



# Høgskulen på Vestlandet

## Bacheloroppgave

SAB390

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	03-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR
<b>Slutt dato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 SAB390 1 O 2023 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	207
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Tittel *:</b>	Sosialarbeideren i grunnskolen
<b>Antall ord *:</b>	7982

Sett hake dersom  Ja  
besvarelsen kan brukes  
som eksempel i  
undervisning?:

Egenerklæring \*:  Ja  
Inneholder besvarelsen  Nei  
konfidensielt  
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har  Ja  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
uitnemålet mitt \*:

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	(Anonymisert)
<b>Gruppenummer:</b>	65
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja

**Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \***

Nei

**Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \***

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Sosialarbeideren i grunnskolen

School social worker in elementary school

Kandidatnummer: 207

SAB390 Bacheloroppgave i sosialt arbeid

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Institutt for velferd og deltaking

Innleveringsdato: 15.05.2023

Antall ord: 7982

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## **Forord**

Med denne oppgaven markerer jeg slutten på et spennende og utfordrende bachelorstudium i Sosialt arbeid. Når jeg nå går mot slutten på bachelorforløpet, gav arbeidet med bacheloren meg muligheten til å lære mer om et tema som lenge har interessert meg. Prosessen har vært inspirerende og lærerik, men også krevende. Oppgaven er et resultat av en lang periode med hardt arbeid, og uendelig med vurderinger og refleksjoner.

Månedene med bachelorskriving har virkelig vært en berg- og dalbane. Derfor ønsker jeg å rette en stor takk til alle som har stått ved min side, fra start til slutt. Jeg ønsker spesielt å rette en takk til min veileder Irene Aase-Kvåle, som har bidratt med verdifulle tilbakemeldinger, en kritisk stemme og gode diskusjoner rundt oppgaven.

Til slutt ønsker jeg å takke familie, venner og kjæresten min som har støttet meg i arbeidet. Støtte, oppmuntring og hjelp har gitt meg motivasjon de dagene jeg har trengt det mest. Uten disse hadde veien mot målet definitivt vært lengre.

God lesing!

Bergen, 02.05.2023

## **Abstract**

Schools are an important arena, where children spend most of their time. Therefore, we need schools with safe adults who can meet all the different children needs. The Norwegian government expresses that the school system are in need of social competence, to supply the teachers competence. Teachers meets a variety of challenges, which is not directly connected to professional teaching. Therefore, they seek advice and guidance, and express a desire of school social workers. In this way, teachers can focus on teaching, while school social workers can take care of the pupils social life and difficulties. An interesting question for this thesis is; even if the Norwegian government and teachers expresses a desire of social competence in schools, does it really work?

This bachelor thesis aims to examine the school social workers role and position within the school system. It also investigates school social workers work tasks and working conditions. The research method of this study is based on a literature review. I have been selecting the literature from databases such as Oria and Scopus. Further on, I have selected data from four different studies to investigate my research question. Through a thematic analysis, I have identified three main themes. These are; a lack of formalization and structure, knowledge and acknowledgment, and work tasks.

As a conclusion, the role of a school social worker is still a bit vague. Many teachers don't know which knowledge school social workers have, which recourse they can be, and how they can be used in the school system. In addition, there is a lack of formalization through the Norwegian law. This maintains school social workers vague role within the school. Furthermore, the role of a school social worker is characterized by autonomy. This can lead to different expectations, which further can make it challenging for the school social worker to find their place within the school system. It is also interesting to see that social workers often are connected to pupils with special needs. Most of their work tasks is therefore aimed at working at an individual level, which limits their ability to work with the school environment.

It is important to clarify that the studies deals with child protection educators, social workers and social educators. Social workers are underrepresented, and it is therefore difficult to say anything concrete about their role and position within the school system.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	1
<b>Abstract</b> .....	2
<b>1. Introduksjon</b> .....	5
1.1 Presentasjon av problemstilling .....	5
1.2 Begrepsavklaring .....	5
1.2.1 Posisjon og rolle .....	6
1.2.2 Sosialarbeider i skolen .....	6
1.2.3 Arbeidsoppgaver og arbeidsbetingelser .....	6
1.3 Avgrensning og struktur .....	6
<b>2. Kontekst</b> .....	7
<b>3. Teorigrunnlag</b> .....	9
3.1 Sosialt arbeid .....	9
3.2 Sosial struktur og rolleteori .....	10
3.3 Profesjonsteori .....	11
<b>4. Metodekapittel</b> .....	13
4.1 Valg av metode .....	13
4.2 Søkeprosessen .....	13
4.2.1 Søkeord .....	14
4.2.2 Utvalgsprosessen .....	15
4.3 Analyse .....	16
4.4 Metodekritikk .....	19
<b>5. Funn og drøfting</b> .....	20
5.1 Manglende formalisering og struktur .....	20
5.2 Kunnskap og anerkjennelse .....	22
5.3 Arbeidsoppgaver .....	25

<b>6. Avsluttende kommentar</b> .....	27
<b>Referanseliste</b> .....	29
<b>Vedlegg 1</b> .....	32

## 1. Introduksjon

Oppgavens overordnede tema er sosialfaglig kompetanse i grunnskolen. Gjennom en litteraturstudie ønsker jeg å undersøke hvilken rolle og posisjon sosialarbeideren har i skolen. Jeg fattet interesse for sosialarbeiderens rolle i utdanningssystemet under et vikariat på en ungdomsskole. Samtidig har jeg gjennom studieforløpet gjort meg tanker om at sosialt arbeid i skole kan ha nytteverdi både for ansatte og elever. Under vikariatet observerte jeg sosialarbeiderens funksjon. Jeg erfarte manglende kunnskap blant lærere knyttet til hva sosialarbeiderens kompetanse var, samt at de ofte fikk rollen som lærerassistent. Med utgangspunkt i mine erfaringer, ønsker jeg å undersøke hvilken rolle og posisjon sosialarbeideren egentlig har i skolen. Stemmer mine erfaringer med sosialarbeiderens faktiske rolle? Er det egentlig behov for sosialfaglig kompetanse, og gis det rom for den relativt nye profesjonen i skolen?

### 1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i min interesse for sosialarbeiderens rolle i skolen, samt mine erfaringer, har jeg utarbeidet følgende problemstilling for oppgaven;

*«Hvilken rolle og posisjon har sosialarbeideren i grunnskolen?»*

For å belyse problemstillingen, vil det være relevant å stille følgende forskningsspørsmål; Hvilke arbeidsoppgaver og arbeidsbetingelser står sosialarbeideren ovenfor?

I kommende avsnitt gjør jeg rede for hvordan sentrale begrep i problemstilling og forskningsspørsmål kan forstås i lys av min oppgave.

### 1.2. Begrepsavklaring

Hensikten med dette underkapittelet er å forme en felles forståelsesramme for begrepenes betydning i lys av min oppgave. I følgende avsnitt blir *rolle, posisjon, sosialarbeideren i skolen, arbeidsoppgaver og arbeidsbetingelser* gjort rede for. Andre relevante begrep defineres fortløpende i oppgaven. Dette har jeg valgt å gjøre fordi begrep som indentifiseres i mine funn, ikke vil være relevant å presentere i oppgavens begrepsavklaring.



### **1.2.1 Posisjon og rolle**

En *posisjon* beskriver en persons plass innenfor en sosial struktur. Med sosial struktur menes et fastsatt mønster som plasserer personer i forhold til hverandre. I sosialantropologien brukes status for å betegne en posisjon (Schiefløe, 2019). Hvilke posisjon man oppnår i yrkeslivet, avhenger ofte av utdanning og ytelse på jobben. Vi snakker da om en *ervert* posisjon. Med *rolle* menes et sett av stabile forventninger knyttet til en aktør med en bestemt posisjon (Schiefløe, 2019). Teori om rolleforståelse, tar jeg for meg i teorikapittelet.

### **1.2.2 Sosialarbeideren i skolen**

I oppgaven benyttes sosialarbeider som en felles betegnelse for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (BSV-ere). Benevnelsen betegner personer med en tre-årlig høyskoleutdanning, og som arbeider i offentlig eller privat hjelpevirksomhet (Weihe, 2023). Gjennom min studie, omfatter «sosialarbeider» alle de nevnte profesjonene. Grunnlaget for dette er at utvalgt empiri, heller ikke skiller mellom profesjonene. Samtidig har de fleste BSV-ere like arbeidsoppgaver, posisjoner og roller i skolen. Andre betegnelser som blir brukt er *miljøterapeut, sosialfaglige ansatte, BSV-ere og profesjonsutøvere*.

### **1.2.3 Arbeidsoppgaver og arbeidsbetingelser**

Med arbeidsoppgaver menes hvilke oppgaver og ansvar sosialarbeidere tildeles i skolen. Arbeidsbetingelser tar for seg sosialarbeiderens arbeidsforhold, arbeidstid og stillingsrammer.

