

Samhandling i prosjektet «laget rundt læreren og eleven»

En kvalitativ studie

Kristin Aarrestad Nesse

VID vitenskapelige høgskole

Sandnes

Masteroppgave

Master i medborgerskap og samhandling

Antall ord: 30 788

07.05.2020

Sammendrag

Denne studien fremstiller samhandling mellom ulike profesjonsutøvere i det tverrfaglige prosjektet «laget rundt læreren og eleven». Målet og hensikt med studien er å få kunnskap om og utforske hvilke erfaringer og perspektiver laget som er involvert i prosjektet har med samhandlingen dem imellom. Kunnskapen vil være nyttig for å videreutvikle og starte nye og gode samarbeidspraksiser.

Problemstillingen for denne studien er: **«Hvilke erfaringer og perspektiver har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» med samhandlingen i prosjektet?»**

For å besvare problemstillingen ble det i denne studien benyttet kvalitativ metode i form av fokusgruppeintervjuer. Det ble gjennomført tre intervjuer med totalt 11 profesjonsutøvere fra to ulike lag fra to forskjellige grunnskoler i den samme kommunen. Deltakerne besto av helsesykepleiere, sosialrådgivere, spesialpedagogisk koordinatører, representanter fra pedagogisk psykologisk tjeneste, samt to rektorer som ledet hvert sitt prosjekt.

Systematisk tekstkondensering ble benyttet i analysen og tolkning av det innsamlede datamaterialet. Fire hovedfunn ble identifisert etter endt analyse:

- 1) *Respekt, likeverd og trygghet – grunnleggende verdier for samhandling mellom profesjonene i laget*
- 2) *Samhandling – en rik kilde til kunnskapsdeling*
- 3) *Liten grad av styring fra prosjektledelsen – frihet eller forvirring for deltakerne i laget?*
- 4) *Samhandling – styrkede tiltak for elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen*

Funnsom fremkom i studien viste hva som har fungert godt og hva som har vært utfordrende ved samhandlingen i prosjektet. Utfordringer viste seg å være liten grad av styring, uklar kommunikasjon, utilstrekkelig kontinuitet og uregelmessig møtevirksomhet. På den andre siden belyser studien hvordan profesjonsutøverne erfarte at respekt, likeverd, anerkjennelse, kunnskap og interesse og kompetanseutveksling bidro til å utvikle gode samhandlingspraksiser.

Nøkkelord: samhandling, tverrfaglig samhandling, medborgerskap, medvirkning, helsefremmende arbeid, salutogenese.

Summary

This study presents the interaction between various professionals in the interdisciplinary project «the team around the teacher and the student». The aim and purpose of the study is to gain knowledge of and to explore what experiences and perspectives the team involved in the project has with the interaction between them. Such knowledge will be useful for developing, maintaining and initiating new and good collaboration practices.

The research question for this study is: **«What are the experiences and perspectives of the team involved in the project «the team around the teacher and the student» with the interaction in the project?»**

To answer the research question, this study used qualitative methods in the form of focus group interviews. Three interviews were conducted with a total of 11 professionals from two different teams from two different primary schools within the same municipality. The professionals consisted of school nurses, social workers, special education coordinators, representatives from the educational psychological service, as well as two principals who each led their project.

Systematic text condensation was used in the analysis and interpretation of the collected data material. Four main findings were identified after the analysis was completed:

- 1) Respect, equality and security – basic values for interaction between the professionals in the team*
- 2) Interaction – a rich source of knowledge sharing*
- 3) Low degree of control from project management – freedom or confusion for the participants in the team?*
- 4) Collaboration – enhanced measures for the pupils' experience of mastering and belonging in the school*

The results presented in this study demonstrate what worked well and what has been challenging in the collaboration within the project. Challenges were low degree of management, challenging communication, insufficient continuity and irregular meeting activities. On the other hand, the study sheds light on how the professionals experienced that respect, equality, recognition, knowledge and interest in each other, as well as the

exchange of skills, affect and develop good interaction practices.

