

MASTEROPPGAVE

«Hvilke faktorer kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i grunnskolen for elever med sammensatte behov?».

Elisabeth Fredriksen.

30.04.20.

Masteroppgave i Samordning av helse – og velferdstjenester.

Avdeling for helse – og sosialfag. Høgskolen i Østfold. Våren 2020.



Innholdsfortegnelse

Forord	5
Sammendrag	6
Abstract.....	7
1.0 Innledning og bakgrunn	8
1.1 Presentasjon av tema	10
1.2 Oppbygging av oppgaven.....	12
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
2.0 Teori og forskningsoppsummering.....	15
2.1. Samhandlingsreformen og Norges offentlige utredninger (NOU 2005:3)	15
2.2 Fagfornyelse – nye læreplaner 2020.....	16
2.3 Tverrfaglig samarbeid.....	17
2.3.1 Felles forståelse i samarbeidet.....	17
2.3.2 Brukermedvirkning.....	18
2.4 Rammene rundt samarbeid	19
2.4.1 De systemiske determinanter – Makronivået	19
2.4.2 Organisatoriske determinanter – Meso nivå.....	21
2.4.3 Relasjonelle determinanter – Mikro nivå	22
2.4.4 Samarbeid som kunst - Integrering som kompetanse	23
2.4.5 Kommunikasjon – essensen i alt samarbeid	24
2.4.6 Foreldrene som ressurs for sine barn?	25
2.4.7 Oppsummering	28
3.0 Metode	29
3.1 Valg av metode.....	29
3.2 Veien til utvelgelse av informanter	30
3.2.1 Nummerering av intervjuer	31
3.3 Førforståelse	32

3.4	Intervjuene	32
3.5	Transkribering	34
3.6	Analyse	35
3.6.1	Tematisk analyse	36
3.7	Kvalitetskriteriene for forskningen.....	37
3.7.1	Studiets gyldighet	38
3.7.2	Studiets pålitelighet	39
3.7.3	Forskningsetikk	40
3.7.4	Etiske hensyn	40
3.7.5	Beskytte deltakernes integritet og personlighet.....	41
3.7.6	Konsekvenser for deltakeren å delta i et forskningsprosjekt.....	41
3.7.7	En korrekt gjengivelse som krav	42
3.8	Oppsummering av metodekapitlet.....	42
4.1	Tverrfaglige erfaringer fra internt samarbeid	43
4.2	Ressurser knyttet til skolen.....	45
4.2.1	Internt samarbeid	45
4.2.2	Hvordan bruke skolens kompetanse?	46
4.2.3	Eksternt samarbeid	48
4.3	Skole-hjem-samarbeid	52
4.3.1	Internt samarbeid i praksis.....	52
4.3.2	Eksternt samarbeid i praksis	54
4.4	Oppsummering av analysekapitlet.....	59
5.0	Drøfting	61
5.1	Tverrfaglige erfaringer fra internt samarbeid	61
5.1.1	Kulturarv i veggene	63
5.1.2	Åpenhet i samarbeidet	64
5.2	Ressurser knyttet til skolen.....	64

5.2.1	Samarbeid som funksjonelt	65
5.2.2	Suksessfaktorer for tverrfaglig samarbeid	67
5.2.3	Respekt, åpenhet, medfølelse og tillit.....	68
5.2.4	De gode intensjonene om et tilfredsstillende samarbeid	69
5.3	Skole – hjem – samarbeid.....	70
5.3.1	Skolen og dens mandat	71
5.3.2	Et vågestykke – møte med den andre	71
5.3.4	Taushetsplikten.....	73
5.3.5	Hvorfor det er viktig å etablere tverrfaglige team?	74
5.4	Personlig engasjement	75
5.4.1	Empirisk data – ikke en speiling av virkeligheten.....	75
5.4.2	Psykisk helse på dagsordenen.....	77
5.5	Oppsummering av drøftingskapitlet	78
6.0	Oppsummering og konklusjon.....	80
	Referanseliste.....	83
	Vedlegg.....	88
	Vedlegg 1: Mail til rektorene	88
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	89
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	91
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	93
	NSD sin vurdering.....	93

Forord

Dette har vært en spennende og lærerik reise, som har ført meg gjennom ulike prosesser av nysgjerrighet, undring, glede, men også spenning. Jeg vil takke dere alle, som til tross en travel hverdag har gjort det mulig for meg å samle inn gode data til bearbeiding. Takk for at dere var villig til å dele deres tanker, deres kompetanse og ikke minst deres erfaringer, og stille opp på strak arm.

Det er samtidig viktig for meg å takke medstudenter og kollokviegruppen som jeg har vært en del av gjennom masterprosessen. Deres inspirasjon, kompetanse og gode humør, har hele veien gjennom satt sine spor og gjort dette masterløpet til en lærerik og positiv erfaring å se tilbake på.

En stor takk til en lyttende veileder, Marit Helgesen, som har gitt konstruktive tilbakemeldinger.

Videre vil jeg takke min arbeidsplass som har vært med på å legge til rette, slik at denne masteren kunne bli en realitet.

Takk til familie og venner for deres støtte når veien har virket uendelig lang, frustrerende og uoppnåelig.

Takk til IKT avdelingen og biblioteket som har vært særdeles imøtekommende og hjelpsomme i stunder hvor det har vært behov for deres kompetanse.

Fredrikstad, april 2020.

Elisabeth E. K. Fredriksen.

Sammendrag

Denne studien ser nærmere på det tverrfaglige samarbeidet rundt barn og unge gjennom grunnskoleforløpet. Problemstillingen for studien er: «Hvilke faktorer kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, for elever med sammensatte behov?».

Et sentralt mål for dette studiet var å finne ut i hvilken grad tjenestene, både innad og utad i skolen klarer å samarbeide og samhandle på tvers av ulike yrkesbakgrunn og erfaringer, og studere hvordan dette samarbeidet oppleves av eleven og hjemmet.

Ifølge Glavin og Erdal (2013) kan samordning defineres som å omfatte en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling eller klient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre. Tverrfaglig samarbeid som arbeidsform er i hovedsak den måten de ulike yrkesgruppene klarer å utfylle hverandre på, slik at det blir til en helhetlig tilnærming til brukernes behov. For å oppnå et suksessfullt samarbeid trekker San Martín – Rodriguez et. al (2005) fram determinanter som må være tilstede for et godt samarbeid i sin artikkel.

Studiens utvalg består av åtte deltakere, som har pedagogisk, sosialfaglig, og ledelse som sin bakgrunn. Den innhentede kunnskapen, er gjort gjennom kvalitative intervjuer og innholdsanalyse. Studiens gyldighet er vurdert ut fra at kunnskap har overføringsverdi bredere enn denne studien, tatt begrensninger i forbehold som det er redegjort for i kapittel 3 (metodekapitlet).

Funnene fra dette studiet viser et behov for et tettere samarbeid mellom de indre og de ytre instanser knyttet til skolen, hvorav samarbeidet med de ytre instansene ofte oppleves som noe mer utfordrende. Videre viser studiets funn, at lærere gjør sitt ytterste for sine elever, og uten et tett tverrfaglig samarbeid, kan arbeidet med barn og unge som trenger ekstra oppfølging, være svært utfordrende. Samarbeidet med ytre instanser kan fungere godt, men i mer sammensatte saker, oppstår det ofte samarbeidsutfordringer og henvisningsprosedyren til de ulike instanser kan være tidskrevende med lange ventelister. Samarbeid krever tid og ressurser, noe som er utfordrende med stadige pålegg av nye oppgaver, mangel på kompetanseheving, uklare roller og stadige begrensninger av ressurser.

Abstract

This study looks more closely at the interdisciplinary collaboration around children and young people throughout the primary school course.

The study` research question is: "What factors can promote, but also impede, interdisciplinary collaboration for students with complex needs?".

A key goal of this study was to find out to what extent the services, both internally in the school and externally towards other services, manage to collaborate and interact across different professional backgrounds and experiences, and to study how this collaboration is experienced by the student and the home. According to Glavin and Erdal (2013), coordination can be defined as encompassing a systemization or organization of what each practitioner does to solve the same problem or find client solutions, so that all measures are well adapted to each other and not mutually exclusive. Interdisciplinary collaboration as a form of work is essentially the way in which the various professional groups manage to complement each other, thus creating a holistic approach to the users' needs. To achieve a successful collaboration, San Martìn - Rodriguez draws a. al (2005) identified determinants that must be present for good cooperation in their article. The study sample consists of eight participants, who have educational, social educational, and leadership as their background. The knowledge is extracted through qualitative interviews and content analysis. The validity of the study is assessed on the basis that knowledge has a transfer value broader than this study, subject to limitations as explained in Chapter 3. The findings from this study show a need for closer cooperation between the inner and outer bodies linked to the school, of which collaboration with the external bodies is perceived as somewhat more challenging. Furthermore, the study's findings show that teachers do their utmost for their students, and without close interdisciplinary collaboration, working with children and young people who need extra follow-up can be very challenging. Cooperation with external bodies may work well, but in more complex cases, collaboration challenges often arise and the referral procedure to the various bodies can be time-consuming with long waiting lists. Collaboration requires time and resources, which is challenging with constant assignments of new tasks, a lack of competence raising, unclear roles and constant limitations of resources.

1.0 Innledning og bakgrunn

Denne masteroppgaven handler om samordnede tjenester til barn og unge i skolen. Offentlige utredninger, lover og forskrifter forteller at barnehager og skoler har et pålagt ansvar, for at barn og unge utvikler en god fysisk og psykisk helse. Som ansatt i skolen, ser jeg daglig barn som faller utenfor skolesystemet, derfor ønsker jeg å forske på hvordan det tverrfaglige samarbeidet i skolen kan brukes som et verktøy til hjelp, for alle barn, og spesielt barn med sammensatte behov. Jeg ønsker å se på hvilke løsninger som kan ligge bak tverrfaglighet i skolen, slik at alle barn kan bli sett, hørt, tatt på alvor og fanget opp tidlig i skoleløpet. I skolen er det en økning av barn og unge med sammensatte utfordringer i sine liv, noe som også Nasjonal helse – og omsorgsplan 2011 - 2015 bekrefter. Psykososiale problemer hos barn og unge er økende og slike utfordringer kan være svært så kompliserte (Sommer, 2014). Ifølge Glavin og Erdal (2013), går spennet av oppgaver fra helsefremming og forebyggende arbeid, til koordinert samarbeid innad i kommunen og på tvers av sektorgrenser og forvaltningsnivå.

Mangen (2014) hevder at ulike yrkesgrupper i skolen kan være en motpol til fokuset som i dag er på kunnskap. Selv om kunnskapsformidling er hovedoppgaven til skolen, er det viktig å se elevens situasjon som en helhet, slik at hver enkelt elev kan få best mulig utbytte av opplæringen. Ifølge Glavin & Erdal bør tverrfaglig arbeid prege arbeidet med barn, unge og foreldre. De hevder det ikke handler om at alle profesjoner bør bli like, men om å bruke alles kompetanse. Videre pekes det på ulike perspektiver og tilnærminger som er nødvendig for å gi barn og familier hjelp til rett tid. Det er viktig å bygge på familiens ressurser og la dette være utgangspunktet. Hovedfokuset må være hvilken hjelp familien har behov for, og ikke profesjonenes behov for å hjelpe. En grundig analyse av familiens behov, sett i samarbeid med familien og eleven, bør være grunnleggende for de tiltakene som iverksettes i skolen. Funn fra dette studiet viser at lærerens ansvarsområder stadig blir mer omfattende, med oppgaver utover en lærers kompetanse. Kan skolen benyttes mer som en lavterskel? Dersom skolen skal kunne jobbe mot en lavterskel, må fokuset i skolen bygge på et fungerende samarbeid mellom de ulike hjelpetjenester, slik at barn og unge får de beste forutsetningene for livsmestring. Barnas skolehverdag griper inn i mange sfærer av et barns liv. Det som skjer i skoletiden påvirker det som skjer utenfor skoletiden, og omvendt. Skolen har blitt en arena hvor utfordringer på flere plan skal løses. Skolens viktigste styringsdokument er Opplæringsloven av 1998. I april 2003 ble det gjort en vesentlig endring i denne, hvor kapittel

9a ble tilføyd. Dette kapitlet omhandler elevenes skolemiljø og hvordan skolen aktivt skal samarbeide for å fremme en trygg og god skole. I Opplæringsloven paragraf 9a-1, står det: «alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring».

Skolen har et overordnet ansvar for samarbeidet mellom skole og hjem, ifølge opplæringsloven paragraf 20 - 2. Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) er et selvstendig rådgivende organ for departementet i saker om samarbeid mellom skole og hjem. På tross av det lovpålagte, er det barn og foreldre som opplever at tjenestene rundt dem er ukoordinerte, noe som også er påpekt i offentlige utredninger og stortingsmeldinger. I et tiltak for å bedre situasjonen, legges det vekt på samarbeid på tvers av tjenester og etater, som en måte å tilby barn og unge, og deres familier et helhetlig tjenestetilbud. Ifølge Willumsen og Ødegård (2016) vises det til funn av mangler i kvalitetssystemet i tjenesten, både geografiske forskjeller, men også manglende samarbeid mellom tjenesteyterne. Videre hevder de at samlet sett, er det grunn til bekymring for om barn og unge fanges opp til rett tid og får de riktige tjenestene. Landets kommuner bør gjennomgå sine rutiner for å sikre at de har tilrettelagt, fulgt opp og evaluert sine tjenesters samarbeid rundt utsatte barn og unge.

Et annet eksempel, er innføringen av Samhandlingsreformen: Stortingsmelding nr. 47 (2008-2009): «Rett behandling – på rett sted – til rett tid». Her har man forsøkt å analysere forhold og konsekvenser denne reformen vil kunne få for barn og unge. Reformen reiser en del spørsmål som blant annet: Blir det lagt til rette for at barn og unges komplekse behov vil bli ivaretatt? Er tjenestene tilstrekkelig tilpasset hver enkeltes vanske og eventuelle uforutsette hendelser som kan oppstå? I hvilken grad skal spesialisthelsetjenesten være spesialisert og hvilke konsekvenser kan dette få for behandlingstilbudet til barn og unge? Hva kan økt spesialisering gjøre for samarbeidsmulighetene mellom ulike instanser? Funnene gjengitt av Willumsen & Ødegård, viser at det foregår mye spennende og mye godt utviklingsarbeid rettet mot barn og unge i landet vårt, men at det fortsatt er et stort behov for utvikling av ny kunnskap om samarbeid innenfor praksisfeltet. Videre påpeker forfatterne at med økt spesialisering og fragmentering av helse – og sosialtjenestene, kan vi ikke avslutte arbeidet med å skape arenaer og relasjoner for godt samarbeid i årene som kommer, ikke minst med tanke på ressursutnytting og kvaliteten på tjenestene. Fokus på relasjonskompetansen (Spurkeland, 2012) i, og mellom samarbeidspartnere og instanser, kan være med å styrke det tverrfaglige samarbeidet internt og eksternt i forhold til skolen, for elever med ulike

sammensatte behov og / eller lidelser (Borg & Topor, 2014) og som forebyggende helsearbeid (Mæland, 2016).

Læreplanverket av 1997 (L97) ble avløst av Kunnskapsløftet, som igjen ble innført skoleåret 2006 - 2007, hvor formålet var å ruste eleven til å møte et kunnskapssamfunn, noe som førte til et økende behov i skolen for en helhetlig tankegang. Målene for Kunnskapsløftet var forbedrende læringsresultater sett for alle elever. Ifølge Willumsen og Ødegård (2016) er kravet om tverrprofesjonelt samarbeid omkring utsatte barn og unge, nedfelt i både helse – og sosialpolitiske dokumenter, lover og retningslinjer som NOU «Samordning i helse – og sosialtjenesten» (1986:4) og St.m.72 (1984 – 85): «Barne – og ungdomsvernet». Innenfor dette feltet, er de mest sentrale aktørene: BUP (barne – og ungdomspsykiatrien), PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), barneverntjenesten, skolehelsetjenesten/helsesykepleier og helsestasjonen, barnehabiliteringsteamet og fastlegen. Forfatterne viser til studier som sier at det ofte er seks til ti profesjonelle involvert når et barn har behov for hjelp, og hevder at foreløpige studier viser at profesjonelle bruker i gjennomsnitt 40 prosent av sin daglige arbeidstid til ulike former for samarbeid innenfor det tverrfaglige arbeidsområdet. Noe som betyr at det medgår en formidabel mengde ressurser til samarbeid, som i høyeste grad tilsier at skolen må sørge for å undersøke hvordan disse ressursene blir anvendt.

1.1 Presentasjon av tema

Som dannelses – og læringsarena, har skolen en av de viktigste rollene i det norske samfunnet. Her skal alle barn og unge møtes for å tilegne seg livsmestringsferdigheter på godt og vondt. Barn har ikke bare rett til skolegang, men de har også ifølge Kunnskapsdepartementet (2012-2013) plikt til å møte på skolen etter Opplæringslovens paragraf 2-1 og opplæringsloven kapittel 1. Ungdata (2018) forteller bl.a. at norske ungdommer er mer involvert i problematferd og troen på framtiden har blitt svekket, noe fjorårets nasjonale tall viser. Trenden med pliktoppfyllende ungdom kan se ut som er i ferd med å snu seg. Støkken (2014) hevder at vi må tenke mer innovasjon og utvikling i sosialt arbeid, kanskje til og med tenke noe nytt.

Utdanningssystemet i dag omfatter både barn og unge med varierte forutsetninger og behov. Lover og forskrifter er ofte i bevegelse i takt med samfunnet, og krever at nye ansvarsområder kommer inn. I skolesystemet er utfordringen at stadig flere ansvarsoppgaver blir lagt til, og få

blir tatt bort. Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) legger vekt på samarbeid for å kunne ivareta helheten og NOU (2007:6) formål for framtiden. Glavin og Erdal (2013) definerer samarbeid som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen. Hyppige brukte begreper, blir i midlertidig sjeldent definert presis, noe de mener kan være komplisert. Begreper som samarbeid, samordning og samhandling blir ofte brukt om hverandre. For å unngå uklarerheter vil begrepet samarbeid bli hyppigst brukt i dette studiet, med begrepene samordning og samhandling som underordnet. Funnene fra dette studiet, viser at det er viktig for skolen at fokuset blir værende helsefremmende, slik at det legges vekt på ulike former for miljøarbeid (Misund, 2005). Da blant annet i form av ansettelse av forskjellige yrkesgrupper, som sykepleiere, sosionomer, vernepleiere, barnevernspedagoger og miljøarbeidere bør bli prioritert, men også omsorg for barn i ulike kriser som forebyggende støttarbeid (Skants, 2014). Videre viser funnene fra min studie, at det er et behov for å gi flere timer/dager ukentlig til sosiallærer - og rådgiverfunksjonen. Kanskje gjøre disse funksjonene til fulltidsstillinger, samt gi større plass og tid til helsesykepleier, som også ville hatt nok å gjøre i en fulltidsstilling på skolen.

Berg (2012) peker på nødvendigheten av tverrfaglig og tverretatlig samarbeid mellom de ulike tjenestene i kommunen, samt tydelig forankring av ulike arbeidsoppgaver og samarbeid med de foresatte. Forfatteren tilføyer, at det er de ulike instansene i kommunen som har ansvaret for å drive et målrettet arbeid for barn og unge, som er samfunnets framtidige samfunnsborgere og til barnets beste (Kjørholdt, 2010). Vi trenger ifølge Solheim & Øvreid (2009) mer samhandling i velferdsyrket, gjennom åpenhet og helhet i tjenesten (St.meld.25). NOU (1995:18): «Ny lovgivning om opplæring», er fokuset blant annet å iverksette nye arbeidsformer mellom skole, hjem og de øvrige etater som har ansvar for barn og unge. Barn i risikoomgitte forhold og skadelige omsorgssituasjoner (Kvelling, 2013) trenger voksne som har tid og lyst til å snakke, når barnet opplever vanskelige livssituasjoner (Øvreeide, 2009). Disse barna møter hver dag opp på skolen. I arbeidet med helhetlige tjenester, vil det settes ekstra krav til kommunene som har ansvaret for å lede skolen og de ulike instansene. Tverrfaglig samarbeid som skaper gode prosesser og møter (Tanggard, 2016) stiller stadig større krav til organiseringen i velferds Norge (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styhre & Woll, 2015 og Vabø & Vabo, 2014). Dersom kommunene skal kunne gi barn og unge et helhetlig tilbud i samsvar med samfunnsutviklingen, må kommunene være villig til å inkludere nye perspektiver, både på organisasjon og ledelsesnivå, hvor struktur, symboler, sosiale relasjoner og politikk vil måtte inngå.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Det første kapitlet starter med mitt valg av tema som blir presentert, samt problemstillingen og noen tanker rundt denne. I tillegg gir jeg en kort redegjørelse for oppbyggingen av oppgaven, etterfulgt av forskningsspørsmålene.

I kapittel 2 vil jeg gå inn på teori og forskning og se nærmere på tverrfaglig samarbeid og brukermedvirkning, og tilslutt følge San Martín – Rodríguez sine tanker rundt de ulike determinantene (systemiske, organisatoriske og relasjonelle) som rammer for samarbeid, knyttet opp til de ulike nivåene (makro, meso og mikro).

Videre i kapittel 3 vil jeg gjøre rede for metode og vitenskapstilnærming, som starter med valg av metode, etiske hensyn, veien til utvelgelse av informanter, førforståelse, intervjuene, transkriberingsprosessen, analysen, litt om tematisk analyse, kvalitetskriteriene for forskning og studiets gyldighet med underpunkter.

I kapittel 4 vil jeg presentere funnene fra analysen, hvor jeg ser nærmere på deltakernes tanker om fremmende og hemmende faktorer for tverrfaglig samarbeid i skolen.

Så i kapittel 5 vil studiets funn bli belyst og drøftet opp mot tidligere forskning og teori.

Det sjette og siste kapitlet vil bestå av en oppsummerende drøfting, hvor funnene kobles opp mot forskningsspørsmålene, for å belyse problemstillingen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Bakgrunnen for dette studiet er en interesse for tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, og de faktorer som kan være med å fremme, men også hemme et slikt samarbeid opp mot elever med sammensatte behov. Problemstillingen er:

«Hvilke faktorer kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, for elever med sammensatte behov?»

Første forskningsspørsmål er deltakerens erfaringer med tverrfaglig samarbeid i skolen.

Forutsetningene for et godt tverrfaglig samarbeid i skolen, er først og fremst at skolen har en ledelse som evner å skape en hensiktsmessig kultur på arbeidsplassen. Et felles verdigrunnlag som forståelse, er viktig for at ulike yrkesbakgrunn kan påvirke samarbeidet positivt. En annen forutsetning, er et felles menneskesyn, som plasserer mennesket og dets omgivelser i sentrum. Den tredje forutsetningen, er holdninger som ligger til grunn for hver enkeltes uttrykk av

meninger og standpunkt, og respekt som grunnleggende verdi i relasjonsarbeidet, og gjensidighet. Min studie viser at åpenhet og tillit, kan være lett når ting fungerer godt og alle er enige. Mer utfordrende når egne verdier og følelser blir berørt av at andre har og praktiserer sine verdier. Funnene fra dette studiet, viser at de ansatte i skolen trenger en samlet verdiplattform og annerkjennelse, uansett styrke og svakheter. Videre viser det seg viktig å skape en kultur, hvor ulikheter settes pris på. En annen faktor som spiller som inn, er i hvilken grad skolen er i stand til å øke kvaliteten på samarbeidsprosessene, altså hvordan skolen forstår tverrprofesjonelt samarbeid og hvilke sider som kan forbedres. Det er viktig med økt fokus på brukermedvirkning og avklaringer, om hva et samarbeid skal innebære, og hvilke forventninger profesjonelle og brukere vil ha til relasjonene mellom hverandre. Det er viktig å merke seg at ulike forventninger til hva samarbeid skal være, vil få konsekvenser for oppfatningen av hvem som har ansvar for hva, målsetninger med samarbeidet og kommunikasjonen mellom de involverte. Hvilke erfaringer har deltakerne i dette studiet med tverrfaglig samarbeid i skolen?

Andre forskningsspørsmål er ressurser knyttet til skolen. Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene (utarbeidet av Sosial – og helsedirektoratet, 2007) legger vekt på at samarbeid er viktig og at de ulike aktørene må sørge for at det vektlegges. Dette gjelder også for barn og unge, og deres familier, slik at de opplever tjenestetilbudet som helhetlig og sammenhengende. I skolen kan koordinert hjelp innebærer at det ved behov foreligger et tverrfaglig samarbeid om tjenester, på tvers av tjenester, profesjoner og forvaltningsnivåer, både på individ og tjenestenivå. Ifølge Willumsen og Ødegård (2016) viser undersøkelser til at dette er lettere sagt enn gjort, og ifølge Riksrevisjonen (2018) er det flere kritikkverdige forhold knyttet til kommunalt og poliklinisk tilbud til barn og unge med psykiske problemer. Videre viser forfatterne til et manglende kvalitetssystem i tjenesten, geografiske forskjeller, og manglende samarbeid mellom tjenesteyterne. Her henviser de til rapporten fra Helsetilsynet (2009), som fokuserer på utsatte barn og unge, og hvor det sies at samlet sett er det grunn til bekymring for om barn og unge fanges opp til rett tid og får de riktige tjenestene. Ifølge Glavin og Erdal (2013) bør skolen ha interne rutiner som klargjør hva lærerne skal gjøre når de bekymrer seg for et barn. Det er viktig at personalet vet hva de skal være oppmerksom på, hvem de skal henvende seg til, og hvem som skal ha ansvaret for henvendelser til andre hjelpeinstanser. Skolen har fremdeles en vei å gå på det sosialfaglige området, blant annet med tanke på samarbeid mellom sosialarbeider og lærer (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Det legges videre vekt på personalopplæring og kursing, noe funn fra

dette studiet kan bekrefte. Skoler som har etablert team med et spesielt ansvar for intern opplæring og for utvikling av samarbeid med instanser utenfor skolen, blir det viktig å vite i hvilke situasjoner det anbefales å jobbe i team, og i hvilke situasjoner det frarådes å jobbe som team. Hvilke ressurser er knyttet til skolen?

Tredje forskningsspørsmål er skole – hjem – samarbeid. Ifølge Glavin & Erdal (2013) vil foreldrenes opplevelse av kontakten med de kommunale tjenestene ha betydning for om de samtykker til at tjenestene samarbeider. De legger vekt på at foreldrene må få forståelig informasjon om rettigheter og plikter de har som foreldre, og hva de ulike tjenestene kan bidra med av hjelp. Forfatterne hevder at dersom helsetjeneste, barnehage, skole eller andre instanser er bekymret for et barns omsorgssituasjon, vil det være naturlig å drøfte denne bekymringen med foreldrene i første omgang. Her påpekes det at under slike samtaler må man redegjøre for grunnlaget for bekymringen, og uttrykke seg konkret og direkte til foreldrene. Videre er det viktig å avklare om foreldrene selv oppfatter situasjonen som bekymringsfull og om de har vurdert å søke hjelp. Glavin & Erdal (2013) minner på at ved alvorlig bekymring må foreldrene informeres om instansenes meldeplikt til barnevernstjenesten, og dersom foreldrene ikke deler de ansattes syn på bekymringen, kan det være nødvendig å diskutere hva motforestillingene dreier seg om. Hvordan fungerer skole – hjem – samarbeidet i skolen?

I studien vil tverrfaglig samarbeid kunne være både tverretatlig, samarbeid på tvers av etatsgrensene i kommunen, men også tverrsektorielt, på tvers av sektorene i kommunen og innad mellom de ulike profesjonene / yrkesgruppene som bidrar med sine perspektiver og flerfaglighet, og hjemmet. I kapittel 2, vil jeg redegjøre ytterligere for begrepet samarbeid som meningsbærende.