## **1.3 Avgrensninger og struktur**

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til sosialfaglig kompetanse innen grunnskolen. Dette fordi tidlig innsats uttrykkes som en viktig faktor i arbeid med barn og unge. Samtidig har jeg valgt å konsentrere meg om norske forhold. Dette begrunnes i at internasjonale skolesystem ikke nødvendigvis samsvarer med det norske. I første kapittel har jeg introdusert oppgavens tema og problemstilling, samt foretatt en begrepsavklaring. Kapittel to tar for seg en kontekstbeskrivelse av oppgavens tema. I kapittel tre belyser jeg relevant teori, som senere vil anvendes i drøfting

av mine funn. Videre vil jeg i kapittel fire beskrive hvilken metode som er anvendt. Her viser jeg en grundig gjennomgang av søkeprosessen, den tematiske analysen av valgt litteratur, samt metodekritikk. Funn blir presentert og drøftet i kapittel fem. Til slutt gir jeg en avsluttende kommentar i kapittel seks.

I kommende kapittel vektlegger jeg temaets sosialfaglige relevans, og hvorfor det ytres ønske om økt sosialfaglig kompetanse i skolen. Hensikten er å gi leseren en kontekst, samt forståelse for oppgavens grunnlag.

## **2. Kontekst**

Sosialarbeidere er en relativt ny profesjonsgruppe i skolen (Borg et al., 2014). Selv uten forankring i lov, velger flere skoler å ansette sosialarbeidere som miljøterapeuter i skolen (Borg et al., 2014). I 2018 arbeidet 1705 medlemmer av Fellesorganisasjonen (FO) for BSV-ere i barnehage, skole eller SFO. 1535 av medlemmene jobbet i skole eller SFO. 50% av disse jobbet i barneskolen, mens 13% var ansatt på ungdomsskoler. Det anslås at de registrerte medlemmer i FO utgjør omtrent 50% av det totale antallet sosialfaglige ansatte i skoler. Det betyr at antallet sosialfaglige profesjoner i skolen trolig kan være det dobbelte av hva disse tallene presenterer (Borg & Lyng, 2019, s. 13).

En rekke stortingsmeldinger og kompetanseoversikter understreker viktigheten av å komplementere lærerens kompetanse. I stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) vektlegges andre yrkesgruppers kompetanse som viktig for skolen. Ved å ansette profesjoner med sosialfaglig kompetanse, kan det blant annet være avlastende for lærerne, samt bidra til et helhetlig fokus rundt elevene. Samtidig kan en bredere kompetanse bidra til å forebygge, samt fange opp utsatte elever (Borg et al., 2015). Det foreslås likevel ingen endringer i lovverket, for å styrke sosialarbeiderens plass i skolen (NOU,2015:2, s. 303-304).

En av samfunnets viktigste oppgave er å ivareta og investere i barn og unge, samt sikre en trygg oppvekst. Skolen er en viktig sosialiseringarena hvor de tilbringer mye tid. Dermed trenger vi trygge skoler, med ansatte som har tilstrekkelig tid og kompetanse til å fange opp sårbare elever (FO, 2021). Som lærer møter man barn og unge med ulike bakgrunn, forutsetninger, og behov. Samtidig møter de gjerne en forventning om å bidra til å løse problem som ikke direkte er knyttet til opplæringen. Det uttrykkes derfor behov for veiledning og bistand fra andre

yrkesgrupper (Meld. St. Nr. 11, 2008-2009, s. 12).

Skolen har et todelt samfunnsoppdrag, som er forankret i Opplæringsloven §1-1 (1998). Ved å «opne dører mot verda og framtida», skal skolen sørge for faglig og sosial læring (Opplæringsloven, 1998, §1). Ifølge loven skal elevene «utvikle kunnskap, dugleig og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1). Det faglige ansvaret er formalisert i loven, mens det stilles få formelle krav til den sosiale opplæringen. Hverken struktur, form eller stilling nevnes i loven (Rognhaug, 2021).

Tidlig innsats i utdanningsforløpet blir trukket frem som en avgjørende faktor for at barn og unge skal bli rustet for fremtiden (Meld. St. nr. 21, 2016-2017). Kunnskap trekkes frem som viktig for fremtiden, både for samfunnet som helhet, og enkeltindividet. Faglig og sosial læring er gjensidig avhengige av hverandre (Holmøy et al., 2019). For at elever skal kunne oppleve mestring, være motivert og ha lyst til å lære, må utdanningssystemet legge til rette for et godt *psykososialt miljø*. Med psykososialt miljø menes alle mellommenneskelige forhold på skolen, det sosiale og emosjonelle miljøet, samt hvordan dette oppleves av eleven (Kunnskapsdepartementet, 2006). Et godt psykososialt miljø er et mål i seg selv, samt et middel for økt læring (Meld. St. nr. 21, 2016-2017). Videre viser Opplæringsloven §9 A-3 til at skoler er pliktig å drive forebyggende arbeid, slik at det ikke forekommer brudd på retten til et godt psykososialt miljø (Opplæringsloven, 1998, §9).

Selv om det i dag rettes større statlig bevissthet om at økt sosialfaglig kompetanse kan være et supplement for lærerne, kan det stilles spørsmål om det egentlig fungerer. Hvilken rolle har egentlig sosialarbeideren i skolen? Gis det rom for å utøve sosialfaglig kompetanse? Hvilke begrensninger står de ovenfor? Akkurat dette ønsker jeg å finne ut av gjennom litteraturstudien min.

### 3. Teorigrunnlag

I dette kapittelet gjør jeg rede for relevant teori som senere vil bidra i diskusjon av mine funn i kapittel fem. Her gjør jeg rede for *sosialt arbeid, sosial struktur og rolleteori, og profesjonsteori.*

#### 3.1 Sosialt arbeid

Sosialt arbeid kan forstås som en type hjelpearbeid, rettet mot arbeid med *sosiale problem.* Denne type arbeid skjer på individ-, gruppe- og samfunnsnivå, samt på ulike arenaer. Man forholder seg til mennesker i vanskelige livssituasjoner, hvor formålet er å bidra i form av endringsarbeid. Videre ønsker man gjennom sosialt arbeid å tydeliggjøre forhold i samfunnet som skaper ekskludering. Sosiale problem oppstår i samhandling mellom samfunn og individ. Dermed kan menneskers livsutfordringer forstås ut fra samfunnsmessige forhold. Sosialt arbeid forutsetter dermed at profesjonsutøveren evner å forstå sammenhenger, samt kjenner til hvordan samfunn og individ interagerer (Berg et al., 2019).

Faget baserer seg på teoretisk kunnskap, ferdigheter og verdier. Kunnskap er nødvendig for å kunne forstå og analysere forhold som skaper sosiale problemer, samt for å lære metoder i utøvelsen av sosialt arbeid. Man arbeider for sosial endring og problemløsning for å bedre menneskers velferd (Berg et al., 2019). Gjennom sosialt arbeid ønsker man å skape sosial rettferdighet, samt redusere sosial ulikhet. En målsetting er å gå fra behandling til forebygging, fra eksklusjon til inklusjon, og fra passivitet til aktivitet. Brukerperspektivet er sentralt, da alle har rett til å medvirke i egen sak. Man fokuserer også på individets ressurser, fremfor hva som er feil, sykt, eller mangler (Berg et al., 2019).

Det yrkesetiske grunnlagsdokumentet for BSV-ere viser til at «sosialfaglig arbeid legger til grunn et helhetlig syn på mennesket, og hvordan individ og samfunn påvirker hverandre» (FO, 2019). Helhetssynet er knyttet til «personen i situasjonen». Med dette menes at man ikke kan forstå, eller forklare et individ uten å se på samfunnet og strukturer rundt mennesket (Kleppe, 2016). Helhetssynet vektlegger relasjonen mellom sosialarbeider og bruker. Som profesjonsarbeider er det viktig å forholde seg til bruker som medmenneske og subjekt. Ved å behandle mennesker som subjekt, kommuniserer og samhandler man sammen. Sentralt i dette menneskesynet er å ivareta brukerens rettigheter, medvirkning og autonomi. Arbeidet kan dermed forstås som praksis, preget av kommunikasjon (Kleppe, 2016).

### 3.2 Sosial struktur og rolleteori

I en sosial struktur dannes et mønster av sosiale element som på ulike måter plasserer personer i forhold til hverandre. Innen strukturen gis det føringer, muligheter og begrensninger for tilpasning og atferd. Arbeids- og ansvarfordeling omhandler fordeling av posisjoner knyttet til forventninger, plikter og rettigheter. En annen måte å plassere posisjoner er gjennom fordeling av makt, prestisje og materielle goder. En tredje form omhandler regler, lover og normer som styrer interaksjon og relasjoner. En sosial struktur former rammene for menneskers aktivitet og forhold til hverandre. Videre skaper det orden og forutsigbarhet. En formell struktur omhandler sosiale system som er til gjennom formelle vedtak, samt som styres etter faste regler. Eksempelvis en stillingsinstruks i offentlig etat (Schiefløe, 2019).

Enkelte ganger kan man oppleve at det ikke er samsvar mellom rollen vi tildeles, og hvordan vi oppfatter oss selv. Sosiale roller kan også være flertydig og vanskelig å forholde seg til. Når man står i en bestemt posisjon, kan det stilles ulike forventninger fra ulike aktører. I tillegg er ikke forventningene nødvendigvis forenelige. Om man eksempelvis er ansatt i skolen, kan man tildeles ulike forventninger fra elev, kollega, ledelse og en selv. Dette kan skape *rollestress*, altså konflikt innen en rolle. Rollehåndtering kan dermed være en omfattende balansekunst, som kan resultere i dårlig yrkespraksis (Schiefløe, 2019).

