

BBABAC Bacheloroppgave med forskningsmetode

Sosialarbeiderstillinger i grunnskolen – en kvalitativ studie av stillingens intensjon og formål sett opp imot hvordan stillingen utøves i praksisfeltet

«Barn er ikke vanskelige, de har det vanskelig»

- Informant B



Universitetet
i Stavanger

DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Institutt for sosialfag

Bacheloroppgave - barnevern vår 2021

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	4
1.3 Avgrensning og begrepsavklaringer	5
1.4 Formål med oppgaven.....	6
1.5 Struktur.....	7
2 Faglig kunnskap og teori	8
2.1 Læring og trivsel.....	8
2.1.1 Politisk og juridisk grunnlag	8
2.1.2 Faglig og sosial læring – avhengige av hverandre	10
2.2 Barn som utfordrer.....	10
2.2.1 Utagerende og tause barn	10
2.2.2 Mentaliseringsevne.....	11
2.2.3 Relasjon og mestring.....	12
2.3 Flere som ser barna	13
2.3.1 “BTI-modellen”.....	14
2.3.2 Hvorfor er tverrfaglig samarbeid viktig?.....	14
2.4 Sosialarbeiderens mandat i skolen.....	15
3 Metode	17
3.1 Valg av metode	17
3.2 Datainnsamling.....	18
3.2.1 Presentasjon av informanter	19
3.3 Analyse	19
3.4 Litteratursøk og kildekritikk.....	20
3.5 Studiens troverdighet	21
3.5.1 Validitet og reliabilitet.....	21
3.5.2 Vurdering av metoden	22
3.5.3 Etisk refleksjon.....	23
4 Presentasjon av funn og drøfting	25
4.1.Sosialarbeiderens oppgaver og ansvarsområde i skolen.....	25
4.2 Hva er målet med innføringen av sosialfaglige stillinger?	27
4.3 Hvorfor er kompetansen viktig?.....	30
4.4 Tilpasset opplæring.....	31
4.5 Tverrfaglig samarbeid.....	34
5 Avslutning	38
6. Litteraturliste	41

7 Vedlegg.....47

Antall ord: 13 188

1 Innledning

Alle barn har rett til utdanning og skal gjennom 13 års skolegang lære og mestre mye, både på det faglige og sosiale plan. Som det fremkommer av lov om grunnskolen og dens videregående opplæring av 17. juli 1998 nr. 61 (opplæringslova) §§ 1-3 og 9 A-2, skal opplæringen tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner, samt at elevene har en lovfestet rett til et trygt og godt skolemiljø som "*fremjar helse, trivsel og læring*". Likevel er det mange barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av skolegangen og heller ikke den oppfølgingen de trenger. Det kan tyde på at det norske utdanningssystemet mangler strategier for å oppnå ett av sine høyeste mål om å få alle elever gjennom skolesystemet (Omdal, 2018, s. 15). Det er ikke ukjent at frafall i skolen er en utfordring (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 224). Fellesorganisasjonen (FO) for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, har i en rapport fra 2019, meddelt at skolestress og psykiske plager øker blant barn og unge (FO, 2019).

Skolen er en dannelses- og velferdsinstitusjon og en av de viktigste arenaene barn ferdes på. Vi lever i et samfunn med høyt endringstempo og stort mangfold, noe som kan by på nye utfordringer (Damsgaard, 2010, s. 33; Gjertsen et al., 2018, s. 2). Dette viser seg også i skolehverdagen og krever ny kompetanse hos de som arbeider der.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lærerne møter elever med flere sosiale og emosjonelle utfordringer enn tidligere (FO, 2019, s. 10). Dette fikk jeg personlig erfart gjennom praksisperioden andre året på studiet. Jeg gjennomførte seks måneder praksis på en barneskole. På forhånd visste jeg lite om hva sosialarbeidere kan bidra med i skolen, og så for meg at de fungerte som assistent for lærerne. På praksisstedet utviklet jeg en større interesse og nysgjerrighet for sosialarbeiderens rolle og betydningen av økt sosialfaglig kompetanse i skolen.

Skolen må ha kompetanse til å møte ulike sosiale og emosjonelle utfordringer hos elevene, noe som innebærer at pedagogene kan ha behov for veiledning, råd og bistand fra andre fagpersoner. Dette fremkommer også i Stortingsmelding nr.11, som sier at alle utfordringer i skolen ikke nødvendigvis kan løses av lærerne alene (Meld. St. 11(2008-2009), s. 12). Dette er spesielt utfordringer som ikke er direkte knyttet til opplæringen, men som likevel påvirker

elevens faglige utvikling. Med bakgrunn i dette kan vi se den betydningen tverrfaglig samarbeid har for barns utvikling av både sosial og faglig kompetanse. For å sikre et best mulig resultat i arbeid med elevene, trenger skolen fagpersoner med supplerende kompetanse til lærerne (Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen, 2012, s. 3).

Mangelen på tilstrekkelig tverrfaglig samarbeid trekkes frem i en rapport fra Helsetilsynet, *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*. Her fremkom det at kommunens arbeid med å fange opp, utrede og følge opp enkeltbarn var for dårlig. Det ble også avdekket store utfordringer og mangler i det tverrfaglige samarbeidet rettet mot barn og foresatte (Helsetilsynet, 2009, s. 6). Betydningen av funnene i denne rapporten er like aktuell i dag som de var i 2009. En artikkel utgitt av Utdanningsforbundet, beskriver behovet for flere yrkesgrupper inn i skolen (Utdanningsforbundet, 2021) Det bekreftes i samme rapport fra FO som nevnes innledningsvis, at sosialfaglige ansatte i skolen styrker elevens læringsmiljø (FO, 2019, s. 11). Sosialarbeidere i skolen kan bidra til at mennesker blir møtt på sine behov og får brukt sine ressurser (Damsgaard, 2010, s. 28).

1.2 Presentasjon av problemstilling

I oppgaven vil det belyses hvordan teorien og ulike offentlige dokument beskriver viktigheten av sosialfaglig kompetanse i skolen, og hvordan barns utvikling er avhengig av denne. Det er relativt klart hva som er grunnlaget for innføring av sosialfaglige stillinger i skolen, men fungerer det egentlig? Å bruke sosialfaglig kompetanse i skolen er forholdsvis nytt, og i undersøkelsene rundt temaet, viste det seg å være lite forskning på erfaringene med det. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan det er løst i praksisfeltet, og hvilke konsekvenser informantene kan vise til.

Problemstillingene som reises blir dermed: *Hvilken rolle er sosialfaglige stillinger tiltenkt i skolen? Hva ønsker man å oppnå og hvorfor er kompetansen viktig? Det er variasjon i hvordan kompetansen blir brukt, og mange skoler har ikke slike stillinger. Hvilke erfaringer fra praksisfeltet kan trekkes frem for å belyse dette?*

Det fremstår som hensiktsmessig å undersøke disse problemstillingene grunnet manglende empiriske undersøkelser, samt at økt kunnskap om sosiale forholds betydning i barns utvikling vil kunne bidra til at barna møtes på en bedre måte i skolen. Gjennom å intervju

sosialfaglig ansatte og skoleledelse i to kommuner har jeg fått et innblikk i hvordan stillingene kan bli brukt, hvordan de kan bidra til et bedre psykososialt miljø for elevene og det tverrfaglige samarbeidet med andre rundt barnet.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaringer

I oppgaven brukes ulike faglige benevnelser som kan ha flere betydninger. Jeg har derfor sett behov for å definere de ulike begrepene, og på den måten også begrense benevnelsens betydning i oppgaven.

Sosialarbeider

Det er ingen entydige svar på hvilken samlebetegnelse som skal brukes om barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. I denne oppgaven er betegnelsen sosialarbeider brukt som felles betegnelse på personer med høyskoleutdanning som arbeider innen privat og offentlig sosial hjelpevirksomhet (Hatland, 2018). I min forskning omfatter begrepet alle tre yrkesgruppene. Det er ikke relevant for problemstillingen hvilken av utdanningene sosialarbeideren har, da det ikke har betydning for hvilke ansvarsoppgaver de har i skolen, og alle stillingene står nært til det jeg har undersøkt. Videre i oppgaven kommer jeg til å behandle de tre profesjonene under ett, uten nærmere beskrivelse av likheter og ulikheter mellom dem. Andre betegnelser som blir brukt er «sosialfaglige stillinger» og «sosialfaglige ansatte». Om arbeidet deres benyttes «sosialfaglig kompetanse» og «sosialfaglig arbeid».

Når det refereres til sosialarbeideres erfaringer, opplevelser og synspunkter, er det med henvisning til de sosialarbeiderne som inngår i denne studien. Det innebærer at det er et begrenset antall informanters uttalelser. Når jeg bruker betegnelsen «praksisfeltet» eller «praksis» henviser jeg da til informantenes arbeidsfelt.

Grunnskole

Med *skole* menes i denne oppgaven grunnskolen, som er den 10-årige obligatoriske skolen i Norge, for barn mellom 6 og 16 år (Nilssen, 2020). Å begrense studien til grunnskolen begrunner jeg med at en av sosialarbeiderens viktigste oppgaver er å arbeide forebyggende gjennom tidlig innsats og tett oppfølging (Meld. St. 21 (2016-2017)). Et grunnleggende problem i skolen er at sosiale og faglige utfordringer som oppstår tidlig ikke avdekkes, og

dermed i stor grad utvikles og forsterkes over tid. Jeg vil derfor rette fokuset mot betydningen av tidlig innsats i grunnskolen, som kan forhindre negativ utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.2).

Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid kan favne vidt, men viser i denne sammenheng hovedsakelig til samarbeidet mellom sosialarbeider og lærer. I enkelte sammenhenger viser det også til samarbeidet mellom ulike kommunale tjenester til skolebarn med sammensatte behov, men nevnes da eksplisitt. Jeg kommer også til å bruke betegnelsen «flerfaglig samarbeid» om dette.

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse kan defineres som relativt stabile ferdigheter, kunnskaper og holdninger som kan bidra til mestring av ulike sosiale miljøer, som gir muligheter for å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som fører til trivsel og utvikling (Drugli, 2013, s. 122). Sosial kompetanse i skolen handler om at elevene skal tilegne seg sosiale ferdigheter som samarbeid, lytte, si sine meninger, vise ansvar og ha evne til empati. Den sosiale kompetansen, i kombinasjon med faglig kompetanse, vil elevene nyttiggjøre seg i det øvrige samfunnslivet (Misund, 2005, s. 11). Sosial kompetanse blir også betegnet som «kunsten å omgås hverandre», og er nødvendig for å fungere i et sosialt fellesskap (Pape, 2001, s. 11; Kvello, 2012, s. 27).

Psykososialt miljø

Psykososialt er en samlebetegnelse på psykiske og sosiale forhold som er av betydning for helse og mental fungering. Sosiale forhold kan være eksempelvis forhold på skolen, mens psykiske forhold er måten forholdene håndteres på, både kognitivt og emosjonelt (Svartdal, u.å.). Psykososialt miljø kan i denne sammenheng defineres som mellommenneskelige forhold på skolen, hvordan elevene og de ansatte opplever det sosiale miljøet og hvordan elevene opplever lærings situasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6).

1.4 Formål med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å belyse betydningen av sosialfaglig kompetanse i skolen, og hvilke erfaringer som trer frem, sett fra både ledelse og sosialfaglig ansattes ståsted. Jeg

ønsker å finne ut mer om hvordan sosialarbeidere kan bidra til å fremme det psykososiale miljøet i skolen.

Jeg vil belyse:

- Teori fra offentlige dokument om nasjonale myndigheters intensjoner
- Ulike yrkesutøveres erfaringer i yrkesfeltet
- Hvordan sosial kompetanse kan bidra til å motvirke skolevegring, frafall og utvikling av dårlig psykisk helse
- Hvordan sosialarbeideren kan utfylle lærerrollen
- Hvilke barn sosialarbeiderne hjelper
- Hvordan studien kan danne grunnlag for refleksjon og diskusjon omkring sosialarbeiderens betydning i skolen

Studien har ikke enkle løsninger på feltets utfordringer. Men den kan forhåpentligvis øke bevisstheten om hva sosialarbeideren kan gjøre for barn med utfordringer og samtidig overføre kompetanse til andre skoleansatte. Oppgavens hovedintensjon er ikke å presentere og drøfte sentral teori, heller ikke presentere et bredt teoretisk fundament, men har praksisfeltet som hovedfokus. Teorien som presenteres har et praktisk formål og er ment som grunnlag for refleksjon og å skape nysgjerrighet rundt temaet generelt.

1.5 Struktur

Videre tar jeg for meg faglig kunnskap og teori, metode, resultater, drøfting og en oppsummering avslutningsvis. I det foregående kapittel har jeg presentert bakgrunnen for valg av tema – og relevans, presentasjon av hvilke avgrensninger jeg har gjort, i tillegg til en begrepsavklaring. Kapittel 2 vil bestå av faglig kunnskap og teori som kan være relevant for å belyse feltet jeg har undersøkt. I kapittel 3 presenterer jeg metodevalg, en begrunnelse for det, i tillegg til en beskrivelse av hvordan funnene er samlet inn og analysemetoden som er anvendt. Videre i kapittelet vises det til studiens troverdighet i forbindelse med reliabilitet og validitet, før jeg sier noe om vurdering av metoden, samt etiske hensyn. I kapittel 4 blir funn fra intervjuene kategorisert og drøftet. Videre i kapittelet vil informantenes erfaringer ses i sammenheng med teorien og den faglige kunnskapen som er redegjort for i kapittel 2. Til slutt samles trådene i en avslutning i kapittel 6.