2.0 Teori og forskningsoppsummering

I dette kapitlet vil jeg starte med å presentere Samhandlingsreformen (St.meld.nr.47:2008): «Rett behandling – på rett sted – til rett tid og Norges offentlige utredninger (NOU 2005:3): «Fra stykkevis til helt – en sammenhengende helsetjeneste». Videre vil jeg for oppgavens teoretiske forståelse, gi leseren et kort innblikk og en redegjørelse for en historikk gjennom skolesystemet, fra Fagfornyelsen og til nye læreplaner 2020. Som ramme for oppgavens tema; tverrfaglig samarbeid, vil jeg benytte artikkelen: «The determinants of succesful collaboration: «A review of theoretical and empirical studies» av San Martin-Rodriguez (et. al. 2005). Disse determinantene til sammen, danner bakgrunnsforståelse for senere beskrivelser og drøftinger av tverrfaglig samarbeid og brukermedvirkning innen skolesystemet. Kommunikasjon og dialogen formidles gjennom oppgaven som viktige redskaper for å forstå hverandre som samarbeidende parter og gjennom å bygge gode relasjoner.

2.1. Samhandlingsreformen og Norges offentlige utredninger (NOU 2005:3)

Bjarne Håkon Hansen (Forord. St.meld.nr. 47 (2008 – 2009)) forteller fra sin første uke som helse - og omsorgsminister, hvordan han reiste landet rundt for å se, lytte og danne seg et bilde av dagens helse – Norge. Videre forteller han fra den gangen han presenterte ideen om en ny helsereform – samhandlingsreformen – hvordan han ble møtt med mange positive reaksjoner, fra brukere, pårørende, ansatte, KS, fagforeninger, politikerkollegaer og blant folk flest. De var enig om at mye var bra, men samtidig at mange mennesker ikke får den hjelpen de trenger når de trenger den mest. Samhandlingsutfordringer har vært en realitet gjennom flere tiår, og dannet bakgrunnen for samhandlingsreformen. Ifølge Schistad (2012) har det vært forløpende utviklingsarbeid for å møte utfordringene, og sentralt i dette arbeidet er NOU 2005:03; «Fra stykkevis til helt – en sammenhengende helsetjeneste», også kalt Wisløff – utvalget, som ble oppnevnt i statsråd 17.oktober i 2003. Hovedformålet med Wisløff – utvalget var å vurdere rammebetingelsene for å bedre samhandling mellom spesialist – og kommunehelsetjenesten, da med bakgrunn i en delt funksjonsfordelingen hvor tjenestenes ansvar ble delt mellom kommune og stat (NOU 2005:03). Ifølge St.meld.nr.47 (2008), var utredning også viktig for å kunne bedre bruken av Individuell Plan. Sett fra Wisløffutvalget (NOU 2005:03) kunne mangel på samhandling skyldes at brukerperspektivet var for lite

vektlagt. Her følger Samhandlingsreformen (2008) opp dette, hvor det blir presisert at samtlige tjenesteytere på alle nivå, plikter å legge brukerperspektivet til grunn for sine handlinger. St.meld.nr.47 (2008) legger vekt på brukernes erfaringsbaserte kunnskap som kan være en inspirasjonskilde og ressurs for samhandlingen. Er det slik at bruker tilpasser seg tjenesten, eller tjenesten som tilpasser seg bruker? Ifølge St.meld.nr.47 (2008) er arbeidet med samhandlingsreformen (2008) foregått i dialog med brukerorganisasjoner om utviklingstiltak for helhetlig behandlingsforløp. Det aller viktigste er ikke hvordan ansvaret blir delt og mellom hvem, kommune eller spesialisthelsetjeneste, det viktigste er at tjenestene imøtekommer brukernes behov, uavhengig av hvem som måtte ha ansvar for deltjenestene. Målsetningen i St.meld.nr.47 (2008) er at bruker møter en helhetlig tjeneste med god samordning og kontinuitet, i tillegg til helhetlige behandlingsforløp med god kvalitet i behandlingen. Ifølge Samhandlingsreformen (2008) skal samhandling bedres ved at tjenestene utvikler samhandlingskultur, gjennom at tjenestene ser egen tjeneste, som del av et samlet behandlingsforløp (St.meld.nr.47:2008:48). St.meld.nr.47 (2008) legger vekt på at regelverk for prioriteringer vil sette rammer for hvilke tjenester som skal gis, styrt av faglige og etiske normer. Spørsmål som da melder seg er; hvordan og hvem skal måle behandlingskvaliteten? Hva er god behandlingskvalitet og hvilken behandling skal vurderes, kontra hva er behandlingen? Samhandlingskulturen i skolen er i stadig forandring, fra et skolesystem basert på innlæring av kunnskap, til et skolesystem, hvor eleven som helhet skal være i fokus. Innlæring av fag står ikke som 1.prioritet alene, hvor fokuset nå blir lagt mer og mer på hvordan eleven gjennom forskning skal utvikle det beste av seg selv, og lære seg til å tolke og mestre livene sine på best mulig måte.

2.2 Fagfornyelse – nye læreplaner 2020

De nye læreplanene for grunnskolen for 1.- 9.trinn blir innført i august 2020. Fra 10.trinn og Vg2 blir innført i august ett år etter, altså 2021. Fagfornyelsen er interessant i forhold til hvordan fokuset på tverrfaglig samarbeid vil komme til syne i skolen. Det jobbes i disse dager med å fornye alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring, da disse skal stå klare til bruk fra skolestart 2020. Et ambisiøst mål og mange forventninger til mer og bedre samordning i skolesektoren. Det er i hovedsak innholdet i fagene som skal bli nytt, hvor skolene med få unntak skal tilby de sammen fagene som i dag. Fagene fornyes med bakgrunn i at det elevene lærer skal oppleves som relevant, i forhold til samfunnet vi lever i, og arbeidslivets endringer med stadig ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Samfunnet

trenger å utdanne barn og unge som er reflekterende, kritiske, utforskende og kreative. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) skal det prioriteres tverrfaglige temaer som demokrati, medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring. Disse temaene er ikke egne fag, men skal fungere som samfunnsaktuelle temaer som skal prioriteres i fag der det er relevant.

2.3 Tverrfaglig samarbeid

Ifølge Lauvås & Lauvås (2004) er en viktig ambisjon at de som skal samarbeide, skal utvikle tverrfaglig kunnskap og kompetanse, noe den enkelte ikke skal oppnå alene. Forfatterne hevder at interaksjon mellom ulike representanter fra ulike fag, har et dobbelt formål. For det første, å sikre kvaliteten i arbeidet gjennom å utnytte den samlede faglige kompetansen til et maksimum. Dernest å utvikle felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag, samt stimuli til faglig utvikling innen det bidragende fag. Forfatterne legger vekt på at tverrfaglig samarbeid skal kunne utvikle hver enkeltes kunnskap og kompetanse i samhandlingen, for igjen å innhente overordnet forståelse og løsning i møte med ulike oppgaver.

2.3.1 Felles forståelse i samarbeidet

Willumsen (2009) trekker inn begrepet «merviten», som noe som utvikles gjennom refleksjoner og diskusjoner i forhold til brukers behov, og hvordan tilretteleggingen av tiltak og tjenester skal foregå, for å ivareta brukers behov på best mulig måte. Forfatteren er opptatt av at tjenestene skal oppnå gevinster ved samarbeidet, samtidig som medlemmene ikke skal tviholde på sin spesialkompetanse, men være villig til å «dele» den med andre. Det er videre viktig at ikke medlemmene må knyttes så tett til hverandre, at det tverrfaglige dempes ned og/eller forsvinner. Videre hevder Willumsen at det kreves høy grad av bevissthet om egen kompetanse, om tjenesten, og hva den representerer og eventuelt kan bidra med i forholdet til brukeren. Forfatteren påpeker respekt for hverandres kompetanse og tjeneste, som særdeles viktig for å stimulere til faglig utvikling, samt sikre best mulig kvalitet i samarbeidet.

Kjennskap til og forståelse for de andre profesjonenes kompetanse og tjeneste blir vesentlig. Innenfor kompetanseområdet, oppstår det gjerne en fellesfaglig kompetanse, dersom samarbeidet får utvikle seg over tid. En slik kompetanse, vil si at det blir en felles viten og forståelse i skolesystemet, hvor man arbeider sammen med ulike yrkesgrupper i et fellesskap. Ifølge Willumsen kan samarbeidet i slike former preges av høy grad av delegering, hvor

deltakerne har fokus på felles forståelse, mål og helhetssyn. Forståelsen av helheten blir overordnet hver enkelt sine særinteresser, deres felles ansvar blir sentralt, noe som innebærer at tjenesteyterne kan overta hverandres primæroppgaver og roller. Dette sier Abbott (1988) litt om når han hevder at profesjonelt samarbeid har tre grunnleggende prosesser; datasamling, analyse og tiltak, hvor datasamlingen er utgangspunktet, som også kan tegnes ned i en Individuell Plan i en ansvarsgruppe. Vi starter med datasamlingen som danner grunnlaget for tiltak, som i neste omgang skal iverksettes, og kan knyttes til brukers bakgrunn, behov, undersøkelser, ressurser og mål. Abbott hevder at før tiltak iverksettes, analyserer tjenesteyterne sammen for å finne tiltak som gir bruker det beste tilbudet. Abbott peker på tverrfaglig samarbeid som noe som kan forstås som en prosess, der de ulike tjenesteyterne samarbeider om datasamlingen og felles analyse for å finne de beste tiltakene. Dette forutsetter at tjenesteyterne samarbeider om alle ledd i en profesjonell praksis. Disse tankene vil danne grunnlaget for min definisjon av hva et tverrfaglig samarbeid skal innebære.

2.3.2 Brukermedvirkning

Ifølge Lauvås & Lauvås (2004) er brukermedvirkning en sentral føring i helse – og sosialtjenesten, hvor argumenter for brukermedvirkning henviser til både demokratiske prinsipper, så vel som et redskap for effektivisering. Forfatterne hevder at brukermedvirkning kan være motivert ut fra de såkalte effektivitetsargumenter. Bruker er den som vet best hvor «skoen trykker», de økonomiske argumenter, hvorav aktive deltakere er rimeligere enn passive mottakere, og/eller terapeutiske argumenter, hvor det hevdes at ved å aktivisere brukerne vil man oppnå bedre behandlingsresultater. De moralske argumentene bygger på ideer om at gode mennesker klarer seg selv, og ikke vil være andre til byrde. Sist, men ikke minst profesjonsargumentene, hvor den ydmyke behandler må lære av den som vet hvor utfordringen (e) er, og at på denne måten må brukerne selv ta ansvaret for de svake og vanskelige gruppene. Willumsen (2009) henviser til sentrale krav innenfor brukermedvirkning, herav individuell tilpassing, samordnet og helhetlig tilnærming, rom for medvirkning og tilgjengelige tjenester. For å oppnå et helhetlig tilbud til eleven, vil den individuelle tilpasningen være avhengig av at de som jobber tett rundt eleven, og som kjenner eleven og familiens behov og ressurser, opplever å bli hørt av de ulike instanser. Det er viktig at de som skal delta i samarbeidet, sitter igjen med en følelse av å bli hørt og trodd, samt at det vises interesse for saken. Spørsmål som kan bli stilt i et samarbeid, hvor undertonen peker på at noen ikke har gjort en grunnleggende jobb, eller jobben sin, kan fort bli misvisende. På

sikt kan dette skape unødvendige konfrontasjoner, framfor et samarbeid basert på å lytte til hverandre, og hvor alle parter har en følelse av å være nyttig.

2.4 Rammene rundt samarbeid

Ifølge San Martin-Rodriguez et.al. (2005) deles determinantene for samarbeid inn i tre nivå, det systemiske (eller makronivået), det organisatoriske (også kalt mesonivået) og det relasjonelle nivå (kalt mikronivået). Ifølge forfatteren, er det viktig å ta hensyn til alle disse tre nivåene, for å kunne analysere fremmende og hemmende faktorer i et tverrfaglig samarbeid i skolen.

2.4.1 De systemiske determinanter – Makronivået

De systemiske determinanter omfatter maktforhold utenfor organisasjonen. Disse er med på å påvirke ulike kultur – og profesjonsforskjeller, som blant annet, hvordan de som samarbeider opplever å være likestilte, samt at de ulike tjenesters betydning er like viktig, for at samarbeidet skal fungere. Det er ulike faktorer som innvirker og som kan gjøre maktforholdet skjevt, deriblant sosiale forhold som status, men også kulturelle forskjeller som ideologi spiller inn. Disse grunnleggende kulturelle faktorene, også kalt normer, verdier og grunnleggende antakelser, er gjerne like mellom grupper av mennesker, og kan være med på å skape konflikter i samarbeidet, med tanke på ulik oppfatning av hva som er rett og galt. Ifølge Jacobsen (2004) representerer ikke bare tjenesteyterne sin profesjon, men også den organisasjonen vedkommende tilhører, og er med på å bringe denne med seg inn i samarbeidet. San Marin-Rodriguez et. al. (2005), Jacobsen (2004) og Schistad (2012) henviser alle til samarbeidet mellom tjenester og profesjoner, som i stor grad handler om hvorvidt tjenestene opplever gjensidighet og aksepterer gråsoner, områder der det er uklart hvem som har ansvar og bør gjøre hva. Et eksempel innen psykiatrien, hvor psykiater og psykolog begge kunne stille en diagnose, og peker her på at de samarbeidende parter som må være seg bevisst på forskjellene, og vise velvilje til å lære av hverandre og tilpasse seg hverandre.

Abbott (1988) hevder at utdanningssystemet kan påvirke utviklingen i samarbeidet, men påpeker samtidig at tradisjoner til eget yrkesområde, og dermed liten innsikt og kunnskap om det som enn anser som andres kunnskapsområder. Her kommer profesjonsforskjeller inn, noe

som kan føre til at skjevheter oppstår. Videre påpekes det en viss sjanse for at profesjonene karakteriseres mer av dominans, kontroll og autonomi fremfor respekt, tillit og fellesskap med andre profesjoner. Ifølge Willumsen (2009) kan profesjoners roller og holdninger medføre ulike ønsker om å ta ansvar for oppgaver. Abbott definerer en profesjon, som yrkesgrupper med en relasjon mellom selve yrket og utdanningse. Begrepet jurisdiksjon benytter Abbott når en profesjon anvender en bestemt viten som eventuelt er lovfestet, nærmere bestemt et monopol på utførelsen av et arbeid. Her tenkes både på arbeidsplassen, men også ovenfor statlige myndigheter. Videre hevder forfatteren at profesjonens faglige kunnskap og skjønn, bygger på abstrakt og teoretisk grunnlag, som igjen er basert på vitenskap, med egenutviklet etikk, nedfelt i yrkesetiske retningslinjer. Abbott tilføyer at selve utdanningen fører til spesialisering og ekspertgjøring på sitt område, og påpeker videre at profesjonens myndighetsområde veksler over tid, avhengig av indre faktorer, ny teknologi og konkurranse fra andre profesjoner, men også ytre faktorer som lovgivning og endringer i samfunnet. Forfatteren hevder at, for å kunne ivareta offentlige velferdstilbud, har det i samsvar med tiden og endringene i samfunnet blitt flere yrkesgrupper som nå kaller seg profesjon. Dette har resultert i diskusjoner om enkelte profesjoner, som ikke oppfyller kriteriene, og som kan benytte seg av tittelen. Abbott mener at dette kan skje med oppgaver som ligger i grenseområder, hvor rutineoppgaver kan delegeres til det som blir kalt semi-profesjoner, hvorav sentrale oppgaver ivaretas av profesjonene.

Semi-profesjonene på den ene siden blir karakterisert med en spesiell viten på et avgrenset område, men ikke oppnådd gjennom et langvarig akademisk studium, noe som dermed ikke gir monopol på utøvelsen av bestemte arbeidsfunksjoner. Sosialt arbeid har svake profesjonaliseringsbetingelser og arbeidsområdet er disfust. Mange mangler eget profesjonalisert funksjonssystem, noe som bidrar til at de havner i en underordnet posisjon i et hierarki av profesjonelt arbeid, som dermed kan utføres av flere profesjoner, både vernepleiere og sosionomer. Ifølge Molander & Terum (2008) vil sosialarbeideren som oftest måtte trekke inn andre profesjoner for å kunne løse oppgavene, og dermed kan oppgaven ansees som ikke noe klart individuelt ansvar, for den enkelte sosialarbeider. Her pekes det på utfordringer i samarbeidet når tjenesteyterne vil bruke generell kunnskap (teori), fremgangsmåter i det praktiske arbeidet (metode) og organisatorisk tilrettelegging av arbeidet. Abbott legger til faren for at enkelte semiprofesjoner kan hemme det tverrfaglige samarbeidet, da det kan utvikles og læres ulike metoder og teorier, for å løse problemer på de områdene det skal samarbeides om.

2.4.2 Organisatoriske determinanter – Meso nivå

De organisatoriske determinanter, kjent som forhold innad i en organisasjon, om hvordan man først og fremst tenker på organisasjonskultur, administrativ støtte, men også konkrete som tid, rom og arena for møter. En organisasjon som verdsetter deltakelse, ytringsfrihet og uavhengighet, vil kunne bidra med stor innflytelse innenfor tverrfaglighet, først og fremst innad i organisasjonen, men også gi ringvirkninger på alle nivåer. Ifølge Jacobsen & Thorsvik (2007) vil organisasjonskulturen ha betydning for hvordan kommunikasjon og arbeidsfordeling foregår. Det settes fokus på administrativ støtte fra leder, en organisatorisk ramme for samarbeidet, men også at samarbeidet skal gis ressurser. En av de viktigste forutsetningene for samarbeid, er tid og rom for å møtes i en travel hverdag, hvor man kan ha mulighet til å utvikle gode rutiner og relasjoner. San Martín-Rodríguez et.al (2005) hevder at formalisering av rutiner som faste standarder og prosedyrer for dokumentasjon, kan være hensiktsmessig, noe som også gjelder for kommunikasjonskanaler, hvor et forum bør være på plass. Arbeidet kan organiseres gjennom en koordinator, som kan få en enklere oppgave av organisasjonen, som delvis overlappende domene, hvor tjenestene utfyller hverandres kompetanse med flere tjenestetilbud samtidig. Knudsen (2004) legger til at tjenester med fullstendig sammenfallende domener, vil sannsynligvis ha lite å tilby hverandre og kunne føre til konflikt.

Lov om folkehelsearbeid (lov nr. 29/2011) har som formål: «å bidra til en samfunnsutvikling som fremmer folkehelse, herunder utjevne sosiale forskjeller» jf. paragraf 1 i loven. En målsetting er å forebygge sykdom og funksjonsnedsettelse i befolkningen. På den annen side å stimulere til et tverrprofesjonelt og koordinert samarbeid, med rom for å kunne ha ulikt faglige fokus innenfor borgernes totale livssituasjon. Ifølge Willumsen & Ødegård (2016) vil et publikum med forventninger om nye tiltak fra kommunene og bruk av andre virkemidler enn dagens tradisjonelle virkemidler, kunne utfordre etablerte og nye faggrupper i folkehelsearbeidet. Det følger av intensjonen i samhandlingsreformen, at loven skal legge til rette for at kommunene i større grad selv kan organisere sine tjenester på en måte som sikrer at det kan foretas en helhetlig og integrert vurdering av den enkeltes behov, og at kommunen på bakgrunn av denne vurderingen kan sikre en helhetlig og integrert helse – og omsorgsfaglig oppfølging og behandling. Innenfor sine rammer må kommunen være forpliktet til å yte et forsvarlig og adekvat tjenestetilbud på basis av den enkeltes behov» (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 69)

Forfatterne tilføyer at samhandling er et uttrykk for den samlede offentlige helse – og omsorgstjenestens evne til å foreta en rasjonell og koordinert oppgavefordeling i et totalt pasientforløp, noe som også gjelder for elever i skolesystemet. Tjenesten krever avklarte roller i takt med et utstrakt samarbeid, slik at gråsoner og brudd mellom de ulike tilbudene ikke forekommer, i tillegg til at det stilles krav til koordinerte og tilgjengelige tjenester.

Som vi var inne på tidligere i oppgaven, vil samarbeidsformer kunne variere, både innenfor tverrfaglig arbeid og teamarbeid internt på skolen, men også i forhold til tverretatlige og ansvarsgrupper av eksternt samarbeid og skolen, noe som også vil kunne gå parallelt. Det vil alltid variere avhengig av hvilke behov som står i fokus, og hvilken fase i forløpet brukeren er i, men også utviklingen i samarbeidet, noe som ifølge Willumsen (2009) betyr at struktur og innhold er i kontinuerlig endring. Her påpekes helhetlige behandlingsforløp, som å sikre et samarbeid etter tre dimensjoner, hvorav den første dimensjonen er samarbeidet mellom kommune og spesialhelsetjenesten, den andre dimensjonen er, samarbeidet på samme nivå, og den tredje og siste dimensjonen, som omhandler hvordan tjenestene samarbeider over tid.

2.4.3 Relasjonelle determinanter – Mikro nivå

Relasjonelle determinantene handler først og fremst om relasjoner mellom tjenesteyterne og om hvordan disse skal samarbeide. Vangen & Huxham (2009) nevner vilje til samarbeid og ønske om å samarbeide, tillit, kommunikasjon, respekt, toleranse, kjennskap og innsikt i, og om hverandres kompetanse. Forfatterne fremhever tillit, både til seg selv og andre som en viktig faktor, men også tillit til at samarbeidspartene har et godt faglig grunnlag, som gjør det nyttig å samarbeide med dem. De legger vekt på fravær av tillitsforhold, som vil kunne være hemmende, kostbart og ineffektivt, og som forteller hvor grunnleggende og utslagsgivende tillit kan være i et samarbeid. San Martín-Rodríguez et. al. (2005) påpeker at å bygge tillit krever tid, innsats og kompetanse, og at det er to faktorer som er viktig for å etablere et tillitsforhold. Den ene er avklaring av forventninger til samarbeidet, og den andre handler om risiko. Tillit er viktig når partene må stole nok på hverandre til å våge å gå inn i samarbeidet med hele seg. Dersom begge faktorene er tilstede, vil tilliten gradvis bygge seg opp ved å starte med realistiske mål. Som tidligere nevnt er kommunikasjon selve limet i alt samarbeid. Det er viktig med tilbakemeldinger og uformell støtte, som er grunnleggende kjennetegn ved gode rutiner for utveksling av informasjon. Det kan være nødvendig å reflektere over

samarbeidspraksisen, da vi ofte ikke alltid gjør det vi sier at vi gjør, skal vi tro Henriksen (2002), med tanke på en praktisk kunnskap som ofte er skjult kunnskap.

Den åpne dialogen underveis, om hvordan arbeidet går og framdriften, er viktig for effektive og positive samarbeid. En fare for samarbeidet, kan være en ureflektert holdning som preges av rutiner og gjentakelse. Det er en fordel om alle partene har et så tilnærmet kvalitetsnivå som mulig, hevder Knudsen (2004), noe som ofte også blir kalt kvalitetsmessig kompatibilitet. Ifølge forfatteren er den ideologiske kapabiliteten, noe som innebærer at partene vet hvilke verdier de andre står for, og kan gå god for disse. Her handler det ikke om like oppfatninger om hva som er god terapi, behandlingsformer eller arbeidsmetoder, eller hvilke normer som ligger til grunn for samarbeidet. Det blir viktig å holde på fokuset for og med samarbeidet, ved stadig å stille seg kritiske spørsmål om hva og hvor vi vil med samarbeidet og hvorfor. Knudsen (2004) legger stor vekt på at et vellykket samarbeid trenger velvilje for å lykkes. San Martín-Rodríguez et. al. (2005) føyer til at opparbeidelse av gjensidig respekt, innebærer kunnskaper om de andres profesjoner i et samarbeid.

2.4.4 Samarbeid som kunst - Integrering som kompetanse

I et samarbeid har de enkelte profesjoner ulike typer av kompetanse, også kalt uniprofesjonell kompetanse. En kompetanse som kan kombineres og integreres på ulike måter med andre. Willumsen og Ødegård (2016) skiller mellom følgende kompetanser; kjernekompetanse (den kompetansen som skiller ulike fagpersoner fra hverandre og som reflekterer hovedfokus i den enkelte profesjonens «fag», det denne profesjonen er best på), overlappende kompetanse (flere som kan ha samme kompetanse, men ikke nødvendigvis alle), felleskompetanse (består av fellesfaglig kunnskap, som utvikles over tid i et konkret samarbeid i form av språk, begreper, ferdigheter og felles integrert kunnskap) og spisskompetanse(en spesifikk og ofte smal kompetanse, gjerne i form av fordypning eller lang erfaring), men legger samtidig vekt på hvor viktig det er å anerkjenne hverandres kjernekompetanse. Det aller viktigste er i hvilken grad skolen klarer å rette fokuset mot brukerens egen kompetanse og erfaringer, ut fra hjemmets situasjon?

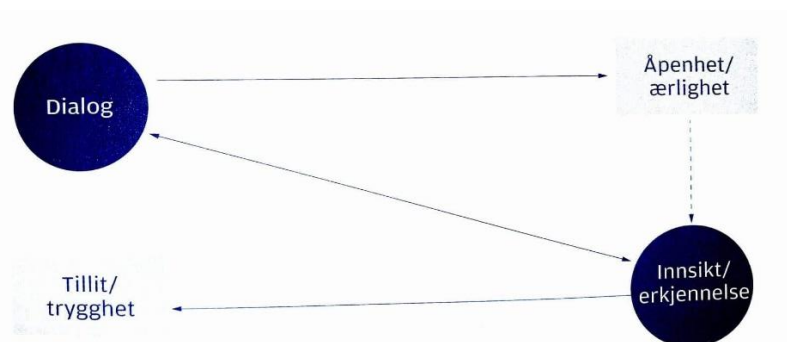
Forfatterne nevner også en annen form for felleskompetanse som er kategorisert opp i tre typer tverrprofesjonell samarbeidskompetanse, hvor den første dreier seg om felles kompetanse som er den kompetansen det forventes at alle profesjoner i velferdstjenestene har. Den andre kompetansen som nevntes er komplementær kompetanse, som forsterker kvaliteten

til andre profesjoner, og til sist den kompetansen som er i tråd med stortingsmelding nr. 13 (2011 – 2012): «Utdanning for velferd, samspill i praksis». Her legges det vekt på samhandling i hverdagen, hvor de ulike yrkesgrupper og profesjoners gjensidighet og forståelse, må ligge som grunnlag for å samarbeide med andre. Videre spesifiseres felles kompetanseområder som trenger styrking: evne til tverrprofesjonelt samarbeid, kunnskap om velferdssystemet og helhetlig forståelse av rammene for tjenesteutøvelse, og kompetanse i å samarbeide med ulike personer. Forfatterne understreker at hovedutfordringene er å finne en god balanse mellom den faglige kompetansen som er særegen for hver utdanning og profesjon dvs. uniprofesjonell/kjernekompetanse, og det som er felles for velferdsstatens yrker – utvikling til profesjonsutøver versus velferdsarbeider. Willumsen og Ødegård (2016) hevder at det er viktig å anerkjenne at bidragene fra ulike profesjoner og tjenester er forskjellige, samtidig som målet er at de skal integreres i forhold til brukerens behov.