Keywords: interaction, interdisciplinary interaction, citizenship, participation, health promotion work, salutogenesis.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært utfordrende men mest spennende og givende. Spennende fordi det gav meg mulighet til å fordype meg i en problemstilling som jeg syntes var svært interessant og viktig, samtidig som det medførte meg mye ny kunnskap som jeg forhåpentligvis kan ta med meg videre i arbeidslivet. Det har vært utfordrende ved at oppgaven krevde mye praktisk arbeid, det har vært tidkrevende og til tider frustrerende, spesielt i skriveprosessen. I den forbindelse har jeg flere ganger ønsket å rett en stor takk til for god støtte og veiledning gjennom denne prosessen.

Jeg ønsker først og fremst å takke for fem fine år som student ved VID Vitenskapelige høgskole. Takk til kjekke og dyktige medstudenter for gode diskusjoner, refleksjoner og samtaler gjennom disse fem årene. Takk til talentfulle og profesjonelle lærere og eksterne forelesere som har gjort studiet interessant og lærerikt.

Takk til profesjonsutøverne i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» som stilte opp på fokusgruppeintervju og delte sine uvurderlige erfaringer og perspektiver med meg.

Takk til medstudent Anne-Lisa Dagan for et godt samarbeid med rike diskusjoner, refleksjoner og innspill gjennom hele prosessen.

Takk til min nærmeste familie for all støtte og tålmodighet gjennom hele masterstudiet. Spesielt takk til min kjære søster Marie for gode innspill, refleksjoner og tilbakemeldinger på arbeidet mitt til tross for at du også holder på å fullføre masterstudiet ditt.

Den som fortjener mest takk i forbindelse med utarbeidelsen av denne oppgaven er min veileder Petter Viksveen. Tusen takk for verdifull veiledning med konkrete tilbakemeldinger og innspill, faglige utfordringer og gode råd. Takk for din motiverende holdning og all støtten du har gitt meg i forbindelsen med denne oppgaven.

Sandnes, Mai 2020

Kristin Aarrestad Nesse

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	9
1.1	Presentasjon av tema	9
1.1.1	Samhandling og tverrfaglighet i prosjektet «laget rundt læreren og eleven»	9
1.1.2	Samfunnmessig relevans	12
1.2	Aktuell forskning	14
1.2.1	Forskning knyttet til frafall fra videregående skole.....	15
1.2.2	Forskning knyttet til opplevelse av tilhørighet, mestring og psykisk helse	16
1.2.3	Forskning knyttet til god utnyttelse av tverrfaglig samhandling	17
1.2.4	Oppsummering.....	20
1.3	Problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt med studien	21
1.4	Oppgavens oppbygging	22
2	<i>Teoretisk perspektiv</i>	24
2.1	Medborgerskap	24
2.1.1	Rettferdighetsteoriperspektiv	26
2.1.2	Medborgerskap i skolen	29
2.1.3	Medvirkning.....	31
2.2	Samhandling	32
2.2.1	Tverrfaglig samhandling	35
2.3	Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv	39
2.3.1	Opplevelse av sammenheng (OAS).....	41
2.3.2	Sammenheng mellom helsefremmende arbeid og salutogenese	43
3	<i>Metode</i>	47
3.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	47
3.1.1	Fenomenologi.....	48
3.1.2	Hermeneutikk og forforståelse.....	48
3.2	Eget faglig ståsted	51
3.3	Valg av metode	53
3.4	Fokusgruppeintervju	53
3.5	Utvalg og kriterier	55
3.5.1	Utvalgsriterier.....	55
3.5.2	Rekruttering.....	55
3.5.3	Utvalg	56
3.6	Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene	57
3.6.1	Intervjuguide	57
3.6.2	Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene	58
3.7	Transkribering	59
3.8	Analyse – systematisk tekstkondensering	61
3.8.1	Et helhetsinntrykk.....	62