2 Faglig kunnskap og teori

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til teori som har relevans for oppgavens problemstilling. Jeg vil trekke inn offentlige utredninger, artikler, lovverk og rapporter som er relevant for området jeg forsker på. Jeg har valgt å utforske et tema med begrenset litteratur og forskning på. Det finnes likevel en del faglige perspektiver som kan bidra til å belyse mine funn. Disse faglige perspektivene skal jeg i det følgende kapittelet redegjøre for. Teorien er valgt ut med tanke på å kunne utdype informantenes tanker og erfaringer.

2.1 Læring og trivsel

For å forstå hvorfor sosialarbeideren er viktig i skolen, vil jeg først belyse det gjennom å trekke frem begrepet “tilpasset opplæring”: “Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1).

2.1.1 Politisk og juridisk grunnlag

Alle under 18 år har rett til liv og helse, beskyttelse og omsorg, samt skolegang og utvikling, ifølge FNs konvensjon om barns rettigheter, vedtatt i 1989 og ratifisert av Norge i 1991. I Norge har alle rett og plikt til grunnskoleopplæring i 10 år og tilbud om treårig videregående skole, jf. opplæringsloven, §§ 2-1 og 3-1. Opplæringsloven § 1-3 sikrer alle elever tilpasset opplæring ut fra evne og forutsetninger (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 224). Norge har med dette et nokså komplett utdanningssystem, men det garanterer ikke god utdanningskvalitet for den enkelte, heter det i en utredning fra Kunnskapsdepartementet (NOU 2009: 18, s. 13).

Barnekonvensjonen skal sørge for at alle barn nyter godt av grunnleggende menneskerettigheter, og opplæring er en av dem. Barnekonvensjonens artikkel 3 omhandler prinsippet om barnets beste, retten til opplæring må ses i sammenheng med dette. Det betyr at skolens opplæringstilbud til elevene ikke kan ta utgangspunkt i hva skolen synes er praktisk eller økonomisk ønskelig, men til barnets beste (Kinge, 2020, s. 153). For at tilbudet skal være til barnas beste, må skolen utvikle seg parallelt med samfunnet. For å forbedre tilbudet i skolen, ble reformen for grunnskole og videregående opplæring, tidligere Kunnskapsløftet, oppdatert og erstattet i 2020 med et læreplanverk ved navnet LK20. Målet med en slik reform er at alle elever skal tilegne seg de ferdigheter og kompetansen de trenger

for å klare seg i livet, og sikre tilpasset opplæring for alle (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 3).

Læreplanverket har en overordnet del med verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Her beskrives tre tverrfaglige temaer som berører sentrale samfunnsutfordringer - folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. De tre temaene er ikke egne fag, men inngår i andre fag der de er en sentral del av det faglige innholdet. Prinsippene kan bidra til styrking av elevenes sosialfaglige kompetanse, men det vil likevel ikke være et tilstrekkelig tilbud for de barna med behov for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 12). Det er dermed grunn til å tro at sosialarbeiderens kompetanse vil være verdifull for disse barna, og også være en supplerende ressurs til det sosialfaglige, som ikke blir dekket i undervisningen gjennom de tre prinsippene.

Barn som etter en sakkyndig vurdering har behov for spesiell oppfølging, har rett på et likeverdig utbytte av oppholdet i skolen som alle andre (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Skolen skal legge opp til tilpasset opplæring og prinsippet skal gjennomføre opplæringen (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 224). Det fremkommer i utredningen *Rett til læring*, at tilpasset opplæring kan innebære organisering, metodevalg og utvalgt lærestoff for å sikre at den enkelte elev når kompetansemålene og utvikler grunnleggende ferdigheter (NOU 2009:18, s. 15). Elever som ikke får utbytte av det ordinære undervisningsopplegget, har ifølge opplæringsloven § 5-1, rett til spesialundervisning (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 224).

Barneombudet mener imidlertid at mange barn og unge med ekstra utfordringer, likevel ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Mange ufaglærte ansatte settes inn til å hjelpe de barna som krever ekstra kompetente voksne. Det er påvist dårlig kvalitet og manglende innhold i spesialundervisningen, samt mangelfullt tverrfaglig samarbeid rundt barn med spesielle behov i skolen. Kompetansenivået er for lavt, og barn med utfordringer blir oppdaget for sent (Omdal, 2018, s. 15).

I tidligere nevnte NOU-analyse bekreftes det at hovedutfordringen er å gi alle barn og unge et tilstrekkelig tilbud som trengs for å lære og utvikle seg (NOU 2009:18, s. 14). For å iverksette et bredt opplæringstilbud, og skape et utviklingsfremmende læringsmiljø, kan det

å få andre yrkesgrupper inn i skolen ses på som et viktig tiltak i denne prosessen. Grunnskolens mål om tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, og dermed finnes det ingen fasit for hva tilpasset undervisning innebærer for den enkelte (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 38; Meld. St. 16 (2006-2007), s.76; NOU 2009: 18, s. 58).

2.1.2 Faglig og sosial læring – avhengige av hverandre

Tilpasset opplæring kan ses på som integrert, personlig, sosial og faglig utvikling. Med sosialarbeideres kompetanse i skolen, kan elevens personlige og sosiale utvikling bli bedre ivaretatt. Barn og unges sosiale kompetanse kan virke forebyggende på atferdsproblemer, og kan fremme barns psykiske helse. Forskningsresultat viser at sosial og faglig utvikling går i parallelle prosesser (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 38). Det er blitt mer bevissthet rundt sammenhengen mellom elevens evner til å tilegne seg faglige kunnskaper og elevens sosiale kompetanse (Misund, 2005, s. 93).

Å arbeide med fag må ikke skilles fra arbeidet med sosial kompetanse. De utfyller, og er avhengig av hverandre. Dette perspektivet er en avgjørende forutsetning for å skape et trygt psykososialt skolemiljø (Misund, 2005, s. 13; NOU 2015: 2, s. 18). Viktigheten av perspektivet bekreftes også i en forskningsrapport fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og en artikkel fra Fellesorganisasjonen (Borg & Lyng, 2019, s. 9; Pålshaugen et al., 2015, s. 42). Videre innebærer dette også at lærerne og sosialarbeiderne er gjensidig avhengige av hverandre. Derfor er det viktig med avklaring av forventninger til hverandre (Misund, 2005, s. 104). Det kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

2.2 Barn som utfordrer

2.2.1 Utagerende og tause barn

Sosialarbeiderens oppgaver er ofte rettet mot å hjelpe barn som utfordrer. Det blir dermed relevant i forhold til problemstillingen å se nærmere på hvilke ulike måter barn kan utfordre. Opplæringsloven lover god utdanningskvalitet for den enkelte og dette skal sosialarbeiderne være med på å sikre (NOU 2009: 18, s. 13). Barna kan utfordre oss på ulike måter, av ulike grunner og på ulike tidspunkt. Det kan være vanskelig å definere barn som utfordrer. De kan ikke kategoriseres, ettersom at utfordringene er individuelle, og kommer til uttrykk via samhandling og relasjoner til den enkelte de møter, samt via kommunikasjon (Kinge, 2020, s. 31).

Barn som utfordrer kan ha sterke indre frustrasjoner, være forvirret og fortvilet. Disse følelsene kan utspille seg både med et utagerende, truende og konfliktskapende reaksjons- og atferdsmønster, men kan imidlertid også slå innover og gi en innagerende atferd. Det kan også være de barna som tilsynelatende ser ut til å ha det bra utad, mens det på innsiden foregår mange følelsesprosesser som kan true livslyst. Det kan være lett å tenke på de utfordrende barna, som de barna som forstyrrer undervisning, har en truende atferd og er bråkete. Det er imidlertid viktig å huske på at de barna som er tause, gjerne kan være de som trenger hjelpen mest. Disse barna kan være vanskelige å hjelpe, da det kan være krevende å skape en relasjon og god kommunikasjon med et barn som prøver å tildekke sine egne behov (Kinge, 2020, s. 14 & 32).

Det blir utslagsgivende for barnets progresjon hvorvidt fagpersonene rundt det klarer å samarbeide til barnets beste (Omdal, 2018, s. 25). Det er gjerne sosialarbeiderens kompetanse som gjør at de kan bidra til å tidlig avdekke problemforhold, og videre hjelpe de barna som utfordrer (Utdanningsforbundet, 2021). Både de utagerende og de tause barna, trenger den enkeltes kompetanse og fellesskapets styrke (Kinge, 2020, s. 158). For at atferden til barna skal forstås, er det viktig at sosialarbeideren har evne til mentalisering.

2.2.2 Mentaliseringsevne

Mentalisering er et begrep som er hyppig benyttet innenfor ulike fagmiljøer der en arbeider for å forstå følelser og atferd hos andre mennesker. Begrepet innebærer å fortolke andres handlinger innenfra og egne handlinger utenfra. Videre vil mentalisering i dette tilfelle dreie seg om sosialarbeiderens evne til å se barnet om en helhet. Dersom man ikke forsøker å forstå hva som ligger bak barnets atferd, står en i fare for å tolke barn som at de *er* vanskelige. Å se på barn som vanskelige, gir lite håp om endring. Å *ha* det vanskelig handler om å bli sett i sin tilstand, som i flere tilfeller kan hjelpe barn å gjenvinne troen på egen verdi og egne muligheter (Kinge, 2020, s. 77).

Å se at barn som har det vanskelig, og fokuserer på hva som ligger bak barnets reaksjons- og handlingsmønster, viser evne til mentalisering (Skårderud & Duesund, 2014). Mentalisering blir altså brukt som tilnærming til barn som utfordrer, for å forsøke å se det som skjer i konteksten i sammenheng med barnets atferd. Dette kan være sentralt for en

sosialarbeider for å avdekke og videre hjelpe barn som har det vanskelig. Mentalisering er også en viktig kvalitet i relasjonskompetanse (Kinge, 2020, s. 79).

“Relasjonskompetanse innebærer at den profesjonelle gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt, legger til rette for samhandlingssituasjoner som bidrar til å utløse og forsterke ressurser hos den hjelpesøkende” (Kinge, 2020, ss. 63-64). Mentaliseringen utgjør et grunnlag for gode og utviklende relasjoner (Helgesen, 2017, s. 143). Barn trenger hjelp til å gjøre de endringene som er til det beste for dem selv. For å fremme motivasjon og troen på egen verdi og mestring, trenger de støtte og hjelp fra minst én voksenperson i denne prosessen. Barn lærer å tro på seg selv, på sin egen verdi og utvikler tillit til egen mestringsevne gjennom relasjon med andre (Kinge, 2020, s. 65 & 91).

2.2.3 Relasjon og mestring

Å oppleve mestring innebærer å beherske personlige ressurser på relevante måter, i en gitt situasjon (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 55). Barnet kan utvikle seg og lære om seg selv, ved å gå inn i relasjoner som bærer preg av anerkjennelse, likeverd og respekt (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 295; Kinge, 2020, s. 63). Barn som har vært utsatt for belastninger i stor eller liten grad, utenfor skolen, kan ha vanskelig for å inngå relasjoner med voksne (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 296). Dette kan være en konsekvens av mangelfull opplevelse av at trygghetsbehovet dekkes.

Det er flere psykologiske faktorer som er av grunnleggende betydning for å oppnå god psykisk helse, livskvalitet og sosial tilpasning. Abraham Maslow, en sentral psykolog innen motivasjonspsykologien, lanserte behovspyramiden der våre behov er rangert og bygget på hverandre. De nederste og mest grunnleggende behovene må være dekket for at behovene over kan gjøres gjeldende. For å oppleve selvaktualisering, må fysiologiske behov – som mat, drikke og søvn, trygghet, sosial tilhørighet og anerkjennelse, oppleves. Pyramidemodellen viser at trygghet er betraktet som det mest grunnleggende psykologiske behovet mennesker har. Barn har også behov for å få anerkjennelse når de mestrer noe, og det vil dermed være vanskelig å få dekket selvrelaterede behov uten et støttende nettverk (Helgesen, 2017, ss. 88-89) De barna som opplever trygg tilknytning, får ofte en videre utvikling preget av gode relasjoner, opplevelse av mestring og høyt egenverd. Disse barna vil også ofte utvikle høy sosial kompetanse (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 75).

Det kan tenkes at barn som ikke opplever trygghet hjemme, har behov for å få det dekket på andre arenaer de ferdes på. Kari Killèn har i mange år forsket på barn som lever under omsorgssvikt. Hun sier at dersom barn og unge i det minste oppnår én god relasjon til en voksen, kan det bidra til å fremme positiv utvikling. For mange kan denne relasjonen være en voksen på skolen. Sosialarbeidere i skolen kan hjelpe barn som ikke opplever en trygg tilknytning hjemme, til å utvikle sosial kompetanse og dermed oppleve mestring og sosial tilhørighet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 56). Retten til opplevelse av sosial tilhørighet blir også fremmet i NOU 2015: 2 (NOU 2015: 2, s. 18).