2.4.5 Kommunikasjon – essensen i alt samarbeid

For å lykkes i tverrfaglig samarbeid må vi ha kunnskaper om kommunikasjon. Dialogen er til en viss grad personavhengig, og faktorer som: kunnskap, erfaringer, holdninger og motivasjon, er blant de forhold som vil spille en viktig rolle i et tverrfaglig samarbeid. Glavin og Erdal (2013) hevder at til tross for gode rammebetingelser, er det ulike mekanismer som er virksomme, når man studerer de individuelle faktorer som kan være med å påvirke dialogen. Forfatterne legger til at virkelighetsopplevelse, erfaringer og verdinormer er svært relevante i denne sammenhengen.

Dialogmodellen



(Glavin og Erdal, 2013, s. 67).

Ut fra dialogmodellen, er kunnskapsutvikling viktig for å skape tillit og trygghet mellom parter, med prosesser betinget av åpenhet og ærlighet i argumentasjon og diskusjon. Kan man si, at dersom de som samarbeider skal lykkes i å etablere en god dialog, vil dette være betinget av at alle er åpne for hverandre? Hvorvidt kan man kreve at de som samarbeider, må utvikle selvinnsikt og erkjennelse for å lykkes med dialogen (se dialogmodellen ovenfor) og samarbeidet? I veiledning og refleksjon er egne erfaringer sentrale. Ved stadig å bearbeide opplevelser, vil muligheten for mestring kunne øke.

Ifølge Glavin og Erdal (2013) viser erfaringer at veiledning kan bedre arbeidssituasjonen, hindre gjennomtrekk i stillingene og forebygge utbrenthet, og samtidig bedre kvaliteten på tjenesten. I hvilken grad klarer skolen å bruke veiledning som forebyggende for å unngå gjennomtrekk og utbrenthet blant lærerne? Samarbeid som er preget av fravær og utskiftning kan sies å være svært så hemmende for elever med sammensatte behov, og en utfordring for å gi eleven og familien et helhetlig tjenestetilbud. Gjennom Glavin og Erdal (2013) sin forskning viser det seg at veiledning vil kunne være et hjelpemiddel for å utvikle det tverrfaglige samarbeidet. Lauvås og Lauvås (2004) beskriver målet med å utvikle det tverrfaglige samarbeidet, som å rydde av veien flest mulig av de hindringene som finnes, slik at den enkelte kan utvikle sin egen kompetanse innenfor et tverrfaglig fellesskap, ikke i isolasjon fra andre yrkesgrupper og profesjoner. Willumsen og Ødegård (2016) tilføyer, at i organisasjoner hvor tillitsnivået er høyt, er det også et høyt nivå av en opplevelse av rettferdighet.

2.4.6 Foreldrene som ressurs for sine barn?

Ifølge Willumsen og Ødegård (2016) er et sentralt mål at barn, unge og deres familier opplever tjenestetilbudet som helhetlig og sammenhengende. Koordinert hjelp i skolen innebærer at det ved behov foreligger et tverrfaglig samarbeid om tjenester, på tvers av tjenester, profesjoner og forvaltningsnivåer, både på individ – og tjenestenivå. Gjennom Willumsen & Ødegård sin forskning viser undersøkelser at det er lettere sagt enn gjort å få dette til. Riksrevisjonen (2018) fremhevet at det er flere kritikkverdige forhold knyttet til kommunalt og polikliniske tilbud til barn og unge, med blant annet psykiske lidelser.

Tverrfaglig arbeid innenfor skolesystemet blir viktig for å nå blant annet disse barna, som her nevnes. Glavin og Erdal (2013) nevner utfordringer med å inkludere foreldre og foresatte i samarbeidet, som synes vanskeligere enn antatt. Profesjonalisering i samfunnet kan være en alvorlig trussel mot demokratiet, rett og slett fordi samfunnet i sin helhet i økende grad blir avhengig av ekspertenes styring og faglige råd. De hevder videre at som motvekt og en alternativ tilnærming til profesjonelt arbeid, innføres begrepet reflekterende praksis og uttaler seg slik: «Jeg har kunnskap, men er ikke den eneste med viktig og relevant innsikt, og min usikkerhet kan være en kilde til kunnskap og innsikt». Forfatterne meddeler at brukerperspektivet baserer seg på et menneskesyn som tar utgangspunkt i at ethvert menneske har krav på respekt for sin autonomi – bestemmelsesrett. Videre påpeker de at foreldre har krav på å bli regnet som ressurser for sine barn, og bli orientert om bekymring for barnet. De mener at det ofte hevdes at taushetsplikt og personvern, er de største hindringene for tverrfaglig samarbeid, og legger til at deres erfaring, er at terskelen for å snakke med foreldrene om sin bekymring for barnet deres, ofte er det største hinderet. De mener at ansatte som arbeider med barn og unge, ofte vegrer seg for å ta opp bekymringer. De uroer seg gjerne i lang tid før de går til det skritt å dele sin bekymring med foreldrene, noe de legger vekt på kan bli vanskeligere jo lengre tid det går. Slik forfatterne ser det, er det nødvendig med foreldremedvirkning, og i foreldremedvirkningen forutsettes at foreldrene blir hørt og tatt på alvor. Vi må se på foreldrene som likeverdige i samarbeidet. Kontakt og samtale med foreldrene må ha dette som utgangspunkt. Videre føyer forfatterne til at vi må være oppmerksom på hvilke signaler vi sender fra oss. Blir vi forstått? Snakker vi tydelig nok? Å gi uttrykk for egen usikkerhet kan gjøre det lettere for foreldrene å stille spørsmål til det vi sier, hevder forfatterne. Videre meddeler Glavin & Erdal (2013) at dersom man på et tidlig tidspunkt forteller foreldrene om sin bekymring, vil det bli lettere for dem å samtykke, dersom det senere blir aktuelt å trekke inn andre instanser for å bidra til å løse problemene. Det positive, er at foreldrene ofte selv ønsker bistand fra flere hold, for å få den hjelpen som er nødvendig for barnet og familien. Måten vi deler vår bekymring med foreldrene, blir da helt vesentlig. Det er viktig at vi som jobber med barn og unge viser at vi sjelden vet utgangspunktet for hva som forårsaker barnas problemer. Når skolen ser signaler hos barnet, og ikke vet hva som er årsaken til disse, noe som kan være alt fra tegn på mistriivsel til helt andre utfordringer, snakker skolen med foreldrene om dette. De som jobber med og rundt eleven har som sin oppgave å være bekymret for eleven, og ikke mistenke foreldrene for ikke å gjøre en god nok jobb. Mistanke er aldri noe godt utgangspunkt for foreldresamarbeid.

«Hvis en virkelig vil bedre oppvekstmiljøet for et barn, må en nå fram til foreldrene – ikke skape eller være med på å opprettholde et motsetningsforhold til dem (Glavin og Erdal, 2013, s. 69).

Barns utvikling påvirkes av samspill og samarbeid mellom de voksne, og det miljøet barnet vokser opp i, noe som kommer godt til syne i skolen. Dersom en foresatt har et anstrengt forhold til kontaktlæreren, en annen lærer på skolen, eller til skolen for øvrig, vil dette kunne innvirke direkte på elevens måte å møte skolehverdagen på. Ifølge Glavin og Erdal (2013) er det av stor betydning for barnets følelsesmessige utvikling, at det er godt samarbeid mellom foreldrene og andre voksne som barnet daglig omgås. Videre hevder forfatterne at barnets oppvekstmiljø blir styrket, dersom det er en god relasjon mellom foreldre og førskolelærere/lærere, noe som vil skape større helhet i barnets tilværelse, og styrke dets utviklingsmiljø. Her henvises det videre til Bronfenbrenner sin sosialøkonomiske utviklingsmodell, som beskriver hvordan alle systemer og nivåer rundt barnet henger sammen og har betydning for barnets oppvekstmiljø.

Noen fagpersoner mener at det vil være en for stor belastning for foreldrene å være med på tverrfaglige møter, men om foreldrene selv ble spurt, viser forskning at de sier det motsatte. Her trekkes tanker fra Brottveit (1996) inn, som meddeler at foreldre stort sett er fornøyde med tverrfaglige møter, altså 75 prosent mente at de hadde fått den hjelpen de ønsket, og alle mente at systemet burde fortsette. Videre hevder Brottveit at foreldrene ikke synes, slik som fagfolkene trodde, at det var skremmende og vanskelig med så mange fagpersoner samlet i et og samme møte. Foreldrene synes heller ikke det ble brukt for mange faguttrykk. De forsto hva fagfolkene snakket om, og de opplevde at de ble lyttet til. En ting å merke seg gjennom det Brottveit har forsket på, er at foreldrene opplevde seg som viktige deltakere på møtet, og de mente at det var viktig at de selv kunne velge om de ville delta eller ikke. Glavin og Erdal (2013) hevder at fagfolks ønske om å beskytte foreldrene, ikke er i samsvar med hva foreldrene selv mener de både ønsker og tåler, noe også funnene fra dette prosjektet viser. Foreldrene ønsker å være med tidlig i prosessen. Forfatterne spør seg, om kanskje fagpersoner ønsker å beskytte seg selv. Det såes ingen tvil om at det er utfordrende og krevende å samtale om sine bekymringer for barnet med foreldre, og å ha foreldrene med på møter. Forfatterne påpeker at en tverrfaglig ordning krever kunnskap hos fagpersoner, som kan ivareta foreldrene, og samarbeidsstrukturene med de andre instanser. De føyer til, at dersom det er et ønske om barnets beste, er åpent samarbeid med foreldrene etter deres mening den beste veien

å gå. Et lavterskeltilbud om å få foreldrene tidligere på banene, kan være en del av et forebyggende tverrfaglig arbeid, som kan støtte opp rundt eleven i forkant, for å unngå at bekymringen (e) utvikler seg.

2.4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert Samhandlingsreformen (St.meld.nr.47:2008): «Rett behandling – på rett sted – til rett tid» og Norges offentlige utredninger (NOU 2005:3): «Fra stykkevis til helt – en sammenhengende helsetjeneste, tverrfaglig samarbeid og brukermedvirkning. Fokuset i oppgaven er å sikre at barn, unge og deres familier opplever tjenestetilbudet som helhetlig og sammenhengende. Gjennom å løfte samarbeid, har jeg benyttet San Marin-Rodriguez (et.al.2005) sin artikkel: «The determinants of succesful collaboration: «A review of theoretical and empirical studies», som ramme for å forstå konteksten i oppgaven. Videre har leseren fått et kort innsyn og en redegjørelse for historikk gjennom deler av skolesystemets tanker. Fra Fagfornyelsen til ny læreplan i 2020. Oppgaven har også satt fokus på kommunikasjon, som limet i alt samarbeid. Dette blir bekreftet gjennom dialogmodellen, som formidler at i tverrfaglig samarbeid er det faktorer som å skape tillit og trygghet mellom partene, og at prosesser rundt samarbeidet er betinget av åpenhet og ærlighet i argumentasjon og diskusjoner. Kapitlet avslutter med å minne på viktigheten av gode relasjoner i skole – hjem – samarbeidet, for å skape helhet og trygghet i elevenes tilværelse, og styrke elevens oppvekstmiljø.

3.0 Metode

Problemstillingen for dette studiet er:

«Hvilke faktorer kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, for elever med sammensatte behov?».

For å belyse problemstillingen min skal jeg se på hvordan vitenskapssyn handler om hvordan vi forstår, forklarer eller nærmer oss den sosiale virkeligheten vi lever i. Forskningens hovedoppgaver i dette studiet, er å bidra til å begrunne kunnskap som gjør at vi kan begripe, fatte eller forstå mer av virkeligheten. Et vitenskapssyn virker inn på måten vi ser på og tar til oss kunnskap. Vitenskap i dette studiet handler om kunnskap som er utviklet gjennom forskningsbasert virksomhet, altså kunnskap som er begrunnet og dokumentert. På denne måten skiller vitenskapelig kunnskap seg fra allmennkunnskap, ved kravet til begrunnelse og dokumentasjon. Kunnskap skal kunne etterprøves, det vil si at andre forskere kan teste den ut gjennom nye studier, som kan bekrefte, nyansere eller avkrefte eksisterende kunnskap.

3.1 Valg av metode

Ifølge Thornquist (2018) blir det stadig oftere stilt krav til helsepersonell om å dokumentere sin praksis, med vekt på forskningsbasert kunnskap. Brottveit (2018) konkluderer med at de såkalte menneskevitenskapene, eller human – og samfunnsvitenskapene, tradisjonelt har hatt sin vitenskapsteoretiske forankring i hermeneutikken. Forfatteren hevder at forståelse i vitenskapelig sammenheng knyttes til studier av menneskelige handlinger, opplevelser og erfaringer, noe som her omtales som meningsfulle data, fordi slike fenomener må forstås og fortolkes i sin egen kontekst for å gi mening. Videre hevder forfatteren at hermeneutikk betegnes som en fortolkende vitenskap, fordi meningsfulle data vanligvis ikke lar seg forklare ut fra sosiale og allmenne lover. Tanken med å benytte et hermeneutisk perspektiv i dette studiet, er å forstå og fortolke mening i det foreliggende datamateriale, og å konstruere nye meningssammenhenger av den virkeligheten jeg har studert. Studiet forholder seg til et kvalitativt forskningsdesign, noe som vil si at studiet går i dybden på noe, forstår, får fram detaljer, samt nyanser i ett forsøk på å gi en helhetlig forståelse for fenomenet som ønskes undersøkt, og som i dette studiet er tverrfaglig samarbeid i skolen. Dette studiet baseres videre på en kvalitativ metode, da tanken bak studiet var å finne et verktøy for tverrfaglig samarbeid

i skolen, og se nærmere på hva som kan fremme, men også hemme et slikt samarbeid. Problemstillingen og formuleringen av den, må beregnes å være under utvikling gjennom hele prosessen, i samsvar med tolkningen av data. Ikke før i analysedelen, hvor funnene blir identifisert, blir problemstillingen bestemt i samsvar med oppgavens innhold.

Studiet er lagt opp til individuelle intervjuer, som er hyppigst brukt innenfor kvalitativ metode. Hovedintensjonen ved kvalitativ metode og i dette studiet, var å få fram enkeltpersoners syn og erfaringer i forhold til tverrfaglighet i skolen. Individuelle intervjuer er ifølge Tjora (2018) «beryktet «for å gi større mulighet til å skape tillit og åpenhet, noe som er viktig for at deltakerne skal føle at de kan snakke fritt. Deltakerens forståelse i dette studiet ble viktigere enn fakta. Jeg hadde lest at de største begrensningene med individuelle intervjuer var at de kunne bli for individualistisk, noe jeg klarte å unngå ved å se på alle intervjuene som en helhet og ikke isolerte.

3.2 Veien til utvelgelse av informanter

Det aller første steget i prosessen, var å melde prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste, også forkortet og kjent som NSD. Etter en kort tid ble prosjektet godkjent, og rekrutteringen av deltakere til prosjektet var i gang, etterfulgt av datainnsamlingen som startet i september 2019. Det ble naturlig å ta kontakt med to kommuner i Østfold, en relativt stor og en middels kommune. Deretter gikk jeg så inn på ansatte på de ulike skolene, og sjekket hvilke profesjoner som var representert. Det ble naturlig å ta kontakt med kommunalsjef og rektorene i de aktuelle kommunene, via mail og personlig møte. Her presenterte jeg meg, informerte om den foreløpige problemstillingen, og om kriteriene for gjennomføring av intervjuene. Det tok mange måneder før jeg fikk en endelig avklaring fra den første kommunen, noe som hemmet prosjektets progresjon. På denne måten fikk jeg et innblikk i hvor utfordrende det kan være å få deltakere til et prosjekt, i ytterste konsekvens.

Jeg endte opp med den middels store kommunen, som var nevnt som kommune nummer to, da jeg etter langt om lenge fikk avslag fra den første kommunen. Mine kriterier var først og fremst at skolen hadde ansatte med ulik yrkesbakgrunn, og ellers at skolen kunne vise til interessante forhold ved skoleutvikling. Når jeg fikk klarsignal fra skole nummer to, fikk jeg en annen erfaring, hvor kommunen stod med åpne armer og ønsket prosjektet velkommen! Det var i grunn en helt fantastisk opplevelse. Da jeg møtte skolens ansatte, var det nok av

interessante yrkesgrupper å velge mellom. Dette høres kanskje for godt ut til å være sant, og det tenkte også jeg en tid. Utfordringen ble da å «plukke» de profesjonene som kunne gi prosjektet bredest mulig spenn i forhold til yrkesgrupper i skolen. Skolens ansatte og deres bakgrunn ble studert nærmere, og alle deltakerne som ble spurt, ønsket å delta, pluss noen til. Kommunen og skolens interesse for forskning, og ønske om å bidra til samfunnet, var virkelig en positiv opplevelse. Deltakerne ble informert via en samtale og et skriv som jeg personlig gav til hver enkelt, samt tid og sted ble avtalt. Utvalget av deltakere til studiet, var tenkt ut fra ulike utdannelser og yrkesbakgrunn, hvor hovedfokuset var kjennskap til tverrfaglig samarbeid i skolen. Jeg hadde en plan om å gjennomføre 6 intervjuer, men endte opp med 8 intervjuer, hvorav de ulike deltakerne hadde varierte utdannelser, arbeidserfaring, ansiennitet og stillingsbetegnelser.

3.2.1 Nummerering av intervjuer

Deltakerne vil bli presentert nedenfor med ulike data knyttet opp til hver enkelt deltaker, men for å sikre at deltakerne ikke skal kunne kjennes igjen, er utdannelsene delt i pedagogisk og sosialfaglig bakgrunn. Oversikten under viser en kort oversikt over deltakernes utdanning, stillingsbetegnelse og arbeidsoppgaver, samt en nummerering av intervjuene fra en til åtte.

Intervju nr. 1	Sosialfaglig og pedagogisk bakgrunn. Pedagog. Erfaring som koordinator, fagansvarlig og innen ledelse.
Intervjue nr. 2	Pedagogisk bakgrunn. Spesial pedagog. Ansvar for tidlig innsats. Bindeledd mellom indre og ytre instanser. Faglærer.
Intervju nr. 3	Pedagogisk bakgrunn. Pedagog. Kontaktlærer. Tillitsvalgt.
Intervju nr. 4	Pedagogisk bakgrunn. Pedagog. Kontaktlærer. Erfaring som leder. Innsikt i koordinering SFO.
Intervju nr. 5	Sosialfaglig og pedagogisk bakgrunn. Spesialpedagog. Erfaring som leder og i bo – institusjoner. Faglærer.
Intervjue nr. 6	Pedagogisk bakgrunn. Pedagog. Kontaktlærer. Sosiallærer.
Intervju nr. 7	Sosialfaglig bakgrunn. Helsefaglig. Tverrfaglig ansvar og bindeledd mellom skole, hjem og andre indre – og ytre instanser.
Intervju nr. 8	Pedagogisk bakgrunn. Pedagog. Overordnet ansvar. Leder.

3.3 Førforståelse

Det er ikke realistisk å møte et fagfelt eller en situasjon uten å bære med seg forutinntatte tanker og erfaringer, som ligger som grunnlag til vår førforståelse, og som er med på lasset inn i et forskningsfelt. Den førforståelsen jeg tok med meg inn i studiet, vil kunne påvirke hva jeg observerer, og hvordan jeg vektlegger og tolker observasjonene mine. Det er normalt ifølge Johannessen (2010) at man som forsker trekker seg selv inn gjennom hele undersøkelsen, både i forhold til problemstilling, utvalg, de teoretiske perspektiver, analysen og tolkningen av dataene.

Min arbeidserfaring bygger på femten år i yrket som lærer, da i hovedsak som kontaktlærer, og en lengre periode som sosiallærer. Jeg har i tillegg en videreutdanning innenfor sosial – og flerkulturell pedagogikk, samt tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. Som ansatt i grunnskolen har jeg savnet et tettere samarbeid mellom indre og ytre instanser, et samarbeid som skal komme alle elever til gode, ikke kun de elever som har papirer på at de skal ha ekstra hjelp. Min førforståelse er i tillegg preget av hva jeg har lest av tidligere forskning og teori, i tillegg til praktisk erfaring med læreryrket. Ens egen bakgrunnen er noe forsker må være seg bevisst på under hele prosessen. Å være forsker, krever ransakelse og refleksjon, men samtidig er jeg en alminnelig person, som i en ureflektert form vil la følelsene kunne leve deres eget liv, og påvirke intervjuet og empirien, uten at det trenger å bli synlig. Ifølge Fog (2004) kan dette handle om spørsmål som ikke har blitt stilt av meg, eller unnlatt stilt gjennom intervjuprosessen.

3.4 Intervjuene

Intervjuguiden for dette studiet ble strukturerte med ulike temaer, som jeg kunne tenke meg å vite mer om, og som jeg antok det ville bli aktuelt å komme innom. Det ble naturlig å samtale rundt studiets tema med deltakerne, i det jeg fikk tilbakemelding om at de ønsket å delta i prosjektet. Fra starten hadde jeg i overkant mange spørsmål, noe jeg ble anbefalt å redusere, og som jeg gjorde, for så å gå i dybden på de spørsmålene jeg valgte å stå igjen med (Fekjær, 2013). De utvalgte spørsmålene ble videre systematisert under temaer, hvorav jeg formulerte tre hovedkategorier; tverrfaglige erfaringer fra internt samarbeid i skolen, ressurser knyttet til skolen, og skole – hjem- samarbeid, med undertemaer som blant annet internt og eksternt samarbeid.

Mine intervjupersoner fikk spørsmål om å gå igjennom intervjuguiden før intervjuene, noe alle ønsket. Slik jeg tolket det, var det en trygghet i å vite hva som kom, slik at de hadde mulighet til å gjøre seg noen tanker om temaet på forhånd. I ettertid, ser jeg at det var positivt, da deltakerne allikevel måtte tenke seg nøye om på flere av spørsmålene på nytt og underveis, selv om de hadde tenkt rundt spørsmålene tidligere. Noen nye spørsmål ble også til underveis gjennom intervjuene. Disse skrev jeg ned, og stilte som spørsmål til flere av deltakerne. Jeg var spent på om det ville begrense oppgaven, dersom deltakerne ikke hadde gjort seg noen tanker på forhånd, noe jeg så absolutt tror kunne hatt en innvirkning. Jeg opplevde på ingen måte at deltakerne ble låst i forhold til temaet, heller at det oppstod takhøyde under intervjuene. Flere av deltakerne meddelte at de hadde gjort seg nye tanker underveis gjennom intervjuene, noe som var spennende for meg å høre. Intervjuguiden ble på en måte veiledende, tenkende og reflekterende for deltakeren, men også for meg.

De 8 intervjuene ble gjennomført i løpet av september måned i 2019, og foregikk alle på samme skole og på samme kontor. Konteksten for et intervju er viktig, og kan ha en påvirkning på innholdet, også kalt konteksteffekten. En regel kan være at ingen kontekst er nøytral, men det viktigste, er å reflektere over og være seg bevisst på hvordan situasjonen kan påvirke informasjonen. Alle intervjuene ble tatt på deltakernes arbeidsplass, i et miljø som var naturlig for deltakerne. Slik jeg ser det, var ikke konteksten forstyrrende på noe vis, da ingen av intervjuene ble forstyrret underveis, av at noen kom innom kontoret, eller av telefoner som ringte. For å gjøre intervjusituasjonen så «normal» som mulig, valgte jeg å starte med nøytrale og undrende temaer, for å etablere kontakt og tillit i startfasen. Tidsperspektiv for gjennomføringen var på forhånd uklart, men når intervjuene startet, glemte jeg mer eller mindre tiden. Det var møtet og kontakten med deltakeren, kvaliteten og innholdet som ble betydningsfullt – øyeblikket! Balansegangen mellom å lytte og stille spørsmål under intervjuet fungerte bra. Hvor mange spørsmål jeg måtte stille for å holde samtalen i gang, varierte fra deltaker til deltaker, men jeg satt ikke igjen med følelsen av at jeg måtte «dra» ut informasjon av noen av deltakerne. Det hente at jeg måtte stille oppfølgingsspørsmål, eller at jeg stilte spørsmål som jeg ikke hadde planlagt, da det falt seg naturlig. Ofte hadde deltakerne mye å fortelle, og dersom de ikke forstod spørsmålet jeg stilte, bad deltakerne meg om å stille spørsmålet på nytt, eller bekrefte at de hadde skjönt spørsmålet rett. Intervjuene var noe jeg hadde sett frem til, da jeg er svært interessert i relasjoner mellom mennesker, og hadde derfor forventning til møtet med den andre. Hvert intervju var verdifullt i seg selv, og tryggheten i

samtalsituasjonen fra det første intervjuet var merkbar. I starten av intervjuene var fokuset på å huske alt og det jeg skulle spørre om, noe stressende, men så ble det lettere å holde roen og lytte til deltakeren. På forhånd var jeg spent på om det ville dukke opp innspill jeg ikke hadde sett komme, og var derfor veldig obs på at jeg ikke måtte gå i «lås» og henge meg for mye opp i intervjuguiden, men ta det mer som det kom.

Det som ble viktig for meg gjennom intervjuene, var at deltakerne skulle kunne fortelle fritt om sitt forhold til tverrfaglig samarbeid i skolen og få mulighet til å fortelle om sine erfaringer, både i forhold til å fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid. Siden jeg hadde alle intervjuene med såpass kort intervall, måtte jeg innstille meg på at dette kunne bli krevende i forhold til transkriberingsarbeidet, som jeg var opptatt av burde bli gjort så fort som mulig etter hvert intervju. Det ble en hektisk måned med intervjuer og transkribering, som gikk fortløpende. For å være sikker på at jeg fikk med meg det meste, skrev jeg kun opp stikkord underveis i intervjuet, da jeg ønsket å vise at jeg var tilstede under samtalen, og ikke mistet fokuset bort fra deltakeren. Helt til slutt i hvert intervju, spurte jeg hver deltaker om de hadde noe de ville tilføye, eller noe de «brant» ekstra med tanke på temaet. Da opplevde jeg at deltakerne fikk tilføyd, om det var noe jeg ikke hadde spurt om og som de forventet, og sist men ikke minst, så oppsummerte deltakeren som regel hovedbudskapet, som en god avslutning.

3.5 Transkribering

Like før intervjuet startet, forklarte jeg kort for deltakeren hvordan samtalen skulle tas opp med lydopptaker via UIO sin app på telefonen, og hvordan samtalen ville gå direkte til Høgskolens server. For meg var det viktig å ta hensyn til at deltakeren kunne oppleve ubehag med opptaket, og dermed bli knytt under samtalen. Selv om deltakerne var informert om lydopptaket, var de nok like spent som meg i startfasen. Dette gikk relativt fort over og lydopptakeren ble etter hvert litt «glemt». I forkant hadde jeg informert om, at det kun var jeg som kunne lytte på disse opptakene i etterkant, og eventuelt veileder. I starten av intervjuet, kunne det virke som at deltakerne ble påvirket av at samtalen ble tatt opp på bånd, noe som gjorde sitt til at de startet forsiktig. Etter hvert som de ble komfortabel i situasjonen, opplevde jeg at deltakerne sa det de mente, både om forhold som kunne virke fremmende, men også hemmende på et tverrfaglig samarbeid i skolen, noe vi kommer mer tilbake til i datamaterialet.