Videre kan man få innsikt i hvordan en person tolker og forholder seg til en tildelt rolle. Rollen kan fremstå som et styringselement som påføres, og som personen deretter skal leve opp til. Om rolleutøvelsen ikke møter forventningene, kan man møte negative reaksjoner. Roller varierer også ut fra hvor strenge atferdsforventningene er. Enkelte roller er tydelig definerte knyttet til plikter, oppgaver og rettigheter. I forlengelse av dette må personen vurdere muligheter og begrensninger, samt velge atferd som fremstår som mest hensiktsmessig. Dermed kan aktøren i enkelte situasjoner påvirke innholdet i egen rollen, samt forhandle om forventninger og krav (Schiefløe, 2019).

Ulike posisjoner kan også inneha ulik makt og prestisje, som fører til at posisjonene er rangordnet. Med dette menes at posisjonene er plassert i forhold til hverandre gjennom et hierarkisk system. Dermed er noen posisjoner høyt betraktet, mens andre står lavt på rangstigen. I offentlig sektor har man alltid en formell rangordning, som brukes til å fordele ansvar og makt. I tillegg har man en uformell rangordning, som speiler ulik fordeling av prestisje. Prestisje oppnår man på grunnlag av tildelte posisjoner. Eksempelvis kan man tenke oss at lærere har

høyere prestisje og er mer anerkjente i skolen, enn sosialarbeidere (Schiefløe, 2019).

### **3.3 Profesjonsteori**

Mange sosialarbeidere opplever uro når det stilles spørsmål om hva som former kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid (Fossestøl, 2002). Med kunnskapsgrunnlag henvises det til grunnen vi står på. Det betegner derfor ikke noe i oss, men noe utenfor oss. Når spørsmål om kunnskapsgrunnlag stilles, henvises det til teoretisk kunnskap, altså det som tilegnes gjennom litteratur. Innen sosialt arbeid er det nødvendig å utarbeide en utvidet kunnskapsforståelse, som tar hensyn til den praktiske kunnskapens egenart. For å kunne gjøre det, må praktisk kunnskap problematiseres og gis teoretisk tyngde (Fossestøl, 2002).

Sosialt arbeid som fag inneholder et handlingsaspekt, noe en teori må ta hensyn til. Bernler og Johnsson (1991) vektlegger at teori i tillegg til analyse, må inneholde metoder eller strategier som hjelper sosialarbeideren. Mange teorier møter ikke kravet om å ha et handlingsaspekt eller et metodisk element. Man kan si at forholdet mellom den teoretiske og praktiske virksomheten i sosialt arbeid, ikke er tilfredsstillende. Dette forklares ved at praktiske handlinger springer ut i en dialektisk prosess, hvor det ikke er gitt på forhånd hva som skal skje. Derfor handler ikke praksis om å følge angitte handlingsanvisninger, men det dreier seg om å være på rett sted til rett tid, samt handle rett. Metoder kan være et hjelpemiddel, men samtidig kan de ikke atskilles fra sosialarbeiderens subjektive handling i møte med individer (Fossestøl, 2002).

John Lundstøl (1999) beskriver en utfordring for praktiske profesjoner knyttet til å få til fagutvikling, forskning og vitenskapstilhørighet. Det er vanlig å operere med tre faglige oppgaver knyttet til faget, i etablerte vitenskapelige disipliner. Disse er den profesjonelle-, den forskningsmessige- og undervisningsvirksomheten. Innen sosialt arbeid er den teoretiske virksomheten liten, mens det finnes en mangfoldig praktisk- og undervisningsvirksomhet. Dette betyr at det finnes få forskere som er vendt mot praksisfeltene i sosialt arbeid. Dermed har praktikere og undervisere mindre mulighet til å hente inspirasjon fra vitenskapelig virksomhet, enn profesjonsutøvere i andre fag (Fossestøl, 2002).

Innen sosialt arbeid har praktikere behov for å ha mulighet til vende seg til et fagfelt hvor andre på forhånd har gjort det første sorteringsarbeidet. For sosialarbeidere er det ikke tilstrekkelig å vise til at den vitenskapelige verdenen ligger rett foran praktikerens. Sosialarbeideren har ikke

mulighet til å forsyne seg med teorier, for så gå i gang med jobben. Dermed står et grunnlagsarbeid utgjort i sosialt arbeid. En av utfordringene ligger i å imøtekomme et behov for teoretiske perspektiver som sosialarbeideren kan være fortrolige med. I dag vektlegges at teoretiske perspektiver knyttet til forholdet mellom sosialarbeider og klient, ikke gjenspeiler det som erfares i yrkesutøvelsen. Videre har sosialarbeideren liten tilgang til litteratur hvor konkrete arbeidsoppgaver er gjenstand for teoretisk diskusjon (Fossestøl, 2002).

Fossestøl (2002) peker på at sosialt arbeid i dag, er et fag dominert av vitenskapelige disipliner, samt et fag på vei inn i det akademiske maktfeltet. Dermed ligger de ytre forholdene bedre til rette for faglig utviklingsarbeid. Sosialt arbeid er dermed i etableringsfasen knyttet til sin vitenskapelige virksomhet, men det vil ta tid å bygge opp faglig tyngde. Samtidig er mange politisk uenig i oppbygging av praktiske profesjoner, med grunnlag i kritikk knyttet til profesjonene de siste årene. Kritikken retter seg mot mangel på innsyn i beslutningsprosesser, samt mangel på samarbeid mellom de ulike profesjonene. Dermed ønsker mange å nedtone profesjonene og barrierer mellom dem, fremfor identitetsbygging. På denne måten kan man legge vekt på likhetstrekkene fremfor å ha fokus på det profesjonsspesifikke. Ved at profesjoner selv formidler et spesifikt kunnskapssyn, kan tverrfaglig samarbeid forhindres (Fossestøl, 2002).

## 4. Metodekapittel

*Metode* brukes for å samle, fremstille og analysere data. Det skaper et grunnlag for å kunne beskrive og forstå empiriske fenomen. *Metodologi* beskriver koblingen mellom prinsipper og praksis, som videre sier hvordan man bør gå frem i innsamling og bearbeidelse av data. (Schiefløe,2019).

### 4.1 Valg av metode

Som nevnt innledningsvis er oppgavens hensikt å undersøke hvilken rolle og posisjon sosialarbeideren har i grunnskolen, samt hvilke arbeidsbetingelser og arbeidsoppgaver som foreligger. Etter søk i flere databaser, fant jeg nok litteratur som jeg anså tilstrekkelig for å kunne svare på problemstillingen. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i Aveyards (2019) beskrivelse av litteraturstudie som forskningsmetode. I følge Aveyard beskrives litteraturstudie som en omfattende studie, hvor man tolker litteratur som er relatert til et konkret spørsmål (Aveyard, 2019, s. 2). Metoden bygger på at jeg gjennom en systematisk tilnærming skal søke, vurdere og analysere relevant litteratur. Det kan føre til ny innsikt ved å ta i bruk allerede eksisterende litteratur, hvor jeg trekker nye sammenhenger.

### 4.2 Søkeprosessen

Innen litteraturstudier finnes det ulike måter å søke etter relevant litteratur på. Jeg har tatt utgangspunkt i *computer-held database* og *searching reference lists* som metoder for å identifisere relevant litteratur (Aveyard, 2019, s. 80). Mine søk har blitt gjort i databaser som inneholder forskning om helse- og sosialfaglige fenomen. Etter å ha lest om ulike databaser, endte jeg opp med Oria og Scopus. Gjennom *searching reference lists* (snøballmetoden) brukte jeg identifiserte litteraturs referanser, som igjen ledet meg til ny litteratur. Det er verdt å merke seg at utvalgt empiri hovedsakelig ble identifisert gjennom snøballmetoden. Videre er det viktig å vise at relevant materiale er gjort rede for, ved bruk av litteraturstudie som metode. Dette for å unngå *cherry-picking*, som er å kun inkludere litteratur jeg selv ønsker. Dermed må jeg kunne vise at jeg har foretatt vurderinger etter egne inklusjons- og eksklusjonskriterier (Aveyard, 2019, s. 74). Gjennom en god søkestrategi, samt nøye dokumentering, viser jeg at egne funn kan bidra med å svare på problemstillingen min.



### 4.2.1 Søkeord

Jeg begynte søkeprosessen ved å identifisere relevante *søkeord*. Aveyard beskriver søkeord som ord knyttet til et gitt tema, som videre brukes i de valgte databasene (Aveyard, 2019, s. 178). Hensikten med søkeord har sitt grunnlag i at artikler publisert i databaser, ofte er indeksert ut fra bestemte søkeord (Aveyard, 2019, s. 83). Videre brukte jeg databasen MeSH for å oversette begrepene, ettersom de fleste artikler er publisert på engelsk. Søkeord og fraser som ga relevante treff, og som jeg ønsker å inkludere i litteraturstudiet er følgende: *social work in school, social worker in school, school, primary school, elementary school, psychosocial environment, pupil, child, social work* og *social worker*. I tillegg valgte jeg å inkludere enkelte norske søkeord, da dette førte til bredere treff i Oria. Norske begrep jeg anvendte var *sosialarbeider, sosialt arbeid, psykososialt miljø, skolemiljø, grunnskole* og *elev*.