Det er naturlig at barn som har vansker med å håndtere faglige forventninger, psykiske helseproblemer, eller som har andre utfordringer, trenger mer og spesiell hjelp for å mestre skolehverdagen. For at skolen skal kunne imøtekomme kompleksiteten i det enkelte individ og i skolekulturen for øvrig, må mangfoldet av faglig kompetanse styrkes (Kinge, 2020, s. 154). Barna som utfordrer oss, både har behov for, og fortjener at vi gjør en ekstra innsats. I henhold til dette kan tverrfaglig samarbeid virke avlastende og motiverende (Kinge, 2020, s. 159). Når det gjelder relasjonsarbeid, har sosialarbeidere og lærere komplementære kunnskaper og ferdigheter, og gjennom samarbeid kan de få en bredere relasjonskompetanse som vil føre til at flere elever føler seg sett (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 56). Dette vil jeg beskrive nærmere gjennom å se på det flerfaglige samarbeidet mellom aktørene rundt skolebarna.

2.3 Flere som ser barna

Myndighetene har de siste årene fremmet viktigheten av forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017)). Økt samarbeid mellom tjenester i skolen foreslås som et virkemiddel for å jobbe effektivt og helhetlig med dette (Borg & Lyng, 2019, s. 9). Det trengs mer kunnskap om hvordan sårbare barn og unge kan støttes bedre i skolen, gjennom økt samarbeid mellom aktører innenfor og på tvers av profesjoner i oppvekstsektoren (Omdal, 2018, s. 16)

Tverrfaglig samarbeid innebærer at det foregår en interaksjon mellom representanter fra ulike fag, med et mål om å utnytte den samlede faglige kompetansen maksimalt. Formålet er også å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag, et felles engasjement om et

prosjekt, bedre kvaliteten i arbeidet og utvikling innen det enkelte fag. Alle som deltar i samarbeidet kan få en fellesskapsfølelse, tilegne seg ny kunnskap og oppnå en helhetlig forståelse av situasjonen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 112; Misund, 2005, s. 81-82). Samarbeidet åpner for nye muligheter og utnytting av ressurser. Tverrfaglig samarbeid handler om de ansattes holdninger, vilje, evne og engasjement til å ville utnytte disse. Skolen er en arena der tverrfaglig samarbeid vil gjøre seg gjeldende, da det er mange ansatte med ulike yrkes- og fagbakgrunn i ulike posisjoner, som ser barna fra ulike perspektiver, situasjoner og sammenhenger (Kinge, 2020, s. 152).

2.3.1 “BTI-modellen”

En relevant modell som fokuserer på betydningen av tverrfaglig innsats, er BTI-modellen (“Bedre tverrfaglig innsats”). Modellen skal synliggjøre hvordan planer, verktøy, rutiner og samhandlingsarenaer i kommunen skal bidra til systematisk identifikasjon og oppfølging av utsatte barn og unge på alle nivå (Helsedirektoratet, 2017, s. 1).

For å underbygge spørsmålet om hvilken rolle sosialarbeideren skal ha i det tverrfaglige samarbeidet, vil jeg også trekke frem Stortingsmelding nr. 11 om “Læreren, rollen og utdanningen”. Her poengteres det at forventningene til dagens lærere er mer omfattende enn tidligere. For at elevene skal få et tilstrekkelig tilbud, kreves det samarbeid både innenfor og utenfor skolen og en avlastning av læreren (Meld. St. 11 (2008-2009) s.10). Utdanningsforbundet uttaler i Stortingsmeldingen «Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport», at tilgjengelige ressurspersoner som eksempelvis sosialarbeidere, er avgjørende for at tiltak i skolen skal virke. Behovet for ansatte med kompetanse til å bidra i utviklingen til barn med sosiale og emosjonelle vansker, presiseres i meldingen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 12; St.meld. nr. 19 (2009-2010), s. 48).

2.3.2 Hvorfor er tverrfaglig samarbeid viktig?

FO har sammen med Utdanningsforbundet som er den største lærerorganisasjonen, utarbeidet en brosjyre om *Tverrfaglig samarbeid i skolen*. Her beskrives målet om å klargjøre områder der tverrfaglig samarbeid mellom ansatte på skolen, for eksempel lærere og sosialarbeidere, kan gi gode resultater i skolen (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 225). FO har også utarbeidet en rapport om *Sosialfaglig kompetanse i skolen* der viktigheten av sosialarbeidere i skolen for utvikling av et godt psykososialt miljø, poengteres. Artikkelen

opplyser også at fra skoleåret 2018/19 understreker Opplæringsloven § 15-8 skolens plikt til flerfaglig samarbeid både i saker som omhandler enkeltelever og systemnivå. Som nevnt tidligere er faglig og sosial læring avhengige av hverandre, og gjennom tettere samarbeid skal disse områdene i skolen styrkes (Borg & Lyng, 2019).

Det tverrfaglige samarbeidet i skolen kan koordineres av sosialarbeideren, som kjenner flere etaters arbeidsområder og metoder. Koordinering blir brukt om organiseringen av samarbeidet slik at de ulike delene blir sett i sammenheng. En sosialarbeider innen skole, kan både «skolespråket» og de andre hjelpeinstansenes språk, og kan dermed fungere som et viktig bindeledd mellom skole og det øvrige hjelpeapparat. Sosialarbeiderens kunnskap kan være nyttige for de ansatte, som er usikre på når og til hvem de skal henvise. Sosialarbeideren har også kompetanse innenfor kommunikasjon som kan være nyttige for at flere aktører i skolen lærer de samme ferdighetene (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117).

For at et samarbeid som nevnt ovenfor skal fungere, avhenger det av at oppgaver og ansvarsområder er avklart. Dette kan være en utfordring da sosialarbeiderens rolle i skolen kan være noe uklar. Videre vil jeg se nærmere på sosialarbeiderens mandat.

2.4 Sosialarbeiderens mandat i skolen

I en utredning fra Kunnskapsdepartementet blir organiseringen av ansvarsfordelingen i støttesystemet sett på som et tiltak som må forbedres i arbeidet med å fremme det psykososiale skolemiljøet - det etablerte støttesystemet styrkes og ansvars- og oppgavefordelingen må tydeliggjøres, heter det i utredningen (NOU 2015: 2, s. 20). For sosialarbeidere i skolen vil oppgavene være definert som arbeid for at elever skal få en positiv utvikling og endring, gjennom arbeid med tilpasset læringsmiljø, psykososiale faktorer og utviklingsstøttene tiltak (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 225). Sosialfaglig arbeid er et mangetydig og diffust begrep som favner vidt. Britt Ingunn Misund og Eva Hærem definerer det som «målrettet og systematisk utviklings- og endringsarbeid i samspillet mellom individ, gruppe og system» (Misund, 2005, s.17).

I skolen møter en utfordringer knyttet til de faglige kompetansemålene og utvikling av sosial kompetanse. For å imøtekomme disse utfordringene trenger en personal med kompetanse på

området. En sosialarbeider er utdannet til å arbeide med etiske spørsmål, og kan ut ifra sin utdanning forholde seg individer, familie og samfunn. Sosialarbeidere har også kunnskaper om konfliktarbeid, psykososiale teorier, det kommunale hjelpeapparatet og gruppeprosesser, som kan være nyttig i møte med utfordringene (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 12). Hos en profesjonell sosialarbeider henger relasjons- og handlingskompetansen nært sammen-Det betyr at sosialarbeideren må kunne samhandle og handle. Handlingskompetansen betyr blant annet å kunne drive samtalegrupper, bidra ved konfliktløsningsarbeid, observere og kartlegge grupper og enkeltindivider og vurdere og sette i gang ulike tiltak. (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s.37).

Sosialarbeidere kan arbeide forebyggende på tre nivåer – primær-, sekundær- og tertiærforebyggende, og på både individ- gruppe- og klassenivå. Primærforebyggende arbeid er de tiltakene som blir satt i verk før et problem har oppstått. De arbeider også primærforebyggende ved å fungere som en ressurs for kollegafelleskapet, ledelsen, foreldre og elever. De kan også være en ressurs for skolene i samarbeidsprosjekter og i tverrfaglige, ambulante og kommuneomfattende team. På sekundærnivå er arbeidsoppgavene ofte knyttet til grupper i faresonen, der sosialarbeideren skal arbeide for å hindre at vanskene videreutvikler seg. Samtaler, grupper og skole-hjem samarbeid er vanlige oppgaver på sekundærnivået. På tertiærnivå jobber sosialarbeiderne med enkeltelever på bakgrunn av sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, det vil si mer individuelt tilpassede tiltak for elever med forskjellige vansker (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 225; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37).

Selv om mandatet til sosialarbeideren er tydelig i faglitteraturen, viser offentlige utredninger, rapporter og mine funn at det er behov for å avklare rollen mer. Det er ikke en lovpålagt stilling i skolen på linje med undervisningsstillinger. Dermed vil det variere hvilke arbeidsoppgaver og ansvarsområder sosialarbeiderne har på den enkelte skole. Siden stillingene er forholdsvis nye, finnes det ikke noen omforent tenking rundt bruken av de enda (NOU 2015: 2; Pålshaugen et al., 2015, s.11).

3 Metode

Begrepet metode betyr opprinnelig "veien til målet" (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 140). Metode er en systematisk prosedyre som blir brukt til å finne informasjon når vi skal undersøke virkeligheten, et slags redskap (Dalland, 2020, s.53; Kvale & Brinkmann, 2015, s.140; Linde og Nordlund, 2006). For å få frem ny kunnskap, og etterprøve påstanders gyldighet trenger vi ulike metoder (Dalland, 2020, s.53).

3.1 Valg av metode

Når vi ønsker å skaffe oss kunnskap om en problemstilling, er det viktig å velge den metoden en mener er mest hensiktsmessig for undersøkelsen (Dalland, 2020, s.53). Metoden kan være *kvalitativ* eller *kvantitativ*. Forskere som benytter kvantitative data kan karakteriseres som "tellere", da de kvantitative metodene gir data i form av målbare enheter. De som behandler kvalitative data kan kalles "tolkere", og bruker en orientering som fanger opp meninger og opplevelser som vanskelig lar seg måle eller defineres i tall (Dalland, 2020, s.54-55).

I min undersøkelse ønsket jeg å finne ut mer om erfaringene til den sosialfaglige yrkesgruppen i skolen. Kvale og Brinkmann skriver at hvis man ønsker å vite mer om menneskers handlinger, holdninger, og erfaringer, "hvorfors ikke spørre dem?" (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 18). For å ta del i ekspertenes erfaringer og faglig orientering, kan samtale være et godt verktøy og gi kunnskap som ikke er presentert i faglitteraturen enda (Dalland, 2020, s. 80). Dette kan være spesielt nyttig for å belyse min problemstilling, siden jeg skal undersøke et forholdsvis nytt felt (Borg & Lyng, s. 12).

Kvalitative data kan samles inn med ulike metoder: observasjon, individuelle intervju, gruppeintervju og dokumentundersøkelser (Postholm, 2010). I denne undersøkelsen blir individuelle intervju anvendt, med den hensikt å produsere kunnskap, gjennom felles mening og forståelse, der samtalen er viktigst (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 21). Intervju kan gjennomføres på ulike måter: strukturert, semistrukturert og ustrukturert (Postholm, 2010, s. 69-72). I min studie vil semistrukturerte intervju virke hensiktsmessig for å belyse problemstillingen, ved at det gir meg informantenes egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46).

Ved bruk av semistrukturert intervju forberedes tema og spørsmål i en intervjuguide, som kan påvirke retningen på samtalen (Postholm, 2010, s. 72; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 68). Metoden tillater likevel informanten å ta opp forhold de ønsker, i tillegg til å tilføye informasjon de synes er viktig for problemstillingen. Det vil si at dersom samtalen tar en annen retning enn det som er bestemt i intervjuguiden, blir jeg med på informantens refleksjoner, istedenfor å strikt holde meg til temaene og spørsmålene jeg utarbeidet på forhånd. Intervjuet vil på den måten fungere mer som en fri samtale, og jeg kan sitte igjen med informasjon jeg ikke hadde forestilt meg på forhånd (Postholm, 2010, s. 72).

3.2 Datainnsamling

I februar begynte jeg vurderingen av innmelding av prosjekt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Etter gjennomgang av NSDs skjema «hvordan å gjennomføre et intervju uten å behandle personopplysninger», konkluderte jeg med at det ikke var nødvendig og dermed ikke et meldepliktig prosjekt (NSD, u.å.). Jeg startet prosessen med å finne informanter, utarbeidet informasjonsskriv (vedlegg 1) og deretter en intervjuguide (vedlegg 2).

Jeg gjorde et strategisk valg ved å finne informanter jeg mente hadde kunnskap og erfaringer som kunne gagne oppgaven min (Kvale og Brinkmann, 2015, s.79). Én informant var jeg kjent med gjennom jobb, og dermed var jeg klar over denne personens kompetanse. Jeg var innforstått med at dette potensielt kunne være problematisk på grunn av det kollegiale forholdet. Jeg vurderte likevel at intervjuet kunne gjennomføres, så lenge jeg var klar over påvirkningen det kunne ha på min forforståelse og krav til kildekritikk. De tre andre informantene ble valgt via bekjentskap. Via vår felles bekjente, fikk de aktuelle informantene forespørsel om å delta i prosjektet. På denne måten fikk informantene friheten til å avslå om de ønsket, og fikk anledning til å tenke gjennom tilbudet (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å finne informanter via bekjentskap vurderte jeg at dette kunne gi meg informanter av kvalitet. Jeg visste hvem som anbefalte de og at de hadde både sosialfaglig utdanningsbakgrunn og lang arbeidserfaring på feltet.