3.8.2	Meningsbærende enheter.....	63
3.8.3	Abstrahere innholdet i meningsbærende enheter.....	64
3.8.4	Betydningen i de meningsbærende enhetene	66
3.9	Forskningsetiske vurderinger	67
3.9.1	Personvern	67
3.9.2	Informert samtykke.....	68
3.9.3	Konfidensialitet.....	69
3.9.4	Konsekvenser av deltagelse i forskningsprosjekt	69
3.10	Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	70
3.10.1	Validitet (gyldighet)	70
3.10.2	Reliabilitet (pålitelighet)	71
3.10.3	Overførbarhet.....	73
4	Resultater	74
4.1	Respekt, likeverd og trygghet – grunnleggende verdier for samhandling mellom profesjonene i laget	74
4.2	Samhandling – en rik kilde til kunnskapsdeling	75
4.2.1	Styrket kompetanse gjennom samhandling	75
4.2.2	Redusert distanse og nye løsninger gjennom tettere samarbeid.....	76
4.2.3	Styrket samhandling gjennom økt involvering av lærerne	78
4.3	Liten grad av styring fra prosjektledelsen – frihet eller forvirring for deltakerne i laget?79	
4.4	Samhandling – styrkede tiltak for elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen 81	
4.4.1	Relasjonsbygging fører til opplevelse av tilhørighet og mestring.....	81
4.4.2	Alle elever skal bli sett	82
4.5	Oppsummering av resultater.....	83
5	Diskusjon.....	84
5.1	Medborgerskap.....	84
5.2	Samhandling	88
5.3	«Laget rundt læreren og eleven» i lys av medborgerskap og samhandling	90
5.4	Helsefremmende arbeid.....	93
5.5	Studiens funn i lys av kommunens overordnede mål med prosjektet	96
6	Diskusjon av forskningsmetode	100
6.1	Utvalg	100
6.2	Fokusgruppeintervju	101
6.3	Systematisk tekstkondensering.....	102
6.4	Relevans og overførbarhet.....	103
7	Implikasjoner for praksis og anbefaling for videre forskning.....	105

7.1	Implikasjoner for praksis	105
7.2	Anbefaling for videre forskning	106
8	Konklusjon	108
	Litteraturliste.....	110
	Vedlegg	121
	Vedlegg 1: informasjonsskriv.....	121
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	125
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	126
	Vedlegg 4: Vurdering fra NSD	129

1 Innledning

I dette kapittelet presenteres innholdet i mitt masterprosjekt, hvorfor dette er et samfunnsrelevant tema, forskning på feltet, samt kunnskapshullet jeg ønsker å bidra til å tette. Jeg vil beskrive hva prosjektet «laget rundt læreren og eleven» er og hvorfor det har relevans for mitt masterprosjekt.

1.1 Presentasjon av tema

Jeg har i denne studien valgt å rette fokus på samhandling, tverrfaglighet og medborgerskap og hvordan dette kan bidra til mestring, tilhørighet og god psykisk helse blant barn og ungdom. Tverrfaglig samhandling på skolen har relevans innenfor medborgerskapsperspektivet da skolen har et viktig samfunnsoppdrag ved å tilrettelegge for alle slik at elevene etter endt skolegang kan fremtre som borgere i samfunnet, samt delta på samfunnets ulike arenaer på lik linje med andre (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 63; NOU 2016:17, s. 167). Innenfor medborgerskapsperspektivet er det også sentralt å involvere barn og unge i prosesser som berører deres liv. På bakgrunn av interesse for temaet har jeg valgt å gjennomføre mitt masterprosjekt i et pågående innovasjonsprosjekt som ledes av en norsk kommune. Tittelen på prosjektet er «laget rundt læreren og eleven». Prosjektet har fokus på medborgerskapsperspektivet ved at det har gitt rom for involvering av elevene ved å innhente deres perspektiver, meninger og ønsker i utarbeidelsen av prosjektet. Jeg vil nå beskrive prosjektet ytterligere.

1.1.1 Samhandling og tverrfaglighet i prosjektet «laget rundt læreren og eleven»

«Laget rundt læreren og eleven» er et innovasjonsprosjekt som blir gjennomført i en norsk kommune. Prosjektet blir gjennomført på flere grunnskoler i kommunen, og har som mål at alle grunnskolene i kommunen etterhvert skal ta del i prosjektet. Fokusområdet for prosjektet er mestring og samhandling, både tverrfaglig og mellom lærer og elev. Prosjektet

har fått tilskudd fra fylkeskommunen og har en varighet fra 2017-2023. Det overordnede målet med prosjektet er å finne og teste ut tiltak som skal bidra til at flere elever enn i dag opplever mestring, tilhørighet og ei god psykisk helse i skolen. Med dette prosjektet ønsker kommunen på sikt å redusere antall frafall fra den videregående skole og opplæring.