Videre brukte jeg mye tid på å sette sammen søkeord, gjøre mulige avgrensninger, og justere søkene for å få relevante treff. For å sette sammen søkeordene anvendte jeg funksjonene *OR, AND, AND NOT, «»* og *\** under *avansert søk* i databasene. Bruk av *avansert søk* gir bredere treff, samt har en tydelig utforming, med bokser for søkeordene (Aveyard, 2019, s. 85). Ved bruk av *OR* kunne jeg bruke flere begrep med tilnærmet lik betydning, som ga treff med innhold av et av begrepene. Eksempelvis anvendte jeg både; *primary school OR elementary school*, da begge begrepene ville være relevante for min studie. *AND* funksjonen brukes for å binde sammen oppsatte søkeord, slik at treff inneholder alle søkeordene.

Etter hvert forstod jeg at det var mulig å låse søkeord sammen, eller utvide dem ved bruk av *«»* og *\**. Anførselstegn låser begrep sammen, istedenfor å gi separate treff. Jeg begynte med å søke på *social work AND school* separat. Resultatet var tusenvis av treff, med mye irrelevant litteratur. For å unngå *cherry-picking* kan ikke treffene ignoreres, men søkeord og problemstilling bør vurderes og spisses (Aveyard, 2019, s. 85). Dermed valgte jeg å låse sammen *«social work in school»*, da dette ga et mer avgrenset og relevant treff. Samtidig brukte jeg *\**- funksjonen for å identifisere alle mulige endinger på et søkeord.

Etter å ha satt sammen søkeordene, identifiserte jeg flere mulige justeringer basert på treffene. For å redusere trefflisten og ekskludere irrelevant litteratur, skumleste jeg treffene, for å identifisere gjentakende irrelevante begrep. I starten fikk jeg opp mange treff som inneholdt *patient, environment, work-environment, teacher* og *pedagogic*. Dermed anvendte jeg *AND NOT* for å ekskludere begrepene fra litteraturen. Jeg brukte også *\** funksjonen slik at alle

endinger av ordene ble ekskludert. Eksempelvis inneholdt et av søkefeltene *pupil\* AND NOT teacher\* AND NOT patient\**.

Som forsøkt vist, har søkeprosessen vært omfattende. Det er viktig å påpeke at noen av søkeordene har liten relevans for den endelige problemstillingen. Dette begrunnes og diskuteres i underkapittelet 4.4 om *metodekritikk*. Til slutt har jeg valgt å fremstille mitt endelige søk i tabellform, som vises i Vedlegg 1.

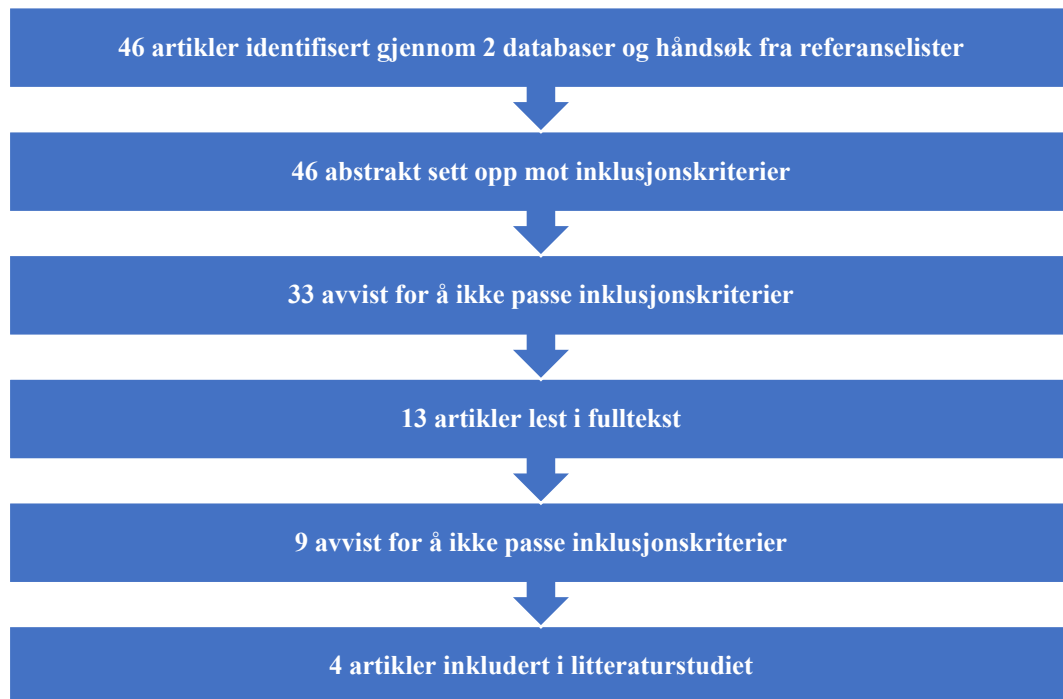
#### 4.2.2 Utvalgsprosessen

For å lettere holde fokus på hvilken litteratur som er relevant for problemstillingen, er det hensiktsmessig å sette opp *inklusions- og eksklusjonskriterier* (Aveyard, 2019, s. 75). Ved bruk av kriteriene er det større sannsynlighet for å få relevante treff, samt sortere ut det som ikke er relevant (Aveyard, 2019). For å holde problemstillingen fokusert og få relevant litteratur, var det tydelig for meg hvilke kriterier som var nødvendige å sette. Disse vises i tabell nedenfor.

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Grunnskole	Pedagogikk
Sosialfaglig kompetanse/sosialarbeider	Elever etter/før grunnskole
Publisert etter 2013	Annen yrkesfaglig kompetanse
Norsk kontekst	Miljø, arbeidsmiljø
	Andre brukergrupper

Videre har jeg valgt å anvende et flytdiagram for å presentere utvalgsprosessen (Aveyard, 2019, s.93). Gjennom flytdiagrammet viser jeg prosessen mot å finne litteratur som passet mine inklusionskriterier, samt at mulig relevant litteratur ikke har blitt utelatt. Etter søk i Scopus og Oria, samt bruk av snøballmetoden, satt jeg igjen med 46 rapporter og artikler. Etter å ha indentifisert litteraturen, leste jeg overskrifter og sammendrag på disse 46, for så å sile ut irrelevant litteratur. Her tok jeg vurderinger ut i fra inklusions- og eksklusjonskriteriene mine. I denne fasen ble 33 artikler avvist, som resulterte i at jeg satt igjen med totalt 13, som videre ble lest i fulltekst. Etter nye vurderinger satt jeg igjen med 4 ulike empiriske arbeid, som jeg

valgte å inkludere i litteraturstudien min. En presentasjon av utvalgsprosessen vises gjennom flytdiagrammet nedenfor.



Figur 1: PRISMA flytdiagram viser den systematiske gjennomgangen av litteratur (Aveyard, 2019, s. 93).

Under utvalgsprosessen vurderte jeg litteraturen kritisk, som vist under i analysekapittelet. Et av de inkluderte empiriske arbeidene jeg valgte var en masteroppgave. Man kan diskutere kvaliteten av slik litteratur, da de hverken er fagfellevurdert, eller publisert i forskningsbaserte tidsskifter. Med bakgrunn i at jeg valgte et tema som er lite forsket på, valgte jeg likevel å inkludere denne i litteraturstudiet mitt, da de ga relevante funn for min problemstilling.

### 4.3 Analyse

I analysen tok jeg utgangspunkt i Aveyard (2019) sin fremgangsmåte. I første steg foretok jeg en kritisk vurdering under utvalg av litteratur. Gjennom kritisk vurdering samlet jeg oversikt over styrker og svakheter med litteraturen (Aveyard, 2019, s. 102). Gjennomgående i leseprosessen vurderte jeg om innholdet var relevant for min oppgave, samt om litteraturen kunne bidra til å svare på problemstillingen min. Ved bruk av kritisk vurdering var det lettere å ekskludere litteratur som jeg i utgangspunktet var usikker på om burde inkluderes. En oversikt

av utvalgt empiri, presenteres i en litteratormatrise vist nedenfor;

	<b>Borg &amp; Lyng, 2019</b>	<b>Rognhaug, 2021</b>	<b>Gjertsen et al., 2018</b>	<b>Magnus, 2013</b>
<b>Tittel</b>	Sosialfaglig kompetanse i skole	Miljøterapeuter i skolen – En uutnyttet ressurs?	Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen	Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; Nye profesjoner i Grunnskolen
<b>Hensikt</b>	Forsøker å undersøke hvordan BSV-ere bidrar til et godt psykososialt miljø.	Undersøke hvilke erfaringer sosialarbeidere i skoler har i arbeid knyttet til mobbeproblematikk på klassenivå.	Artikkelen fokuserer på hvilke rolle og status barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (BSV-ere) har og bør ha i skolen.	Presentasjon av data fra en spørreundersøkelse knyttet til arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for BSV-ere i skolen.
<b>Studiedesign</b>	Casestudie	Kvalitative intervjuer + kvantitativ spørreundersøkelse	Fokusgruppeintervju og enkeltintervju	Kvantitativ spørreundersøkelse
<b>Forskningsland</b>	Norge	Norge	Norge	Norge
<b>Deltakere</b>	1 barneskole (12 BSV-ere), 1 ungdomsskole (7 BSV-ere) og 1 videregående skole (3BSV-ere)	Fem miljøterapeuter på ulike skoler i samme kommune	8 BSV-ere, 1 rektor og 4 mellomledere	246 BSV-ere hvor 191 av disse fortsatt er ansatt i skolen, mens 55 har sluttet for mindre enn 10 år siden.