Mitt mål var å komme raskt i gang med transkriberingen rett etter hvert intervju, for å sikre at samtalen var «ferskt» i minne. Nå skulle det som var tatt opp på lydopptaket endre form, fra muntlig tale til skriftlig form. Det ble skrevet ordrett ned alt som deltakeren hadde sagt, inkludert, ulike stopp, tenkepauser, sukk, tunge pust osv. Jeg gikk ofte tilbake for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt som ble sagt. For helheten ble det viktig å skrive ned alt av ord, uttrykk, kroppsspråk og annet under intervjuet, da jeg tenkte at dette kunne si mer enn mange ord. Jeg valgte heller ikke å gjøre om dialekter til bokmål, men skrev ned det deltakerne fortalte i sin helhet, da jeg tenkte at dette ikke ville ha noe å si for gjenkjenning. Alle deltakerne var fra samme distrikt og ingen store forskjeller på dialekt. For å oppsummere og sikre at jeg hadde fått med meg alt i intervjuene, men også sikre at det deltakerne hadde sagt, ble gjengitt på mest mulig korrekt måte, valgte jeg å høre igjennom alle samtalene på nytt og på nytt. Jeg noterte også i marginen, om det var ting i konteksten jeg trodde jeg kunne få bruk for siden. Jeg var lenge i tvil om jeg skulle stoppe med 8 intervjuer, da jeg fremdeles hadde 3- 4 deltakere som også hadde takket ja, men etter 3 fullskrevne notatbøker, vurderte jeg den innhentede informasjonen som tilstrekkelig.

3.6 Analyse

Analysen startet med flytende overganger og tolkninger allerede under første intervju. Dette studie er bygget på et sosialt konstruert kunnskapssyn, mellom deltakeren og meg. På denne måten, er det viktig at analysen blir presentert på en slik måte at deltakerne kan kjenne seg igjen, og at det kommer tydelig fram det deltakerne står for og vil formidle. Ifølge Tjora (2018) er det flere måter å definere stegvis – deduktiv – induktiv – analyse (SDI) på, og hevder videre at målet med koding i SDI – metoden er tredelt. Det første steget er å trekke ut essensen i det empiriske materialet. Dernest reduseres materialets volum og til sist legges det til rette for idègenerering på basis av detaljer i empirien. Forfatteren påpeker at ved å vektlegge en induktiv, empiri nær koding er det mulig å redusere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekk med seg inn i analysen. På tross av en rendyrket induksjon med «tomt hode» ikke er praktisk mulig, legges det vekt på at kodingsarbeidet basert på empirisk finlesning bidrar til en så induktiv førstefase i analysen som mulig. Tjora hevder at i all empirisk forskning må tolkning av data følges av en form for refleksjon. Når tolkningen og grunnlaget for tolkningen framkommer, er det en visshet om at empiriske data i seg selv ikke kan være en enkel speiling av virkeligheten.

Videre tilføyer Tjora (2018) at vi må betrakte tolkningen av data som formet av en rekke forhold som vi må reflektere over, blant annet hvordan tolkningene framkommer, eller gjøre en tolkning av egen tolkning. Det er viktig å ikke glemme at når vi gjør våre undersøkelser, er vi selv automatisk påvirket av en rekke faktorer, da utenom å være seg det bevisst. For å gjøre forskningen refleksiv, hevder Tjora at vi må undersøke denne tolkningen, og hva som påvirker den og når man gjør en slik refleksjon eksplisitt i en rapport, artikkel eller annet, så øker både undersøkelsens troverdighet og leserens mulighet til å få et innblikk i «forskerverdenen».

3.6.1 Tematisk analyse

Hovedtemaene jeg har kommet fram til i min studie er: Tverrfaglige erfaringer fra internt samarbeid i skolen? Ressurser knyttet til skolen, og skole – hjem – samarbeid, med undertemaene internt og eksternt samarbeid. Mitt fokus som forsker var å se nærmere på hvilke faktorer som kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, for elever med sammensatte behov. Ut fra dette temaet og problemstillingen, fortolket jeg og analyserte datamaterialet som i hovedsak angikk faktorer som kunne fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i skolen. Jeg startet med å kode etter farger på fremmende og hemmende faktorer i forhold til tverrfaglig samarbeid, og det jeg kalte for «gode utsagn». Gode utsagn forteller når mine intervjupersoner snakket rett fra «levra», altså fortalte om situasjonene slik de reelt opplevde dem. Videre ble det lagd nye koder for undergrupper, under fremmende og hemmende faktorer. Her kunne de «gode utsagn» komme inn under både fremmende og hemmende faktorer. Eksempler på undergrupper, var blant annet: de fysiske forholdene på skolen, skolen som læringsarena, kompetanseheving og påfyll av kompetanse, forventninger til hverandre, relasjonsbygging, samhandlingskompetanse m.m. Disse undergruppene med flere, valgte jeg igjen å kategorisere inn i fremmende og hemmende faktorer. Med mange undergrupper og mye informasjonen i hver undergruppe, samt fremmende og hemmende faktorer, ble det mye informasjon å sortere. Dette gjorde jeg i flere omganger, får så å redusere mengden av informasjon og gjøre den mer presis. Deretter fant jeg fellestrekk ved den informasjonen jeg hadde hentet ut fra intervjuene, og jobbet videre opp mot forskningsspørsmålene; deltakernes forståelse for tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, deltakernes erfaring med tverrfaglig samarbeid i skolen, og hvordan det tverrfaglige samarbeidet i skolen fungerer i praksis, samt problemstillingen. Videre fordelte jeg min innhentede informasjon inn under disse tre oppsamlingsgruppene: forståelse for, erfaring med

og tverrfaglig samarbeid i praksis. Deler av forskningsspørsmålene var med på å korrigere oppgaven mot de tre temaene oppgaven tilslutt samlet seg under; tverrfaglige erfaringer fra internt samarbeid? ressurser knyttet til skolen, og skole – hjem – samarbeid. Så startet det siste kodingsarbeidet med å oppsummere hvilke temaer som hadde gått igjen, gjennom hele prosessen, og som tilslutt skulle bli stående. Jeg stod i hovedsak tilbake med internt og eksternt samarbeid, som tar for seg fremmende og hemmende faktorer i det tverrfaglige samarbeidet i skolen.

Ifølge Brottveit (2018) innebærer en tematisk analyse at forskeren har fokus på ett bestemt tema, eller en bestemt problemstilling, fortolker og analyserer datamaterialet og legger alle informantsvarene til grunn for analysen. Formålet i dette studiet har vært å ordne informasjon inn under bestemte temaer, samt en analyse av hva som sies, framfor hvordan ting sies. Tematisk indikerer et tema (er), som i denne oppgaven er, tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, som er i sentrum for selve analysen. Denne analysen er beskrivende i form, og målsettingen er å sammenligne svarene fra hver enkelt informant og hva de sier om intervjuets ulike temaer, knyttet til tverrfaglig samarbeid. Intervjuene er halvstrukturerte i intervjuform, da det først og fremst er snakk om å sammenligne svarene, noe som også gir et oversiktsbilde av informantenes syn på, og erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Brottveit hevder at en ulempe ved denne tilnæringsmåten er imidlertid at den enkelte informant kommer mer i bakgrunnen, da analysen først og fremst er sentrert om selve temaet og sammenligning av informasjon fra, og mellom undersøkelsens deltakere. Videre hevder Brottveit at den heller ikke gir et analytisk dybdeperspektiv, da tekstutdragene løsrives fra sin opprinnelige meningskontekst, tematiseres og gjøres til gjenstand for en beskrivende sammenligning. Videre hevder forfatteren at en slik analyseform heller ikke er blant de mest utbredte i en hermeneutisk forskningsprosess, fordi den vanligvis ikke gir rom for utdypende tolkninger. Videre hevder hun at den absolutt brukes i undersøkelser som er hermeneutisk inspirert.

3.7 Kvalitetskriteriene for forskningen

Reliabilitet, validitet og generalisering er kriterier for å kvalitetssikre forskningen ifølge Braun og Clarke (2013). For å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse og reflektere om undersøkelsen er god, er det viktig å forstå hva disse tre kriteriene innebærer. Det har vært omdiskutert om disse tre begrepene kan overføres til kvalitativ metode, da de opprinnelig har

vært knyttet til kvantitativ forskning og pålitelighet. Validitet handler om forskningens gyldighet og generalisering, som er et spørsmål om tolkningene er basert på om undersøkelsen er overførbar. Disse tre begrepene er: gyldighet, overførbarhet og pålitelighet.

3.7.1 Studiets gyldighet

Tjora (2018) knytter gyldighet til spørsmålet om de svarene vi finner i vår forskning faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille. Han hevder at innenfor en fortolkende tradisjon kan dette være en relativt komplisert affære. Kvale (1997) bruker begreper som kommunikativ og pragmatisk gyldighet, hvor den første testes i dialog med forskersamfunnet og den andre testes ved spørsmål om forskningen fører til endring eller forbedring. Forfatteren hevder at innenfor samfunnsforskning har den sistnevnte form for gyldighet først og fremst vært satt i høysetet innenfor såkalt aksjonsforskning, hvor forskning sees som en form for demokratisk erkjennelsesprosess og endringsarbeid. Tjora foreslår å etablere konseptuell (noe som dreier seg om eller består av konsepter) gyldighet som et tilleggsmål, som handler om hvordan resultater i form av konsepter kan bidra til et nytt nivå av refleksjon, både i åpen formidling og i møte med deltakere i forskningen. Han mener at det innenfor de fleste samfunnsvitenskaper er den kommunikative gyldigheten vi primært er opptatt av. Når vi tester den i dialog med forskersamfunnet, betyr det i praksis at vi forholder oss bevisst til aktuelle teorier og perspektiver, samt til tidligere forskning som er gjort innenfor relevante temaer og/eller metoder. Våre resultater blir sammenstilt med funn fra andres relaterte forskning og hva vi selv eventuelt har konkludert med tidligere. Tjora mener at en innvendig mot en slik strategi, er at den vil gjøre forskningen konservativ, men det er nettopp for å opprettholde høy kvalitet at forskningen er og blir konservativ, for kunnskap utvikles i små skritt. Videre påpeker han at det er mulige å styrke gyldigheten ved å tydeliggjøre hvordan vi utformer og praktiserer forskningen ut fra de spørsmålene vi stiller. Begrepene riktig, kontra galt, er diffuse når man tar utgangspunkt i kunnskap som sosialt konstruert. Sannhet settes i et noe annet perspektiv og gyldighet vurderes ut fra om flere personer er enige om noe felles. Selv om ulike personer kan ha ulikt syn på hvordan noe skal gjennomføres, så kan flere være opptatt av noe. Både teori og tidligere forskning kan være med på å bekrefte og styrke en studies gyldighet. Gyldigheten kan også blir styrket ved å være kritisk til tenkning gjennom analyseprosessen og refleksjon rundt tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, og hva som er fordeler og ulemper ved de valgene man tar.

Å vurdere studiens gyldighet gjennom refleksjon, samt å vurdere om de «riktige» deltakerne er valgt, og at deltakerne har den nærhet til det aktuelle fenomenet som trengs blir viktig. Som nevnt tidligere, ble informantene valgt ut fra ulike yrkesbakgrunn, kunnskap, erfaring og profesjoner. Skolen jeg først hadde tenkt å gjennomføre mine intervjuer ved, var en relativt stor skole på Østlandet. Denne skolen fikk jeg avslag hos, slik at jeg endte opp med å gjennomføre intervjuene mine, ved en litt mindre skole på Østlandet tilslutt. Rekrutteringen av deltakerne ble gjennomført ganske likt. Dersom jeg hadde endt opp med den største skolen som først var tenkt, kunne jeg risikert og fått andre resultater og perspektiver. Deltakerne i min studie, hadde generelt bred kompetanse innenfor tverrfaglig samarbeid, og gjennom forskningsarbeidet kom det fram interessante data, som absolutt er relevant for problemstillingen. Gjennom intervjuene delte mine intervjupersoner sine tanker og erfaringer, i forhold til fenomenet tverrfaglig samarbeid i grunnskolen. Jeg fikk lytte til deres fortellinger om gleder og frustrasjoner, noe jeg mener vil være med på å bidra til oppgavens gyldighet.

3.7.2 Studiets pålitelighet

Resultater kan mest sannsynlig ikke generaliseres til en større populasjon dersom studiet er utført kvalitativt med få deltakere. Funnene kan likevel gi økt forståelse. Ifølge Jacobsen (2010) sees det på hvor pålitelig studiet kan vurderes å være, noe som avhenger av om det er trekk ved selve undersøkelsen som har vært med å skape resultatene. I dette kapitlet har jeg forsøkt å forklare prosedyren, fra da jeg startet arbeidet med å rekruttere, og veien fram til analysen og de funnene jeg har gjort. Nøyaktighet i grunnarbeid med transkriberingsprosessen, mener jeg vil kunne bidra til oppriktighet og pålitelighet, som er et annet trekk ved pålitelighet. Det er ikke ubetydelig hvordan deltakerne opplever meg og mitt kroppsspråk i intervjusituasjonen. Her kan grunnlaget både for tillit og mistillit legges, noe som igjen kan føre til hvor forsiktig og/eller åpen deltakerne opptrer i intervjusituasjonen. På den ene side kan det være en utfordring å etablere et tillitsforhold på den korte tiden. På den annen side, tenker jeg mye kan gjøres gjennom første møte mellom deltakeren, og meg som forsker, og som gjennomfører intervjuet, samt gjennom intervjuets første del. Intervjuene startet med generelle spørsmål til temaet, for å komme smidig i gang, unngå å legge føringer og for at vi begge skulle bli «kjent og trygg» med intervjusituasjonen. Det ble naturlig å stille åpne spørsmål underveis i intervjuet, og på denne måten opplevde jeg, at jo mer åpenhet, jo flere spørsmål, noe jeg tenker kan være med å bekrefte pålitelighet i studiet.

3.7.3 Forskningsetikk

Ifølge Nasjonale etiske forskningskomiteer (NESH) er humaniora og samfunnsvitenskap ofte innlevelse og fortolkning en integrert del av forskningsprosessen. Her hevdes det at forskjellige faglige tilnærminger og teoretiske ståsteder kan åpne for ulike, men likevel rimelige tolkninger av det samme materialet. Ifølge NESH er det derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger, og at det legges vekt på redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet, som er felles normer for forskningsetiske forpliktelser, uavhengig av verdimesig eller vitenskapsteoretisk posisjon. De som skal delta i et prosjekt, skal informeres om hva formålet med undersøkelsen er, hva undersøkelsen i korte trekk går ut på, hvordan undersøkelsen skal presenteres. Informert samtykke er et annet ord for begivenheten. Først lagde jeg en handlingsplan (Everett & Furseth, 2012) hvor jeg utfordret meg selv, for så å skrive ned diverse informasjon, som jeg i neste steg satt inn i en mal fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Første informasjonsutkast var klart, som senere ble kalt informasjonsguide (vedlegg 3). Her informerte jeg om bakgrunn og formål for studien, hva en deltakelse i studien ville innebære, hva som ville skje med informasjonen som kom fram gjennom studiet, sletting av kodete dokumenter, opptak, deltakelse som frivillig, samt at deltakerne kunne trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt ved eget ønske. Balansen mellom å gi for lite eller for mye informasjon om prosjektet, fikk jeg hjelp av gjennom veilederchatten til NSD, noe som var svært nyttig. Det positive med kvalitativ forskning er fleksibiliteten, som betyr at man stadig er i endring gjennom hele prosessen. Gir du for mye informasjon, kan du risikere at deltakerne villedes. Denne type studier omhandler gjerne erfaringer og meninger, og ikke sårbare livsforhold, allikevel er det viktig å reflektere og være seg bevisst på dette.

3.7.4 Etske hensyn

Målet gjennom dette studiet, var at etiske hensyn skulle gå som en rød tråd gjennom hele forskningsprosessen, helt fra begynnelsen til det ferdige produkt. I denne oppgaven blir det lagt vekt på tre etiske retningslinjer, som er meget sentrale, og som det skal tas hensyn til i forskningsprosessen. Disse er: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Jeg valgte også å ta med den fjerde retningslinjen; krav til å bli korrekt gjengitt, da dette studiet bygger på en forståelse av kunnskap som sosialt konstruert,

samt viktigheten av å få fram deltakernes stemme. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er det forskers etiske ansvar å vurdere gevinstene av forskningen opp mot konsekvenser for informanten. Forfatterne hevder at en konsekvensanalyse for deltakeren kan være hensiktsmessig, noe jeg tok før oppstarten, hvor jeg vurderte de eventuelle konsekvenser deltakelse i studien ville kunne påføre hver enkelt deltaker.

3.7.5 Beskytte deltakernes integritet og personlighet

Konfidensialitet handler om at man skal beskytte deltakernes personlighet og integritet, dvs. at data som kan identifisere deltakerne ikke skal avsløres. Det er viktig for å sikre deltakernes anonymitet i prosjektet og da bytte ut navn med deltaker, og den aktuelle kommunen hvor intervjuene blir gjort, nevnes ikke ved navn. Når det gjelder transkriberingen, er denne ikke gjort om til bokmål, kun i enkelte gjentakelser, da det ikke var noen spesielle forskjeller i dialekter hos deltakerne, og heller ikke noe som kunne bemerke hvilken by i Østfold deltakerne kom fra. Dersom dette studiet hadde representert deltakere med dialekt, ville dialekten kunne vært med på å gjenkjenne deltakere, og dialekten burde vært gjort om til bokmål. Alle personopplysninger og opptak er oppbevart på pc med passordbeskyttelse og på innelåst minnepenn. Under transkriberingen brukte jeg koder og fiktive navn. Stedsnavn ble anonymisert, for å unngå en risiko for gjenkjennelse. Opplysninger som jeg som forsker har den eneste tilgang til, blant annet båndopptakene, kodete notater og personopplysninger, informerte jeg deltakerne, om at disse opplysningene ble sikkert oppbevart, samt at opplysningene ville bli slettet når oppgaven var ferdigstilt. Som nevnt tidligere, ble deltakernes opplysninger om utdanning delt inn i tre grupper; pedagogisk, sosialfaglig og ledelse som yrkesbakgrunn. For å sikre anonymitet, ble kjønn unnlatt.

3.7.6 Konsekvenser for deltakeren å delta i et forskningsprosjekt

Ved gjennomføring av et forskningsprosjekt, må jeg som forsker ta hensyn til de ulike konsekvensene en deltakelse kan innebære for deltakerne, både i forhold til mulige skader knyttet til arbeidsmiljøet eller annet, men også ta høyder for fordeler deltakere kan oppnå ved deltakelse. Det kan være vanskelig å vite nøyaktig hva dette kan bety i praksis, men at det er min oppgave som forsker å ta hovedansvaret og å reflektere over hvilke mulige konsekvenser dette kan bety å delta i studiet, må være klart. Da jeg i utgangspunktet har fokusert på erfaringer og meninger rundt hva som kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid

i grunnskolen, sett gjennom et tverrfaglig perspektiv, kan det være hensyn å ta for deltakerne dersom deres meninger kan bli skadelidende i etterkant. Jeg skal ikke bagatellisere at hver skole gjerne har sin kultur liggende i veggene, og at det heller ikke alltid er enighet innad i skolesystemet, om hva som fremmer skolens beste. Jeg som forsker må derfor alltid ta høyde for, i hvilken grad deltakeren kan bli utsatt for ubehag knyttet til å være deltakende i prosjektet.

3.7.7 En korrekt gjengivelse som krav

I den grad det er mulig, har jeg forsøke å gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng. Det er viktig å sikre at dataene blir presentert på samme måte som i intervjuene, for å sikre at deltakerne i prosjektet kan stå for det som kommer i oppgaven. Det er forskerens ansvar at data og resultater ikke blir forfalsket, men at de blir presentert så korrekt som mulig for å kunne forstå resultatene. Det er viktig med åpenhet rundt valgene som tas gjennom prosessen, og et krav for å kunne vurdere undersøkelsen.

3.8 Oppsummering av metodekapitlet

I dette kapitlet startet jeg med å introdusere problemstillingen. Deretter blir leseren presentert for mitt valg av metode, veien til utvelgelse av data, nummereringen av intervjuene, førforståelse, intervjuene og intervjuguiden, transkriberingen, analysen, de tematiske kriteriene for forskning, studiets gyldighet og pålitelighet, forskningsetikk, med etiske hensyn, som beskyttelse av deltakernes integritet og personlighet, konsekvenser for deltaker å delta i et forskningsprosjekt, og en korrekt gjengivelse som et krav. Vitenskap i dette studiet handler om den kunnskapen, som gjør at vi forstår mer av den virkeligheten vi er en del av.

4.0 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere data fra intervjuene. En forskningsprosess er gjerne preget av flytende overganger og tolkninger som allerede starter under innsamlingen av dataene.

Kunnskap er sosialt konstruert, noe som tilsier at det er viktig gjennom hele prosessen å sørge for at den kunnskapen som er konstruert mellom deltaker og forsker blir presentert på en slik måte som deltakeren kan kjenne seg igjen i og stå for. Det vil bli representert tre hovedtema: «tverrfaglige erfaringer fra internt samarbeid», «ressurser knyttet til skolen» og «skole – hjem – samarbeid». Undertemaer som internt og eksternt samarbeid med flere, blir beskrevet fortløpende i teksten sammen med sitater fra deltakerne. Sitater er markert med kursiv.

Problemstilling for studiet er:

«Hvilke faktorer kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, for elever med sammensatte behov?».

4.1 Tverrfaglige erfaringer fra internt samarbeid

Ifølge Glavin & Erdal (2013) er tverrfaglig samarbeid en metode og/eller en arbeidsform, hvor flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål. De hevder videre at tverrfaglig samarbeid blir sett på som en kreativ vei til samarbeid i det offentlige. Tverrfaglighet i praksis, kan være definert forskjellig, og kan framstå i ulik form for tverrfaglighet, tverretatlig og tverrsektorielt samarbeid, det vil si samarbeid på tvers av sektorene i kommunen. Forfatterne tilføyer at tverrfaglig samarbeid vil dekke alle disse formene for samarbeid.

Intervjuprosessen startet med en lokalisering av deltakernes forståelse for begrepet tverrfaglig samarbeid, noe som viste seg å være et kjent begrep for deltakerne, men allikevel ikke pugget som en lærebokdefinisjon. Totalt sett fikk jeg ikke inntrykk av at deltakerne bare «prellet» av seg det første og beste de kom på, men at de så absolutt tok seg tid til å tenke og reflektere over svarene under intervjuet. Fenomenet samarbeid, kan av tjenesteytere forstås på mange ulike måter. Gjennom deltakernes forståelse av begrepet, kom det blant annet fram hvordan tverrfaglighet var tenkt, fra det å inkludere nærmiljøet inn mot fag, samarbeid mellom de

ulike interne yrkesutøvere på skolen og ledelsen, skole og hjem, og samarbeid med de eksterne yrkesutøverne. En av kontaktlærerne sa det på denne måten:

«Tar utgangspunktet i mitt trinn, så tenker vi mye tverrfaglig [...]vi sitter jo når vi legger en årsplan, så samarbeider vi lærerne og miljøpersonalet om å slå sammen temaene, slik at de skal passe på tvers av fag [...] det krever at man er litt ydmyk og ser sine egne begrensninger og kunne utnytte hverandres sterke sider. Det å kunne bruke hverandre og tørre å ta del i hverandres metoder og fag [...] det krever nok at man er litt ydmyk og nøktern i forhold til sin egen rolle da [...] være åpen for innspill, det å endre metode, etter hva som faktisk gagnar elevenes beste. Mer enn hva vi liker best og har mest trua for sjøl også (intervju 3)».

Mine funn viser at tverrfaglig samarbeid er nokså todelt. Tverrfaglig samarbeid blir implementert i årsplanen og videreført ukentlig gjennom blant annet teamarbeid og internt samarbeid med de ulike yrkesgruppene innad på skolen. Flere av intervjupersonene mine, mente at det er svært viktig å ikke glemme å benytte seg av hverandres kompetanse, i form av åpenhet, innspill og ydmykhet, men også sette fokus på at alle elever har rett til ekstra hjelp og et sammenhengende tilbud uavhengig av forutsetninger. Videre viser mine funn at den andre formen for tverrfaglig samarbeid i skolen, er samarbeid med ytre instanser, eksternt samarbeid, som blant annet med PPT, BUP og barnevern. Dette er de instansene som oftest er i kontaktet med skolen. Det eksterne tverrfaglige samarbeidet, kan i tillegg også være både innenfor nærmiljøet hvor ulike institusjoner eller frivillige organisasjoner bistår skolen, og skole – hjem – samarbeidet, som er implisitt og som kanskje den viktigste delen av det eksterne samarbeidet. En av intervjupersonene fortalte det på denne måten:

«Jeg tenker sånn at hvis man ser på tverrfaglig samarbeid, for de faglige prosessene som skjer fra uke til uke, så mener jeg at alle elevene har lik rett til det, altså noe som gagnar alle elevene uavhengig av forutsetninger da, det å kunne få felles knagger å henge ting på [...] men ut over det så føler jeg vi har en helsesykepleier som er her, en sosiallærer som har tid, som jeg føler jeg kan gå til når jeg trenger det [...] Tverrfaglig samarbeid gjennom å bruke alt fra opplegget vi har med sjøvett og livredning, til at man bruker presten i nærmiljøet når vi har Krle (kristendom, religion, livssyn og etikk) undervisning (intervju 3)».

Mine funn viser at tverrfaglig samarbeid, er alt fra de faglige samarbeidsprosessene i team til samarbeid som foregår mellom de ulike yrkesgrupper og profesjoner internt på skolen, men også eksternt i forhold til skolen:

«I tverrfaglig samarbeid, tenker jeg samarbeidet i skolen på tvers av instanser som PPT, BUP, barnevernet, men også innad i skolen» (intervju 2)».

Mine funn viser at det ligger en overordnet forståelse for, og et behov for tverrfaglig samarbeid i skolen. Mine intervjupersoner fortalte at de alle var opptatt av tverrfaglig samarbeid, men med ulikt fokus ut fra hvilke grupper av elever deltakerne hadde. Det kan tenkes at deltakernes bakgrunn og erfaring innenfor deres yrkesgren, påvirket deres refleksjoner. Videre viser dette studiets funn at elevene var et felles ansvar og at eleven stod i sentrum for alt samarbeid, noe som kom fram gjennom samtalene med intervjupersonene, som fortalte om tett oppfølging rundt eleven og organisering med blant annet tidlig innsats på småtrinnet (1.- 4. trinn). Intervjupersonene fortalte meg om skolens fokus på tidlig intervensjon, og hvordan skolen har foreslått å legge potten av ressurser på småskolen, for å sikre en trygg og god skolestart, samt trygge de første fire årene av grunnskoleløpet, med tett voksenoppfølging.

4.2 Ressurser knyttet til skolen

Deltakerne samarbeider med andre yrkesgrupper og profesjoner ut fra sin bakgrunn, kunnskap og erfaringer. Mine intervjupersoner forteller meg at samarbeidet ofte fungerer godt internt på skolen, tross en travel hverdag med hyppige utfordringer. Det kommer samtidig fram at skolen fremdeles har et forbedringspotensial i forhold til samarbeid, blant annet ved å bli flinkere til å se de man jobber sammen med og bruke den kompetansen skolen innehar. Mine funn viser at det stilles høyere krav til eksternt samarbeid i tyngre saker. I dette avsnittet skal jeg se nærmere på hvordan ressurser knyttet til skolen ble omtalt av mine intervjupersoner.

4.2.1 Internt samarbeid

Det interne samarbeidet foregår i hovedsak mellom ledelsen, sosiallærer, helsesykepleier, spesialpedagogisk koordinator, lærere, miljøarbeidere og assistenter. I tillegg vil man finne andre yrkesgrupper i skolen, avhengig av hvilke elevgrupper skolen til enhver tid innehar. Flere av mine intervjupersoner mener at kompetansen skolen sitter med, burde bli regelmessig kartlagt og benyttet på best mulig måte, for å gi eleven det beste tilbudet.