Tverrfaglige profesjoner utgjør laget i prosjektet og består av helsesykepleier, sosialrådgiver, spesialpedagogisk koordinator, samt representant fra pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), ledet av rektor. De samarbeider for å forebygge og fremme elevenes psykiske helse, med fokus på mestring, tilhørighet og samhandling. Evnen til å benytte tverrfaglig samhandling er helt essensiell for å kunne utvikle eller forberede tiltak som vil føre til økt kompetanse i lærerpersonalet. På denne måten ønskes det at elevene skal oppleve økt tilhørighet samt mestring. Da dette er en studie innenfor masterprogrammet medborgerskap og samhandling har jeg valgt å rette fokus mot samhandlingen i laget og se på hvilke erfaringer og perspektiver profesjonsutøvere i det tverrfaglige laget har med samhandlingen dem imellom.

Prosjektet skal være for hele majoriteten av elevene på skolen, og tar derfor ikke utgangspunkt i enkelte grupper. Hensikten er å jobbe med barn og ungdom når de er «på grønt», dvs. at det ikke har oppstått noen utfordringer, slik de kan forebygge for eventuelle utfordringer senere i livet. Ved opprettelse av innovasjonsprosjektet er skolen i forkant til den nye læreplanen som skal vektlegge mer psykisk helse i undervisningen. Læreplanen skal tre i kraft høsten 2020 og har tre nye tverrfaglige temaer som handler om å lære barn og unge grunnleggende ferdigheter og faglig kunnskap om folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling (Regjeringen, 2018). Skolen jobber dermed målrettet med å knytte folkehelsearbeidet inn i skoleforløpet.

I stortingsmelding 19 «tid til læring» står det skrevet at det overordnede målet for grunnutdanningen er at alle elever skal gå ut av grunnskolen med grunnleggende

ferdigheter, kunnskaper og holdninger som skal gjøre dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2009, s. 6). De skriver videre at alle elever og lærlinger som har forutsetninger for å gjennomføre videregående skole og opplæring, skal gjøre det. De får dermed et kompetansebevis som anerkjenner dem for videre studier eller arbeidsliv (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2009, s. 6). Alle elever og lærlinger skal dermed inkluderes og oppleve mestring. For at flest mulig elever skal gjennomføre dette skoleforløpet har kunnskapsdepartementet sett viktigheten av å inkludere andre yrkesgrupper enn lærere inn i skolen, dette for å avlaste læreren slik de kan konsentrere seg om undervisningen i størst mulig grad. En slik tverrfaglig kompetanse vil dermed kunne styrke mulighetene for samarbeid, tidlig intervensjon og forebygging, samt god utnyttelse av den tilgjengelige ressursen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2009, s. 8). Dette samsvarer også med opplæringsloven (1998) §1-3 om tilpassa opplæring.

Stortingsmelding 19 sier at regjeringen ønsker å styrke det forebyggende helsearbeidet med særlig fokus på at psykisk helse skal få en større plass i folkehelsearbeidet. Det blir presentert at de ønsker å skape et samfunn som i større grad fremmer psykisk helse gjennom å legge mer vekt på forhold i omgivelsene som fremmer mestring, tilhørighet og opplevelse av mening (Det kongelige helse- og omsorgsdepartement, 2014, s. 9). Alle elever skal oppleve tilhørighet og likeverd i skolen, og en god skole utdanner og danner, jevner ut sosiale forskjeller, samt gir like muligheter uavhengig av hvor du vokser opp (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 5-6).

Kunnskap er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet. Utdanning gir muligheter for alle, og alle barn og unge skal oppleve tilhørighet, mestring og likeverd. Å stå uten utdanning, med store kunnskapshull eller manglende grunnleggende ferdigheter, gir risiko for utenforskap (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 5). Det er god dokumentasjon på at personer som ikke fullfører videregående opplæring, har større sannsynlighet for å bli ekskludert. De får dermed svakere tilknytning til arbeidslivet, videre utdanning, samt de er mindre aktive deltakere i samfunnet (Det

kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 16). På bakgrunn av regjeringens ønske om å styrke helsearbeidet vil utvikling av et godt tverrfaglig samarbeid mellom lærere, andre yrkesprofesjoner og sektorer bidra til å styrke innsatsen knyttet til omsorg for og oppfølging av sosial og psykisk utsatte barn i skolen (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 7).