I neste fase startet jeg en tematisk analyse av utvalgt litteratur. Her trakk jeg sammenhenger mellom bidragene, med utgangspunkt i å identifisere temaer som var gjentakende. Jeg bemerket med ulike begrep som ble anvendt i hver forskningsartikkel, samt hvilke temaer som kunne kombineres (Aveyard, 2019, s. 141). Videre leste jeg resultatdelen i artiklene gjentatte ganger, samtidig som jeg markerte temaer i fargekoder. Hver farge representerte et tema. Dette gjorde

jeg for å få oversikt over sammenhenger, og hva som kom frem i hver artikkel. Etter å ha identifisert ulike tema, satt jeg de opp mot hverandre, for å se hva som gikk igjen i samtlige artikler. Videre organiserte jeg disse, slik at de kunne kombineres. Samtidig brukte jeg tid på å finne rette temaoverskrifter, slik at alle funn ble representert på en oversiktlig måte (Aveyard, 2019, s. 152). Jeg konsentrerte meg om gjentatte tema som direkte kunne knyttes til problemstillingen min (Aveyard, 2019, s. 141). Nedenfor presenteres en kort oversikt over hvilke artikler som har bidratt til ulike funn;

	<b>Tema</b>	<b>Manglende formalisering og struktur</b>	<b>Kunnskap og anerkjennelse</b>	<b>Arbeidsoppgaver</b>
<b>Forsker</b>				
<b>Magnus, (2013)</b>		x	x	x
<b>Gjertsen et al. (2018)</b>		x	x	x
<b>Rognhaug (2021)</b>		x	x	x
<b>Borg &amp; Lyng (2019)</b>		x	x	x

Tabell: Oversikt over temaer fra artiklene, inspirert av Aveyard (2019, s. 143).

#### 4.4 Metodekritikk

I dette underkapittelet ønsker jeg å diskutere enkelte element i metodedelen min gjennom et kritisk blikk.

Om jeg skulle gjort hele prosessen på ny, er det en rekke ting jeg ville gjort annerledes. For det første ville jeg brukt mer tid på å utforme en endelig problemstilling. Helt fra start, vurderte jeg to ulike problemstillinger, noe som resulterte i en lang og omfattende søkeprosess. Ved å ikke ha landet problemstillingen, var det vanskelig å vite hva som var relevante treff. Det resulterte i at mine søk inneholder søkeordene «psykososialt miljø» og «skolemiljø». Disse søkeordene er ikke relevante for den endelige problemstillingen, men med tanke på tidsbegrensninger hadde jeg ikke mulighet til å gjøre søkeprosessen på ny. Jeg har for det meste funnet utvalgt litteratur gjennom snøballmetoden, og vurderte det derfor som unødvendig å endre søket mitt. På en annen side kan dette føre til at jeg har gått glipp av relevante funn.

Formålet med et systematisk litteratursøk, er å sørge for å presentere forskning med mest relevans (Aveyard, 2019, s. 74). Med utgangspunkt i at dette er mitt første forskningsprosjekt, kan jeg ikke utelukke at relevante artikler kan ha falt bort i søkeprosessen. Jeg valgte blant annet å konsentrere meg om norske forhold. På den ene siden opplever jeg at mine funn indikerer hvilken rolle sosialarbeideren har i norsk kontekst. Samtidig kan dette inklusjonskriteriet føre til at nyttig litteratur faller bort. Funn fra internasjonal kontekst kan i noen tilfeller ha stor overføringsverdi. Eksempelvis kan det være interessant å se hvordan andre land inkluderer og anvender sosialfaglig profesjonsutøvere i skolen. Med dette i bakhodet, valgte jeg likevel å utelukke internasjonale treff. Dette for å spisse oppgaven med tanke på tidsbegrensninger.

En siste kritikk omhandler utvalg og analyse. Jeg valgte blant annet å anvende et masterstudie (Rognhaug, 2021) som datagrunnlag. I ettertid har jeg reflektert mye rundt kvaliteten på denne type litteratur. Jeg valgte likevel å inkludere masteroppgaven, da den ga relevante funn som også bekreftes i de tre resterende artiklene. I tillegg begrunner jeg valget med at temaet er lite forsket på. Videre kan analysen bære preg av min personlige tolkning av litteraturen. Fra egne erfaringer, hadde jeg med meg et «negativt» syn på hvordan sosialarbeideren blir brukt i skolen, og hvilken posisjon de har. Dette kan påvirke hvordan jeg tolker datagrunnlaget, både i utvalg og analyse. Gjennomgående i prosessen har jeg forsøkt å ha et nøytralt blikk på temaet, men kan ikke utelukke at analysen ikke bærer preg av mine forventninger knyttet til funn.

## **5. Funn og drøfting**

Formålet med litteraturstudiet er å undersøke hvilken rolle og posisjon sosialarbeideren har i skolen, samt hvilke arbeidsoppgaver og arbeidsbetingelser som foreligger. Min tematiske analyse tydeliggjør spesielt tre viktige faktorer knyttet til sosialarbeiderens rolle og posisjon. Sentrale funn som kom frem i litteraturen, er kategorisert i følgende temaoverskrifter; «Manglende formalisering og struktur», «Kunnskap og anerkjennelse» og «Arbeidsoppgaver». Disse temaene gikk igjen i samtlige artikler. I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn, samt diskutere disse fortløpende i lys av relevant teori, for å svare på problemstillingen min (Aveyard, 2019).

### **5.1 Manglende formalisering og struktur**

Det mest sentrale funnet, som representeres i samtlige bidrag, omhandler formalisering og struktur av sosialarbeiderens rolle i skolen. Slik jeg vurderer det, kan teori om sosial struktur og roller kaste lys over dette temaet. Selv om det uttrykkes behov for sosialfaglig kompetanse i skoler, mangler profesjonen fortsatt fotfeste (Rognhaug, 2021).

Gjertsen et al (2018), viser at sosialarbeiderens rolle og status er svært varierende. Manglende formalisering og rollebeskrivelse, medfører at sosialarbeidere opplever å ha en underordnet rolle i skolen. Lærerens rolle er formalisert i lovverket, mens sosialarbeidernes rolle i større grad er preget av autonomi. På samme tid opplever sosialarbeiderne at deres autonomi, preges av en konkurranse mot en yrkesgruppe som gjør krav på skolen som sitt myndighetsområde. Dette fordi skolen tradisjonelt har vært lærerens arena (Gjertsen et al., 2018). Det kan dermed tyde på at det foreligger en uformell rangordning innen skolen, hvor læreryrket har høyere prestisje, samt er mer anerkjente enn sosialarbeidere (Schiefløe, 2019). Dette kan forsterke sosialarbeiderens opplevelse av å ha en underordnet rolle (Gjertsen et al, 2018).

Samtidig opplever miljøterapeuter i Gjertsen et al (2018), at det stilles ulike og motsetningsfulle forventninger på grunn av manglende retningslinjer for profesjonene. Dette kan skape rollestress for sosialarbeiderne. På den ene siden kan det være vanskelig for sosialarbeideren å balansere ulike og uklare forventninger som tildeles av kollegaer, ledelse og en selv. På samme tid kan det medføre at sosialarbeideren gjør en dårligere jobb når rolle og forventninger er uklare (Schiefløe, 2019). Når skoler ansetter sosialarbeidere uten forankring i lov, forsterker

det deres uklare rolle og forventninger. Med bakgrunn i dette, kan det oppstå uenighet knyttet til hva rollen skal inneholde, samt at arbeidssituasjonen for BSV-ere kan bli mer uforutsigbar enn for lærerne. Eksempelvis har lærerne i løpet av en uke ca. 22 timer undervisning og 20 timer planleggingstid. Sosialarbeidere har omtrent 28 timer undervisning, SFO-arbeid og møtetid, med omtrent 4.5 time planleggingstid i uken. Samtidig arbeider sosialarbeiderne alle ferier, mens lærerne avspaserer. BSV-erne uttrykker dermed et ønske om like premisser som lærerne (Magnus, 2013, s. 48).

*«Det bør komme noen felles retningslinjer for det å være BSV-er i skolen. Vi jobber etter et annet regelverk enn lærerne og det merkes veldig godt i hverdagen. Man går i full jobb i skolen til full jobb på SFO, uten pause i mellom og mange ganger uten mulighet til å planlegge sammen med lærerne» (Magnus, 2013, s. 56).*

I Stortingsmelding nr. 6, vektlegges viktigheten av å ha definerte roller, samt tydelig ansvarsfordeling, for å skape et helhetlig pedagogisk støttesystem (Meld. St. 6, 2019-2020). Miljøterapeuter i Rognhaug (2021) sin studie uttrykker at de selv er ansvarlig for å definere egen rolle og kompetanse. Gjennom uklarhet knyttet til rollens plikter, oppgaver og rettigheter, kan sosialarbeideren selv vurdere muligheter og begrensninger, samt innta en rolleatferd som virker mest hensiktsmessig (Schiefløe, 2019). En konsekvens av dette er at sosialarbeiderens rolleutøvelse ikke møter skolens forventninger. Dette kan medføre at sosialarbeideren møter negative reaksjoner knyttet til hvordan de selv tolker egen rolle (Schiefløe, 2019). På en annen side vil en uklar rollebeskrivelse gi sosialarbeideren større rom til å påvirke innhold av egen rolle, samt forhandle om forventninger (Schiefløe, 2019).