I utgangspunktet hadde jeg tre informanter, to ansatt på ledernivå og en som ansatt på skole som sosialarbeider. I samråd med veileder utvidet jeg utvalget med én person, for å sikre representasjon fra praksisfeltet. Bakgrunn for valg av informanter var å se ulikhetene i

erfaringer fra de som jobber med de sosialfaglige stillingene på ledernivå, i forhold til de som innehar stillingen. Jeg antok at lederne hadde kunnskap om hvorfor stillingene ble innført og målet med dem. Sosialarbeiderne kunne bidra med praktisk erfaring.

Etter å ha fått positiv tilbakemelding fra informantene, sendte jeg informasjonsskriv og forespørsel om samtaledato. Intervjuguiden sikret svar på de viktigste spørsmålene. Som forventet under et semistrukturert intervju, tok informantene også initiativ til egne tema. Informantene fikk dermed vist sin kunnskap, med fokus på området de selv har mest erfaring fra. Slik ble alle intervjuene unike, og gjorde også at jeg fikk informasjon om flere tema enn forventet. Intervjuene varte i 45-60 minutter.

3.2.1 Presentasjon av informanter

I oppgaven benevnes informanter på ledernivå som informant A og B, og de som arbeider i skolen som informant C og D. Alle informantene har enten pedagogisk eller sosialfaglig utdanning, og har flere års erfaring innenfor fagfeltet. Jeg kunne også valgt å snakke med andre ansatte, som lærere eller helsesykepleiere, men valgte å utelate de grunnet oppgavens avgrensning, se nærmere under kapittel 3.5.1. For å besvare problemstillingen kunne det vært interessant å høre hvordan barna selv har opplevd å ha sosialarbeidere på skolen, eller deres tanker om hvordan det hadde vært å ha en slik person tilgjengelig. Dette lot seg ikke gjøre, grunnet restriksjoner for å intervju barn. Instituttet tillater ikke at studenter intervjuer barn eller nåværende brukere.

For at jeg skulle gjennomføre intervjuene uten å innhente personopplysninger om informantene, måtte jeg unnlate å foreta lydopptak av samtalene. Informantene samtykket i stedet til at jeg kunne ha med to medstudenter som referenter. Resultatene presenterer jeg i kapittel 4.

3.3 Analyse

I en analyse deles noe opp i biter eller elementer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 219). Ved å bruke relevante analyseteknikker, hjelper analysen oss å finne ut hva intervjuet forteller. Gjennom å dele data fra intervjuet i mindre deler, vil vi lettere få tak i det informantene har sagt (Dalland, 2020, s. 94). Postholm skiller mellom deskriptive og teoretiske analyser. Deskriptive analyser strukturerer datamaterialet, mens i teoretiske analyser bruker forskeren

substantiv teori i analyseprosessen (Postholm, 2010, s. 86). For å analysere materiale fra mine intervju, vurderte jeg den deskriptive analysen som mest hensiktsmessig. Deskriptiv analyse omhandler analyser som innebærer koding og kategorisering. For å få mer oversikt og struktur, reduseres datamateriale ved å deles inn i kategorier (Postholm, 2010, s. 91). Kategori kan defineres som en samling av fenomener med bestemte felles egenskaper (Ringdal, 2018, s. 266).

Det er vanskelig å tidfeste når analyseprosessen startet, da det er gjentatte, dynamiske prosesser. Analysen pågår gjennom hele datainnsamlingsprosessen, men blir et større fokus etter at jeg har fullført intervjuene (Postholm, 2010, s. 86). Etter at materiale var innhentet, begynte jeg å se etter likheter og ulikheter i svarene. Dette utførte jeg ved å lage jeg en liste over temaene som skulle belyse problemstillingen. I utarbeiding av listen tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden. Videre i prosessen tok jeg for meg ett og ett tema, og hentet uttalelser fra intervjuene som dekket samme tema, og plasserte uttalelsene innenfor samme kategori. Denne strategien betegnes som “kategorisk opphopning” (Postholm, 2010 s. 97). Jeg brukte fargekoder på sitatene, for å skille mellom de ulike informantenes uttalelser.

I analyseprosessen dukket det også opp uttalelser fra informantene som ikke passet inn i noen kategori. Jeg vurderte hvorvidt uttalelsene belyste problemstillingen og om de hadde betydning for analysen. Uttalelsene som ble med videre i analysen, ble plassert i nye kategorier. Etter inndeling i kategorier ble datamaterialet redusert og mer håndterlig (Postholm, 2010, s. 98). Videre la jeg ved en kommentar i margin på de sitatene jeg så på som meningsbærende for problemstillingen, og noterte ned hvilken kategori uttalelsene kunne plasseres under i diskusjonsdelen. Alle informantenes uttalelser er ikke tatt i bruk i like stor grad, men jeg har lagt vekt på uttalelser som belyser problemstillingen best.

Etter analysen satt jeg igjen med følgende kategorier: I) Sosialarbeiderens oppgaver og ansvarsområder, II) Målet for innføring av stillingene, III) Betydning av stillingen, IV) Tilpasset opplæring, V) Tverrfaglig samarbeid.

3.4 Litteratursøk og kildekritikk

Alt som kan bidra i en oppgave, er kilder. Oppgaver bygger på informasjon og opplysninger hentet fra kilder, og ved bruk stilles det flere krav til hvordan dette gjøres. Kildekritikk er en

metode som hjelper oss å vurdere om en kilde kan anses som brukbar (Dalland, 2020, s. 139-140). Litteratursøking er den delen av kildekritikk som innfatter å finne litteratur som belyser problemstillingen best mulig. Andre delen av kildekritikk innebærer å redegjøre for litteraturen som er anvendt i oppgaven (Dalland, 2020, s. 143). Når man er kildekritisk handler det om å vurdere gyldigheten og relevansen av informasjonen man har anvendt, og om opphavet til opplysningene er troverdig (Dalland, 2020, s. 143).

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført flere intervjuer og brukt ulike bøker, rapporter, artikler og brosjyrer. Universitetsbiblioteket har vært avgjørende for litteraturen i oppgaven, og stedet jeg har valgt som arbeidssted for å ha god tilgang til både bøker og tidsskriftsamlinger. Universitetsbiblioteket har også en søkemotor *oria.no* som har vært et nyttig verktøy til å finne annen litteratur. I tillegg til dette har jeg fått tilsendt rapporter og artikler fra informantene. Noe litteratur er også hentet fra *Regjeringen, Utdanningsdirektoratet, Utdanningsforbundet* og *Fellesorganisasjonen*.

En utfordring i kildesøket var å finne relevant litteratur, da det er begrenset med bøker om sosialarbeiderens rolle og betydningen av sosialfaglig kompetanse i skolen. Likevel fant jeg bøker som hjalp meg å belyse problemstillingen. Digitale publiseringer presenterer den nyeste kunnskapen innenfor faget (Dalland, 2020, s. 141). På nettsidene til ulike organisasjoner, fagforeninger og direktorat har jeg funnet publiseringer med opplysninger om temaet. I tillegg til dette har jeg brukt funn fra informanter som ferske data.

3.5 Studiens troverdighet

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Det stilles to krav til data: relevans for problemstillingen og pålitelighet til innsamlingen av data (Dalland, 2020, s. 62). Kravet til relevans gjelder både ved søk etter litteratur og når mennesker er informasjonskilden. Reliabilitet innebærer at data som blir innhentet er samlet inn på en slik måte at de er pålitelige (Dalland, 2020, s. 63; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Spørsmålet om validitet går ut på om dataene som er innhentet, svarer på det problemstillingens intensjon er å undersøke (Postholm, 2010, s. 170). For å vurdere studiens gyldighet, måtte jeg bedømme om et kvalitativt forskningsintervju var den mest hensiktsmessige metoden. Jeg vurderte litteraturstudie, men grunnet begrenset tilgjengelig litteratur, besluttet jeg å innhente informasjon fra informanter som jobber med det aktuelle

temaet. Oppgavens gyldighet kan utfordres ved at kunnskapen om feltet ikke er så bred enda, men kan styrkes ved at funnene er dagsaktuelle.

Validiteten til datamaterialet kan svekkes, med det lave antallet informanter. Jeg kan ikke trekke sikre konklusjoner, da informantene uttalelser ikke kan representere alle sosialarbeiderne i disse stillingene. Jeg har heller ikke fått med et lærerperspektiv i studien, som kunne vært relevant for å få et «utenfra blick». Likevel styrkes det ved at personene jeg snakker med, har relevant faglig bakgrunn og dermed gir gode og reflekterte svar. Selv om informantvalget er gjennomtenkt, hjelper det lite dersom jeg stiller spørsmål som ikke belyser problemstillingen. En intervjuguide godkjent av veileder, kvalitetssikret og sørget for at spørsmålene svarte på problemstillingen. For å styrke datamaterialets relevans, valgte jeg å lese opp problemstillingen mot slutten av alle intervjuene, slik at informantene tilføyde relevante opplysninger.

Ved bruk av kvalitativt forskningsintervju kan nærheten til informantene gjøre at leseren stiller spørsmål ved studiens reliabilitet. I intervju har vi ikke samme avstand til informanter som ved en litteraturstudie. Nærheten til informantene kan vanskeliggjøre en kritisk holdning, kontra informasjon gjennom eksisterende data eller spørreundersøkelse med en viss avstand til det innsamlede materialet. Det er lettere å unngå misforståelser under dialog. Dersom informant eller intervjuer ikke forstår, har vi mulighet til å konkretisere og stille oppklaringsspørsmål. I intervju ligger det nemlig en mulig feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen. Det vil si at misforståelser kan oppstå, og meningen med uttalelsene kan endres ved renskrivning i analysen. Dette kan føre til redusert pålitelighet (Dalland, 2020, s. 63). Disse feilene kan reduseres ved et godt forarbeid og oppmerksomhet i gjennomføringen.

3.5.2 Vurdering av metoden

Jeg erfarte gjennomføring av intervju som ressurskrevende i forhold til koordinering. Jeg brukte mye tid på å utarbeide intervjuguide, informasjonsskriv og prioriterte også å gjøre meg kjent med litteratur. Intervjuene ble dermed gjennomført forholdsvis sent, og kunne vært bedre planlagt. Heldigvis var informantene fleksible og behjelpelige, og jeg fikk gjennomført intervjuene rundt påsketider.

Intervjuene ble gjennomført via «Teams» på grunn av koronarestriksjonene. Videosamtaler kan være negativt ved å ikke få den tilstedeværelsen som er viktig for et gjensidig tillitsforhold under intervjuene. Til tross for dette opplevde jeg at videosamtaler fungerte veldig godt. Alle fikk gjennomføre intervjuet i vante omgivelser, og på den måten opplevde jeg informantene trygge og avslappet.

Fordel med sen intervjudato, var at jeg kunne fokusere på andre deler av oppgaven. Det gav meg innsikt i nødvendig informasjon, og jeg kunne sortere ut de viktigste spørsmålene. Samtidig kunne intervjuene gi data som ikke samsvarte med teorien jeg hadde funnet. Ved å benytte semistrukturert intervju, fikk jeg tilrettelagt slik at innhentet datamateriale belyste de spesifikke spørsmålene som problemstillingen reiser. En annen fordel er at jeg fikk direkte informasjon fra informantenes kunnskapsgrunnlag. Jeg vurderer at andre metoder ikke ville gitt samme utbytte, og at valgt metode var hensiktsmessig.

3.5.3 Etisk refleksjon

Samspeillet mellom intervjuer og intervjuperson krever at vi tenker nøye igjennom hvordan vi bør opptre i en forskningsprosess. En intervjusituasjon kan bære preg av et asymmetrisk maktforhold, noe som gjør det viktig at intervjueren viser respekt og empati for informantene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 37 & 96). Ved bruk av intervju som metode, vil etisk refleksjon kreves på flere tidspunkt. Etske hensyn blir aktuelle når vi forsker på forhold knyttet til menneskers privatliv, og deler det med offentligheten (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 97). I utarbeidelse av intervjuguide, stilte jeg spørsmål som jeg selv kunne tenkt meg å få som informant, og på den måten skape et godt materiale, men også ivareta informantene (Dalland, 2020, s. 66; Postholm, 2010, s. 142). Hensyn til etiske refleksjoner kreves også ved innhenting av samtykke, under intervjuet og i analysen der personer skal anonymiseres og uttalelser behandles konfidensielt (Kvale et al., 2009).