1.1.2 Samfunnsmessig relevans

Styreleder i KS, Gunn Marit Helgesen uttalte under skoletinget 2018 viktigheten ved å benytte samhandling. Da med særlig vekt på at gjennom samhandling kan vi sammen bidra til at hver enkelt elev utvikler seg som en hel person, hvor elevene skal få utnyttet hele sitt potensial (KS, 2018). Skolen tilhører hele samfunnet-alle innbyggerne. Utvikling av skoler er derfor en av de viktigste oppgavene for kommuner og fylkeskommuner. For at vi skal kunne utvikle gode skoler i fremtida, er vi nødt til å styrke tverrfaglig samhandling mellom lærere, ledere og politikere. Det er når alle disse ulike profesjonene jobber i samme retning for å etablere en stadig bedre skole hvor elevenes læring står som første prioritet at vi i det hele tatt klarer å utvikle gode skoler for fremtida (KS, 2018).

Å stå uten utdanning og ha store kunnskapshull eller manglende grunnleggende ferdigheter kan føre til konsekvenser for den enkelte og samfunnet. Dette fordi økonomien til vedkommende gjerne ikke strekker til og det vil da prege hans/hennes muligheter for egen bolig, arbeid, samt deres fysiske og sosiale miljøer (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 6). Folkehelsen i samfunnet blir dermed påvirket i negativ retning, da folkehelse dreier seg om å skape muligheter og mestring, samt hindre negative faktorer som påvirker helsen (Helse-og omsorgsdepartementet, u.å.). Regjeringen ønsker dermed å sikre at alle barn får så tidlig som mulig den hjelpen de har behov for, og de vil sørge for at alle, uavhengig av bakgrunn og bosted, skal få den støtten de trenger for å lære å lese, skrive og regne (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 6). Stortingsmelding 21 viser til en studie som antyder at dersom andelen elever og lærlinger som fullfører og består videregående opplæring, øker fra 70 til 80 prosent, så vil det innebære en

kostnadsreduksjon for samfunnet på mellom 5,4 og 8,8 mrd. kroner per årskull (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 16).

I Norge gjennomføres videregående opplæring som oftest i løpet av 3-4 år, og godkjent videregående er en betingelse for fagbrev, samt opptak til høyere utdanning (Falch, Johannesen & Strøm, 2009, s. 1). Det er da bekymringsfullt at om lag hver tredje ungdom ikke har fullført videregående opplæring fem år etter avsluttet grunnskole. Dette vil da påvirke arbeidsmarkedstilknytningen til ungdommene som igjen vil påvirke samfunnet som helhet (Falch, Johannesen & Strøm, 2009, s. 1). Mulige konsekvenser av ungdommenes manglende arbeidsmarkedstilknytning og ikke fullført videregående opplæring kan innebære lavere inntekt, som kan bidra til dårligere boforhold og ernæring (Bergsli, 2013 s. 25). Det kan også føre til dårligere forhold knyttet til helseordninger. Fullført videregående skole gir dermed muligheter for å ta høyere utdanning, noe som er tett bundet sammen med enda bedre helse, samt det gir bedre tilgang til helseinformasjon og kurstilbud. Utdanning gir også større mulighet for sosial støtte og en følelse av å ha kontroll over sitt eget liv, som også har sammenheng med bedre helse (Bergsli, 2013, s. 25). De som ikke fullfører videregående opplæring vil dermed redusere sine muligheter og forutsetninger enn de som fullfører videregående opplæring.

Klarer skolene å redusere frafallet fra videregående skole og opplæring vil det føre til positive samfunnsmessige konsekvenser (Falch, Johannesen & Strøm, 2009, s. 1). Dette fordi det kan redusere omfanget på bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger, og det kan redusere inntektsforskjellene i samfunnet. Samtidig vil det være til fordel for den enkelte det gjelder da unge mennesker som ikke fullfører videregående skole gjerne får en dårlig start på voksenlivet, som lett kan føre med seg andre sosiale problemstillinger. Redusert frafall fra videregående skole synes derfor å ha et ganske så stort potensial til å bidra til økt velferd (Falch, Johannesen & Strøm, 2009, s. 1).