«Jeg mener at det beste for elevene, er at vi klarer å benytte oss av den kompetansen som er på avdelingen [...] ikke sant? Der folk kan bruke seg selv og det man er god på. Jeg mener hele personalet [...] uansett hvilken profesjon du tilhører [...] så jeg tror at hvis man skal benytte seg av personalets kompetanse, må vi få tid til å sette oss ned og bli kjent med hverandre, og se på hvordan vi kan bruke det vi kan til det beste for elevene (intervju 1)».

Mine funn viser at samarbeidet i skolen bør gjennomføres av representanter fra forskjellige yrkes- og profesjonsgrupper, som innehar ulik kompetanse, og som kan bidra til å gi eleven et helhetlig tilbud. Mine intervjupersoner hevder også at tid er et viktig begrep for samarbeid. Tid er ifølge mine intervjupersoner sentralt for å bli bedre kjent med hverandres kompetanseområder. Mine funn viser videre at skolen har en vei å gå, for å bli bedre til å bruke den kompetansen som allerede er tilgjengelig. Gjennom mine intervjupersoner kommer det fram et behov, som tilsier at ledelsen må lytte til hver enkelt arbeidstaker sine ønsker, framfor å sette inn folk der det brenner mest. Funnene viser at i det lange løp kan dette stenge for både arbeidslyst og pågangsmot. I denne sammenhengen, pekes det på hvor viktig det er at ledelsen vet hva de ulike arbeidstakerne har av kompetanse til enhver tid. Videre viser mine funn at det er et reelt behov for å styrke samarbeidet innad, gjennom å finne gode løsninger på bruken av intern kompetanse, samt sette sammen team som man vet fungerer godt sammen, og ikke bruke mye tid på å sette mennesker sammen som jobber og tenker nokså ulikt.

4.2.2 Hvordan bruke skolens kompetanse?

Mine funn viser at å bruke den kompetansen som skolen besitter, er viktig i samarbeidet, for å bruke de ulike yrkes – og profesjoner sine sterke sider, som fremmede for et helhetlig tilbud til eleven. En av intervjupersonene sier det slik:

«[...] så burde det være slik at det du interesserer deg for og det du brenner for, er noe du bør gjøre, ikke bare bli satt et eller annet sted fordi vi mangler noen her eller der, fylle opp noen timer. Jeg tenker at vi kunne vært bedre på å få opp en helhetlig plan, at det ikke bare blir satt inn folk nesten tilfeldige steder (intervju 2)».

Mine funn viser videre at samarbeid kan oppfattes som til dels tilfeldig, og andre ganger bestemt på forhånd. Det kommer videre fram at de som inngår i samarbeidet, ikke alltid er deltakende i å bestemme hvordan ting skal være, på den måten at bruk av kunnskap og

erfaring er knyttet til det de enkelte er god på. En av mine intervjupersoner forteller at samarbeidet blir mer interessant, dersom hver enkelt får gi mer av seg selv, og bidra der de har sin kompetanse. Det som pekes på her, er viktig ifølge min intervjuperson (intervju 2) for å følge opp relativt høye krav fra de foresatte til hva skolen skal bidra med. Min intervjuperson forteller videre at gjennom et tettere samarbeid mellom interne og eksterne samarbeidspartnere i skolen, kunne utfordringer vært løst på en annen måte, blant annet i forhold til hjemmet. Min intervjuperson sier det slik:

«Nå er det alt for mye tilfeldigheter på personligheter, hvor godt man klarer å samarbeide. Det er ofte det jeg møter, det kan være vanskelig når [...] man ikke vet min kompetanse og ikke vet på en måte når man kanskje kunne inkludert meg enda mer da, det er mitt ansvar, og det er ditt ansvar. Da føler jeg veldig ofte at samarbeidet blir på ulike premisser» (intervju 5)».

Mine funn viser at ansvaret for å samarbeide er individualisert og oppsummerer det slik: skolen må styrke den kompetansen som skolen har, og være seg bevisst på hva de ulike samarbeidende profesjonene er gode på, og gi tid til samarbeid på en slik måte at det ikke forventes at dette skal gjennomføres i tillegg til de øvrige oppgavene som er bestemt. Ifølge en av intervjupersonen (intervju 8), skal samarbeid komme elevene til gode, og det skal hjelpe skolen til å se elevens helhetsbehov. Videre peker vedkommende på hvor viktig det er å være varsom når man setter inn hjelp av ulikt slag, og ikke gjøre det på en slik måte at eleven blir ekskludert fra fellesskapet. Her henvises det til et personale ved skolen som til enhver tid må være varsom på elevens reaksjon (er). Det er viktig å ikke være bundet til systemet på en slik måte, at vi ikke tørr å våge å gå utenfor, når det kommer fram at en elev responderer på noe annet enn akkurat det som står i vedtaket.

Skolen har helsesykepleier 2 -3 dager i uka, som samarbeider opp mot skolens ledelse og lærere, og har en tydelig plassering i skolens bygg. Skolen har også veiledning med PPT, som kommer på skolen hver 14 dag. I tillegg er det tverretatlige møter (TET-møter). På TET-møtene møter både sosiallærer, ofte barnevernet, en fra PPT, spesialpedagogisk koordinator, helsesykepleier, læreren som underviser barnet med utfordringen (e), lærer med ansvar for tidlig innsats og assisterende rektor. Møtet kartlegger og drøfter elevens utfordringer og veien videre blir planlagt. Det blir avgjort hvem som skal gjøre hva, når, hvordan og hvilken av instansene som kan bidra med sin hjelp inn i samarbeidet. Skal for eksempel PPT, BUP, barnevernet eller andre instanser involveres? Intervjupersonene forteller at møtene er veldig nyttige, da flere med ulik bakgrunn og kompetanse kan være med å vurdere en sak i

felleskap, og på best mulig måte tilrettelegge rundt eleven, slik at både eleven og familien opplever at samarbeidet er til hjelp i familiens livssituasjon, og at hjelpen kommer i rett tid og er sammenhengende. Funnene viser at en slik samarbeidsgruppe/team kan være første steg inn i et tverrfaglig samarbeid mellom yrkesgrupper og profesjoner, som representerer både interne og eksterne instanser. En av mine intervjupersoner forteller, at på forhånd har man oftest snakket med foreldrene og informert om skolens bekymring(er), og videre hva som planlegges. Bekymringen kan gå begge veier, slik at foreldrene kontakter skolen via kontaktlærer, som igjen kontakter TET-teamet. Jeg blir fortalt av mine intervjupersoner hvor fornøyd de alle er med dette teamarbeidet, og måten arbeidsoppgavene blir fordelt. I dette samarbeidet får hvert enkelt sitt ansvar til neste TET-møte, og ofte er disse arbeidsoppgavene gjort lenge før neste møte, noe en av min intervjuperson sier slik:

«Jeg synes lokalt her på skolen med helsesykepleier, sosiallærer og spesialpedagog, at det fungerer veldig bra. Det er kjempeeffektivt, og vi har møter og blir enig om hvem som skal gjøre hva før neste gang, og arbeidsoppgavene er alltid gjort lenge før neste gang. Vi ligger alltid i forkant og lenge før det, på de arbeidsoppgavene vi har. Det er veldig høyt under taket og veldig klare arbeidsfordelinger om hvem som skal gjøre hva. Så lokalt på skolen, synes jeg det fungerer kjempebra! (intervju 6)»

4.2.3 Eksternt samarbeid

Eksternt samarbeid, er samarbeid med blant annet: BUP, PPT, barnevern, foreldre eller lokalt tilknyttede foreninger / idrettslag, som jobber tverrfaglig opp mot skolen, for å gi barn og unge rett behandling, på rett sted og til rett tid. Dette er i samsvar med hovedtanken bak samhandlingsreformen som var å bringe fram et kompetent helsepersonell i alle ledd av helsetjenesten. Ifølge Samhandlingsreformen (2008 -2009) kapittel 13, viser problemforståelsen at tilgjengelige ressurser i framtiden må benyttes annerledes enn i dag. Skal denne reformen lykkes, forutsettes det at det samarbeides med helsepersonell, som arbeider i sektoren. Mine intervjupersoner viser til, at i eksternt samarbeid kan det være utfordrende blant annet pga. frustrerende lang ventetid. Videre forteller en av mine intervjupersoner at i møte med BUP var beskjeden 8 måneder ventetid for å «komme inn». Min intervjuperson (intervju 6) forteller at dette opplevdes som veldig lenge når en elev står i en krisesituasjon og trenger hjelp. Videre påpekes samarbeidet med BUP som ekstra

utfordrende når elever sliter psykisk, også fordi det ofte stilles spørsmål fra slike ytre instanser om det arbeidet som er gjort i forkant rundt eleven.

«[...] også synes jeg ofte at de stiller spørsmål ved mye av det vi gjør, som vi allerede har gjort, når de observerer f.eks. «at prøver dere å være i forkant, hvis en elev har atferdsmessige problemer?» Jeg sier at det er så dumt spørsmål at jeg ikke vet hva jeg skal svare. Selvefølgelig gjør vi alle disse tinga. Jeg føler at de begynner litt for basis da. Vi kontakter ikke PPT, BUP eller barnevernet hvis ikke det virkelig er noe [...] så det synes jeg kan være litt sånn utfordrende (intervju 6)».

En av mine intervjupersoner forteller, at som lærer opplever man ofte at skolen ikke får tilbakemeldinger fra blant annet BUP. Skolen er den instansen som hjelper familien og henviser eleven til BUP, gjerne via fastlege, noe som kan gjøres for effektivitetens skyld. Skolen får ingen tilbakemelding fra BUP om at eleven f.eks. er tatt inn til behandling. Det er foreldrene som må gi skolen denne beskjeden. Skolen og kontaktlærer hører ofte ingenting, ikke et eneste ord, med mindre skolen selv tar kontakt. Intervjupersonen opplever ikke dette som et godt nok samarbeid, når skolen står bak henvisningen. Selv om det er foreldrene som henviser, så får de hjelp til dette fra skolen. Det eksterne samarbeidet omtales av en intervjuperson på denne måten:

«[...] og det skulle jeg veldig gjerne ønske [...] og det tok jeg opp med BUP og dem i fjor. Jeg lå litt sånn og kjempa med dem i mars/april i fjor, men de bøyde ikke av. Det er jo statlig med fylkesmannen, og sykehus og sånn. Det er en helt annen måte å jobbe på [...] også har de en helt annen måte å tenke på i BUP. Det synes jeg er litt vanskelig. Jeg synes BUP oppleves litt lukket. Det er vanskelig å få kontakt med dem bare på telefon. Det er vanskelig å snakke med dem, for de er ikke så interessert alltid å høre, virker det som [...] De har en litt annen [...] er på en litt annen tue enn oss da (intervju 6)».

Slik min intervjuperson beskriver det eksterne samarbeidet ovenfor, forteller vedkommende at samarbeid kan bestå i å måtte «kjempe» med instanser om å kunne hjelpe eleven og familien. Videre tilføyer min intervjuperson at samarbeidet kan være basert på ulike måter å tenke på, og flere faktorer, som at det er vanskelig å snakke med BUP, fordi de ikke virker interessert i å høre, noe som gjør samarbeidet utfordrende. Ifølge Glavin & Erdal (2013) er samarbeidskompetansen et viktig redskap som avhenger av brukerorientering, helhetsforståelse, problemløsningsevne, samarbeidsevne, fleksibilitet og omstillingsevne. De hevder at ved å sette brukeren i fokus vil profesjonsinteressene komme i bakgrunnen, og

behovet for å utvikle samarbeidskompetanse bli større. Videre ser de problemløsningsevne som en viktig kvalifikasjon hos alle som skal drive en profesjonell virksomhet. Fleksibilitet og omstillingsevne, hevder de, forutsetter fagutøvere med handlingsberedskap på mange områder, samt verdiforankret vurderingsevne. De hevder videre, at det kan sees på som et samspill mellom den enkeltes allmenne kompetanse, og de fagspesifikke kvalifikasjonene innen hvert fag. Forfatterne hevder også at samarbeid må læres, og at det er ledelsen i kommunene som må se sitt ansvar i denne sammenhengen. De må iverksette tiltak for å oppnå kompetanse i samarbeidet rundt barn og unge. Glavin og Erdal (2013) ser det slik at dette er noe som kan oppnås ved at kommunen har en plan for opplæringen, der utvikling av samarbeid og samarbeidskompetanse inngår. De mener en viktig forutsetning er kjennskap til hverandres fagområder, gjennom blant annet å hospitere i hverandres tjenester. Deres erfaring er at det er mye uvitenhet hos den enkelte profesjonsutøver om andre profesjoners kompetanse og deres muligheter til å bidra til problemløsning eller iverksette tiltak.

Funnen mine viser at samarbeid bør ha avklarte grenser og være mindre personavhengig. Det vil alltid kunne være noe personavhengighet der mennesker jobber sammen, men ikke på en slik måte at instansene blir skjøvet vekk fra hverandre. Det er viktig å legge vekt på at det eksterne samarbeidet kan fungere godt, men i tyngre saker merkes utfordringene på en annen måte. Når for eksempel en kontaktlærer står med en eller flere elever som over lengre tid krever mye, kan ifølge min intervjuperson (intervju 4) et dårlig samarbeid oppleves ytterligere hemmende på det øvrige samarbeidet rundt eleven, noe som gjør situasjonene for og rundt eleven enda vanskeligere. Det blir en avveining hvor mye tid og energi som skal brukes på klassen, versus den eller de enkeltelevne som har utfordringer, og på konteksten for å få samarbeidet til å fungere. Her snakker min intervjuperson om en balansegang, som må vurderes, når det tar tid før hjelpen er på plass. Slike utfordringer vil kunne gå ut over så mange, men først og fremst den eller de elevene det gjelder, som må oppleve en særdeles vanskelig hverdag på skolen. Min intervjuperson fortalte det slik:

«Jeg opplever at det er vanskelig [...] og ikke bare litt vanskelig. Jeg synes i flere tilfeller at det [...] er det som er den tyngste biten, at samarbeidet er vanskelig. Jeg synes at vi står så tett på barnet og ser barnets utfordringer [...] er jo ofte vi som henviser, ber om hjelp for barnet og da synes jeg en del ganger at instansene skyver problematikken litt over på en annen instans og det synes jeg er ganske frustrerende å sitte og se på [...] når du ser på en måte, at vi som er så tett på barna, vi er jo alltid på barnets side. Når jeg tenker på [...] jeg er her for eleven. Jeg er for, jeg er på elevenes side. Så opplever jeg dessverre ikke alltid at

andre instanser ser det. Om det er fordi de er bundet av så mye regelverk, eller at de er underbemannet. Det vet jeg ikke, men jeg synes det er skremmende, hvor dårlig det faktisk har fungert ved flere anledninger» (intervju 4)».

Mine funn viser at problemer skyves mellom instanser, mellom 2. linjen og skolen, noe som ser ut til å være en ekstra utfordring for personalet ved skolen. En av mine intervjupersoner uttrykker et hjertesukk fra skolens side om å tilrettelegge ytterligere for det eksterne tverrfaglige samarbeidet i større og mer krevende saker. Jeg tolker dette som et rop om hjelp for å finne ut hvordan vi best kan klare å åpne opp i relasjonene mellom instansene. En av mine intervjupersoner (intervju 4) forteller at vedkommende har opplevd fortvilede foreldre som ser sitt barn har det vondt, og som i tillegg er vitne til at instansene er uenige. Det pekes videre på hvor synlig dette kan være, og utfordrende når instansene blir satt opp mot hverandre, noe som kan ødelegge mye, men også gjøre det vanskelig for foreldrene som i sin tur kanskje ikke alltid vet hvordan de skal klare å gjøre den beste jobben for barnet sitt. Mine funn formidler et savn til samarbeid med de ulike instanser, et savn etter å ha noen å drøfte og reflektere utfordringer rundt utsatte elever med. Intervjupersonen min legger til at det burde vært gjort mer av dette for lenge siden. Dette er et hjertesukk fra en kontaktlærer, som forteller hvor frustrert man kan bli når man står der, på barnets side og opplever at man er den som prøver og rope ut at dette barnet trenger hjelp nå. Så går tiden fordi instansene ikke er enige om hvem som skal hjelpe barnet. Min intervjuperson framhever at det ikke er slik skolen ønsker at samarbeidet skal fungere, og forteller at det gjenstår en jobb å gjøre, og viser videre til at lærerne strekker seg lengre enn langt i denne prosessen, noe som selvfølgelig hjelper, men som på sikt, ikke alltid er godt nok. Dette omtales på følgende måter av to av mine intervjupersoner:

«Jeg føler jo at vi strekker oss så langt som vi klarer å strekke oss, sånn i forhold til hvordan vi hjelper elevene her. Jeg tenker altså – lærerne er flink til å ha kontakt med hjemmet. Det tenker jeg jo. Det er sånn ryddig og fint forhold, og de snakker mye sammen og det trenger man. I forhold til internt på skolen, så tenker jeg vi sitter på mye kompetanse og vi sitter på ulike profesjoner «(intervju 2).

«Jeg må si at det som jeg er mest opptatt av da, det er jo ressurser og at vi skal få kompetanseheving på miljøpersonalet og ellers på pedagogene [...] at vi skal få nok ressurser, ellers kan det bli vanskelig å gjøre en god jobb» (intervju 1).

Mine funn viser at kompetanseheving og tid er viktige ressurser som blir nevnt ved flere anledninger, og som basis for å lykkes i et tverrfaglig samarbeid. Videre viser mine funn til et behov for «påfyll» av kunnskap for å lære mer om å lykkes med tverrfaglig arbeid, noe mine intervjupersoner hevder blir nedprioritert i en hektisk hverdag. Videre påpeker flere av mine intervjupersoner at det må avsettes tid til et slik arbeid, noe som ikke kan forventes å komme av seg selv. Samarbeid skjer ikke automatisk, men må arbeides fram. Ifølge Samhandlingsreformen kapittel 13 (2008 -2009) legges det vekt på erfaringer som viser at gode faglige arbeidsmiljøer, god grunnbemanning, en hensiktsmessig bemanningssammensetning, god ledelse, samt muligheter for fagutvikling innenfor sitt felt, er viktige virkemidler i denne sammenhengen. Gjensidig forståelse og respekt for ansvarsområdene til de eller dem det skal samarbeides med, framheves som en grunnpilar for et tverrfaglig samarbeid. Det kan være nødvendig å være i stand til å se de andre partene i samarbeidet og leve seg inn i deres situasjon og hva det innebærer, ikke bare fra en lærers eller annen hjelpers perspektiv, men i hovedsak fra brukerens perspektiv og vedkommende sin livssituasjon. Mine funn viser at det bør være en forutsetning at de instansene skolen samarbeider med, lytter til det skolen forteller, slik at lærerne har en følelse av at det som sies når fram slik det var ment, og at skolen opplever de andre instansene som interessert i eleven. En av mine intervjupersoner framhever at, i de samarbeidsrelasjonene med ytre instanser som har vært fruktbare, har skolen fått en følelse av et gjensidig ønske om samarbeid som likeverdige hjelpere.

4.3 Skole-hjem-samarbeid

Det tverrfaglige samarbeidet i grunnskolen synes å ha flere sider, det kommer fram både positive og negative sider i det interne og eksterne samarbeidet. Skolens oppgave er å jobbe tett opp mot foreldrene og gi barnet og familien et helhetlig tilbud i deres livssituasjon.

4.3.1 Internt samarbeid i praksis

Tverrfaglig samarbeid i skolen kan sies å være inne i en positiv utvikling, med et bredere fokus på samarbeid mot å gi eleven et sammensatt tilbud. I løpet av de senere år kan man se en forandring i skolesystemet, hvor flere fag, yrkesgrupper og profesjoner hyppigere blir representert. Vernepleiere og barnevernspedagoger, er av de yrkesgruppene som er

representert på nevnte skole og som allerede er tatt inn på første skoletrinn. Her påpekes det utviklingsmuligheter, dersom samarbeidet stadig skal fungere i en bredere skala. Gjennom et tverrfaglig samarbeid kan skolen møte enda flere elevers behov.

«[...] så vi har dette her oppe, at det må være samarbeid til elevens beste, at hele tiden eleven skal være i sentrum for arbeidet vårt og at vi bruker de ulike instansene til samarbeid til beste for eleven (intervju 8)».

Mine funn viser at kompetanseheving er viktig for å forstå mer av det å samarbeide, men også at skolen klarer å benytte seg av den brede kompetansen, de ulike erfaringer og tanker som allerede er tilstede. Her framheves det at resultatene kan bli at flere må tenke annerledes og være med på å verdsette andres innspill og tenkemåter i sitt daglige arbeid, samt klare ansvarsforhold. Slik beskriver min intervjuperson dette:

«Jeg synes lokalt her på skolen med helsesykepleier, spesialpedagogisk koordinator og assisterende rektor at det fungerer veldig bra. Det er kjempeeffektivt og vi har møter og blir enig om hvem som skal gjøre hva før neste gang og det er alltid gjort lenge før neste gang. Vi ligger alltid i forkant og lenge før det på det vi skal. Det er veldig høyt under taket og veldig klare arbeidsfordelinger om hvem som skal gjøre hva. Så lokalt her på skolen synes jeg det fungerer kjempebra (intervju 3)».

Mine funn viser at oppmerksomheten mot det tverrfaglige arbeidet i skolen med blant annet helsesykepleier er positivt. Videre viser mine funn en stor takknemlighet som gjenspeiles fra skolens ansatte sin side, i det de meddeler helsesykepleiers økte samarbeidstid på skolen. På nåværende tidspunkt er helsesykepleier ved skolen ca. 3 dager per uke, hvor det er mange oppgaver som skal ivaretas, alt i fra samarbeid med ledelsen, lærere, elever og hjemmet, ulike møter, og ikke minst i samarbeidet mellom skole og de øvrige ytre instanser.

«[...] jeg opplever at alle elevene er alles ansvar og skolen benytter seg av alle eksterne samarbeidspartnere, faginstanser etter de ulike behovene hos elevene» (intervju 1)».

Det viser seg gjennom mine intervjupersoner at et samarbeid må bære preg av en kultur hvor alle kan dele bekymringer, tanker og erfaringer med og mellom hverandre, og få råd og en god samtale når det trengs. Lærerne og øvrige personale legger videre vekt på, at i en hektisk skolehverdag, strekkes det ut en hånd her og der, og det jobbes hardt for at elevene skal ha det best mulig. Skolen ønsker slik jeg forstår det, å stadig være på jakt etter løsninger og hjelp til eleven, og et trygt klassemiljø. Skolens holdning formidler å skynde seg langsomt, og gjøre

undervisningen mer elevstyrt. Skolen er pliktig til å legge til rette og hjelpe, men vi må også gi eleven tid til å bruke den tiden og de strategiene hver enkelt elev trenger for å lære (deltaker 8), tilføyer en av mine intervjupersoner.

Skolesystemets mål, har vært å representere alle elever innenfor en felles ramme, men lærere har sin yrkesbasis i skolesystemet, og ser hvor mye elevene trenger og lengter etter å forske og lære, og ifølge min intervjuperson (intervju 8) stenger vi denne utforskertrangen når de kommer til skolen. Ifølge min intervjuperson (intervju 8) ovenfor, er dette noe skolen bevisst har endret på de senere årene gjennom blant annet stasjonsundervisning, læring gjennom fysisk aktivitet, og ellers alle strategiene vi har lært oss å bruke gjennom spesialundervisning i klasserommet. Videre føyer min intervjuperson til at, når vi daglig ser elevene på skolen, må vi ikke glemme at dette er enkeltindivider alle sammen, og ikke noe som kan gjøres i dag, venter til i morgen. Videre legges det vekt på hvor viktig det er at barnet finner sin plass på skolens arena, før læring kan forventes. Min intervjuperson meddeler at på denne måten må vi hele tiden ta hensyn til et større perspektiv og vi må se flere områder og egenskaper hos eleven. Eleven som helhet må sees av flere, som kan forstå barnet ut over det en lærer alene kan! Ulike pedagogiske program (steg-for-steg) som knyttes opp til hvert skoletrinn fra 1.trinn og oppover, framheves som viktig for tidlig å bygge elevens sosiale kompetanse i møtet med de andre.

4.3.2 Eksternt samarbeid i praksis

Skolesystemet har ikke nødvendigvis forandret seg mye, men i forhold til samfunnet vi lever i, vil det være behov for mer tverrfaglig tilpasning, for å gjøre elevene klare til å gå ut i det samfunnet de vokser opp i. Å finne sin plass i samfunnet er kanskje lettere i dag (deltaker 7) enn tidligere, da vi har flere yrker/yrkesgrupper, instanser og måter å få mennesker til å passe inn samfunnet på. Samtidig hevder min intervjuperson at det vil stilles høyere krav til utdanning og faglig forståelse i en yrkeskarriere, et grunnlag som ikke like lett kan oppnås for alle elever, men etter hvert som samfunnet forandrer seg, så lærer vi også mer og kan mer om barn, oppvekst, utdanning og opplæring. Skolen kan på denne måten følge samfunnsutviklingen og ta ansvaret for det mandatet den har fått – å gjøre barn klare for å delta som samfunnsborgere.

«Jeg tenker at systemet endres, for vi får fler og fler krevende elever, som trenger mye og jeg tenker at hvis de skal ha en god hverdag, så trenger vi ekspertise, og vi trenger nok trygge voksne som har tid [...] og jeg tror vi må ha flere instanser ute i skolen (intervju 2)».

Først og fremst peker min intervjuperson på at det må være et ønske fra administrasjonen om et tverrfaglig samarbeid/teamarbeid, og at det innenfor dette systemet må foreligge samarbeidstid, plantid og klare rollefordelinger, slik at man vet hvilke forventninger ledelsen har til hver enkelt. Det blir viktig å starte på systemnivå. En utfordring ifølge min intervjuperson, er når profesjoner som har ansvar for oppgaver møtes, kan dette møtet være svevende med uklare rolleforventninger, noe som vedkommende mener sjeldent fremmer samarbeid.

«Jeg har hatt noen saker hvor det har vært vanskelig, ja! For det sitter [...] man skylder på hverandre. Ja, men det er vel deres bord [...] Kan ikke dere bare ta den telefonen? Er det vår oppgave? Ja, sånn [...]. Man sender ballen litt sånn videre. Så har det endt med at ting ikke har blitt gjort. Det har vært viktige saker f.eks. om videre henvisninger til andre instanser som ikke har blitt gjort fordi det var jo de som skulle gjøre det [...] Ja, litt sånn. Man skal være våken og ganske utholdende, hvis man får barn i klassen sin som virkelig strever (intervju4)».

Ifølge min intervjuperson, er ventetiden på faglige utfordringer en ting, for da kan man tilrettelegge hele tiden, men ventetid på at det skal gjennomføres psykososialt arbeid knyttet til en elev, oppfattes av lærere som helt forferdelig lang og lite holdbar. Videre forteller min intervjuperson at skolen har elever som allerede kunne begynt på BUP i dag, men som må vente til juni pga. lange ventelister, og da er enten problemet større, likt eller kan være borte. Det vet man jo ikke. Min intervjuperson forteller videre at utfordringer som kommer, er lærere avhengig av å løse selv, fordi dette ikke inngår i den kunnskapen en lærer får gjennom sin utdanning. Når lærere er ferdig utdannet, er det heller ikke nødvendigvis noen som kan gi informasjon om slike utfordringer, fordi den heller ikke finnes. Den må du innhente selv. Samlet sett viser mine funn at samarbeidet mellom instansene kan oppleves som vanskelig, også i mindre «tunge» saker, ikke bare fysisk, men også i forhold til å forstå hverandre og hverandres oppgaver. To av intervjupersonene mine sier det slik:

«[...] vanskelig å nå rent fysisk, fordi de kanskje er i møter, eller er opptatt og sånn, og hadde vi hatt dem på huset i en kontortid eller sånn, så hadde det vært lettere å fysisk oppsøke og kunne forklare situasjonen, og ikke minst at ekstern instans kunne være med å observere,

fordi at når man får historien gjenfortalt, er den noe helt annet enn å være midt oppi situasjonen [...] ofte trenger instansen en forklaring på hvem vi snakker om, de har ikke alle elevene på netthinnen, fordi de dekker så mye [...] (intervju 2)».