Gjennom informasjonsskrivet informerte jeg om frivillig deltakelse, hensikt med studien og retten til å trekke seg fra intervjuene. Jeg minnet også om anonymisering og taushetsplikten da intervjuene ble avholdt. Jeg innhentet kun muntlig samtykke, og informerte dermed i informasjonsskrivet om at de mister retten til innsyn og korrigerings av opplysninger de gir. Opplysninger om tredjepersoner ble heller ikke hentet inn til studiet. Prosjektet ble dermed ikke meldepliktig og ble ikke sendt til NSD. Den etiske vurderingen handler om hvorvidt

intervjupersonene kan ta skade av intervjuet, og siden de deltok i deltakelsen var frivillig, vurderes forskningen som etisk riktig.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I det foregående har jeg gjennomgått det teoretiske utgangspunktet for problemstillingen. Videre vil jeg presentere funnene gjort i intervju, likheter og ulikheter, og hvordan disse knytter seg til problemstillingen. På den måten vil det bli en oversiktlig presentasjon, og det vil bli tydeligere hvordan funnene stiller seg i forhold til problemstillingen.

Som presentert i kapittel 3, ble intervjuene basert på spørsmål i intervjuguiden. Intervjuguiden var delt i tre, hvor det i første del ble stilt spørsmål til alle informantene, mens siste del ble delt i to: en del rettet mot sosialarbeiderne i skolen, en annen knyttet til ansatte på ledernivå. Basert på funnene i intervjuene, har jeg vurdert det som mest hensiktsmessig å presentere studiens resultater fordelt på fem kategorier som presentert i analysen:

- I. Sosialarbeiderens oppgaver og ansvarsområder
- II. Målet for innføring av stillingene
- III. Betydning av stillingen
- IV. Tilpasset opplæring
- V. Tverrfaglig samarbeid

Før funnene presenteres, gjentas problemstillingen:

“Hvilken rolle er sosialfaglige stillinger tiltenkt i skolen? Hva ønsker man å oppnå og hvorfor er kompetansen viktig? Det er variasjon i hvordan kompetansen blir brukt, og mange skoler har ikke slike stillinger. Hvilke erfaringer fra praksisfeltet kan trekkes frem for å belyse dette?”

I det videre vil jeg ta for meg de konkrete funnene, foreta en drøfting av de med utgangspunkt i kategoriene og beskrive sammenhengen mellom funn og teori. Jeg innleder drøftingen med å se på første ledd av problemstillingen, og diskuterer hvilken rolle sosialarbeideren er tiltenkt i skolen.

4.1. Sosialarbeiderens oppgaver og ansvarsområde i skolen

Sosialarbeiderens primære oppgave i skolen er å arbeide med utvikling av elevenes sosiale kompetanse. I skolens formelle organisasjonsstruktur er ansvar knyttet til de faglige målene

klare. Det er derimot uklart når det gjelder hvilke forventninger som skal innfris knyttet til utvikling av elevenes sosiale kompetanse (Misund, 2005, s. 123). Siden disse er mindre konkret utformet, kan de ansatte bli utsatt for uklare og motstridende rolleforventninger. En slik uklarhet kan også åpne for uenighet om hva rollen skal inneholde, og arbeidssituasjonen blir mindre forutsigbar enn lærernes. Siden forventningene er uklare i den formelle strukturen, vil de uformelle normene som utvikler seg på den enkelte skole, i stor grad få betydning for hvordan ansvarsområdet blir vektlagt (Misund, 2005, s. 124). Informant B siterte en sosialarbeider som kom til hun og sa: «Jeg føler meg som en veldig godt betalt assistent.»

Uttalelsen beskriver følelsen av å gjøre ufaglærte assistenters oppgaver, og ikke få brukt kompetansen sin på riktig måte. Dette belyser problematikken rundt uavklarte ansvarsområder og arbeidsoppgaver. Sosialarbeiderne, lærere og ledelse kan ha ulike forventninger knyttet til stillingen, og gjør seg opp tanker om hvordan stillingene kan bidra til barnas utvikling. Informant D uttrykker utilstrekkelighet rundt arbeidsoppgavene: «Jeg går konstant med dårlig samvittighet, jeg føler ikke at jeg strekker til over alt, og det er mye jeg gjerne skulle ha gjort.»

Dette problematiseres i en utredning fra Kunnskapsdepartementet. Her også fokuseres det på tydeliggjøring av ansvarsfordelingen. For å utvikle det psykososiale miljøet i en positiv retning, må det etablerte støttesystemet styrkes, og ansvars- og oppgavefordelingen tydeliggjøres (NOU 2015: 2, s. 20). I Stortingsmelding 6 fremmes også viktigheten av definerte roller og tydelig ansvarsfordeling for et helhetlig pedagogisk støttesystem (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette poengterer også Informant A: «Først og fremst er det viktig å tydeliggjøre ansvaret i stillingene. Hva skal de gjøre, og hva skal de ikke gjøre?»

Til tross for at det redegjøres for styrking av det psykososiale miljøet, foreslås det likevel ikke av utvalget at sosialarbeidernes rolle og status i skolen bør lovfestes (Gjertsen, et al., 2018, s. 3). Informant A peker også på utfordringen ved at stillingene ikke er lovfestet: «Det er en utfordring at de sosialfaglige stillingene ikke er forankret i lovverk. I den kommunale hverdagen kan det da være lett å prioritere vekk denne kompetansen i skolene». Det er nærliggende å anta at en lovfestelse av rollen vil bidra til å avklare oppgavene, og belyser deler av problemstillingen. Når det er uklarhet i skolens oppgaver, samt sosialarbeiderens

rolle ikke er forankret i lovverk, er det naturlig at det oppstår usikkerhet knyttet til sosialarbeiderens ansvarsområde i skolen.

Det bemerkes også at Fellesorganisasjonen er opptatt av usikkerheten rundt medlemmers rettigheter i forhold til lønn og arbeidsvilkår i sosialfaglige stillinger i skolen. Lærerne har en sentral særavtale som regulerer arbeidstiden, men sosialarbeiderne må avtale lokalt hvor mye tid de får til planlegging og etterarbeid (Borg & Lyng, 2019, s. 6). Britt Ingunn Misund presenterer i boken *Miljøarbeid i skolen*, en undersøkelse om sosialarbeiderens rolle i skolen. Hovedinntrykket hennes er også at sosialarbeiderens arbeidsoppgaver i skolen er uklare. Informantene i studien hennes beskriver hvilket ansvarsområde sosialarbeiderne arbeider med, heller enn å gi beskrivelse av hvilke arbeidsoppgaver de har (Misund, 2005, s. 39).

4.2 Hva er målet med innføringen av sosialfaglige stillinger?

For at elever skal lære mest mulig, trenger de lærere som kan rette all sin oppmerksomhet mot å lære elevene skolens faglige mål, samt et helhetlig støtteapparat som kan løse utfordringer på andre plan i skolehverdagen. En undersøkelse fra 2013, gjennomført av Respons Analyse viser at lærere i grunnskolen og videregående skole hadde de siste fem årene fått mindre tid til kjerneoppgavene sine. De bruker mer av tiden på psykososialt miljø og enkeltelevers utfordringer, oppgaver som optimalt burde vært dekket av annen kompetanse (Utdanningsforbundet, 2021).

I 2009 leverte Tidsbrukutvalget sin utredning der de anbefalte flere og mer målrettet bruk av andre yrkesgrupper i skolen som et tiltak for å utnytte tiden i skolen bedre. Året etter la Regjeringen frem stortingsmeldingen «*Tid til læring*» der de lovte at skolehelsetjenesten skulle «videreutvikles» som en oppfølging av Tidsbrukutvalgets forslag (Utdanningsforbundet, 2021). Et mål med innføring av sosialfaglig kompetanse kan derfor være å lette på lærernes arbeidsbelastning. Både informant C og D bekrefter i intervjuene sine at de tror de sosialfaglige stillingene kan lette byrden til lærerne. Informant C ser i tillegg et annet perspektiv: «Jeg tror det kan lette på lærernes arbeidsbelastning. Samtidig så tror jeg at vi avdekker ting som gir lærerne mer arbeid også.» Sett fra lærernes perspektiv kan dette tenkes, men støtten vil uansett gagne eleven. Informant A kommer med et konkret eksempel på hvordan lærernes belastning kan lettes:

Vi har noe vi kaller tidsressurspott. Det er en pott vi deler ut til kontaktlærerne som gir de litt mindre undervisningstid, for å jobbe med det sosiale. Rektor ved en skole vil nå at vi skal sette sammen alle kontaktlærernes tidsressurspott og bruke det på en sosialarbeiderstilling, og videre avlaste lærerne.

Arbeidsforskningsinstituttets (AFI) kunnskapsoversikt, et bidrag i prosjektet “Et lag rundt eleven”, forklarer at målet med sosialarbeidere i skolen er økt læringsutbytte, ved å gi elevene et trygt skolemiljø der det gis god oppfølging og tidlig innsats, samt ta en bær av lærernes skuldre, slik at de kan fokusere på å lære elevene faglige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsforbundet, 2021).

Informantenes erfaringer og refleksjoner knyttet til mål, er mye i samsvar med det AFI legger vekt på i kunnskapsoversikten.

I det store bildet er målet med innføring av sosialfaglig kompetanse i skolen å skape et trygt, godt og inkluderende læringsmiljø for alle. Mange elever har det vanskelig på skolen, og det å få sosialarbeidere inn i skolen er et tiltak for å få mer og annen kompetanse i skolen (Informant A).

Vi opplevde at rektorene følte seg maktesløse overfor barn som utfordret dem. De klarte ikke å håndtere lærerne som slet med utfordrende barn. Ungene har det ikke bra, lærerne har det ikke bra, og ledelsen føler ikke de får det til. Da var hensikten at sosialarbeiderne skulle bidra med nye perspektiv, men timeplanen ble for heftig til at de fikk sjanse til å samarbeide med lærerne. Og sosialarbeiderne blir nå kastet alle veier (Informant B).

Ifølge Utdanningsforbundet har hvert femte barn i skolen behov for spesiell oppfølging for å lykkes med utvikling av sosial kompetanse og/eller med det skolefaglige. Det kommer også frem i samme undersøkelse at psykiske lidelser som angst, depresjon og atferdsforstyrrelser forekommer hos 15-20 prosent av barn mellom 3 og 18 år. Blant de elevene som faller ut av videregående er det 42 prosent av de som peker på utfordringer utenfor skolen som årsak, en femtedel av disse igjen, sier psykiske lidelser er bakgrunn for frafallet. Målet med å ansette sosialarbeidere kan være at de har en kompetanse som gjør at de tidlig kan oppdage, og hjelpe risikoutsatte barn (Utdanningsforbundet, 2021). Dermed kan flere tilfeller knyttet til psykisk helse, skolevegring og frafall oppdages, forebygges og i beste fall unngås.

Jeg er overbevist om at jeg har avdekket ting som ikke hadde blitt fanget opp om jeg ikke hadde vært der. Vi har også en annen mulighet til å se eleven, og hjelpe de der og da, i motsetning til lærere og assistenter som har en full arbeidshverdag med klasseromsundervisning (Informant D).

Informantene på ledernivå er også overbevist om at ting som tidligere gikk under radaren, blir fanget opp av sosialarbeiderne. Informant A peker også på fordelene med en tilgjengelig voksen:

Jeg tror elevene kan ha lettere for å oppsøke hjelp når det fins sosialarbeidere på skolen. Dette går på hva som blir signalisert fra denne personen, det er viktig at sosialarbeideren viser at de er lett tilgjengelig og kan hjelpe når eleven har behov. Det skal ikke være nødvendig at barna må avtale en time, en uke i forveien, for å snakke om noe de sliter med her og nå.

Til støtte for informantenes uttalelser, vil jeg trekke frem en undersøkelse gjennomført av Ulrika Gustavsson. I hennes studie beskrev elevene viktigheten av at sosialarbeiderens kontor var lett tilgjengelig, men samtidig atskilt fra klasserommene. Sosialarbeideren var for dem en kjent person som de til daglig kunne se i skolen, og som de opplevde hadde tid til dem, det var dessuten ingen lang ventetid eller kompliserte prosedyrer for henvisning for å få kontakt med sosialarbeideren (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 28).

Å ha en slik tilgjengelig voksen som beskrives over, kan for flere oppleves som en trygghet. Barn og unge trenger minst én god og trygg relasjon til en voksen, for å oppleve en positiv utvikling. Gjennom relasjon med andre, utvikler barna tillit til egen verdi og troa på egen mestring. Som tidligere nevnt kan den relasjonen, for noen barn, være til en voksen på skolen. Et mål med innføringen av den sosialfaglige kompetansen kan dermed være å dekke trygghetsbehovet til de elevene som ikke opplever å ha en trygghet hjemme. Trygghet er, som nevnt i teoridelen, grunnleggende i Maslows behovspyramide. Barn som opplever trygg tilknytning vil ofte utvikle høy sosial kompetanse og gode relasjoner, og videre i utviklingen oppleve mestring (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 56).

Lederen av Psykologforeningen sa en gang: «Mestringsfølelsen er avgjørende for å komme seg gjennom utdanningsløpet. Og den sitter i hodet» (Utdanningsforbundet, 2021). Dette belyser viktigheten av mestring. Når elever opplever faglig og sosial mestring i skolen, kan dette veie opp for risikofaktorer på andre arenaer. Å lykkes på skolen, vil da fungere som en beskyttelsesfaktor som kan veie opp for ulike risikofaktorer (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 38). Informant B var også opptatt av barns mestring:

Vi må tørre å utfordre de klassiske rammene - det viktigste er at barna mestrer. Eksempelvis Dale Oen-Experience, et senter for unge som dropper ut, mestringsopplevelser gjennom å finne sine egne styrker i ulike friluftaktiviteter. Veldig viktig og vi skulle hatt mer av dette i skolen.