Videre legger miljøterapeutene vekt på at det ville vært lettere med en klar stillingsbeskrivelse (Rognhaug, 2021). Om sosialarbeidere hadde hatt en formell struktur, i form av stillingsinstruks, kunne det trolig skapt orden og forutsigbarhet (Schiefløe, 2019). I motsetning til Gjertsen et al (2018) og Rognhaug (2021), ses mangel på stillingsinstruks som en styrke blant ledelsen i Borg (2019) sin studie. «Arbeidet deres er ikke spesifisert i noen stillingsinstruks, og det skal det heller ikke være» (Borg & Lyng, 2019, s. 22). Sitatet er fra en rektor på en av skolene i studiet. Begrunnelsen for hans uttalelse, bunner i at han tror miljøterapeutene gjør det de er gode på selv uten en fastsatt stillingsbeskrivelse.

Magnus (2013, s. 24) viser til ulike stillingsbeskrivelser, samt stillingsprosent blant sosialarbeidere i skolen. I hans studie fant han at sosialfaglig ansatte i skolen hadde 51 ulike



stillingsbeskrivelser. Eksempel på disse var; sosiallærer, miljøterapeut, og assistent med høgskoleutdanning. Samtidig er mange BSV-ere formelt ansatt som assistenter med lønn og arbeidsoppgaver som ikke anerkjenner bachelorgraden (Magnus, 2013). Der er også stor variasjon i stillingsprosent, hvor de fleste er ansatt i deltidstilling. En sosialfaglig ansatt i Magnus (2013, s. 43) sin studie sier det slik; «Problemet med barnevernspedagoger i skolen er at det nesten er umulig å få fast stilling og lærerbetingelser». Dette skyldes lange ferier, hvor sosialarbeidere ikke får betalt lønn. En full stilling for sosialfaglige profesjonsutøvere tilsvarer omtrent 89% (Magnus, 2013). I kontrast til de tre nevnte studiene, viser Borg og Lyngs (2019) casestudie at enkelte skoler har valgt å «spe på» miljøterapeutenes stilling, ved at de også arbeider i SFO. På denne måten har de mulighet til å tilby større stillinger.

Videre opplever informantene i Rognhaug (2021, s. 40) sin studie, at skolen som institusjon ikke er tilrettelagt dem. Her vektlegges mangel på planleggingstid og økonomiske ressurser, som igjen preger sosialarbeiderens rolle og arbeidsbetingelser. Dette bekreftes også i Magnus (2013) sin studie. Sosialfaglige ansatte får ikke uttelling for forberedelser, samtidig som de ikke får avsatt tid til å forberede arbeidsoppgaver. I motsetning tildeles miljøterapeutene i casestudie (Borg & Lyng, 2019), avsatt tid til å avklare roller og arbeidsoppgaver sammen med kollegiet. De har også mulighet til å føre timer for planleggingsarbeid (Borg og Lyng, 2019).

Til tross for at det uttrykkes ønske om styrking av den sosiale kompetansen i skolen, foreslås det likevel ikke endring i lovverket (NOU,2015:2, s. 303-304). Det er nærliggende å tenke seg at lovfesting av sosialarbeiderens rolle, vil kunne bidra til å avklare deres posisjon og oppgaver. Gjennom uklar rollebeskrivelse og posisjon, vil det være naturlig at det skaper usikkerhet knyttet til sosialarbeiderens posisjon i skolen.

## **5.2 Kunnskap og anerkjennelse**

Et annet interessant funn er i hvilken grad sosialarbeideren i skolen har mulighet til å anvende egen kompetanse. Dette vil jeg drøfte gjennom et profesjonteoretisk perspektiv.

Skolen er som nevnt en relativt ny arbeidsarena for sosialarbeidere (Borg et al, 2014). Med bakgrunn i at den teoretiske virksomheten er relativt liten i sosialt arbeid, har sosialarbeidere ofte behov for å vende seg mot et fagfelt hvor andre på forhånd har foretatt det første sorteringsarbeidet (Fossestøl, 2002). For å kjenne en praktisk arena til bunns, kreves det

oppøvelse av praktisk kompetanse i praksisfeltet (Fossestøl, 2002). Det kan skape utfordringer for sosialarbeideren å finne sin plass i skolesystemet, med tanke på mangelfull forskning innen sosialt arbeid, vendt mot praksisfeltet (Fossestøl, 2002). Man kan dermed tenke seg at det ikke bare er vanskelig for kollegaer å forstå sosialarbeiderens kompetanse, men at det også kan oppleves utfordrende for sosialarbeideren selv, innen et relativt nytt arbeidsfelt.

Sosialfaglig kompetanse kan være et supplement for lærernes faggrunnlag i skolen, men miljøterapeuter opplever begrensinger knyttet til å anvende egen kompetanse fullt ut (Rognhaug, 2021). Manglende kunnskap om sosialfaglig kompetanse, og anerkjennelse fra ledelse og kollegaer trekkes frem som en begrensning. Et interessant poeng er at sosialarbeidere selv opplever uro knyttet til spørsmål om sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag (Fossestøl, 2002). Dette kan legitimere andre profesjoners usikkerhet knyttet til sosialarbeidernes kompetanse.

Et interessant perspektiv er at når kunnskap tillegges verdi gjennom teoretisk virksomhet (Fossestøl, 2002), kan det medføre at sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag underkjennes. Dette med bakgrunn i at faget baserer seg på praktisk virksomhet, hvor det mange ganger er utfordrende å knytte teori opp mot praktiske handlinger (Fossestøl, 2002). Sosialt arbeid handler ofte om å være på rett sted til rett tid, samt handle rett (Fossestøl, 2002), som videre er vanskelig å skriftliggjøre i form av teori. Det kan dermed argumenteres for at sosialt arbeid som fag, mangler noe som tydeliggjør kunnskapsgrunnlaget. Dette kan skape usikkerhet og utfordringer for andre profesjoner, knyttet til å forstå hva sosialt arbeid innebærer.

Videre viser funn hvilken betydning ledelsens forståelse for sosialfaglig kompetanse har, for i hvor stor grad lærerne anerkjenner sosialarbeiderens kompetanse (Rognhaug, 2021, Borg & Lyng, 2019). Miljøterapeuter viser til usikkerhet blant lærerkollegiet knyttet til hva miljøterapeuter kan bidra med, deres kompetanseområde, og hvilken ressurs de kan være. De opplever også en skjevfordeling i forhold til hvordan pedagogisk og sosial utdanning prioriteres og vektlegges (Rognhaug, 2021).

BSV-ere i Magnus (2013) sin studie opplever også at de ikke får brukt sin kompetanse. De blir heller ikke inkludert i beslutninger og møter. Respondentene peker på at dette kan skyldes uvitenhet blant lærerne rundt miljøterapeutens rolle. Også her kan det tyde på at faggrunnlaget til lærere er mer prestisjefyllt, enn sosialfaglig kompetanse. En respondent beskriver det slik; «Opplever at ledelse over skolenivå ikke forstår betydningen av vår jobb, og ser på oss som assistenter. Det gjør at vi ikke har rammer som gjør at vi kan gjøre en jobb som

sikrer den faglige kvaliteten på arbeidet» (Magnus, 2013, s. 61). På en annen side fant Borg og Lyng (2019) at skolene har et klart skille mellom assistent- og miljøterapeutrollen. Skolene har fokus på å bytte ut billig arbeidskraft, mot en dyrere, med fokus på å ivareta elevene best mulig. «Det å ansette personer med høyskoleutdanning gjør at vi får inn en kompetanse som vil gi oss mer kvalitet i arbeidet» (Borg & Lyng, 2019, s. 26).

I forlengelse med usikkerhet knyttet til miljøterapeuters rolle, opplever miljøterapeutene at de må forsvare eget kompetanseområde. Dette begrunnes også i mangel på formelle krav og stillingsbeskrivelser (Rognhaug, 2021, Gjertsen et al, 2018). Når ledelse og lærerne ikke vet hva sosialarbeidere kan brukes til, opplever de ansatte å bli satt til oppgaver som i utgangspunktet ikke er knyttet til deres faglige kompetanse (Rognhaug, 2021). De bruker derfor mye krefter på å bane vei for sin yrkesprofesjonelle kompetanse. En konsekvens av manglede kunnskap knyttet til miljøterapeuters bidrag, resulterer i at mange blir anvendt som lærerassistenter, og at sosialfaglig kompetanse underkjennes (Rognhaug, 2021, Magnus, 2013). Et sosialfaglig argument er at det kunne vært lettere for sosialarbeideren å gjøre krav på sitt myndighetsområde i skolen, med en utvidet kunnskapsforståelse som tar hensyn til praktisk kunnskap. På denne måten kan sosialarbeideren oppleve større trygghet i forhold til hvem de er som fagmenneske, samt hva deres kompetanse består i og ikke består i (Fossestøl, 2002). Ved at sosialarbeidere selv blir tryggere på sitt kunnskapsgrunnlag, kan det trolig gjøre det lettere for andre profesjoner å anerkjenne sosialt arbeid.