Jeg har nå presentert tema for denne masteroppgaven og hva prosjektet «laget rundt læreren og eleven» handler om og hvorfor det har relevans for denne oppgaven. Jeg har også beskrevet temaets samfunnsmessige relevans. Jeg vil nå gå over til å presentere aktuell forskning på feltet.

1.2 Aktuell forskning

I søk etter relevant forskning på feltet var det viktig for meg å finne forskningslitteratur i lys av problemstillingen «*Hvilke erfaringer og perspektiver har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» med samhandlingen i prosjektet?»*», og kommunens overordnede mål med prosjektet. Jeg lette derfor etter litteratur som omhandlet samhandling og dets betydning for å styrke forutsetningene for elevene sin mestring, følelse av tilhørighet og psykiske helse. Jeg søkte også etter forskning tilknyttet frafall fra videregående skole og opplæring.

For å finne og få oversikt over relevant forskningslitteratur utførte jeg søk i ulike databaser: Oria, Pubmed, Iduun, Academic Search Elite, EBSCOhost og Google Scholar. Ved å fremheve de viktigste elementene i problemstilling og forskningsspørsmål søkte jeg både på norsk og engelsk. Jeg brukte følgende søkeord, som enkelt søk eller i kombinasjon med hverandre:

Norsk: samhandling, tverrfaglig samhandling, grunnskole, mestring, følelse av tilhørighet, psykisk helse og frafall fra videregående skole.

Engelsk: interaction, interdisciplinary interaction, primary school, coping, sense of belonging, mental health and high school dropout.

I tillegg sjekket jeg litteraturlistene i artiklene jeg benyttet i oppgaven, samt litteraturlister i andre relevante bøker, artikler og masteroppgaver. Jeg endte opp med ti forskningsartikler som var relevante for denne litteraturgjennomgangen. Jeg refererer også til tre andre forskningsartikler i oppgavens del 2 som omhandler teori. Artiklene er fra databasene: EBSCOhost Academic Search Elite, oria, Elsevier ScienceDirect Journals og Iduun.

Nedenfor presenteres et sammendrag av artikler som var relevante for oppgaven min. Jeg vil i forskningslitteraturen først ta for meg litteratur som er knyttet opp til prosjektet «laget rundt læreren og eleven» sitt langsiktige mål og visjon, nemlig at det skal bidra til å redusere frafall fra videregående skole. Deretter vil jeg ta for meg sammenhengen mellom skole og de tre delmålene til prosjektet: tilhørighet, livsmestring og psykisk helse. Til slutt vil jeg presentere eksisterende forskning som omhandler samhandling i team, med spesielt fokus på hvilken kunnskap som finnes om hvordan dette påvirker barn og unges opplevelse av tilhørighet, livsmestring og psykiske helse.

1.2.1 Forskning knyttet til frafall fra videregående skole

Frostad, Pijl & Mjaavatn (2015) har sett på hvorfor elever går med tanker om å slutte på videregående skole og hvilke faktorer som kan være med på å prege disse tankene (s. 110). I en tverrsnittstudie med 2045 elever i første klasse på ulike videregående skoler i Sør-Trøndelag oppgav elevene ensomhet på skolen i større grad enn tanker om å avslutte videregående skole (Frostad et al., 2015, s. 113-119). Mjaavatn & Frostad (2014) fant at elevers tanker om å slutte på videregående skole hang sammen med deres opplevelser av det sosiale miljøet (s. 53). Det sosiale miljøet fungerte som en buffer og spilte en svært viktig rolle for å fullføre den videregående skolen. Lærerne har dermed en viktig oppgave hvor de gjerne kan hindre at elevene slutter. Lærerne må hele tiden være oppmerksomme og gi elevene omsorg og sosial tilhørighet på skolen, til tross for den hektiske hverdagen (Mjaavatn & Frostad, 2014, s. 53).