4.3 Hvorfor er kompetansen viktig?

I problemstillingen har jeg også stilt spørsmålet om hvorfor sosialfaglig kompetanse er viktig. Barn har ulike utfordringer og det kreves kompetanse for å forstå hvorfor barn utfordrer. Barn som utfordrer kan være de utagerende barna, men også de tause barna.

Det er veldig viktig med sosialarbeidere i skolen. Hvorfor? Jeg tenker mest på de sårbare elevene som faller mellom. Du har liksom de barna som henger i taklamper, som er lette å oppdage at har behov for oppfølging, men så har du de elevene som ikke tar så mye plass. Det er veldig sårbare elever (Informant D).

For lærere kan det være de utagerende elevene som skiller seg ut - de som forstyrrer undervisning, utagerer og opptrer truende. Disse elevene kan lettere oppdages, få umiddelbar hjelp og spesiell oppfølging. Sosialarbeidere innehar en kompetanse som kan gjøre det lettere og også oppdage de tause barna. Selv om arbeidet med barn med utfordringer til tider kan være krevende, er det viktig å huske på noe Informant B kommuniserte i intervjuet: «Barn er ikke vanskelige, de har det vanskelig.»

Det er ingen barn som ønsker å være annerledes, eller som ønsker å opptre på en måte som går ut over seg selv eller andre (Kinge, 2020, s. 32). Det er viktig å se barnets reaksjonsmønster i sammenheng med konteksten, dvs. å ha en mentaliserende holdning slik jeg beskrev i teoridelen. Informant A sier også noe om sosialarbeiderens evne til å se barnet helhetlig:

Jeg tror at elever uttrykker seg, og gjør seg forstått på andre måter enn tidligere. Før var det lett å tenke han er vanskelig, han vil ikke, han er krevende. Men nå har sosialfaglige ansatte kompetanse til å skjønne at det er ikke slik at en elev eksempelvis ønsker å slå læreren, men det er det at han ikke klarer å regulere seg.

For at de barna som har utfordringer med å gjøre seg forstått, skal få den hjelpen de har behov for, er det viktig med kompetanse på området. Hvis ufaglærte ansatte skal arbeide med barn som krever ekstra kompetente voksne, medfører det at barna ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Omdal, 2018, s. 15). Fellesorganisasjonens og Utdanningsforbundets brosjyre *Tverrfaglig samarbeid*, også nevnt i kapittel 2.3.2, beskriver hvordan det kan hindre god måloppnåing, at assistenter uten relevant utdanning arbeider med de mest sårbare elevene (Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen, 2012, s. 3).

Informant B problematiserer dette: «Det er så frustrerende for assistentene blir plassert på de barna som har størst behov for kompetente fagfolk. De med mest utfordring, kan ikke få hjelp av de med lavest utdanning.»

Informant A stiller seg også kritisk til bruken av assistenter overfor barna som strever mest:

Det er ofte de ufaglærte assistentene som skal passe på de elevene som har det vanskelig, og trenger oppfølging utenom den ordinære opplæringen. Det finnes ikke logikk i at de elevene som har det vanskeligst, skal få hjelp fra de som har minst kompetanse på området.

På bakgrunn av min erfaring og kompetanse, stiller jeg meg bak informantenes uttalelser, og er skeptisk til bruken av ufaglærte som hjelpere til barna som har størst behov for tilpasset opplæring. Ufaglærte mangler formell kompetanse på området, og dermed kan de ikke tilby en like god tilrettelagt opplæring som ansatte med sosialfaglig bakgrunn kan. Dette leder oss til spørsmålet om hvem som best kan gi tilpasset opplæring.

4.4 Tilpasset opplæring

For at den enkeltes utdanningskvalitet skal være garantert, er tilpasset opplæring ut fra evne og forutsetninger et krav (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). NOU 2009: 18 belyser viktigheten av høy og bred kompetanse som virkemiddel for å sikre bedre læring. For å møte den variasjonen av utfordringer vi har i dagens skole, vil det ikke hjelpe å sette inn «mer av det samme», ettersom behovet må dekkes med varierte former for læring og allsidig kompetanse. Et at tiltakene for økt kompetanse i skolen må dermed være ny og mer kompetanse, samt kombinasjon av kompetanser (NOU 2009: 18, s. 20). Informant A peker på dette behovet:

Vi må tørre å gjøre noe nytt, og satse på ny kompetanse. Det er viktig å stå i endring over tid. Det er mye gammel kultur i skolen, for noen er endring så utrygt at det føles bedre å holde det sånn man har enn å satse på noe nytt. Vi er avhengig at av skolene eier en tankegang om at de tørr å snu litt på ting.

Forskning hevder også at skolen verken tar godt nok vare på de som trenger ekstra hjelp for å utvikle seg, og heller ikke til å utfordre de flinke elevene. Det hevdes av skolen tilpasser seg en gjennomsnittselev som ikke eksisterer. Skolen fungerer med andre ord ikke slik lovverk og planer legger opp til. Kunnskapsløftet fra 2020 (LK20) har som mål å forbedre disse forholdene.

LK20 beskriver i overordnet del prinsippene for skolens praksis. Under kategorien «et inkluderende læringsmiljø» står kravet om «undervisning og tilpasset opplæring». Det innebærer at skolen skal sikre alle elever tilrettelagt opplæring, og stimulere den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Læreplanverket beskriver også prinsipper for læring, utvikling og dannelse i denne delen. «Folkehelse og livsmestring» er et tverrfaglig tema som skal være gjennomgående i undervisningen. Dette handler om å ha forståelse for hvilke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. «Sosial læring og utvikling» er også inkludert i prinsippene for læring, utvikling og dannelse. I sosial læring ligger det at skolen skal støtte og bidra til elevenes læring og utvikling av sosiale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 9-14). Informant B er også opptatt av kompetente fagfolk i skolen:

Før var skolen en plass du lærte matte og norsk, nå skal du lære om bærekraft, livsmestring og personlig økonomi. Da må vi også sette inn kompetente fagfolk til å lære barna nettopp dette. Ellers må det inn i lærerutdanningen.

For at faglige kunnskaper skal tilegnes, må også den sosiale utviklingen til elevene ivaretas – faglig og sosial læring kan ikke isoleres fra hverandre. I skolens utførelse av føringene i LK20, skal prinsippet om barnets beste alltid ligge til grunn. Dette vil si at skolens opplæringstilbud til elevene ikke kan ta utgangspunkt i hva skolene synes er praktisk eller økonomisk, det må ses i sammenheng med hva som er til det beste for det enkelte barn (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 224). Likevel er svarene fra informantene i stor grad sammenfallende når det gjelder at ressurser er en utfordring som kan forhindre utnyttelse av potensialet i stillingen.

Jeg føler i utgangspunktet at jeg har fått ressursene jeg trenger, men skolene har ikke nok ressurser til å fylle de andre stillingene i skolen, og i mangel på folk må jeg tre inn i en «assistent-rolle». Da må jeg gjøre andre oppgaver enn de som jeg i utgangspunktet fikk tildelt (Informant D).

Informant B sier også noe om mangelen på ressurser som utfordring for sosialarbeideren: «Sosialarbeiderne får ikke nok ressurser til å bevise hva de er i stand til. Skolen er blitt en større arena, og da må vi ha flere ressurser inn.»

Knut Halvorsen omtaler sosialarbeidere som portvakter til kontantytelser. Det innebærer en kombinasjon av hensynet til brukerne og deres behov, med en forsvarlig forvaltning av offentlige ressurser. Dette handler om at sosialarbeideren kan vite hva brukeren trenger, og

hva som skal til for å imøtekomme behovet for hjelp, men økonomiske ressurser hindrer muligheten for å iverksette tilbudet (Damsgaard, 2010, s. 36). Knyttet til oppgaven kan dette bety at sosialarbeideren kan se elevens behov for å utvikle seg, både sosialt og faglig, men likevel ikke får mulighet til å iverksette det, på grunnlag av mangel på økonomiske ressurser. Informant D uttrykker ønske om å kunne jobbe mer sammen med lærere og med system, og hvordan dette blir hindret av ressursmangel:

Tenk om vi hadde fått flere ressurser til flere miljøarbeidere! Da hadde man rukket over flere elever, jobbet mer systematisk, inn mot miljø og mot lærerne. Vi kunne jobbet med en felles forståelse av hvordan vi møter elver, hvordan vi jobber, jobbet sammen med individuelle planer. Når jeg jobber alene blir det mer tilfeldig, hvem jeg ser og fanger opp.

Dette er også en utfordring på arbeidsplassen til informant C:

Jeg skulle ønske vi hadde mye mer ressurser. Tiden blir knapp til å gjøre andre ting når jeg er knyttet til en enkeltelev i 14-16 timer i uka. Det er ikke mye tid til å jobbe forebyggende, og jeg får heller ikke tid til fellesplanlegging, da jeg er på SFO i planleggingstiden til de andre på arbeidsplassen.

Informant A sier også at på ledernivå ser de utfordringen med begrensede ressurser:

Vi har ikke fått nye ressurser inn, men vi har omdisponert ressurser som vi har. Dette er imidlertid litt av utfordringene vi har, da disse ressursene som vi omdisponerer er knyttet til enkeltbarn. Jeg skulle ønske at vi kunne sette en strek og begynne med blanke ark, og sette inn ressurser og kompetanse som trengs i forhold til hva elevene har behov for. Vi kan ikke ta ressursene fra andre behov over til dette, da vil det oppstå utfordringer på andre områder.

Som tidligere nevnt har sosialarbeiderne en kompetanse på området som gjør at de ofte kan oppdage risikoutsatte barn tidlig, og se hvilke tilpasninger den enkelte elev trenger. De har også en høy sosial kompetanse som kan videreføres til andre ansatte i skolen, og sammen jobbe med en felles forståelse av hva som er til det beste for den enkelte elev. Det blir imidlertid ikke en realitet på mange skoler, da mangel på ressurser kan hindre iverksettingen av den tilpassede opplæringen, og også et tett samarbeid mellom sosialarbeiderne og lærere. Et tverrfaglig samarbeid kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling, og at tiltak blir satt i verk så snart utfordringene oppdages. Dette beskriver verdien av et tverrfaglig samarbeid. For å belyse betydningen av sosialfaglig kompetanse i skolen, skal jeg se nærmere på teorien rundt tverrfaglig samarbeid, knyttet opp mot funnene.

4.5 Tverrfaglig samarbeid

En rapport fra Utdanningsdirektoratet peker på at ny forskning gir oss kunnskap om hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kan være til elevenes beste (Utdanningsdirektoratet, 2020). I barns oppvekst er det mange områder som skal mestres, og det kreves derfor kompetente fagfolk som kan hjelpe barna, ikke bare med det faglige, men også det sosiale. Det er oppstått et behov for tverrfaglig kompetanse i skolen (Gjertsen et al., 2018, s. 2). En helhetlig forståelse av eleven er av stor betydning, og dette krever at man knytter sammen faglig, sosial og personlig utvikling. En slik helhetlig tilnærming kan sikres ved at ulike yrkesgrupper med ulike perspektiv og kompetanse bidrar i skolen (Meld. St. 19 (2009-2010), s. 10). Viktigheten av mer tverrfaglig kompetanse i arbeid med barn i skolen er blitt fremhevet i flere offentlige publiseringer: Stortingsmelding 47 (2008-2009), NOU 2009: 22 og Stortingsmelding 13 (2011-2012) (Gjertsen et al., 2018, s. 3). Slik informantene selv presenterer sosialarbeiderne, har de spesielle forutsetninger for å styrke skolens psykososiale miljø:

Vi trenger sosialarbeidere i skolen i tillegg til lærerne. Lærerne kan faget, men det er store variasjoner i mennesker på skolen, og dermed veldig viktig med sosialarbeidernes kompetanse også (Informant C).

Det er ingen tvil om at det er viktig med sosialarbeidere i skolen. Vi trenger det tverrfaglige for å se hele bildet. For eksempel at en ikke bare ser at en elev utagerer, men at utagerer fordi han blir mobbet. Vi trenger kompetente fagfolk som kan se hva som ligger bak. Jeg vil ha kvalitet, gode sosialarbeidere, gode klasseledere og gode spesialpedagoger. Dette tror jeg er nøkkelen i skolen (Informant B).

Det er som informant C sier, store variasjoner i elevene en møter i skolen, og dermed også store variasjoner i hvilke utfordringer elevene trenger støtte til å håndtere. Lærerne har ansvar for det pedagogiske arbeidet og det psykososiale miljøet i klassen, da er det lite tid igjen til å gi enkeltelever oppfølgingen de trenger. I mangel på kompetanse på området, kan det være lett å se på barnet som problemet. Med sosialarbeiderens tilleggskompetanse i skolen, kan lærere fokusere på de faglige målene, uten at dette går på bekostning av elevens sosiale kompetanse. Sosialarbeiderne gjør målet om at eleven kan gå ut av skoleportalen med høy faglig og sosial kompetanse mer realistisk.