Betydningen av ledelsens forståelse og anerkjennelse for sosialfaglig kompetanse trekkes frem som en viktig faktor (Borg & Lyng, 2019). En av rektorene beskriver det slik; «For hvis vi ikke får det sosiale på plass, så kan det gå rett vest med klassemiljø og enkeltelever med utfordringer» (Borg & Lyng, 2019, s. 17). I kontrast med dette opplevde en BSV-er at stillingen hans ble opphørt, da en ny rektor uten forståelse for sosialfaglig kompetanse ble ansatt (Magnus, 2013, s 23). Videre vektlegges viktigheten av tydelighet fra ledelsen, knyttet til hvilken rolle miljøterapeutene har, samt hvordan skolen har nytte av sosialfaglig kompetanse. Et viktig poeng er at lærerne har større forståelse for hva miljøterapeuten kan bidra med, samt verdsetter deres kunnskap, når ledelsen har forståelse for miljøterapeutens rolle og ansvarsområde (Borg & Lyng, 2019).

Gjennom mangel på offentlig anerkjennelse knyttet til sosialarbeiderens kompetanse, kan det som nevnt føre til at de ofte må forsvare egen posisjon. Dette kan føre til at de aktivt må jobbe for å få innpass i skolen, fremfor å bruke sin kompetanse som ressurs for skolen. På en annen

side kan det være vanskelig for andre profesjoner å forstå og anerkjenne kunnskapsgrunnlaget til sosialt arbeid. Dette fordi forholdet mellom teoretisk og praktisk virksomhet ikke er tilfredsstillende i faget (Fossestøl, 2002). Sosialt arbeids praktiske arbeid springer ut i fra en dialektisk prosess, hvor man ikke på forhånd kan forutsi hva som skal skje (Fossestøl, 2002). Dermed kan det være vanskelig for andre profesjoner å forstå hva sosialarbeiderens kompetanse faktisk innebærer.

### **5.3 Arbeidsoppgaver**

Et siste funn beskriver sosialarbeidernes varierte arbeidsoppgaver, som jeg vil drøfte med utgangspunkt i teoribeskrivelsen om sosialt arbeid. En sosialarbeider er utdannet for å kunne arbeide på ulike områder i skolen. Eksempelvis klassemiljø, mobbing, individuelle samtaler, omsorgssvikt, foreldresamarbeid, rådgivning til lærere og forebyggende barnevern (Gustavsson, 2006). Som sosionom har man kunnskap om kommunikasjonsferdigheter, det kommunale hjelpeapparatet, samt psykososiale teorier. Med bakgrunn i dette, er det interessant å se hvilke oppgaver sosialarbeidere opplever å ha i skolen.

I Rognhaug (2021) opplyser fire av fem informanter at arbeidsoppgavene deres er knyttet til en eller flere enkeltelever. 75% av respondentene svarte at stillingen deres hovedsakelig retter seg mot elever med spesielle behov. I tillegg opplyste informantene at de var ansatt for elever med enkeltvedtak, altså elever med rett på ekstra oppfølging, noe som begrenser deres mulighet til å jobbe med klassemiljøet. Som en kontrast svarte fåtallet av respondentene at de hadde mulighet til å arbeide sosialfaglig med mindre grupper (Rognhaug, 2021, s.38). Dette bekreftes også i Magnus (2013) sin studie.

Magnus (2013, s. 27) viser at 66% av hans respondenter bruker mest tid på miljøarbeid knyttet til enkeltelever utenfor klasserommet, mens 46% arbeider med enkeltelever inne i klasserommet. En sosialfaglig problemstilling aktualiseres ved arbeid med enkeltelever utenfor klasserommet, ettersom det kan føre til utenforskap. I sosialt arbeid er et av målene å gå fra eksklusjon til inklusjon (Berg et al., 2019). Når sosialarbeideren arbeider med enkeltelever utenfor klasserommet, kan det opprettholde eksklusjon av eleven. Videre viser tall at 27% bruker tid på hele skolemiljøet. Det er også interessant å merke seg at bare 7% av BSV-erne i skolen, bruker tid på elever uten særlige vansker (Magnus, 2013, s. 28). Det kan derfor tyde på at sosialarbeidere i større grad gis mulighet til å utføre sosialt arbeid på individnivå, fremfor å

fokusere på skolemiljøet som helhet. Innen sosialt arbeid fokuserer man på hvordan individet påvirkes av strukturen rundt (Berg et al., 2019). Når sosialarbeideren er bundet til enkeltelever utenfor klasserommet, kan det skape utfordringer knyttet til å se «personen i situasjonen».

Også i casestudie til Borg og Lyng (2019), er miljøterapeutene i hovedsak ansatt for enkeltelever. I kontrast med andre funn, opplever miljøterapeutene likevel stor frihet i arbeidsoppgavene. Skolen tilstreber å unngå deltaljestyrte arbeidsoppgaver for miljøterapeutene, noe som skaper fleksibilitet og frihet til å gjøre selvstendige prioriteringer. Miljøterapeutenes arbeidsoppgaver i dette studie, er blant annet knyttet til konfliktløsning, forebygging og trening i sosial kompetanse. I tillegg utarbeider de sosiale emneplaner for elever med krav om individuell opplæring. Miljøterapeutene jobber i større grad selvstendig innenfor rammene for enkeltvedtakene, enn vist i andre studier. De deltar også i viktige møter (Borg & Lyng, 2019).

Andre studier viser at miljøterapeuter i mindre grad har mulighet til å forme arbeidsoppgavene knyttet til elevene (Rognhaug, 2021). Dette beskrives i sitatet; «Planen er satt og jeg skal være der å passe på at alt går greit» (Rognhaug, 2021, s. 41). Samtidig føler enkelte seg låst til enkelttelevne. De beskriver liten mulighet til å ta seg av andre sosialfaglige situasjoner, da de ikke kan fortale eleven de er satt til å arbeide med. Miljøterapeutene forteller at de bare har mulighet til å observere, for så rapportere videre til lærerne. De får dermed ikke mulighet til å følge opp situasjonen selv (Rognhaug, 2021, s. 46). Dette kan problematiseres med bakgrunn i at det også her tyder på at sosialarbeiderens posisjon, ansvarsområde og kunnskap underkjennes.

Videre har mange BSV-ere undervisningsansvar, noe de ikke har formell kompetanse til. I forlengelse av dette ønsker respondentene mer tid til miljøarbeid og mindre undervisningsarbeid (Magnus, 2013). Gjertsen et al (2018) indikerer at sosialarbeiderne er ansatt som støtte for elevene. Dette dreier seg om å legge til rette for undervisning, bistå i overgangssituasjoner og følge elever inn i klassen. Videre viser Magnus (2013, s. 35) at 64% av BSV-erne bruker tid på pleie- og omsorgsoppgaver. Dette er oppgaver knyttet til måltid, baderomsbesøk, påklledning og personlig støtte. På en side kan man argumentere for at denne type arbeid kunne blitt utført av ufaglærte assistenter. På en annen side kan sosialarbeideren bli mer tilgjengelig for alle elevene, når de er synlige ute i miljøet.

En rekke BSV-ere savner muligheten til å arbeide på skolemiljø-nivå (Magnus, 2013,

Rognhaug, 2021). Respondentene uttrykker at å være bundet til enkeltelever, samt pålagt undervisningsarbeid, forhindrer arbeid på systemnivå. En konsekvens av å være bundet til enkeltelever, er at tidlig intervensjon og forebyggende arbeid knyttet til flere barn og systemer reduseres. «Vi har mange BSV-ere i vår kommune som jobber i skolen – med barn med særbehov som CP og en-til-en behov = ikke som miljøterapeuter for å forebygge og ta tak tidlig i prosessene» (Magnus, 2013, s. 44).

Et interessant poeng er at det uttrykkes behov for veiledning og bistand fra andre yrkesgrupper i skolen (Meld, St. Nr. 11, 2008-2009, s.12). Likevel kan det se ut som at sosialfaglig ansatte ikke blir brukt som en ressurs for lærerne, men som vist, hovedsakelig er ansatt for enkeltelever. I tillegg er skolen pliktig til å drive forebyggende arbeid (Opplæringsloven, 1998, §9). Dette er sosialfaglig ansatte utdannet for å kunne ivareta. Et sosialfaglig argument kan derfor være at når sosialarbeideren brukes som ressurs kun rettet mot enkeltelever, reduseres deres evne til å ivareta de elevene som ikke har rett på tilpasset oppfølging. Det er viktig å påpeke at også lærere ser og oppsøker elever, men de har ofte begrenset tid og kompetanse til oppfølgingsarbeid (FO, 2021) Et annet viktig poeng er at sosialarbeideren kan være mindre tilgjengelig når de er ansatt som ressurs med bakgrunn i enkeltvedtak. For å kunne ivareta skolemiljøet, og elever uten spesielle behov, trenger skolen ansatte med tilstrekkelig tid som evner å se elevene og deres individuelle livssituasjon (FO, 2021).