«Så da opplevde jeg at man ikke engang har kunnskapen om hva de ulike profesjonene har mulighet til da. Så at man kan tydeliggjøre hva rollen din innehar. Større utfordringer med ytre instanser som med BUP også, lite kommunikasjon tilbake. I mellomtiden skal man vite hvordan eleven bør behandles, uten at du vet hva som foregår [...] så er det du som er i samtale med barnet, så er det ikke noe godt samarbeid eller hva jeg skal si rundt, utveksling av behandlingen, noe jeg skulle ønske var bedre. Det gjelder jo også barnevernet (intervju7)».

Funnene mine viser en mangel på forståelse mellom yrkesgruppene og profesjonene, om de andres ansvarsområder i samarbeidet, noe som gjenspeiler ytterligere behov for mer og tettere samarbeid mellom skolen og de ytre instansene, med flere typer av samarbeidsmøter, oppklaringsmøter, ansvarsgrupper eller andre type møter. I forhold til barnevernet omtaler mine intervjupersoner dette samarbeidet, som hemmende da det ofte er manglende tilbakemeldinger til skolen. Jeg blir fortalt gjennom to av mine intervjupersoner (intervju 6 og 8), at en sak kan være vurdert og henlagt, uten at skolen vet noe om det. Videre fortelles det av mine intervjupersoner at lærere ikke har mulighet til å spørre angående en sak som er meldt inn, om den er avsluttet, eller om det er noe som kan skje igjen osv. Flere av intervjupersonene mine, mener at en slik usikkerhet kan ha store konsekvenser for hvordan eleven opplever sin egen situasjon. En av intervjupersonene mine (intervju 2) forteller meg at stadig flere elever viser seg å ha sammensatte utfordringer i sitt liv og at eleven da ikke er ordentlig i kontakt med seg selv. Slik uttaler min intervjuperson seg:

«Jeg tror det er mange elever nå i dag som ikke er ordentlig i kontakt med seg selv på en måte» (intervju 2).

Funnene mine viser at det stadig er flere barn i skolen som har det vanskelig og at det vil være et behov for at skolen kan tilby et lavterskeltilbud til eleven og familien, som forebyggende tiltak, før for eksempel barnevernet og BUP blir tilkalt. Gjennom min intervjuperson (intervju 2) er det spesielt viktig å jobbe for at skolen jevnlig har tverrfaglige møter, på likhet med de møtene som denne skolen allerede har etablert (TET-møtene). På disse møtene er blant annet helsesykepleier, PPT, og noen ganger også barnevernet. Her forteller min intervjuperson at

saker kan diskuteres på en enkel måte. Mine intervjupersoner er enig at dette ville være mer effektivt om flere instanser hadde vært tilgjengelige på skolen, og kunne bidratt til større oversikt og raskere behandling, framfor at noen skulle sitte et annet sted og være vanskelige å få tak i, samt finne tid til møter. Mine intervjupersoner forteller meg at de ønsker en slik type organisering av det tverrfaglige samarbeidet, slik at skolen kan få en reell sjanse til å følge med i samfunnsutviklingen. Jeg blir av mine intervjupersoner videre fortalt at det gjøres mye bra i dag for elevene, men samtidig at dersom vi hadde kommet lengre i organisering av et tverrfaglig samarbeid, ser de for seg at foreldrene også hadde vært enda mer på banen, og det tverrfaglige samarbeidet kunne bidratt med veiledning opp mot foreldrene som et lavterskeltilbud. Enda tettere oppfølging enn hva som gis per i dag ble omtalt som ønskelig, slik at skole og hjem, jobber på samme måte mot et felles mål. En av mine intervjupersoner sa det slik:

«Sette seg sammen med foreldre og lærere, for å finne noen gode løsninger sammen, men også foreldreveiledere som drar hjem og ser hvordan ting er der, ikke for å sjekke foreldrene opp, men for å kunne gi foreldrene noen gode råd i forhold til hverdagen (intervju 2)».

Mine funn, viser at stadig flere foreldre er aktive i skole – hjem – samarbeidet, og at de ønsker en tettere kontakt med skolen enn tidligere. På den annen side, er det stadig flere foreldre som er utrygge i rollen sin som forelder. Jeg blir fortalt av min intervjuperson (intervju 2) at flere og flere barn kan se ut til å få en annen form for bestemmelsesrett, i hjem der foreldrene er usikre /syke/vanskelig livssituasjon eller annet, noe som ikke trenger å være heldig i skole – hjem – samarbeidet, dersom ikke skolen og hjemmet forstår hverandre og jobber mot samme mål. Det vises også til ytre pressfaktorer for forelder, som i sin tur også opplever høye krav og forventninger til det å være forelder. Skolens utfordringer kan sies å bli mer og mer rettet mot barnas adferd, og hva atferdsendringer kan skyldes, noe det ikke alltid er en ordentlig forklaring på, eller en naturlig forklaring på. Skolen møter ofte og daglig på elever med sammensatt problematikk, og gjerne med fysisk sykdom i tillegg til psykisk sykdom og/eller lærevansker – hele repertoaret. Mine funn viser at det er her det gode samarbeidet kan komme eleven til nytte. Mine intervjupersoner er vitne til møter med små mennesker, som opplever tøffe år gjennom grunnskoleløpet, og foresatte som gjør så godt de kan i den rollen de er satt i. Funnene mine viser at skal man kunne hjelpe eleven, må man også gi hjelp til familien. En av mine intervjupersoner sier det slik:

«Mer lavterskeltilbud til foreldre som sliter og barn uten at det må stå med store bokstaver at der er barnevernet eller [...] og jeg tenker også mer helsesykepleiertid med mange barn som trenger tid til å sortere tanker, og jeg tenker hvis vi som lærere skal lære bort ting, så må altså hodene til disse elevene være på plass. Vi bruker mye tid hver dag på å løse opp i ting som skjer [...] og også mye tid på elever som sliter [...] med sine utfordringer, og kanskje trenger å få sortert tanker, som kanskje må ha sin tid da, og kunne puste ut på skolen. Der tenker jeg at vi trenger flere som kan være og ta imot disse elevene (intervju 2)».

4.3.2.1 Lovverk som hemmende faktor

Mine funn viser at samarbeid mellom skole og hjem, men også mellom skole og ytre instanser kan hindres og stenges av lovverk, i saker som kunne gått mye raskere med utvidet forståelse. Ifølge en av mine intervjupersoner, kan lovverk blant annet rundt taushetsplikten, være et eksempel som stadig er oppe til diskusjon, både på kommunalt- og på skolenivå. Her nevnes taushetsplikten i forhold til barnevernstjenesten, hvor lovverk ofte kan være med på å hemme, mer enn å fremme det tverrfaglige samarbeidet rundt eleven. For hvor saken er i systemet, og hva som skjer videre og hvordan man skal forholde seg som skole og ansatt til eleven og dens utfordringer, er spørsmål som stadig stilles. En annen utfordring som viser seg hemmende i forhold til mine funn, er diskusjonen i forhold til blant annet PPT, som gir vedtak som kan hemme, mer enn fremme en elevs utvikling, da eleven kan bli plassert innenfor en ramme eller bås, som er drøftet tidligere med skolen som uheldig. Mine funn bekrefter at det fra skolens side, og i tyngre saker knyttet til lovverk, kan det oppleves som om skolen og PPT har ulik forståelse av lovverkets innhold og jobber i hver sin retning, noe som er svært så hemmende for det tverrfaglige samarbeidet rundt eleven.

4.3.2.2 Kommunikasjon.

Funnene fra min studie, viser at samarbeid kan fungere relativt godt mellom de ulike interne yrkesgruppene og profesjonen i skolen, men noe mer utfordrende mellom skolen og de ytre instanser, hvor samarbeidet kan møte på utfordringer. I ulike samarbeidssituasjoner, og i tyngre og mer sammensatte saker, hvor de ulike partene som samarbeider, er avhengig av å tilegne seg kunnskap om hverandre i samarbeidet, og om bruker, og hvordan kommunikasjon

fungerer og oppleves av de andre i samarbeidet, kan være desto mer utfordrende. En av mine intervjupersoner sa det slik:

«Jeg tenker det handler om kommunikasjon – kommunikasjon med foreldre, med de ulike instanser som er inne, mellom meg og mine kollegaer [...] informasjonsdeling, altså det å jobbe tett sammen rundt barnet, er på en måte for meg den beste kvalitetssikring, i tillegg til at man selyfølgelig kan ta ulike tester, prøver for den faglige utviklingen» (intervju 1)».

Kommunikasjon og dens muligheter, men også utfordringer kommer ofte intervjupersonene tilbake til i dette studiet, som i en spiral, hvor man blir minnet på at om man skal lykkes i de ulike former for samarbeid, så trenger man kunnskap om hvordan kommunikasjon kan oppfattes mellom mennesker. Dialog er, som vi kommer nærmere inn på i kapittel 5, til en viss grad personavhengig, og at det er faktorer som spiller inn, heriblant kunnskap, erfaringer, holdninger og motivasjon, som utgjør viktige roller i et tverrfaglig samarbeid.

4.4 Oppsummering av analysekapitlet

Mine funn viser at tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, er alt fra de faglige samarbeidsprosessene i team, til samarbeid som foregår mellom de ulike yrkesgrupper og profesjoner, både internt på skolen, men også eksternt i forhold til skolen. Videre viser mine funn at det er en overordnet forståelse for, og et behov for tverrfaglig samarbeid i skolen, men med ulikt fokus ut fra hvilke elevgrupper deltakerne jobber med. Skolen gir uttrykk for at elevene er et felles ansvar, og funnene viser at eleven står i sentrum for alt arbeid. Videre viser dette studiets funn, at det ofte er lettere å samarbeide internt, framfor eksternt, hvor det stilles høyere krav til samarbeid i tyngre saker. Mine funn viser at det er en mangel på forståelse mellom skolen og de ytre instanser. De ytre instanser og skolen har ulike måter å tenke og jobbe på, noe som kan resultere i en skyveproblematikk mellom 2.linje og skolen, om hvem som har ansvar for de ulike oppgavene. I tillegg kan ytre instanser være vanskelig å treffe på telefon, og oppleves som vanskelig å snakke med, manglende evne til å lytte til skolen, og vise mangel på interesse for saken. Studiets funn viser videre at det er ytterligere behov for avklarte grenser og ansvarsforhold, slik at samarbeidet blir mindre personavhengig. Videre viser funnene at lovverk kan stenge for samarbeid, da blant annet gjennom taushetsplikten som praktiseres noe ulikt, tiltak som fra PPT, kan hemme elevens utvikling og sette eleven i bås, barnevernet med manglende tilbakemeldinger, og BUP som oppleves som

innelukket. Lange ventelister til blant annet PPT, er i tillegg en utfordring for skolen. For øvrig viser mine funn at det er positivt at helsesykepleier er ute i skolen cirka 3 dager i uka, og at sosiallærer har fått flere timer per uke, i tillegg til det samarbeidet som er etablert rundt de tverretatiske møtene (TET-møter) på skolen, som kan være første steg inn i et tverrfaglig samarbeid mellom yrkesgrupper og profesjoner. Det kommer også fram av dette studiet, at det er viktig å tenke annerledes og verdsette andres innspill og tenkemåter i det daglige arbeidet. Her legges det vekt på en kultur som ønsker å dele bekymringer, tanker, erfaringer, råd, og en god samtale med hverandre når det trengs.

Som en oppsummering, forteller en av mine intervjupersoner, at i de samarbeidsrelasjonene med ytre instanser som har vært fruktbare, har skolen fått en følelse av et gjensidig ønske om samarbeid, som likeverdige hjelpere som forstår hverandre. Mine funn viser at tid til å bli bedre kjent med hverandres kompetanse, styrke bruken av den kompetanse skolen innehar, en ledelse som lytter til hver enkeltes ønsker (fremme arbeidslyst og pågangsmot), styrke forståelsen mellom de interne og eksterne samarbeidspartnere, åpne opp for flere typer tverretatlige møter, bruke tid på å sette sammen gode team, og jevnlig tilgang på kompetanseheving, som viser seg som viktige faktorer på veien mot å gi eleven et sammensatt og helhetlig tilbud.

5.0 Drøfting

Formålet med dette studiet har vært å se nærmere på hvordan det tverrfaglige samarbeidet i grunnskolen fungerer og hva som kan være med på å fremme, men også hemme et slikt samarbeid, for elever med sammensatte behov. Mine funn viser at erfaringer fra det interne tverrfaglige samarbeidet mellom yrkesgrupper og profesjoner innad på skolen er med på å fremme det tverrfaglige samarbeidet i sektoren, selv om skolen fremdeles har forbedringspotensialet i forhold til blant annet å benytte seg av den kompetansen skolen innehar. Når det gjelder ressurser knyttet til skolen, er det mye godt internt samarbeid og god kompetanse som fremmer tverrfaglig samarbeid i skolen, men med unntak i tyngre og vanskeligere saker, hvor mange instanser bidrar og det stilles strengere krav, både til bruk av ressurser, tid og oppdatert kompetanse. Skole – hjem – samarbeidet viser seg å være en absolutt fremmede faktor, men ikke uten medaljens bakside, som viser at samarbeidet mellom skole og hjem ofte fungerer godt, men i saker hvor flere skal samarbeide rundt eleven, kan det blant annet oppstå misforståelser, uklare ansvarsforhold og ansvarsfraskrivelse, som i sin tur ikke er til barnets beste, ei heller til samarbeidets beste mellom foreldre og skole, som kan bli satt på prøve.

Mine funn fra analysekapitlet viser at foreldre ønsker å komme tidlig inn når barnet deres har utfordringer og bidra som en likestilt samarbeidspartner, som også ønsker å bli hørt og tatt på alvor. Når det gjelder kunnskap om tverrfaglige samarbeid knyttet til samfunnsutviklingen, har vi kommet mye lengre i dag innenfor forskning og forståelse. Dette kan bidra til å fortelle hvilke faktorer som kan være med på å påvirke og hemme elevens hverdag med press og stress, og gi svar på hvilke elever som kan, på grunn av ytre omstendigheter bli utsatt for denne type negativ påvirkning og være blant de som har behov for helhetlige tjenester.

I dette kapitlet blir funnene drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Det gis også en oppsummering og svar på problemstillingen, gjennom å knytte funnene fra forskningsspørsmålene opp mot problemstillingen.

5.1 Tverrfaglige erfaringer fra internt samarbeid

Glavin og Erdal (2013) hevder at tverrfaglig samarbeid er et samarbeid mellom faggrupper og profesjoner om en felles utfordring – mot et felles mål. Videre ser de flerfaglighet og

fellesfaglighet som begreper som av noen brukes synonymt med tverrfaglighet, noe som også kommer til syne i skolen hvor disse begrepene brukes om hverandre. Forfatterne nevner fellesfaglighet som integrert faglighet, noe som vil si at i tillegg til sin egen faglighet har faggruppene en felles viten og forståelse, noe som i skolen bidrar som en fremmede faktor, og styrker samarbeidet og forståelsen for egne, andres og felles ansvarsforhold. Forfatterne mener at ulempen med denne formen for samarbeid er at den spesifikke kompetansen hos de enkelte fagpersonene kan forsvinne i fellesfagligheten, og det tverrfaglige aspektet blir borte, noe som kan resultere i stagnasjon fordi kravet om enighet kan bli for absolutt og rigid. Flerfaglighet derimot ser de som en betingelse for tverrfaglighet. Fellesfaglighet viser seg gjennom mine funn, som en styrkende faktor i det tverrfaglige samarbeidet, hvor det i skolen er et stort engasjement for å jobbe tverrfaglig, hvor samarbeidet må ta stilling til utfordringer i fellesskap og forsøke å fatte beslutninger ved konsensus. Erfaringene ved å løse utfordringer med flere medlemmer som har overblikk over helheten, og som representerer den tverrfaglige gruppens synspunkt, bidrar i høy grad med faglighet innen hver yrkesgruppe og fagholdninger, og ny viten som resulterer i en felles merviten. Tverrfaglighet sammenlignes av ovennevnte forfattere så sterkt som med musikken fra et orkester, med felles noter og en koordinator/dirigent for å samle alle trådene. De legger til at det likevel må være plass til improvisasjoner, for i denne utviklingsprosessen er det ikke noe mål at alle skal bli like, men et mål at ulike fagpersoner skal bli synlige overfor hverandre og utfylle hverandre. Forfatterne hevder at kanskje det aller viktigste, vil være å ikke glemme at et tverrfaglig samarbeid satt i system, trenger vedlikehold og evaluering med henblikk på målsetting, organisering, innhold og oppnådde resultater, noe som også blir viktig å legge fokus på framover i skolen, for å styrke det tverrfaglige samarbeidets framgang.

Mine funn i denne studien samsvarer med Glavin og Erdal (2013) sine tanker rundt et økt fokus på tverrfaglighet i samfunnet, noe også funnene bekrefter at skolen er i besittelse av. Videre påpekes det av min intervjuperson, at tverrfaglig samarbeid på tvers av faggrupper og profesjoner, er et økende behov i skolen, for å kunne gi elever med sammensatte utfordringer et helhetlig tilbud. Tilbakemeldinger fra deltakerne i studiet viser at det tverrfaglige samarbeidet i skolen må forankres gjennom lovverk i skolesystemet, og ikke gjennom frivillighetstanker. Det må starte på systemnivå, slik at roller og arbeidsoppgaver er avklarte. Deltakerne legger vekt på viktigheten av at skolens ledelse har kartlagt hvilke kompetanser skolen innehar, slik at hver arbeidstaker kan brukes der hvor kompetansen er sterkest, noe som igjen ville kunne innebære å strekke seg langt i henhold til sine arbeidsoppgaver. Videre

viser funnene, at en positiv side ved tverrfaglighet, er at man vil kunne oppnå inspirasjon hos flere, hvor man også i en tverrfaglig kontekst føler seg mer verdifull og viktig, da den enkeltes tanker blir like viktig som de andres tanker, og kunne bidra til det Glavin og Erdal (2013) kaller en høy grad av faglighet innen hver yrkesgruppe. Flere av intervjupersonene legger vekt på en felles forståelse, som en ny dimensjon av det forfatterne tidligere har kalt mervitenhet i samarbeidet. Studiets funn viser at gjennom et styrket samarbeidet, kan deltakerne lettere forstå hverandre og oppsøke hverandre ved behov. Videre viser funnene, at i tillegg til sin egen faglighet og profesjon, dannes det en fellesfaglighet gjennom å jobbe tverrfaglig, noe Glavin og Erdal hevder kan føre til stagnasjon, da kravet om enighet kan bli for absolutt og rigid. I henhold til studiets funn, har flerfaglighet i denne konteksten heller ført til takhøyde for samarbeidet i skolen, hvor deltakerne kan inneha ulike meninger å møte skolens pedagogiske plattform gjennom samtaler og forpliktelser.

5.1.1 Kulturarv i veggene

Funnene fra min studie viser at selv om det ikke sies høyt, så ligger det implisitt en usynlig rangordning i forhold til ulike profesjoner og yrkesgrupper og deres kompetanse. Det oppleves ikke negativt utenfra eller høyt hevet, mer som en kulturarv som er der og «sitter i veggene», og som er i ferd med å ønskes forandret. De ulike profesjoner og yrkesgrupper er i daglig kontakt med den uniprofesjonelle kompetanse, som det forventes er integrert på arbeidsplassen, uavhengig av hvilken kompetanse man er innehaver av i bunn. Funnene fra min studie forteller at det stadig er behov for å anerkjenne hverandres kompetanse, uansett hvilken kompetanse man har i bunn. Funnene understreker videre hvor viktig annerkjennelse er i samarbeidet. Her snakkes det om et behov for at alle yrkesgrupper og profesjoner blir tatt inn i samarbeidet på lik linje, og at deres kompetanse blir verdsatt. En profesjons plass i samarbeidet skal ikke være rangert, men satt pris på ut fra den kompetansen og de erfaringer hver enkelt innehar. Det er viktig å føle at systemet er tydelig og rettferdig mot alle, og dersom det skal framheves spesifikke kriterier, skal det være mulig for alle å oppnå disse. Det pekes videre på at kontaktlærere må bruke den kompetansen som er tilgjengelig i samarbeidet, noe som blir påpekt er viktig for å kunne fremme et godt samarbeid og tilbud til elevene, noe ikke læreren alene kan klare. I denne konteksten kommer det samtidig fram at kontaktlærere så absolutt er avhengig av et fungerende samarbeid og nettverk rundt eleven. I utgangspunktet kan det se ut til at skolens ulike yrkesgrupper og profesjoner ønsker den sammen form for samarbeid, men at samarbeidet ikke alltid i en travel hverdag er like lett å gjennomføre.

Funnene viser også hvor viktig det er å anerkjenne brukernes kompetanse og gi hjelp etter brukerens behov og i dens livssituasjon, for å fremme et godt samarbeid. En av deltakerne legger til, at dersom man jobber mot forandring, er hjemmet den viktigste faktoren å samarbeide med.

5.1.2 Åpenhet i samarbeidet

Det er lett å glemme at organisasjonskulturer samler medarbeidere i felles opplevelser av tilhørighet og fellesskap, noe som er avgjørende for hvor vellykket en virksomhet oppleves. Funn fra min studie viser at kommunikasjonen og forståelse mellom aktørene spiller en vesentlig rolle i forhold til å fremme et godt samarbeid. Som vi har vært inne på tidligere, er dialogen til en viss grad personavhengig, men dersom et tverrfaglig samarbeid skal være fruktbart, summerer deltakerne opp grunnleggende fremmede faktorer som bør være på plass. Da i første omgang felles forståelse for, kunnskap om, erfaringer med, holdninger til og motivasjon for et slikt samarbeid. Selv om samarbeid er et begrep vi mener vi kjenner og som er påkrevd, viser funnene i min studie at det fremdeles kan være opp til hver enkelt i hvilken grad de benytter seg av det tverrfaglige samarbeidet og hvordan de velger å utvikle dette. Det kommer fram fra en av intervjupersonene at dette kan være en kilde til konflikt, da det skaper unødvendig usikkerhet rundt hvordan man skal arbeide tverrfaglig og forståelsen for et slikt samarbeid. Det kommer også fram hvor ulike mennesker er i forhold til åpenhet overfor hverandre, det vil si, rent utad viser man åpenhet, men i realiteten er det mer personavhengig enn som så, noe som også kan spille inn som hemmende. Det nevnes mer enn en gang fra deltakerne, dialogens utfordringer og hvor viktig det er å utvikle selvinnsikt og erkjennelse, samt gå inn i et samarbeid med ydmykhet, for best å kunne utvikle egen kompetanse innenfor tverrfaglige fellesskap, og ikke isolere seg fra andre yrkesgrupper og profesjoner.

5.2 Ressurser knyttet til skolen

I analysekapitlet siterte jeg hvordan profesjonelle aktører innenfor helse – og miljøapparatet, gjør seg erfaringer, og skaper forestillinger om hva samarbeid er. I tillegg vil de ulike personer komme med sin bakgrunn og ulike forutsetninger. Vi snakker om bakgrunn, kultur og utdanning, og ulike erfaringer, i tillegg til rammebetingelser på et overordnet nivå, i

organisasjonen, og gjennom lover og forskrifter. Mange ulike faktorer vil kunne virke inn på samarbeidet mellom profesjonelle, og mellom profesjonelle og brukere.

5.2.1 Samarbeid som funksjonelt

Begrepet samarbeid er ikke et nytt begrep, men hyppig brukt i arbeidslivet og av myndighetene. I skolen er samarbeid svaret på svært mange problemer, for hva er en arbeidshverdag uten samarbeid mellom ulike yrkesgrupper, profesjoner og brukere i deres nettverk? Forskning på ulike typer samarbeid har hatt vanskelig for å finne klare sammenhenger mellom samarbeid og ulike konsekvenser for brukerne. Willumsen og Ødegård (2016) mener at vi har en situasjon der vi på den ene siden ikke kan unngå å samarbeide, samtidig som vi ikke kan være helt sikre på hvordan samarbeid virker inn på kvaliteten av tjenestene. Videre hevder de at det sikreste vi kan si er at sannsynligvis, vil mangel på samarbeid føre til uheldige konsekvenser, noe som også kommer fram via studiets funn, hvor flere av mine intervjupersoner forteller at samarbeid ikke alltid er like lett å gripe, selv om de ofte opplever gode samarbeid, så konfronteres man også med samarbeid som kan være svært utfordrende i sammensatte og tyngre saker. Ifølge Willumsen & Ødegård hjelper det lite om alle er enig i at samarbeid er noe vi bør gjøre, dersom vi samtidig ikke er helt sikre på hvordan vi forstår selve fenomenet. WHO (2010:7) forstår fenomenet som: Collaborative practice happens when multiple health workers from different professional backgrounds work together with patients, families, carers and communities to deliver the highest quality of care.

Gjennom dette studiets funn fremstår samarbeid tilsynelatende som et enkelt fenomen, da de som samarbeider og skolen i sin helhet tar det for gitt at alle samarbeider til elevens beste. Samtidig som flere av mine intervjupersoner forteller i analysekapitlet at samarbeidet skal være implementert i de daglige arbeidsrutiner og i de ulike kontekster, så bekreftes det samtidig at i tyngre og sammensatte saker, forandres samarbeidet gjerne til utfordringer og ansvarsfraskrivelse. I analysekapitlet viste flere av mine intervjupersoner til en tendens av skyveproblematikk, da flere av dem forteller at i tyngre saker, hvor skolen samarbeider med eksterne samarbeidspartnere, har de opplevd, opptil flere ganger at de ytre instanser prøver å unnlate seg ulike typer ansvar i samarbeidet. Dette kan spre frustrasjon i samarbeidet og føre til splittelser blant annet mellom skole og hjem, men også mellom skolen og de øvrige instanser. Funnene viser at dette kan være svært hemmende for det tverrfaglige samarbeidet,

når ikke de profesjonelle framstår som enige. På denne måten forstår jeg av mine intervjupersoner at det kan være lurt å gjøre seg noen tanker om hva man kan og bør gjøre i forkant av slike situasjoner, hvor instansene ikke er enig. For hvem av de som deltar i samarbeidet har rett til å konkludere, og avhenger dette av det «usynlige» hierarkiet som ble nevnt i analysekapitlet? I analysekapitlet viste jeg til relasjonskompetansen som omhandler samarbeidsetikk, og skal vi tro Knut E. Løgstrup (2011) innebærer de relasjonelle dimensjonene at vi øver innflytelse på hverandre, som innebærer gjensidig avhengighet. Løgstrup hevder at vi ikke kan velge relasjonene vekk, rett og slett fordi vi på grunnleggende vis er innvevd i dem, og føyer til at livet som selvtilstrekkelig prosjekt er en umulighet. Når forfatteren selv betegner denne relasjonelle dimensjonen ved livet som et grunnvilkår, så tenker jeg dette er svært viktig. Kan det være hensiktsmessig å engasjere tverrfaglige koordinatorene knyttet til ulike samarbeidsteam, som blir spesifikt utdannet på dette området?