Kari Trontveit, leder for PPT i Asker, har delt sine tanker om betydningen av tverrfaglig samarbeid. Hun beskriver viktigheten av at helse og opplæring går hånd i hånd. Den psykiske helsen til en elev må være god, for at barnet skal ha mulighet til å kunne ta imot opplæring. Dette handler om hvordan sosial og faglig læring er avhengige av hverandre, som jeg har

beskrevet nærmere i kapittel 5.1.4 Tilpasset opplæring. Hun beskriver også viktigheten av at hjelpen i skolen må være tilstrekkelig, fordi det er her barnet tilbringer store deler av sin hverdag (Kinge, 2020, s. 152).

Brosjyren *Tverrfaglig samarbeid* beskriver hvordan helse- og sosialfaglig kompetanse på minst bachelornivå, kan være et viktig supplement til lærernes pedagogiske kompetanse. Ved et slik tverrfaglig samarbeid, vil ønsket om å gi elevene god tilpasset opplæring, bedre utbytte av undervisning og sosial utjevning bli mer reelt (Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen, 2012, s. 3). Det kan knyttes til informant A sin uttalelse om behovet for sosialfaglig kompetanse i skolen:

Lærerne er der for å lære elevene fag, det handler om kulturen i skolen. Elevene trenger mer enn dette, i forhold til samfunnsutviklingen. Pedagoger pluss sosialfaglig kompetanse utfyller mer av det elevene har behov for. Dette kan og bidra til å styrke profesjonene, det å lære av, og støtte hverandre.

Sosialarbeideren kan fungere som en ressurs i et tverrfaglig samarbeid, og bidra med bred kompetanse innen psykososialt arbeid (Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen, 2012, s. 6). For å oppnå gode resultat, forutsetter dette gode samarbeid på tvers av profesjoner og ulike instanser. Sosialarbeideren kan koordinere det tverrfaglige samarbeidet, på grunn av sin kjennskap til flere etaters arbeidsområder og metoder. Sosialarbeideren i skolen har fordel av å kjenne til hjelpeinstansens språk, i tillegg til «skolespråket», og kan fungere som et viktig bindeledd mellom to instanser (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117). Dette fremkommer også i intervjuet med informant D:

Når jeg tenker på samarbeidet skolen har med andre instanser, tenker jeg at min rolle som sosialarbeider kan fungere som en «bro» over til de andre. Holdningene til hverandre er også noe som må jobbes med. Det er veldig mye man vil, men som man ikke får gjort.

Ved samordning av kunnskapen til de forskjellige aktørene vil skolen kunne gi et bedre helhetlig tilbud til elevene og foresatte, og ressursene i kommunen utnyttes bedre. Gjennom et godt tverrfaglig samarbeid, der det er gjensidig tillit mellom deltakerne, kan risiko og usikkerhet fordeles. Dette kan gi aktørene større trygghet i arbeidet de utøver (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 113). Det tydeliggjøres i alle intervjuene at informantene savner et fellesskap av sosialarbeidere i skolen, der personal med lik fagbakgrunn kan samtale, diskutere, veilede og dele tanker rundt arbeidet.

Jeg føler av og til at jeg drukner litt, er litt alene og savner et fagmiljø. Jeg tror jeg hadde gjort en bedre jobb om jeg hadde hatt 1-2 sosialarbeidere med meg, for å diskutere fag. Lærerne har ikke nødvendigvis den samme bakgrunnen. Også tenker jeg også at det er veldig viktig som sosialarbeider i skolen, i et miljø med bare pedagoger, at jeg tar vare på min kompetanse, så den ikke svinner hen i et annet fagmiljø. Men det å gå inn alene og gjøre det arbeidet vi gjør ... hmm, jeg er sikker på at det er bedre i team, for jeg føler den største utfordringer er det å være alene (Informant D).

Informant C beskriver også savnet av et sosialfaglig fellesskap i skolen: “Vi burde ha sosialfaglige team på skolen. Vi kunne møtes en gang i uken for å diskutere saker, veilede hverandre og gi hverandre råd – basert på at man har samme utdanning.”

Ledelsen ser også behovet for et større miljø av sosialarbeidere:

Kompetansen til sosialarbeiderne blir kanskje ikke nyttet optimalt om man står alene med den, det er liksom ingen som spiller på lag med deg – det kan bli ganske krevende i lengden. Et helt team kan gjøre et bedre arbeid, enn en sosialarbeider som står alene (informant A).

For å belyse viktigheten av tverrfaglig samarbeid, og behovet for økt kompetanse i skolen, skal jeg som siste bidrag til diskusjonen vise til et pilotprosjekt som ble introdusert for meg av informant A, som jeg også presenterte i teoridelen. Prosjektet går ut på å innføre en organisasjonsmodell for bedre tverrfaglig innsats (BTI). Den er allerede tatt i bruk i noen kommuner, og er i ferd med å iverksettes i andre steder i landet. Modellen kan knyttes til rapporten *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid* fra Helsetilsynet, nevnt i kapittel 1. Bakgrunnen for at det var aktuelt å satse på BTI, var blant annet gjennom funnene i denne rapporten. Ettersom informantene uttrykker at de ofte står alene i sitt arbeid, kan denne samarbeidsmodellen bidra til at de blir tryggere i sine vurderinger, i mangel på et større fagmiljø/team/kompetanse. Modellen skal sikre et helhetlig og koordinert innsats over for barn og foresatte (Helsedirektoratet, 2017).

Det er viktig at skolen har et system for hva du kan gjøre med den bekymringen du får i «bagen». Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI) er en modell på hva du gjør når du får en klump i magen. Det er en oppskrift på hvordan du kan gå frem dersom du blir bekymret for en elev. Med en slik modell vil alt personal på skolen få et system for bekymringen sin. Dette er positivt for sosialarbeiderne også, de føler seg kanskje ikke så alene da. Det er fortsatt mye som vil være taushetsbelagt, men du får en veileder på hva du kan dele, og hvordan du skal gå videre med informasjon (Informant A)

Utarbeidingen av modellen er fortsatt i en forholdsvis tidlig fase, så det er vanskelig å si med sikkerhet hvordan den kommer til å fungere. Det er likevel tenkelig at det på lang sikt kan være et godt bidrag i styrking av det flerfaglige samarbeidet, og dermed fremme skolens

psykososiale miljø. Modellen kan bli interessant for videre forskning på om man lykkes med bedre samarbeid for å hjelpe utsatte barn og unge.

5 Avslutning

Oppgaven har tatt for seg ulike perspektiver omkring sosialfaglige stillinger i skolen, og gir ikke et entydig svar på problemstillingen. Studien synliggjør at stillingenes intensjon og mandat er forholdsvis tydelig, men hvordan kompetansen utnyttes i praksis, varierer. Både informanter, offentlige utredninger og rapporter etterlyser tydeliggjøring av ansvar og oppgaver til sosialarbeideren. Det synes å være overlatt til den enkelte skole å finne kreative løsninger innenfor en stram økonomisk ramme. Når skolen allerede i høy grad er gjennomregulert av lover og avtaler, burde det stilles spørsmål ved hvorfor ikke en lovfesting av egne stillinger med sosialfaglig kompetanse er nært forestående. Studien indikerer at man må ha diskusjonen om mandatet bør inkluderes i lovverk for å sikre en tydeliggjøring av ansvars- og oppgavefordelingen som vil kunne resultere i en optimal utnytting av stillingenes kompetanse.

Videre tyder det på at det sosialfaglige systemarbeidet mangler i skolenes virksomhetsplaner. Uten en tydelig forankring, begrenses muligheten til å adressere behovet for stillinger til de bevilgende myndigheter. Manglende forankring kan også vise seg gjennom at "ingen" kjenner til sosialarbeiderens omfang av oppgaver. Uklare forventninger fører igjen til at man ikke får utnyttet ressursene til det beste for elevene. Samtidig ser man en effekt av de sosialfaglige tiltakene, selv om rollen ikke er så tydelig definert.

Forskning viser at sosialarbeidere i skolen har hatt en viss effekt på elevens sosiale, emosjonelle og faglige kvalifisering, men effektene er imidlertid små eller moderate. Det er videre vanskelig å oppdrive studier mot status og rolle til sosialfaglige grupper (Gjertsen et al., 2018, s. 4). Spørsmålet er om effekten kunne vært enda større ved en tydeligere definert rolle. I videre forskning hadde det vært interessant å se nærmere på om det er tydeliggjøring av rollen som er sentral for økt effekt. Slik informantene legger det frem, vil stillinger som fokuserer mer på systemarbeid, gi større effekt enn det forskningen viser. Det ble også presisert at ved informantenes skoler var effekten mindre enn forventet. Det kan forklares med at uten en tydelig rolle, får man heller ikke den ønskede effekten.

Det viser også rapporten fra Fellesorganisasjonen som nevnt tidligere i studien, som trekker frem at kompetansen styrker elevenes psykososiale læringsmiljø og grunnlaget for tilpasset opplæring. Ved at sosialarbeidere er deltakere i et tverrfaglig samarbeid, skapes det et

ressurssterkt fellesskap som ser helheten i elevens behov og utfordringer. På den måten vil også effekten være større, ved at sosialarbeideren får brukt kompetansen sin.

I tillegg til å være svakt definert, trekker informantene frem at skolens totale ressurser må prioriteres til både undervisnings- og sosialfaglige stillinger. Dette medfører økonomiske utfordringer og løses oftest ved at ressurser til sosialfaglige stillinger må finansieres innen rammen til spesialundervisning. Informantene uttaler at sosialarbeiderne fungerer som vikarer og assistenter, og i stor grad er knyttet til enkeltelever. Forventningene fra ulike hold gir informantene følelsen av utilstrekkelighet. Det kan tenkes at de ansatte står i et spenn mellom kompetansen de har til å se hva som trengs, og hensynet til forsvarlig forvaltning av ressurser. I denne situasjonen blir systemarbeidet nedprioritert og reduserer muligheten for endring. Når sosialarbeideren ikke får nyttet sin kompetanse til arbeid med systemendring, får man heller ikke anledning til å vise hvilke potensiale for effekt som ligger i det. Konsekvensen kan være at ingen ønsker å teste ut ordningen eller utfordre de klassiske skolerammene. Da vil man heller ikke kunne forvente noen endringer. Disse utfordringene ser jeg på som er stort insentiv til innføring av egen stillingsramme til sosialfaglige stillinger.

I problemstillingen stilte jeg spørsmål til hvorvidt stillingene brukes slik de var tiltenkt, og studien viser klart at det ikke er tilfelle for disse skolene. Trolig er dette en utfordring for flere skoler. Når det er sagt, så er nok ikke sosialarbeideren svaret på alle utfordringer hos elever i skolen. Likevel vil en med sosialfaglig kompetanse kunne møte og se disse utfordringen med et nytt blick. Således kan økt tverrfaglighet være ett av flere tiltak på de mange og komplekse utfordringer som man møter i skolen. I likhet med informant A, mener jeg at man må tørre å satse på sosialarbeideren, og at det er viktig å stå i endringen over tid.

Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. I den nye læreplanen LK20, er skolens brede dannelsesoppdrag gitt en tydeligere plass i skolehverdagen. Dette skal være et langsiktig fornyelsesarbeid og må romme både pedagogisk og sosialfaglig kompetanse.

Betyr dette at det er vilje til å tydeliggjøre rollen? I så fall vil bevilgende myndigheter prioritere ressurser til dette? Hvordan kan dette organiseres til det beste for barn og foresatte og samtidig avlaste lærerne?

I innspurten på arbeidet med studien, registrerer jeg at statsminister Erna Solberg lanserer forslaget om en helhetlig “ungdomsskolereform” der kunnskap, kvalitet og *mestring* er sentrale begrep. Høyre ser behovet for å øke læring, trivsel og mestring for å holde på motivasjonen til elevene gjennom ungdomsskolen. Da er det viktig å både se og utfordre den enkelte elev, ifølge Solberg (Kommunal Rapport, 2021). Det blir interessant å se om en slik reform blir vedtatt, hvordan den er tenkt realisert og om den vil løse noen av de utfordringene som unge sliter med. Er systemreformer svaret?

6. Litteraturliste

*=selvvalgt pensum

Borg, E., & Lyng, S. (2019). *Sosialfaglig kompetane i skolen*. Fellesorganisasjonen. <https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil nett.pdf> ***57 sider**

Bunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Gyldendal Norsk Forlag AS. *Kap.10, s. 214-236, **22 sider**

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS. ***262 sider**

Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle sosialarbeider: Profesjonalitetens mange ansikter*. Cappelen Damm AS. ***56 sider**

Drugli, M. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk. *** 5 sider**

Eriksen, E., & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole: Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Cappelen Damm AS. ***21 sider**

Fellesorganisasjonen. (2019, 25. September). *Sosialfaglige ansatte styrker skolene*. FO: <https://www.fo.no/nyhetsarkiv/sosialfaglige-ansatte-styrker-skolene-article6372-28.html> ***57 sider**

Gjertsen, P., Hansen, M.-b. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), s.163-179. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05> ***17 sider**

Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget. *117 sider

Helgesen, L. A. (2017). *Menneskets dimensjoner*. Cappelen Damm Akademisk. *15 sider

Helsedirektoratet. (2017, 29. november). *Bedre tverrfaglig innsats (BTI) – en lokal samhandlingsmodell*. Tidlig innsats og forebygging.