Baker (2006) undersøkte betydningen av relasjonen mellom lærere og elev i en treårig studie med 1310 barn fra barnehageettrinn til 5. klasse (s. 211-215). Seksti-åtte lærere ble også inkludert med en varighet på ett år (Baker, 2006, s. 216). Barn som opplevde atferds og/eller læringsutfordringer hadde dårligere skole resultater og vanskeligere for å skape tette relasjoner med lærere, enn barn uten atferds og/eller læringsvansker (Baker, 2006, s. 223). Hvis barn med utviklingsmessige sårbarheter hadde et godt forhold til læreren så ville de

klare seg betydelig bedre enn de som manglet tett relasjon med læreren (Baker, 2006, s. 223-224). Det var positive assosiasjoner mellom et godt forhold til lærerne sine og faglig og atferds indikatorer for barns skolesuksess. Forhold betyr dermed noe og kan påvirke den positive veien til barns velvære og skolesuksess (Baker, 2006, s. 227).

1.2.2 Forskning knyttet til opplevelse av tilhørighet, mestring og psykisk helse

Et prosjekt med tittelen «et lag rundt læreren» som prosjektet «et lag rundt læreren og eleven» bygger videre på hadde som formål å skaffe et kunnskapsgrunnlag for hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kunne benyttes på best mulig måte (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015, s. 1). Prosjektet hadde som formål å oppnå bedre utnyttelse og samordning av eksisterende ressurser for å styrke innsatsen tilknyttet omsorg for og oppfølging av de elevene som hadde utfordringer med det sosiale samt det psykiske (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, s. vii). Borg et al. (2014) mente at samhandling kunne tilføre skolen større omfang av og andre former for kompetanse (s. vii). Bakgrunnen for prosjektet, som inkluderte fem skoler, var at lærerne ofte brukte mye av sin tid til å holde ro og orden, konfliktløsning og til å komme i gang med planlagt aktivitet i klassen. Det ble derfor uttrykket et behov om å trekke inn andre yrkesgrupper i skolen for å ivareta noen av oppgavene som lærerne i dag gjør (Borg et al., 2015, s. 1). Funn viste at det manglet en systematisk organisering på hvordan skolene skulle klare å utnytte de ulike profesjonsutøvers ressurser i praksis. Det var derfor viktig å finne gode strategier slik at skolene best mulig kunne benytte de tverrfaglige ressursene på en velfungerende og god måte (Borg et al., 2015, s. 7).

Det er viktig å ha et læringsmiljø som fremmer trivsel på skolen og som sørger for tidlig og rask hjelp til elever som trenger særskilt oppfølging fra andre tjenester (Borg et al., 2014, s. 1). Prosjektet «et lag rundt læreren» så på viktigheten av å ta vare på og bygge ut en velferdsstatlig fellesskoletradisjon hvor økt læringsutbytte for alle var mulig, uten at innsatsen bidrar til økt segregering (Borg et al., 2014, s. 1).

Bjørnsen et al. (2018) har undersøkt sammenhengen mellom kunnskap om god psykisk helse og opplevd psykisk velvære hos elever på videregående skoler (s. 2). Ved å benytte kvantitativ studie besvarte 1227 elever ved fem videregående skoler i Sør-Trøndelag på et spørreskjema, og dannet utgangspunktet for funnene (Bjørnsen et al., 2018, s. 5). Funn viste at det var viktig å omfatte psykisk helsefremmende kunnskap i opplæringen i skolen rettet mot å fremme god psykisk helse hos elevene (Bjørnsen et al., 2018, s. 8). Dette fordi psykisk helsefremmende kunnskap baserer seg på autonomi, tilhørighet og kompetanse, som har vist seg å forvente god psykisk helse (Bjørnsen et al., 2018, s. 10). Funn viste at elever som hadde god kunnskap om faktorer som var viktig for god psykisk helse signaliserte vesentlig høyere grad av psykisk velvære enn de som hadde lite kunnskap (Bjørnsen et al., 2018, s. 2). Bjørnsen et al. (2018) anså viktigheten av helsesykepleiers rolle i skolen, og mente at de var den riktige profesjonen til å bidra med opplæring i psykisk helse (s. 11).