## **6. Avsluttende kommentar**

Formålet med min litteraturstudie var å undersøke hvilken rolle og posisjon sosialarbeideren har i skolen. For å undersøke dette, konsentrerte jeg meg også om sosialarbeiderens arbeidsbetingelser og arbeidsoppgaver. Med utgangspunkt i fire ulike empiriske arbeid fant jeg at sosialarbeiderens rolle og posisjon fremstår uklar.

Sosialarbeidere opplever å ha en underordnet posisjon i forhold til lærerne. Dette knyttes til uklare roller og forventninger, manglende kunnskap og anerkjennelse, sterk tilknytning til enkeltelever, samt dårligere arbeidsbetingelser enn lærerne. En konsekvens av disse forholdene er at sosialarbeiderens posisjon svekkes. Med bakgrunn i uklare stillingsbeskrivelser, er rollen som sosialarbeideren inntar ofte autonom. BSV-eres rolle er heller ikke fanget opp i lovverket, samt de mangler konkrete retningslinjer for utdanningene. Dette kan medføre flere uformelle forventninger. Forventingene som stilles kan også være motsetningsfylte, samt i strid med hva

sosialarbeideren selv anser som sin rolle og posisjon. Når skolen i stor grad er regulert av lover og avtaler, kan man stille spørsmål om hvorfor det ikke foreslås lovfesting av egne sosialfaglige stillinger. Ved lovfesting ville det trolig vært tydeligere ansvars- og oppgavefordeling, som videre kunne bidratt til å styrke sosialarbeiderens rolle og posisjon.

Et annet interessant perspektiv knytter seg til sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag. Med utgangspunkt i profesjonsteori kan man trekke linjer mellom usikkerhet knyttet til sosialarbeiderens kompetanse, og fagets teoretiske virksomhet. Kunnskap tillegges ofte verdi gjennom skriftliggjort teori. Et argument er at sosialt arbeid er i behov for et alternativt kunnskapssyn, hvor det tas hensyn til den praktiske virksomheten. På denne måten kan sosialarbeideren selv bli trygg på seg selv som fagmenneske, samt hva deres kunnskap er og ikke er. Det er også mangelfull forskning innen sosialt arbeid rettet mot skolen som praksisfelt, som videre kan gjøre det utfordrende for sosialarbeideren å gjøre krav på sitt ansvarsområde i skolen.

Sosialarbeideres arbeidsoppgaver er stort sett knyttet til enkeltelever. Det kan tyde på at de i større grad arbeider på individnivå, og at muligheten til å arbeide med skolemiljøet som helhet er redusert. Det er dog paradoksalt at det ytres behov for veiledning for lærerne, forebyggende arbeid og tidlig innsats, når det tyder på at sosialarbeiderne i liten grad får bruke sin kompetanse fullt ut. Man kan argumentere med at når sosialarbeideren ansettes med bakgrunn i enkeltvedtak, reduseres muligheten til å utfolde sitt fulle potensial som ressurs for hele skolen. Det tyder på at sosialarbeidere opplever å stå i et spenn mellom egen kompetanse, og hvilket ansvar de tildeles.

Jeg fant også at ledelsens forståelse for hva sosialfaglig kompetanse innebærer, og hvilken ressurs sosialarbeidere kan være, er en viktig faktor for å implementere og styrke sosialarbeiderens rolle og posisjon. Et viktig poeng er at sosialfaglig kompetanse ikke er ment å overkjøre lærerens faggrunnlag, men at det kan være et supplement. Ved å ansette ulike yrkesgrupper kan det gi innsikt i ulike perspektiver knyttet til elevene og situasjonen de er i. Dette kan styrke et helhetlig syn på eleven (Holmøy et al., 2019).

Avslutningsvis er det viktig å tydeliggjøre at anvendte studier tar for seg barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og posisjon i skolen. I studiene er det overvekt av vernepleiere som ansettes, mens sosionomer fortsatt er en liten gruppe i skolen. Det er derfor usikkert hvilken rolle og posisjon sosionomen har, da de er lite representert i studiene.

## Referanser

Aveyard, H. (2019). *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A practical Guide*. (4. Utg.) McGraw-Hill Education.

Bernler, G. & Johnsson, I. (1991). *Teori for psykososialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.

Berg, B., Ellingsen, I. T, Levin, I. & Kleppe, L. C. (2019). *Hva er sosialt arbeid?* I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe. (Red.) *Sosialt arbeid – en grunnbok*. Universitetsforlaget.

Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (AFI rapport 6/2015) Arbeidsforskningsinstituttet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6261/r2015-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren: En kunnskapsoversikt*. (AFI rapport 8/2014). Arbeidsforskningsinstituttet. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6234/r2014-8\\_Et%20lag%20rundt%20%C3%A6reren.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6234/r2014-8_Et%20lag%20rundt%20%C3%A6reren.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Fellesorganisasjonen. [https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolen\\_til\\_net.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolen_til_net.pdf)

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. (2021). *Helhetlig sosialpolitikk løser sosiale problemer*. FO. <https://www.fo.no/valget/helhetlig-sosialpolitikk-loser-sosiale-problemer>

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. (2021). *Vi krever lovfesting av miljøterapeuter i skolen*. FO. <https://www.fo.no/nyhetsarkiv/vi-krever-lovfesting-av-miljoterapeuter-i-skolen>

Fossetøl, B. (2002). *I dannelsens tegn: Hva er det du kan da, sånn egentlig?* Gyldendal Norsk Forlag.

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>



Gustavsson, U. (2006, 27.april). Skolen som arena for sosionomer. *Fontene*.

<https://fontene.no/article-6.47.12242.d3f1fcd476>

Holmøy, O., Birkrem, T., Lien, T. & Flaten, K. (2019, 29. oktober). *Miljøterapeuter i skolen –*

*et uforløst potensial*. Fontene. <https://fontene.no/fagartikler/miljoterapeuter-i-skolen--et-uforlost-potensial-6.47.654240.497e12dd76>

Kleppe, L. C. (2016). Helhetssyn – hva så? – Et honnørord med uklar betydning for

profesjonell praksis i helse- og velferdssektoren. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, Vol.2, Utg.3, s. 252-259. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-5984-2016-03-11>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevens*

*skolemiljø*.

[https://www.fredrikstad.kommune.no/globalassets/dokumenter/utdanning-og-opprekst/skole/sag/mal-og-planer/veileder\\_til\\_opplaeringsloven\\_9a.pdf](https://www.fredrikstad.kommune.no/globalassets/dokumenter/utdanning-og-opprekst/skole/sag/mal-og-planer/veileder_til_opplaeringsloven_9a.pdf)

Lundstøl, J. (1999). *Kunnskapens hemmeligheter*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i*

*grunnskolen. Presentasjon av data for en spørreundersøkelse om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen*. Høgskolen i Bergen: Institutt for sosialfag og vernepleie.

Meld. St. Nr. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage,*

*skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadc48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. Nr. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

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

Kunnskapsdepartementet.

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

Meld. St. Nr. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

NOU 2015: 2 (2015). *Å høre til: Virkemidler for et godt psykososialt miljø.*

Kunnskapsdepartementet.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* (LOV-

1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Rognhaug, L. M. N. (2021) *Miljøterapeuter i skolen – En uutnyttet ressurs?: Om*

*mobbeproblematikk, klassearbeid og samfunnsarbeid.* (Masteroppgave). Nord

Universitetet. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2779213/RognhaugLydiaMathildeNystad.pdf?sequence=1>

Schiefloe, P. M. (2019) *Mennesker og samfunn: Sosiologiens redskaper.* (3.utgave).

Fagbokforlaget.

Schiefloe, P. M. (2019) *Mennesker og samfunn: Struktur: mønstre, regelmessighet og*

*systemer.* (3.utgave). Fagbokforlaget.

Weihe, W. H-J. (13.02.2023). Sosialarbeider. I *Store Norske Leksikon*

<https://snl.no/sosialarbeider>

## Vedlegg 1 – Søkelogg

Database	Søk nr.	Søkeord/ søkekombinasjon	Antall treff	Kommentar til søk/ treffliste
Oria	1	«social work» OR «social worker» OR sosialarbeider OR “sosialt arbeid” AND NOT teacher AND NOT pedagogic		Søkeord S2 diskuteres og begrunnes under <i>metodekritikk</i> .
	2	«psychosocial environment» OR «psykososialt miljø» OR skolemiljø» AND NOT «mental health» AND NOT «psykisk helse”		
	3	School OR «primary school» OR «elementary school” OR grunnskolen		
	4	Child* OR pupil* OR elev AND NOT patient*		

		S1 AND S2 AND S3 AND S4	10 treff	Avgrenset til litteratur fra 2013- 2023 Søk gjort 06.04.23
<b>Scopus</b>	1	«social work in school» OR “social worker in school” AND NOT teacher* AND NOT pedagogic		Søkeord S3 diskuteres og begrunnes under <i>metodekritikk</i> .
	2	School OR “primary school” OR “elementary school”		
	3	“psychosocial environment” AND NOT “mental health”		
	4	Pupil* AND NOT patient* AND NOT employee* AND NOT environment*		
		S1 AND S2 AND S3 AND S4	28 treff	