<http://tidliginnsats.forebygging.no/Nyheter/Bedre-Tverrfaglig-Innsats-BTI--en-lokal-samhandlingsmodell/> *3 sider

Helsetilsynet. (2009). *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*. (Helsetilsynet Rapport 5).

https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsynetrapport5_2009.pdf/ *20 sider

King, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget. *109 sider

Kommunal Rapport. (2021, 14. mai) Erna Solberg varsler ungdomskolereform.

<https://www.kommunal-rapport.no/politikk/erna-solberg-varsler-ungdomsskolereform/132045!/?fbclid=IwAR0X2GdFtVXKjiq4nzIPR7Iy6Y6AU4BYVYDTnTBh-x45Vve5vEVzUnto8Kk>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (InterView[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 2. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk. *5 sider

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. (J. Rygge, & T. M. Anderssen, Overs.) Gyldendal Norsk Forlag AS. *70 sider

Kvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal Akademisk. *kap. 1, s. 13-61, 48 sider

Kvello, Ø. (2018). *Samarbeid rundt barn og unge med atferdsvansker*. I H.Omdal & R.Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (49-60). Universitetsforlaget. ***12 sider**

Linde, S. & Nordlund, I. (2006). *Innføring i profesjonelt miljøarbeid: systematikk, kvalitet og dokumentasjon* (2.utg.). Universitetsforlaget. ***5 sider**

Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/> ***15 sider**

Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1> ***20 sider**

Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/> ***35 sider**

Meld. St. 21(2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1> ***28 sider**

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/> ***8 sider**

Misund, B. (2005). *Miljøarbeid i skolen: Organisasjonens betydning*. HøyskoleForlaget. ***121 sider**

Nilssen, F. H. *Grunnskolen*. Store norske leksikon. Hentet 13.mai 2021 fra <https://snl.no/grunnskolen> ***1 side**

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/> *60 sider

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.
Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/> *15 sider

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (u.å.) *Hvordan gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger?* NSD.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger/>

Omdal, H. (2018). Kapasitetsbygging og samarbeid i barnehage og skole når barn er tause. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 25-48). Universitetsforlaget. * 23 sider

Omdal, H. & Thygesen R. (2018). Innledning. I H.Omdal & R.Thygesen (Red.). *Å falle mellom to stoler: samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 15-24). Universitetsforlaget. * 10 sider

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Kommuneforlaget. *24 sider

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Pålshaugen, Ø., Fossetøl, K., Christensen, H., & Borg, E. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (Arbeidsforskningsinstituttet – rapport 6). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og->

[forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf](#)

***50 sider**

Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold: samfunnsvitenskapelig metode og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03(98). https://www.idunn.no/npt/2014/03/mentalisering_og_uro ***2 sider**

Store norske leksikon. *Sosialarbeider*. Hentet 13.mai 2021 fra <https://snl.no/sosialarbeider> ***1 side.**

Svartdal, F. *Psykososial* i Store norske leksikon. Hentet 13. mai 2021 fra <https://snl.no/psykososial> ***1 side**

Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Overordnet del – Folkehelse og livsmestring*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/> ***19 sider**

Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob> ***19 sider**

Utdanningsdirektoratet (2015, 3. mars). *Retten til et godt psykososialt miljø: Udir-2-2010*. Udir. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/> ***46 sider**

Utdanningsdirektoratet. (2018, 1. august). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/> ***5 sider**

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Et lag rundt eleven – bruk av flerfaglig kompetanse i skolen.*

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/et-lag-rundt-eleven--bruk-av-flerfaglig-kompetanse-i-skolen/> *6 sider

Utdanningsdirektoratet (2021, 6 mai). *Tilpasset opplæring.* Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> *5 sider

Utdanningsforbundet, & Fellesorganisasjonen. (2012, oktober). *Tverrfagleg samarbeid i skulen - god og trygg skulekvardag for alle elevar* [Brosjyre]. <https://docplayer.me/233304-Tverrfagleg-samarbeid-i-skulen.html> *7 sider

Utdanningsforbundet. (2021, februar 25). *Flere yrkesgrupper inn i skolen.*

Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/> *6

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet.* Regjeringen.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/25645-8-kunnskap_bokmaal_low.pdf *12 sider

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Sosialfaglige stillinger i skolen* ”?

Navn på student:

Stavanger, 15.03.2021

E-post:

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon om sosialfaglig kompetanse i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min bacheloroppgave i barnevern ved Universitet i Stavanger, ønsker jeg å intervju 3-4 personer som arbeider som, og/eller med sosialfaglige ansatte i skolen. Hensikten med intervjuene er å hente inn informasjon som jeg kan bruke til oppgaven. Jeg skal ta for meg hvorfor det er viktig med sosialfaglige stillinger i skolen, og hva som er målet med stillingene. Jeg ønsker dermed å høre erfaringer informantene har gjort seg på dette området til nå. Forskningsprosjektet vil basere seg på intervjuene jeg gjennomfører våren 2021, og på tidligere forskning på området.

Intervjuene vil være avgrenset til 3-4 personer som arbeider i ulike stillinger og som har ulik bakgrunn, men som alle har et forhold til og/eller har erfaringer med sosialfaglig kompetanse i skolen. Felles for alle vil være at alle jobber med å gi et best mulig tilbud for barna i skolen som utgangspunkt.

Problemstilling for prosjektet:

“Hvilken rolle er sosialfaglige stillinger tiltenkt i skolen? Hva ønsker man å oppnå og hvorfor er kompetansen viktig? Det er variasjon i hvordan kompetansen blir brukt, og mange skoler har ikke slike stillinger. Hvilke erfaringer fra praksisfeltet kan trekkes frem for å belyse dette?”

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for sosialfag ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjekter, innebærer dette at du stiller til intervju, som vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet kommer til å inneholde spørsmål om sosialfaglig kompetanse i skolen. Hvilke erfaringer informantene har på området og fordeler/ulempene med stillingene. Dine svar kommer til å bli registrert som skriftlige notater.

Etiske hensyn

Informantene deltar frivillig i forskningen og kan trekke seg mens studien pågår, uten å oppgi grunnen til hvorfor de velger å trekke seg. Informasjonen jeg henter inn kommer til å bli anonymisert, og skal ikke kunne tilbakeføres til noen av informantene.

Etter å ha diskutert med emneansvarlig og veileder, har jeg kommet frem til at jeg ikke kommer til å hente inn personopplysninger om informantene, eller skriftlig samtykke. Opplysninger om tredjepersoner vil heller ikke bli hentet inn til studiet. Prosjektet er dermed ikke meldepliktig, og vil ikke bli sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Gjennomføring og ferdigstilling av prosjektet

Intervjuene ønskes gjennomført i løpet av mars, eller første del av april. Gjennomgang, analysing og bearbeiding av informasjonen jeg henter inn, vil gjennomføres våren 2021. Prosjektslutt er 18.05.2021

Dine rettigheter

Siden jeg kommer til å anonymisere informantene og informasjonen, og ikke innhente skriftlig samtykke, mister informantene retten til innsyn i dokumentene og til å få slettet/korrigert opplysninger de har gitt.

Dersom informantene kunne **blitt identifisert** i datamaterialet, hadde de hatt rett til:

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

Med vennlig hilsen

xxxx

7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Presenter problemstilling og tema for oppgaven

Problemstilling

“Hvilken rolle er sosialfaglige stillinger tiltenkt i skolen? Hva ønsker man å oppnå og hvorfor er kompetansen viktig? Det er variasjon i hvordan kompetansen blir brukt, og mange skoler har ikke slike stillinger. Hvilke erfaringer fra praksisfeltet kan trekkes frem for å belyse dette?”

Introduksjon

- Presentasjon av meg selv
- Informere om studien
- Gjennomgang av hvordan intervjuet dokumenteres og anonymisering
- Muntlig samtykke og formidle retten til å avbryte prosessen hvis informanten ønsker

Informasjon om informant

- Utdanning, jobberfaring og hvor lenge informant har vært i nåværende jobb
- Informantens erfaringer rundt temaet (hvorfor det er relevant å snakke med de om dette temaet)

Inndeling etter tema

- Oppgaver
- Mål
- Effekt
- Fordeler/ulemper
- Behov
- Verdien av innføringen
- Konsekvenser
- Før, nå og fremtid
- Samarbeid

Generelle spørsmål

1. Hva var målet med innføringen av den sosialfaglige kompetansen, og hvordan føler du stillingene har fungert i forhold til det som var målet?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvilken effekt tenker/merker du at innføringen av stillingene har hatt?
- Har du opplevd noe som har fungert godt i forhold til målet med innføringen av sosialfaglig kompetanse? / Hvilke fordeler mener du innføringen har hatt/kan få? Dersom det er noen.
- Har du opplevd noe som ikke har fungert godt med tanke på målet med innføringen?
- Hvilke ulemper føler du innføringen har hatt/kan få? Dersom det er noen.

2. ER det viktig med sosialarbeidere i skolen, i så fall, hvorfor?

Oppfølgingsspørsmål:

- Fra ditt perspektiv, hvorfor har skolen behov for ansatte som dere?
- Fra ditt perspektiv, hvorfor har dere bruk for sosialarbeiderne i skolen?

3. Hvilke konsekvenser tenker du det kan ha, om vi ikke har sosialfaglig kompetanse i skolen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hva tror du ville skjedd om vi ikke hadde det?
- Tror du det var like mye behov for dette før som det er nå?
- Hva tenker du er viktigste motivasjon for å ta inn denne kompetansen?

4. Tror du vi oppdager flere tilfeller/barn med behov for sosialfaglig innsats, ved å ha sosialarbeidere i skolen?

5. Hvordan tror du det å ha sosialarbeidere i skolen kan bli på lang sikt? Det er jo ikke noe vi vet effekten av før på lang sikt, så jeg er bare ute etter refleksjoner og erfaringer.

Oppfølgingsspørsmål:

- Har dere klart å oppnå det som var ønsket da dere innførte dette, eller er det fortsatt noe som må utvikles videre?
- Hva tenker du er viktig at gjøres videre? Er det noe som kan gjøres annerledes?

6. Hvem hadde oppgavene som en sosialarbeider gjør nå, før stillingene ble innført?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan har dere opplevd overgangen fra assistenter i skolen, til sosialarbeidere?
- I så fall, hva bestod endringen i?

7. Hva tror du innføringen av stillingen har hatt å si for elevene?

Oppfølgingsspørsmål:

- Tror du det har hatt en effekt på de andre barna som ikke har samme behov for den sosialfaglige hjelpen?

8. Ifølge en artikkel om sosialfaglig kompetanse i skolen, skrevet av FO, ansetter et økende antall skoler sosialarbeidere som et tiltak for å fremme godt psykososialt miljø og for å lette læreres arbeidsbelastning. Hvordan har dette blitt for dere, så langt?

Spørsmål til barnevernspedagogene i skolen

1. Først og fremst, Hvor lenge har du jobbet i skolen?
2. Hvilke arbeidsoppgaver har du i løpet av en arbeidsuke?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvilke oppgaver har du rettet mot barna?
- Har du eventuelt noen oppgaver rettet mot personalet/kollegaene dine?

3. Har du fått ressurser til å gjennomføre det arbeidet du ønsker?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvor mottagelig har skolen vært for å få et sosialfaglig perspektiv inn i opplæringen?
- Har du møtt mye skepsis rundt stillingen din? Fra kollegaer/foresatte/elever osv
- Er det andre ting som har kommet i veien for at gjennomføringen ikke har blitt som dere ønsket?
- Har du opplevd noen med høyere posisjonsmakt (makten en leder har ut fra stillingen sin) enn deg som har hindret deg i å ta en avgjørelse du mener er til barnets beste?

4. Hvordan har du opplevd samarbeidet med de andre stillingene/lærerne på skolen?

5. Hvordan er samarbeidet med andre instanser? F.eks. PPT, BUP og bvt?

Spørsmål til ledelsen/systemnivå

1. Hva var tenkt med innføringen av sosialfaglig kompetanse i skolene i deres kommune?

Oppfølgingsspørsmål:

- Når/hvorfor valgte skolene å innføre denne kompetansen?
2. Hvilke oppgaver har sosialarbeiderne på skolene deres?
 3. Har kommunen fått nok ressurser til å utføre det arbeidet som var ønsket, og har det hatt mye å si for gjennomføringen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvor mottagelig var skolene for å få sosialfaglig perspektiv inn i opplæringen?
 - Opplevde dere mye skepsis rundt innføringen av disse stillingene?
 - Er det andre ting som har kommet i veien for at gjennomføringen ikke har blitt som dere ønsket?
4. Hva tror du innføringen har hatt å si for det tverrfaglige samarbeidet blant de ansatte?

Avslutningsvis

- Har du noe du ønsker å legge til som kan være med på å belyse oppgavens problemstilling?

Sosialfaglige stillinger i skolen er forholdsvis nytt. Det er variasjon i hvordan kompetansen blir brukt, og flere skoler har ikke slike stillinger. Hva er målet, hvorfor er det viktig og hvilke erfaringer har vi med sosialfaglig kompetanse i (grunn)skolen?

Takk for at du stilte opp i intervju!