En av mine intervjupersoner stilte spørsmålet om hvorvidt de ulike yrkesgrupper og profesjoner er i stand til å forstå hverandre, når felleskompetansen som skal være spisset mot hverandre, allikevel kan være forskjellig. Eller er det slik at den felles forståelsen er den som hemmer også her? Noen besitter en overlappende kompetanse, andre møter med spisskompetanse, mens felleskompetansen er noe som opparbeides over tid. Deltakeren brukte begrepet «å sitte på hver vår tue», når eksternt samarbeid ble drøftet, og hevdet at fokuset måtte bli forskjellig ut fra ulikt fokus i de ulike utdannelse og kunnskap, som hver yrkesgruppe og profesjon møter opp i samarbeidet med. Her ble det også lagt vekt på hvordan de interne og eksterne samarbeidspartnere kunne komme i posisjon til hverandre, for bedre å forstå helheten. Burde det vært utdannet tverrfaglige team med særskilt teamkompetanse, da det ofte i samarbeid viser mangel på forståelse og distanse mellom instanser i samarbeidet? Flere av mine intervjupersoner forteller meg at samarbeidet kunne gått mye smidigere, dersom de ulike instansene hadde møtt hverandre oftere og «lært» seg mer av den fellesfaglige kompetansen. Det kommer tydelig fram av flere av mine intervjupersoner, en «mal» på et fruktbart samarbeid skolen har utviklet (TET- møter), i samarbeid med blant annet PPT og barnevern som ytre instanser, og spesialpedagogiske koordinator, sosiallærer, helsesykepleier, tidlig innsats lærer, assisterende rektor og kontaktlærer, som skal fungere som et første steg. Møtet gjennomføres på skolen annen hver uke, og her kan de ulike yrkesgrupper og profesjoner aktivt samtale rundt elever, som skolen er bekymret for, samt legge en plan for videre gjennomføring av tiltak, og fordele arbeidsoppgaver. Burde slike tverrfaglige team vært knyttet til hver enkelt skole?

Willumsen og Ødegård (2016) hevder at, for å øke kvaliteten på samarbeidsprosessene, kreves det at vi må vite: hvordan vi forstår tverrprofesjonelt samarbeid og hvilke sider med samarbeidet som kan forbedres. Det føyes også til at ved økt brukermedvirkning, vil avklaringer om hva et samarbeid skal innebære å fremstå som særdeles viktig, i forhold til hvilke forventninger profesjonelle og brukere vil ha til de relasjoner de har til hverandre. Man snakker sjeldent om hvilke forventninger man har til et samarbeid, noe som kan bringe inn misforståelser. I analysekapitlet viser mine funn at misforståelser og uklare ansvarsforhold kan være en utfordring, og kan virke hemmende på det tverrfaglige samarbeidet i skolen. Det vil være naturlig at de ulike profesjoner kommer til et samarbeid med ulike forventninger til hva samarbeidet skal innebære, noe som igjen vil kunne ha konsekvenser for ansvarsoppfatninger, målsetninger og kommunikasjonen i samarbeidet mellom aktørene. En av mine intervjupersoner hadde opplevd flere utfordrende samarbeid i tyngre saker, hvor vedkommende hadde erfaring med hvor vesentlig felles forventninger, forståelse for egne, andres og brukers ståsted var, samt hvor viktig målsetninger var mellom de som skal samarbeide, for å unngå misforståelser. Funnen fra min studie viser at det er viktig at de som skal samarbeide, kommer til et samarbeid/teammøte med fokuset på at samarbeidet er forpliktende, da dette kan være med på å lette ansvarsoppfatningen og kommunikasjonene mellom partene.

5.2.2 Suksessfaktorer for tverrfaglig samarbeid

Ifølge Willumsen & Ødegård (2016) får godt samarbeid for lite oppmerksomhet, sammenlignet med det å kvalifisere seg på et eller annet spesialområde. De hevder at selv om det å arbeide som profesjonell i dag innebærer mye samarbeid, vektlegges ikke de tverrprofesjonelle ferdigheter – «becoming interprofessional» godt nok.

Ramsdal (2019) henviser til kjennetegn som er viktig og i tråd med suksessfaktorer for tverrfaglig samarbeid. Han hevder det dreier seg om grenser med hensyn til størrelse, hvilke kunnskaper teammedlemmene kan bidra med, og en sikring om at arbeidet preges av en grunnleggende forståelse av mål og hensikt. Når man snakker om team, henvises det til en åpen definisjon av hva team er. Teamorganisering er bare én av flere måter å skape fleksible og effektive arbeidsformer på for å nå mål. Det er viktig å kritisk vurdere i hvilke sammenhenger etablering av team kan være en effektiv løsning. Videre påpekes et fellestrekk

for å kunne utvikle effektive team, er at man også blir gitt ressurser, tid og rom for at tverrfaglig samarbeid kan fokusere på de oppgavene de er satt til å løse, og at det er avklart hvilke bidrag organiseringen skal ha i konkrete sammenhenger.

I analysekapitlet viser jeg at samarbeidet ofte hemmes ved manglende ressurser, noe som ofte nevnes av mine intervjupersoner, men som også blir unnskyldt i samarbeidet, men som hele tiden ligger implisitt. Kan dette være en hvilepute for det tverrfaglige samarbeidet i skolen, fordi at de som jobber i skolen vet at ressursene stopper opp, og dermed må løsningen selv finne sin vei? En faktor som ofte nevnes er tid. Tid til samarbeid, men også tid til kompetanseheving, slik at man kan følge med i samfunnet. Hvor skal det hentes tid fra til utvidet samarbeid, når det stadig kommer nye ansvarsoppgaver inn i skolen, men få faller bort? På denne måten må en prioritering av tid finne sted, og ofte er det de mest kritiske utfordringene tiden går til, og da mindre tid til tverrfaglige prosesser. En annen utfordring framheves av mine intervjupersoner i forhold til kompetanseheving og påfyll av kunnskap, noe som strengt talt mine intervjupersoner etterspør. Skolen er i fin flyt og har framgang på mange områder, men hvor mye kan samarbeidet tåle før det stopper opp av seg selv, så lenge ikke ressurser, tid og kompetanseheving er tilstrekkelig? Hvordan kan skolen bli bedre til å forutsi hva som må prioriteres innenfor samarbeid, framfor å bruke mye tid og ressurser på brannslukningstiltak, mer enn forebyggende arbeid? Hvilke suksessfaktorer kan bidra til en ny måte å se samarbeidet på?

5.2.3 Respekt, åpenhet, medfølelse og tillit

Respekt, åpenhet, medfølelse og tillit er alle faktorer som på hver sin måte er suksessfaktorer i et samarbeid. Kristiansen (2011) snakker om respekt som en måte å tiltale hverandre på, noe som betyr å inngå i en sammenheng der man blir hørt og tatt på alvor, noe som kan gi en følelse av bekreftelse på at du er til, og har din plass i samarbeidet. En dialog som er basert på at den andre personens identitet, historie og følelser ikke er identiske med noen andres. Å tiltale den andre med respekt, inkluderer også en mulighet – noe nytt kan bli til!

Eide (2011) hevder at åpenhet ikke bare er en side ved personen, men også en side ved språket og ved det å snakke sammen, noe som ikke alltid er uproblematisk. Interessen er nødvendigvis ikke bare knyttet opp til den som snakker, men også til det som sies. Å være åpen og sannferdig er en side ved språket og det å være talende, det er dette vi erfarer. Ifølge

Eide (2011) er det med åpenheten som med mange andre fenomener fra den menneskelige erfaringsverden, rendyrkes de, så blir slagsidene tydelige.

På en annen side, hevder Kristiansen (2011) at faglitteraturen ikke er enig om en felles definisjon av hva tillit er, derfor defineres tillit ut fra den sammenhengen som det diskuteres og praktiseres innenfor. Når det gjelder samarbeid, spiller tillit en viktig rolle. Vi har to former av tillit, den ene formen preges av spontanitet og noe umiddelbart, mens den andre utvikles og vokser fram over tid. Forfatteren hevder at erfaringene man gjør med hverandre, vil være avgjørende, men å vise tillit innebærer også i varierende grad av personlig utlevering. Det framheves at tillit er et uttrykk for at vi involveres med hverandre, som betyr noe. Implisitt i kommunikasjon finner vi tillit, noe man ikke alltid er oppmerksom på. Ifølge Kristiansen bidrar tillit til å legge en grunn for samarbeidsforholdet hvor man i varierende grad kan slippe kontrollen, slappe av og ikke være så redd for å vise sin sårbarhet. Videre framheves det som noe som legger grunnlaget for en gjensidig praksis av utlevering og ivaretagelse. Man kan si at mine intervjupersoner deler en felles tro på at man vil hverandre vel, og denne troens «sikkerhet» er videre forankret i det samarbeidet som ligger foran. Hvordan kan skolen skape en kultur som gjenspeiler den troens «sikkerhet», som sier at vi vil hverandre vel? Mine funn viser at det blir viktig at erfaringer og «tro» står sammen, slike at de som samarbeider ikke «tror» på noe de ikke erfarer.

5.2.4 De gode intensjonene om et tilfredsstillende samarbeid

Willumsen og Ødegård (2016), hevder at mye tyder på at det ennå gjenstår en hel del arbeid for å oppfylle alle de gode intensjonene om et tilfredsstillende samarbeid. De mener at historisk sett har vi i Norge mange gode forsøk på samordning og samarbeid mellom for eksempel barnevern, PPT, skole, barne – og ungdomspsykiatri og andre. Videre trekker de fram noen hovedtrekk knyttet til disse forsøkene, som synes å være: organisering (sammenslåing av tjenester), uklare ansvarsforhold (mangel på rutiner og ansvarsforhold, uklare rolleforming), lover/forskrifter (sprikende oppfatninger om hvordan taushetsplikten skal håndteres) og ressurser (mangel på ressurser, mangel på økonomiske virkemidler). Her legges det vekt på felles mål, at noen studier viser forskjeller i hvordan et problem blir forstått og blir håndtert på, som kan hindre samarbeid mellom de profesjonelle.

Willumsen og Ødegård (2016) formidler tanker rundt prosjektet Kvalitet i alle ledd, som tar sikte på å forbedre praksis. Prosjektet ble ledet av psykologspesialist Henrik Sollie, i Helse Møre og Romsdal, og prosjektperioden strakk seg fra 2012 – 2016. Bakgrunnen for prosjektet, var et behov for å forbedre kommunikasjon og informasjon innad og mellom sentrale aktører når barn og unge har behov for hjelp, da i forbindelse med psykiske vansker. I hovedfasen av prosjektet ble det utviklet et samhandlingsløp for de tjenestene som omfatter utsatte barn og unge. Ifølge forfatterne er et annet forsøk på kvalitetsforbedringer i praksis, prosjektet «*Talenter for framtida*», der seks kommuner i Grenlandsområdet og Telemark Fylkeskommune har gått sammen om en fellessatsing på barn og unge, gjennom en felles satsing på forebyggende arbeid, tidlig innsats og økt samarbeid, samt bidra til at flere barn og unge gjennomfører skolen og blir kvalifisert for arbeidslivet. Ved stor utskiftning av personalet, vil dette kunne ha stor betydning for hvor godt man får til et samarbeid innad i en organisasjon ifølge forfatterne. Videre legger de til, at ved stadige omorganiseringer, medfører det at profesjonelle må bruke en god del av sine ressurser på disse prosessene heller enn brukerrettet arbeid.

5.3 Skole – hjem – samarbeid

Mine funn viser at tverrfaglig samarbeid i grunnskolen absolutt er i skoleleder og skolens generelle fokus. Det jobbes gjennomgående med tverrfaglighet fra, på den ene side faglig tilnærming, med blant annet lokalbefolkningen og andre aktører, som kan bidra skolen i sin kunnskapsformidling. På den annen side, jobbes det opp mot interne og eksterne instanser.

Gjennom intervjuene kom det tydelig fram at tverrfaglig samarbeid i skolen, har en intern og en ekstern side i forhold til samarbeid, med bl.a. ledelse, lærere, assistenter, helsesykepleier, sosiallærer, spesialpedagogisk koordinator på den ene side, og det eksterne samarbeidet med bl.a. hjemmet, PPT, BUP, barnevernet, lege osv. på den andre side. Det viste seg også at samarbeid som man ofte tar for gitt, både internt og eksternt, ikke alltid er like lett å gjennomføre i praksis. Mine funn viser at det kan spille en rolle om de som samarbeider har pedagogisk, eller sosialfaglig bakgrunn i møte med tverrfaglig samarbeid. Skolen innehar som nevnt i analysekapitlet en bred kompetanse, både i forhold til ulike yrkesgrupper og profesjoner, men også i bakgrunn og erfaringer. Hvordan kan skolen nyttiggjøre seg av sin kompetanse i arbeidet med å tilrettelegge for en helhetlig tankegang, både innad internt, og

mellom interne og eksterne samarbeidspartnere, for elevens beste? Funnene fra dette studiet, viser at skolen er på offensiven når det samarbeides rundt en elev, men at samarbeidet i tyngre saker, når det virkelig kreves, kan være utfordrende, og ofte preget av brannsløkkingsarbeid. Videre viser mine funn at samarbeidet mellom skole og hjem ofte er både godt og hyppig. I analysekapitlet viste jeg til at foreldre ønsker å bli informert tidlig om bekymringer rundt barnet sitt, selv om det kan være vanskelig for hjemmet å høre om bekymringen. I analysekapitlet kommer det fram at foreldre ikke trenger å vernes i den grad fagfolk mener, og som oftest skjønner foreldrene fagfolkets språk. Spørsmålet er hvem fagfolk tar hensyn til, når de hevder at samarbeidet med foreldrene må gjøres varsomt? Skjuler fagfolk sin usikkerhet i samarbeid, til hinder for at foreldrene får tatt del i barnets bekymringer tidlig nok? I hvilken grad opplever foreldrene at samarbeidet rundt barnet deres er sammenhengende?

5.3.1 Skolen og dens mandat

Lover og forskrifter forteller at barnehager og skoler er pålagt ansvaret, for at barn og unge utvikler en god fysisk og psykisk helse. Mine funn viser at tverrfaglige samarbeid bidrar til å nå flere elever, hjelpe eleven å mestre skolehverdagen og skolearbeidet, samhandling med jevnaldrende, som igjen virker positivt inn på skolemestringsfølelsen, og er en fremmede faktor først og fremst for eleven. Dernest for foreldrene, klassemiljøet, og sist men ikke minst for teamet rundt eleven, som får bekreftet om samarbeidet som arbeidsform fungerer. For en elev med sammensatte vansker, er det å være endel av et klassemiljø med god takhøyde, følelse av mestring, elevsamarbeid, vennskap og hjelp fra flere voksne på skolen, samt oppleve at skole og hjem samarbeider, en forutsetning for læring.

5.3.2 Et vågestykke – møte med den andre

I ulike samarbeidsprosesser bør man være seg bevisst på at møtet med den andre, kan være et vågestykke inn i samarbeidet, men først og fremst for foreldrene som kan få en følelse av å være tilskuer til sitt barns (og/eller familiens) utfordringer. Her snakker man om flere faktorer innenfor samarbeidstemaet. De ytre faktorer som man ser, kan lett konkluderes i en ansvarsfraskrivelse, men kan i realiteten bygge på noe helt annet. Kristiansen (2011) beskriver møtet med den andre som et vågestykke, hvor man investerer seg selv i et samarbeid, samtidig som man taper noe av styringen og kontrollen over det som skjer. Forfatterne hevder at møtet

mellom et jeg og et du, er basert på gjensidighet, hvor begge parter er aktive og deltakende, og peker på at i denne samtalen, eller i dette overraskende øyeblikket, blir det noe nytt til, som ingen av de involverte partene har planlagt eller tenkt ut på forhånd. Kristiansen (2011) sier det slik: «All virkelighet er en virken, som jeg tar del i uten å kunne tilegne meg den. Hvor det ingen deltakelse er, er det ingen virkelighet». Mine funn bekrefter at man ikke kan møte den andre uten selv å være deltakende og medværende, og legger til at dette medfører noen omkostninger i møtet med den andre.

Funnene fra dette studiet viser videre at det er ulike oppfatninger og tilbakemeldinger på hvordan foreldrene opplever det tverrfaglige samarbeidet og hvor godt de føler seg ivaretatt i situasjonen. Videre viser mine funn, at innenfor det interne samarbeidet, er flere foreldre fornøyd, men som vist gjennom analysekapitlet, i tyngre saker hvor flere instanser er inne i samarbeidet, kan samarbeidet gi foreldrene en følelse av tilkortkommenhet. Som vi allerede har vært inne på, viser funnen mine at foreldre ønsker å komme på banen så tidlig som mulig i samarbeidet, noe som betyr at det er hensiktsmessig at foreldrene ved et tidlig tidspunkt i prosessen blir kjent med elevens utfordringer knyttet til skolen. Videre viser dette studiets funn, at skolen har et godt samarbeid med foreldrene, og at foreldrene stort sett ønsker å følge barna sine opp. Skolen opplever at foreldre tar kontakt med skolen hyppigere enn tidligere, og er en viktig del av samarbeidet rundt barnet.

Lærere fra min studie viser til et behov for et tverrfaglige samarbeidet, som kan fungere mer som et lavterskeltilbud for barn og foreldre som trenger det, slik at det er åpen kapasitet blant annet hos helsesykepleier og sosiallærer, som har tid til uforpliktende samtaler og veiledning ved behov. Utvidet foreslås det også en veilederfunksjon opp mot familien, da den ordinære tanken på skole og undervisning ikke nødvendigvis strekker til i en vanlig hverdag. Skolen opplever foreldre som har behov for veiledning i forhold til det å være en forelder, men også veiledning i forhold til sitt eget barn med spesifikke og/eller sammensatte vansker, ulike utfordrende familieforhold og /eller annet. Funnen fra min studie viser et behov for lavterskeltilbud som et forebyggende tiltak, hvor eleven og familien blant annet kan bli tilbydd omsorg gjennom blant annet samtale (r). Allerede i dag bidrar helsesykepleier skolen cirka tre dager i uka. Mine funn viser videre at dersom skolen skal kunne hjelpe eleven, må skolen ha en forlenget tverrfaglig arm som kan bidra til å hjelpe foreldre som trenger det, for igjen å kunne gi et helhetlig tilbud til eleven.

5.3.4 Taushetsplikten

Taushetsplikten ble i analysekapitlet omtalt som en reel utfordring i samarbeidet mellom skolen og de ytre instanser. Reglene for taushetsplikten blir tradisjonelt oppdelt i tre kategorier; de profesjonsbestemte taushetspliktsreglene etter helsepersonelloven kapittel 5, de generelle taushetspliktsreglene etter forvaltningsloven paragraf 13 til 13e og de særlige taushetspliktsreglene etter tjenestelovgivningen, deriblant helse – og omsorgstjenesteloven paragraf 12-1. Reglene som ble nevnt til sist, bygger på forvaltningsloven sine taushetsregler, men med strengere regler for hva som kan bli kommunisert til andre instanser.

Taushetsplikten er generelt utformet på en slik måte at personlige opplysninger om eleven kan kommuniseres til andre, som ledd i et formalisert samarbeid i tre situasjoner:

- 1) På grunnlag av samtykke fra den brukeren opplysningene gjelder.
- 2) Ved anonymisering av personidentifiserbare kjennetegn.
- 3) Etter særlige regler i tjenestelovgivningen, som oftest er knyttet til ivaretagelsen av de oppgavene og hensyn som følger av tjenesteloven selv.

Det kanskje aller viktigste i en organisatorisk samling av samarbeidende personell som yter tjenester etter forskjellig lovgivning, er at ikke noen vil kunne endre på dette. Ifølge pasientrettighetsloven paragraf 2-5, har pasienter med behov for langvarige og koordinerte helsetjenester rett til å få utarbeidet en individuell plan, også kalt IP. Mine funn viser til at taushetsplikten kan være en reel utfordring i samarbeidet mellom skolen og ytre instanser, noe som igjen kan bidra til at barnet ikke får den optimale hjelpen fra skolen som barnet har krav på. Det framheves spesielt i saker hvor skolen er en viktig ressurs og bidragsyter, hvor informasjon om hvor saken ligger i systemet er manglende, og ofte ingen tilbakemeldinger på. På denne måten vet ikke skolen om sakens tilstand, noe som kan virke hemmende i forhold til å møte barnets og familiens behov. Skolen vet svært sjeldent hva som vil komme til å skje videre, og har heller ingen anelse om saken er aktiv eller avsluttet. For å kunne ivareta barnets beste, viser mine funn at taushetsplikten kan være mer hemmende enn fremmende i flere sammenhenger, noe som stenger for et optimalt samarbeid mellom skolen, hjemmet og ytre instanser.

5.3.5 Hvorfor det er viktig å etablere tverrfaglige team?

Mine funn viser at lærere og andre samarbeidspartnere i skolen ofte samarbeider i team. Ifølge Ramsdal (2019) har teamorganisering hatt lange tradisjoner i helse - og velferdssektoren og bevisstheten om hvorfor og hvordan team kan organiseres, har blitt større de senere årene. Han hevder at teamorganisering kun er en av mange måter å styrke samarbeid og samhandling på, mellom ulike aktører innenfor helse – og velferdssektoren. Ramsdal hevder at i klassisk organisasjonsteori har man argumentert for at det er mulig å identifisere ulike problemer som skal løses, noe han også finner støtte i hos Mintzberg. Videre trekkes det fram en mulighet for å klassifisere problemer som organisasjoner skal løse, ved å skille mellom kjente og ukjente problemer på den ene side, og graden av kompleksitet på den andre side. Dersom man kjenner til grad av problemene og grad av kompleksitet i utfordringen, kan man definere hvorvidt en kan strukturere arbeidsoppgaver etter byråkratiske linjeprinsipper, og/eller om man må benytte mer kunnskaps – og profesjonsbaserte og fleksible organisasjonsformer.

Tanken og behovet bak tverrfaglig arbeid og team, er å oppnå et optimalt samarbeid gjennom gode sammensetninger av ulike spesialkunnskaper som skal kunne fatte relativt raske «omforente» beslutninger om hva som skal gjøres. Mine funn forteller at en sammensetninger av ulike profesjoner/spesialgrupper, også kalt TET – møter (i dette studiet), er både informative, oppklarende, effektive og ansvarsgivende. Ifølge Ramsdal innebærer slike grunnleggende ideer, at tverrfaglige team ikke kan ventes å fungere under alle omstendigheter, noe som betyr at det vil være noen problemer/oppgaver som egner seg for tverrfaglig teamorganisering, mens andre ikke vil det.

Ramsdal hevder at situasjoner der team ikke egner seg, kan være der hvor skolen står overfor kjente og forutsigbare oppgaver, som ofte vil organiseres etter «standard operating procedures», der organisering etter byråkratiske regler er mer fordelaktige. I møtet med problemer som defineres som «uregjerlige» (wicked problems), hvor det er stor kompleksitet og mangelfull kunnskap om hvordan problemet skal løses, vil andre organisasjons – og arbeidsformer være mer passende (f.eks. forhandlinger og nettverksorganisering). Ramsdal hevder at sett fra et organisasjonsteoretisk synspunkt, bør en derfor være kritisk til å foreslå team uten først å ha avklart hvilke problemer og oppgaver som skal løses. Ramsdal deler tanker rundt teamarbeid, som er viktig sett i sammenheng til barn med sammensatte

utfordringer i skolen. Han hevder at i tyngre saker, er det ikke nødvendigvis riktig å samarbeide i team rundt elever med såkalte wicked problems, slik det gjøres i dag, rett og slett fordi elevens problemer er for sammensatte. Er en annen type organisering enn teamarbeid svaret på elever med sammensatte problemer i skolen, og hvem skal ta ansvaret for å bestemme hvilke problemer som er såkalte «vanlig»/løselige problemer, kontra innviklede problemer?

5.4 Personlig engasjement

Tjora (2018) hevder at innenfor alle typer samfunnsforskning vil forskeren ha ett eller annet engasjement i temaet det forskes på. Idealer som nøytralitet eller objektiv observasjoner, finner man høyt verdsatt innenfor en positivistisk tradisjon. Det må på denne måten tas hensyn til mitt engasjement som forsker i tematikken, som kan bli betraktet som støy i prosjektet, da dette til en viss grad kan påvirke prosjektets resultater. Videre hevder Tjora at innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning baseres på, er man innforstått med at en fullstendig nøytralitet umulig kan eksistere. Tjora hevder videre at det viktigste er å ikke gå ut i felten uten noen faglig, eller hverdagslig forutforståelse, men å være åpen om denne, og være forberedt på å justere forståelsen underveis. Videre legges det vekt på at til tross for forskerens engasjement kan det man betrakter som støy, i hovedsak være en nødvendig ressurs. Forfatteren legger til at å redegjøre for egen posisjon og engasjement innebærer å forklare hvordan eget personlig engasjement kan komme til å prege forskningsarbeidet eller hvordan forskerens egen kunnskap og erfaring brukes i en analyse og diskusjon av resultatene. Det pekes også på den realitet, at i en rekke prosjekter er det en forutsetning at forskeren har et spesielt engasjement og særlig kunnskap om det området som studeres.

5.4.1 Empirisk data – ikke en speiling av virkeligheten

Forskningen i min studie er basert på empirisk data, som følges av en form for refleksjon over hvordan denne tolkningen framkommer. Empirisk data i seg selv er ikke en enkel speiling av virkeligheten. Tjora (2018) hevder at vi må betrakte tolkningen av data som formet av en rekke forhold. Vi må blant annet reflektere over hvordan tolkningene framkommer, eller rett og slett gjøre en tolkning av egen tolkning. Det blir viktig å sette fokuset mot spørsmål som:

«Hvordan formes våre tolkninger av egne teoretiske, språklige, kognitive, politiske og kulturelle muligheter? I denne prosessen, har jeg gått litt lengre enn de tankene jeg hadde for prosjektet. Underveis i prosessen og mot slutten av prosessen, har min interesse for samfunnets utfordringer knyttet til press og stress i barn, og unges hverdag bidratt til en helhetsforståelse av temaet tverrfaglig samarbeid i skolen. Funnene viser at innenfor skolesystemet, får man flere og flere unge som stadig krever mer, noe som bekreftes gjennom flere av mine intervjupersoner, hvordan de merker et system som er i forandring, og hvor andre utfordringer enn teoretiske utfordringer er på full fart inn. Barns adferdsmønster er en av de områdene skolen bruker mye tid på. Mine funn viser videre at skolen trenger en bredere ekspertise i form av kunnskapsrike, trygge voksne som har tid til eleven med forståelse og hjelp, som tidligere nevnt i analysekapitlet gjennom lavterskel og forebyggende tilbud til foreldrene.

Ifølge Glavin og Erdal (2013), er psykososiale problemer hos barn og unge i dag økende. De tilføyer at slike problemer er kompliserte og mulighetene for å komme fram til et helhetlig bilde av situasjonen lettere kan la seg gjøre gjennom tverrfaglig samarbeid. Her snakkes det om oppgaver som spenner seg fra helsefremmende og forebyggende arbeid, til koordinert samarbeid innad i kommunen, men også på tvers av sektorgrenser og forvaltningsnivå. I de tilfeller barn og unge har behov for bistand, er det viktig at alle som kjenner til familien, både av profesjonelle og private, kan være med, med sitt bidrag i samarbeidet gjennom å formidle sin forståelse og sine vurderinger. På denne måten vil det enkelte barn og deres familie kunne få best mulig hjelp. En helhetlig tankegang vil se barnets livssituasjon som preget av både barnets behov, dets utviklingsmuligheter og interesser av barnets rettigheter. For å forstå barndom og oppvekst, må man først forstå barnas sosiale, institusjonelle og fysiske landskap, samt hvordan barn formes og utvikler seg.

Frønes (2018) bruker begrepet barndom som noe som peker både mot struktur, utforming av barnas verden, mot prosess og sosialisering og barndom om barns utvikling i barndomsperioden. Frønes hevder at barndommens utvikling er tett vevet sammen med det samfunn de er en del av, og skal vi forstå barns levekår og utvikle tiltak for barn, må vi forstå det samfunnet barna vokser opp i. Mine funn, viser at barn og unge vokser opp i et samfunn preget av press og stress i forhold til samfunnets krav. Det stilles stadig høyere krav til alt man skal være god på, noe min intervjuperson framhever med et hjertesukk. På den annen side, kan skolen bekrefte at flere barn, og deres familier tar hyppigere kontakt med skolen og de interne samarbeidspartnerne. Frønes henviser til moderne barn, som lever i ulike samfunn

med ulike livsbetingelser, men nesten alle barn opplever samfunnet han kaller: kunnskaps – og kompetansesamfunnet. Han henviser til USA, Japan, Kina og Norge, som alle er varianter av moderne kompetansesamfunn, selv om de ulike landene har forskjellige historier, og er preget av ulike kulturelle og sosiale mønstre innad. De grunnleggende trekk er allikevel felles, altså at i alle land er det utdanningssystemene og kompetanseutviklingen som er fundamentet i barnas liv. Mine funn viser at barn og unge som vokser opp i kunnskap – og kompetansesamfunnet, utsettes for et umenneskelig press, hvor det ikke holder å være god på noe, men høye krav tilsier at man skal være god på alt. Utfordringen er nevnt tidligere i oppgaven, hvor blant annet hyppige kartlegginger og nasjonale prøver jevnlig skal teste de unge og deres kunnskap, som igjen skal sammenlignes med landet for øvrig. Et samfunn i rask framgang med nye muligheter i en digital verden, samt høye krav på utviklingsfronten, vil på en eller annen måte, sett fra en av mine intervjupersoners syn, tvinge skolesystemet til å prioritere mer tverrfaglig samarbeid, for å kunne ivareta barn og unge, og deres behov, samt gi eleven, et helhetlig og sammensatt tilbud.

5.4.2 Psykisk helse på dagsordenen

Dette studiets funn, viser at skolen legger stor vekt på barn og unges psykiske helse, både i planlegging og i praksis, på bakgrunn av de erfaringer skolen har gjort seg de senere år med hyppigere behov for voksne å snakke med. Kravet om tverrprofesjonelt samarbeid, særlig omkring utsatte barn og unge, er nedfelt i både helse – og sosialpolitiske dokumenter, lover og retningslinjer (NOU «Samordning i helse – og sosialtjenesten» (1986:4), St.m.72(1984 – 85) og «Barne – og ungdomsvernet». Innenfor dette feltet, er det mest sentrale aktørene nevnt som: BUP (barne – og ungdomspsykiatrien), PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste, barneverntjenesten, skolehelsetjenesten/helsesykepleier og helsestasjonen, barnehabiliteringsteamet og ikke minst fastlegen. Fastlegene er viktige, men mye tyder på at vi fortsatt har manglende kunnskap om hvordan fastlegene samspiller med tjenesteapparatet. Skolen kan kontakte fastlegen, men det er ingen bestemt praksis på dette i det daglige arbeidet, men gjøres i enkelte saker. Mine funn viser at skolen stadig merker en økning i barn og unge som sliter med vonde tanker og følelser og/eller har psykiske vansker, og i slike saker ønsker de og deres foreldre/foresatte stort sett å være i kontakt med profesjonelle på flere omsorgsnivåer. Stadig opplever foreldre å måtte fortelle den samme historien om og om igjen, samt å få høre at «her vil den nok være viktig med samarbeid» og «det bør nok

opprettes samarbeidsmøter eller ansvarsgrupper». Hvem kan tilby hva, hvordan koordineres tilbudet? Hvem vet hva eller hvem som kan finne ut mer? Hva med utveksling av informasjon? Hva må gjøres og hvem gjør det? Drøfting av løsningsstrategier blir viktig for å kunne gi et helhetlig tilbud til barn og unge. En mor sa det slik:

«Jeg blir så oppgitt når folk i ansvarsgruppa har helt forskjellig oppfatning av hva som «feiler» gutten vår og ikke blir enig seg imellom, og halvparten av dem kan ikke komme på møtet. Men på alle møtene sitter jeg! (Willumsen og Ødegård, 2016, s.116)».

I gjennom analysekapitlet har det vært pekt gang på gang, at samarbeid kan virke selvsagt, noe alle vet. Allikevel, tilføyer Willumsen & Ødegård (2016) et stort MEN, for som tjenesteytere er det alltid en viss fare for å ta for lett på ting som kan bli en vane. Kanskje fordi det samarbeides med mange hver en dag, og faren for å glemme å ta innover seg, at de foreldre skolen møter hver en dag, ikke har det på samme måte. Gjennom mine funn, har ikke skolesystemet nødvendigvis forandret seg revolusjonerende, men i forhold til samfunnet vi lever i, forteller funnen at det vil være behov for mer tverrfaglig tilpasning, tilrettelegging og omfattende samarbeid på tvers av yrker og profesjoner i tiden som ligger foran oss. Rett og slett for å gjøre elevene klar til det samfunnet de vokser opp i, noe også den nye læreplanen av 2020 legger vekt på. Videre forteller funnene mine at det kan være lettere å finne sin plass i samfunnet i dag, da vi har flere yrker/yrkesgrupper, instanser og måter å få mennesker til å passe inn samfunnet på, samtidig som det stilles høyere faglige krav, noe Frønes (2018) bekrefter. Han hevder at det stilles mer omfattende krav til utdanning og faglig forståelse, og et grunnlag som ikke like lett kan oppnås for alle elever. Etter hvert som samfunnet forandrer seg, lærer vi også mer og kan mer om barn, oppvekst, utdanning og opplæring. Skolen er på denne måten pliktet til å følge samfunnsutviklingen og ta ansvaret for det mandatet som skolen er gitt – å gjøre alle barn klare for å delta som samfunnsborgere.

5.5 Oppsummering av drøftingskapitlet

I dette kapitlet har jeg drøftet funnene fra analysekapitlet opp mot tidligere forskning og teori, forskningsspørsmålene og problemstillingen. Tilbakemeldinger fra deltakerne i studiet viser at det tverrfaglige samarbeidet i skolen må forankres gjennom lovverk i skolesystemet, og ikke gjennom frivillighetsarbeid. Det må starte på systemnivå, slik at roller og arbeidsoppgaver på

forhånd er avklarte. Funnene fra studiet viser videre at det fremdeles kan være opp til hver enkelt i hvilken grad tverrfaglig samarbeid blir benyttet og videreutviklet. Ifølge Willumsen & Ødegård (2016) er ikke tverrprofesjonelle ferdigheter vektlagt godt nok innenfor samarbeidskompetansen. Kristiansen (2011) hevder at respekt, åpenhet, medfølelse og tillit, alle er faktorer som på hver sin måte er suksessfaktorer i et tverrfaglig samarbeid.

6.0 Oppsummering og konklusjon

I det sjette kapitlet vil jeg oppsummere hovedtrekkene i forhold til min problemstilling, i tillegg til å belyse erfaringer jeg har gjort meg gjennom denne oppgaven, samt åpne opp for tanker rundt videre forskning. Tema for studien er tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, for elever med sammensatte behov. Hovedfokuset har vært å studere hvilke faktorer som kan være med på å fremme, men også hemme det tverrfaglige samarbeidet i skolen, for å gi barn og unge et helhetlige tjenestetilbud. Sentralt i mitt analyse - og drøftingskapittel var San Martin-Rodrigues et. al. (2005) sin artikkel, som beskriver de ulike determinanter, eller faktorer som må være tilstede for et suksessfullt samarbeid.

Hovedproblemstillingen:

«Hvilke faktorer kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, for elever med sammensatte behov?»

Problemstillingen er igjen formulert til følgende underpunkter:

Tverrfaglige erfaringer fra internt samarbeid i skolen, ressurser knyttet til skolen? og skole – hjem – samarbeid.

Ifølge Willumsen og Ødegård (2016) er en av de viktigst reformene som angår samarbeid, Samhandlingsreformen (St.meld. nr. 47 fra 2008 – 2009), som ble iverksatt i 2012, og er et uttrykk for et strategisk helsepolitisk veivalg.

Morgendagens omsorg, Stortingsmelding 29, fra 2012 – 2013, legger fokus på det som skjer mellom forvaltningsnivåene, tjenestene, profesjonsutøvere og brukere. Gjennom slike «mellomrom» mellom nytenkning og endring, skal noe vokse fram. Noe som illustrerer et politisk styringssignal om at det skal skapes nye grensesnitt mellom offentlige tjenester og brukere, pårørende, frivillige organisasjoner og innbyggerne.

Forskning og litteratur viser at samarbeid i skolen, mellom de interne og eksterne instanser kan være utfordrende. Mine funn viser at samarbeidet i seg selv kan være krevende, samtidig som skolen har kommet langt i dette arbeidet. I dette studiet har skolen dannet en samarbeidsgruppe som blir kalt TET-møter, hvor et tverrfaglig team jobber sammen på skolen rundt elevens utfordringer. Dette har vist seg å være en suksess, da samarbeidet bærer preg av

klare rolleforventninger og ansvarsforhold. Dette teamet består av interne samarbeidspartnere, helsesykepleier, PPT og barnevernet. I forhold til det ordinære eksterne samarbeidet, viser det seg at samarbeid også her kan fungere godt, samtidig som det kan svekkes av flere forhold, heriblant; fysisk distanse, manglende samarbeids – og relasjonskompetanse, mangel på tid og ressurser, uklare ansvarsforhold/ansvarsfraskrivelse, misforståelser gjennom kommunikasjon, ulik forståelse mellom instansene rundt ansvarsoppgaver, utskiftninger av ansatte, sammensetninger av team, tiltak gjort av PPT og bruk av taushetsplikten. Dette er noen av faktorene som har kommet fram av mine funn.

På bakgrunn av problemstillingen er faktorer som respekt for hverandres faglighet, klare rolleforventninger og ansvarsforhold, teamkombinasjon og felles mål viktig. Retningslinjer som ligger i samhandlingsreformen (St.meld.nr.47:2008) må her legges vekt på. Systemiske determinanter som maktforhold, påvirker samarbeidet mellom internt og eksternt samarbeid, og viser at det er eksterne instanser som synes å få en dominans i forholdet, da det er de som blant annet gir vedtak og bestemmer hvor mye, og hvilken informasjon skolen skal få i de tilfeller skolen får informasjon. Det betyr at skolen må stå klar til å gi fra seg opplysninger om eleven, men fra barnevernet og BUP, er det ofte få og ingen tilbakemeldinger tilbake til skolen, i forhold til å kvalitetssikre elevens skolehverdag. Dette fører til at det ofte er de ytre instanser som sitter med definisjonsmakten av både behandling, innhold og omfang.

Taushetsplikten blir ofte også nevnt som hemmende, da denne kan brukes til å opprettholde avstanden mellom internt og eksternt samarbeid, gjennom mangel på felles forståelse for bruken av taushetsplikten. Det er mange positive muligheter med tverrfaglig samarbeid i skolen, men det krever samtidig tilstrekkelig med tid, ressurser og tilgang på kompetanse, slik at samarbeidet mellom skolen og de ytre instanser best kan benytte seg av de mulighetene som ligger latent i denne samarbeidsformen. Det er et potensiale i tverrfaglig samarbeid som omhandler ulikheter aktørene i mellom, og denne dynamikken dette samarbeidet kan skape. Mine funn viser at det er viktig at det legges til rette for tid til å snakke sammen og bli kjent med hverandre. Som nevnt i analysekapitlet er det kommunikasjon og dialogen med de andre, at det oppstår en rikere forståelse av den gitte problemstilling. Samlet sett viser mine funn at rammebetingelser som tid, ressurser og kompetanseheving, ofte blir forårsaket av omorganiseringer og byråkratiske henvisningsregler, som synes å være store hindringer, i tillegg til mangel på klare rollefordelinger, skyveproblematikk og mangel på relasjons – og samarbeidskompetanse. Mine funn viser til forskjellige måter i å forstå et problem på mellom internt og eksternt samarbeid, noe som er til hinder og preger videre samarbeid. Det er desto

viktigere i denne kontekst at samarbeid blir ivaretatt og tilrettelagt av tjenester innenfor feltet, som er bestående av flere organisasjoner, da disse systemtrekk samtidig kan oppfattes som en demper på samarbeidet. Tverrfaglig samarbeid har fått mye oppmerksomhet, og blir gjerne trukket fram der hvor resultater kan tilskrive godt faglig arbeid. Tverrfaglig arbeid i skolen kan bidra til en mer helhetlig tilnærming til elevens behov og gi bedre hjelp ved at flere utfyller og korrigerer hverandre. Slik som mine funn viser, kan det være et komplekst spenningsfelt som kan være med å involvere motsetninger, interesser og motiver. I utgangspunktet var jeg undrende til om tverrfaglig samarbeid var like fruktbart som jeg hadde hørt, både internt og eksternt, og i forhold til foreldrenes oppfatning av samarbeidet.

Tverrfaglig samarbeid som arbeidsform innebærer at ulike tjenester og tjenesteytere gjensidig utfyller hverandre, og sammen sikrer et mest mulig og helhetlig behandlingsforløp til eleven (og hjemmet). I skolen er det behov for samarbeid mellom tjenesteytere med ulik kompetanse, men også ulike tjenestetilbud. En ting mine funn viser, er at samarbeidet internt stadig får smidigere for seg, men når samarbeidet skal foregå på tvers av yrkesgrupper, tjenester, avdelinger og etatsnivå, synes utfordringene med blant annet å forstå hverandres posisjon og tenkemåte som utfordrende. Funnene mine viser videre at formelle møtepunkter ofte er for sjeldne, skolen opplever det vanskelig å få tak i ulike instanser rent fysisk, men også vanskelig å snakke med blant annet BUP, som ifølge mine funn ikke gir godt nok uttrykk for å være interessert i eleven. Videre viser funnene utfordringer preget av misforståelser, liten innsikt og interesse for de øvrige profesjoners ansvar og dernest ansvarsfraskrivelse. En annen viktig side, er ikke bare behovet for et samarbeidsforum for å sikre koordinering, utvikling og framdrift av relasjoner, men også at brukermedvirkningen er satt i høysetet, slik at foreldrene får et tilbud som samsvaret med elevens behov. Empirien viser at det er behov for påfyll av kunnskap og en aktiv holdning til tverrfaglig samarbeid som arbeidsform, for å få samarbeidet til å fungere. I videre forskning innenfor det tverrfaglig arbeid i skolen, ville det være interessant å løfte temaet lengre opp i organisasjonen, da samarbeid ikke er en selvfølge og gitt, at et tverrfaglig samarbeid skal gå av seg selv.

Referanseliste

- Abbott, A. (1998). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. s. 33-58. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv : Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Borg, M. & Topor, A. (2014). *Virksomme relasjoner. Om bedringsprosesser ved alvorlige psykiske lidelser* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Sucessful qualitative research: a practical guide for beginners*. London: Sage
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra: etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A. & Woll, K. (2015). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fekjær, S.B. (2013). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent. Masteroppgavehåndbok*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademiske Forlag.
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen. Om barndom, soisialisering og politikk for barn*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (3. utg.). Oslo: Kommuneforl.

- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforl.
- Helsedirektoratet. (2007). *Utjevning av sosial ulikhet i kommunene*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/sosial-ulikhet-i-helse/utjevning-av-sosial-ulikhet-i-kommunene>
- Helsetilsynet. (2009). *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*. Hentet fra https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsynetrapport5_2009.pdf/
- Henriksen, Ø. (2002). *Ikke som jeg gjør, men som jeg sier: om rus, kommunikasjon og oppdragelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse - og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jacobsen, D. I. (2004). *Hvorfor er samarbeid så vanskelig?* Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kjørholt, A.T. (2010). *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?*(red.). Oslo: Universitetsforl.
- Knudsen, H. (2004). *Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012 – 2013). *Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012 – 2015*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskap-for-en-felles-framtid/id696562/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative intervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & S. Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2013). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Lauvås, K. & P. Lauvås (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforl.
- Lovdata. (2011). *Lov om folkehelsearbeid*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Mangen, S. (2014). *Skolen: en gave til alle hjelpetjenester. En kvalitativ studie om tverrfaglig samarbeid og forebyggende arbeid i skolen* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/220867>

- Mintzberg, H. & S. Gloubermann (2001). Managing the Care of Health and the Cure of Disease - Part I Differentiation & Part II: Integration. *Health Care Management Rev.* 26(1). 56-92. Aspen: Aspen Publishers Inc.
- Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier: en introduksjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Mæland, J.G. (2016). *Forebyggende helsearbeid: folkehelsearbeid i teori og praksis*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- NOU 1986:4. *Samordning i helse – og sosialtjensten*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2005:3. *Fra stykkevis til helt*. Oslo: Helse - og omsorgsdepartementet.
- NOU 2007:6. *Formål for framtiden*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. *Lov av 27. november 1998 om grunnskole og den vidaregående opplæringa*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riksrevisjonen. (2018). *Oppfølging av forvaltningsrevisjoner*. Hentet fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter-mappe/no-2018-2019/oppfolging-av-forvaltningsrevisjoner-som-er-behandlet-av-stortinget/>
- San Martin-Rodrigues, L., Beaulieu, M-D., D`Amour, D., & Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19(Supplement 1), 132 – 147.
- Schein, C. (2004). Introduction [Hot Topic: Cytokine Structure and Function Executive (Editor: Catherine H. Schein)]. *Current Pharmaceutical Design*, 10(31), 3853-3855.
- Schistad, L. (2012). *Tverrfaglig samarbeid i rusbehandling. For hvem og til hvilken nytte?* (Masteroppgave i tverrfaglig samarbeid innen helse og sosial MTFS-2008). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Skants, P. (2014). *Omsorg i kriser - håndbok i psykososialt støttee arbeid*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Solheim, L.J & Øvrelid, B. (2009). *Samhandling i velferdsyrke*. Bergen: Fagbokforl.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforl. Vigmostad & Bjørke AS.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDDPDFS.pdf>
- Stortingsmelding nr.13 (2018 – 2019). *Muligheter for alle – Fordeling og sosial bærekraft*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/>
- Stortingsmelding nr. 16 (2010 – 2011). *Nasjonal helse og omsorgsplan*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-16-20102011/id639794/>
- Stortingsmelding nr. 25 (1996 - 97). *Åpenhet og helhet. Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Stortingsmelding nr. 47 (2007 - 2008). *Samhandlingsreformen. Rett behandling - på rett sted - til rett tid*. Helse - og omsorgsdepartementet.
- Støkken, A.M. (Red.). (2014). *Innovasjon og utvikling i sosialt arbeid*. Bergen: Fagbokforl. Vigmostad & Bjørke AS.
- Tanggaard, P. (2016). *Prosesslederboka. Lær å lede gode prosesser og møter*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori* (2.utg.). Bergen: Fagbokforl. Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ungdata. (2018). *Nasjonale resultater*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>
- Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket for den 10 årige grunnskole*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#29>
- Vabø, M. & Vabo, S.I. (Red.). (2014). *Velferdens organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vangen, S. & C. Huxham (2009). *En fortåelse av samarbeidets synergi*. Oslo: Universitetsforl.
- Willumsen, E. (Red.). (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid*. Oslo: Universitetsforl.

Willumsen, E. & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag* (2.utg.). Oslo: Universitetsforl.

World Health Organization. (2010). *World Health Statistics*. Hentet fra <https://www.who.int/whosis/whostat/2010/en/>

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg.). Oslo: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Mail til rektorene

Hei.

Mitt navn er Elisabeth Fredriksen og tar for tiden master i sosialfaglig arbeid med barn og unge på Høgskolen i Fredrikstad. Med tverrfaglig samarbeid i grunnskolen som interesseområde, og med dette som bakgrunn, er jeg godt i gang med min master.

Problemstillingen for masteroppgaven er følgende:

«Hva kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, for elever med sammensatte behov?».

Jeg er utdannet allmennlærer med videreutdanning innen bl.a. sosial – og flerkulturell pedagogikk, samt tverrfaglig psykososialt arbeid for barn og unge, noe som bidrar til en interesse for flere yrkesgrupper inn i skolen. I min master, ønsker jeg å forske på faktorer som kan fremme, men også hemme det tverrfaglige samarbeidet i skolen, med fokus på elever med sammensatte behov. Det vil være interessant å se på hvilke yrkesgrupper som er representert i skolen og hvilke utfordringer som ligger i det tverrfaglige samarbeidet mellom disse opp mot elevens beste.

Det vil være naturlig å intervju skoleleder, helsesykepleier, lærere med ulike bakgrunn og ansvar, og sosiallærer. Planen er å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, gjerne før det nye skoleåret høst 2019 starter opp igjen, eller så raskt det lar seg gjøre etter oppstart. Ønsket er å komme i kontakt med en 1. – 10. skole om det er gjennomførbart. Denne mailen blir i første rekke sendt ut til grunnskoler i to ulike kommuner. Det er fint om dere kan gi tilbakemelding på denne mailen innen utgangen av april 2019. Håper på et positivt svar fra Dere.

På forhånd, mange takk!

Mvh. Elisabeth Fredriksen.

41361650

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Bakgrunn og formål.

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Fredrikstad og holder på med min avsluttende masteroppgave ved studiet i sosialfaglig arbeid med barn og unge. Tema for oppgaven er tverrfaglig samarbeid i grunnskolen, og formålet med studien er å få fram tanker, kunnskap og erfaringer fra ulike yrkesgrupper i skolen, i forhold til fremmende og hemmende faktorer for et slikt samarbeid. Den foreløpige problemstillingen er: «*Hva kan fremme, men også hemme tverrfaglig samarbeid i skolen, for elever med sammensatte behov?*»

Du blir spurt om deltakelse i dette prosjektet, da du har tanker, kunnskap og erfaring med tverrfaglig samarbeid i skolen, i forhold til hva som kan være med å bidra til at et slikt samarbeidet kan fungere godt, eller kan oppleves som utfordrende.

Hva innebærer en deltakelse i studien?

Hvid du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille opp på semi-strukturerte intervju og besvare spørsmål innenfor temaene: tverrfaglig samarbeid og psykososialt læringsmiljø. Jeg vil ta opp lydopptak og gjøre notater underveis i intervjuet, som vil bli slettet etter transkriberingen. Rundt beregnet, vil intervjuet ta cirka en halv times tid. Når det gjelder tid og sted, så blir vi enig om dette. De ulike utvalgsgruppene får like skriv.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og personopplysninger og opptak blir oppbevart på pc som er passord beskyttet og minnepenn som er innelåst. Deltakernes erfaringer med tverrfaglig arbeid, er det aller viktigste å få fram, noe som ikke skal være mulig å gjenkjenne i oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.06.20. Etter dette vil personopplysninger og opptak bli anonymisert og slette.

Frivillig deltakelse.

Det er helt frivillig å delta i studien. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysningene om deg vil da bli anonymisert, noe som ikke vil medbringe noen negative konsekvenser for deg, hvis du ikke vil delta, eller senere i prosessen velger å trekke deg. Ved spørsmål til deltakelse, eller studien for øvrig, ta kontakt med Elisabeth Fredriksen, 41361650.

Studien er meldt opp til NSD; Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykkeerklæring.

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet: «Hva kan fremme, men også hemme det tverrfaglige samarbeidet i grunnskolen, for elever med sammensatte behov?» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i et semistrukturert intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet cirka 31.06.20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide.

Tverrfaglig samarbeid i skolen: «Hva kan fremme, men også hemme et tverrfaglig samarbeid i grunnskolen for elever med sammensatte behov? Fokuset blir å se nærmere på hvilke tanker, kunnskap og erfaringer de ulike yrkesgruppene har innenfor tverrfaglig samarbeid i grunnskolen.

1. Generell informasjon om deltakerne:

- Utdanningsbakgrunn.
- Arbeidserfaring.
- Stillingsbetegnelse.
- Arbeidsoppgaver.
- Områder deltakerne «brenner» for.

2. Problemstilling og forskningstema:

1. Deltakernes forståelse av begrepet tverrfaglig samarbeid i skolen.
 - Hva legger du i begrepet tverrfaglig samarbeid?
 - Hvilke forutsetninger mener du bør ligge til grunn for et godt tverrfaglig samarbeid i skolen?
 - Hvilke elever mener du et tverrfaglig samarbeid først og fremst bør være et tilbud til?
 - Opplever du at skolen har forståelse for tverrfaglig samarbeid?
 - Brukes begrepet ofte i skolen?
2. Deltakernes erfaringer med tverrfaglig samarbeid i skolen.
 - Hvordan opplever du det tverrfaglige samarbeidet i skolen i praksis?
 - Hvilke erfaringer har du med et slikt samarbeid i skolen?
 - På hvilke områder kunne du tenkt deg at skolen hadde kommet lengre?
 - Opplever du at du ulike profesjonene i skolen og de foresatte har forventninger til at din kompetanse kan brukes på best mulig måte i forhold til tverrfaglig samarbeid og skoleutvikling?
 - Hvordan rolle har du i dette samarbeidet?

- Tenker du at ledelsen og de andre som jobber rundt deg, vet hvordan kompetansen din kan brukes i skolen?

3. Det tverrfaglige samarbeidet i praksis.

- Kan du komme på en spesiell hendelse hvor du opplevde et tilfredsstillende tverrfaglig samarbeid, og hvilke profesjoner var involvert?
- Tenker du at det er gode nok redskaper og arenaer tilrettelagt for tverrfaglig samarbeid i skolen?
- På hvilken måte kan du kvalitetssikre at elever med sammensatte behov blir tatt på alvor og i tide, i forhold til de ulike profesjoner og deres jobb?
- Hvilke tiltak mener du kan være viktig for å fremme et godt samarbeid?

3. Avslutning.

- Var det noe du hadde forventet at jeg skulle stille deg spørsmål om, som ikke kom?
- I henhold til temaet, er det noe du «brenner» spesielt for, som du ønsker å tilføye?
- Har du gjennom intervjuet gjort deg nye tanker, du vil meddele?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.

NSD sin vurdering.

Prosjekttittel

«Hva kan hemme og fremme et tverrfaglig samarbeid i skolen, for elever med sammensatte behov?»

Referansenummer

921292

Registrert

26.03.2019 av Elisabeth Elvira Kristine Gundersen-Fredriksen - elisabeth.e.gundersen-fredriksen@hiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for helse og velferd

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt /veileder eller stipendiat)

Marit Kristine Helgesen, marit.k.helgesen@hiof.no, tlf: 91600857

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Elvira Kristine Fredriksen, elisabeth.e.gundersen@hotmail.com, tlf: 41361650

Prosjektperiode

01.04.2019 - 21.08.2020

Status

05.04.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

05.04.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.04.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 21.08.2020.

ANSATTE PÅ SKOLEN SIN TAUSHETSPLIKT Rektorer, lærere, helsesøstre og sosiallærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). UiO gjennom diktafon- og servertjeneste er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Prosjektvurdering – Kommentar Prosjektnr.: 921292.

Ifølge prosjektmelingen skal det innhentes skriftlig samtykke med grunnlag i skriftlig informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger. Som vist ovenfor, finner Personvernombudet informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningsloven sine vilkår, forutsatt at dato for prosjektslutt er 21.08.2020.

Opplysningene som er innsamlet er registrert på privat pc med passord og på innelåst minnepenn. Personvernombudet legger til grunn at student og veileder setter seg inn i, og etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet, med tanke på bruk av privat pc (og evt. mobiltelefon) til oppbevaring av personidentifiserende data. Prosjektet skal avsluttes 21.08.2020 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger fjernes, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