Baisch, Lundeen & Murphy (2011) undersøkte helsesykepleiers innvirkning til å minske/fjerne helserelaterte barrierer for elevers læring (s. 75). Ved å benytte tverrsnitt design og eksperimentell design så Baisch et al. (2011) på tilfredsheten med helsesykepleiere på skolen og hvor mye tid og ressurser som ble brukt til spørsmål omkring elever helse, før og etter helsesykepleier ble tildelt skolen (s. 75). De så også på sammenligning av elevers elektroniske helsejournaler, med og uten helsesykepleier (Baisch et al., 2011, s. 75). Funn viste at ved å ha helsesykepleier på skolen så lettet det arbeidet til de andre profesjonsutøverne på skolen, da de gjerne brukte mye tid og ressurser på elevenes helsebekymringer. Dermed vil lærere og profesjonsutøvere på skolen heller bruke tiden på å støtte elevenes læring samtidig som helsesykepleierne får brukt deres faglige forståelse til å effektivt støtte helsen til elevene (Baisch et al., 2011, s. 78).

1.2.3 Forskning knyttet til god utnyttelse av tverrfaglig samhandling

I en kvalitativ studie med 13 grunnskolelærere og sosiallærere utforsket Hesjedal, Hetland & Iversen (2013) hva som må til for å lykkes med tverrfaglig samhandling i et skoleperspektiv, med utgangspunkt i ansvarsgruppemøter (s. 437-438). For å lykkes med tverrfaglig

samhandling må det personlige engasjementet profesjonene imellom ligge til grunn samtidig som engasjementet må være nært knyttet til eleven (Hesjedal et al., 2013, s. 442). Gode omgivelser for tverrfaglig samarbeid hvor likeverd sto sentralt viste seg å ha stor betydning. Likeverd ble i studien betegnet ved at deltakerne følte seg velkommen i samarbeidet samtidig som de jobbet mot et felles mål med barnets beste i fokus. Det ble også lagt vekt på at uansett hvilken profesjonsbakgrunn deltakerne i ansvarsgruppemøtet hadde, var de like. Likeverd mellom profesjonene gjorde det dermed mulig å sette barnet i sentrum med han eller hennes behov som utgangspunkt for samarbeidet. Å dra lasset sammen, støtte hverandre og sette pris på hverandres faglig kompetanser viste seg også å være noen av suksesskriteriene for å lykkes med tverrfaglig samhandling (Hesjedal et al., 2013, s. 443).

Ødegård & Willumsen (2011) har undersøkt hvordan tjenesteytere som arbeider med barn og unge forstår samarbeid som fenomen (s. 188). Målsettingen med studien var å bidra til å heve samarbeidskvaliteten mellom tjenesteytere som arbeider med barn/unge og deres nettverk (Ødegård & Willumsen, 2011, s. 189). I denne kvalitative studien presenterte 17 studenter sine opplevelser knyttet til det å samarbeide på en åpen måte (Ødegård & Willumsen, 2011, s. 191-192). De fikk dermed reflektere fritt over hva de la i fenomenet samarbeid (Ødegård & Willumsen, 2011, s. 192). Funn viste at planlegging og relasjon var kjerneelementer i et samarbeid (Ødegård & Willumsen, 2011, s. 194-196). Studentene beskrev en god samarbeidsprosess ved gjensidig respekt, likeverdighet, felles innsats samt gode dialoger. Samtidig vil en god samarbeidsprosess også være preget av god møteledelse, kunnskapsdeling, lytte, jobbe mot felles mål, samt å ha klare roller (Ødegård & Willumsen, 2011, s. 194). Lå ikke disse kjerneelementene til grunn i samarbeidsprosessen ville antageligvis samarbeidet stagnere og ikke ha like god effekt (Ødegård & Willumsen, 2011, s. 195).

Willumsen & Hallberg (2003) undersøkte de profesjonelles bidrag i samarbeidsprosesser for å støtte unge mennesker med psykososiale utfordringer (s. 389-293). I denne kvalitative studien ble 23 profesjonsutøvere som jobbet med fem ungdommer i to

barnevernsinstitusjoner intervjuet (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 392). Funnene relateres til viktigheten av fleksibilitet angående strukturer og kompetanse og den personlige komponenten som representerer potensialet for å strekke grenser for å svare på ungdommenes individuelle behov (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 398). Det var viktig å være åpen for forskjellige oppfatninger av problemer og være villig til å revurdere egne synspunkter i forhold til andre profesjonsutøvers perspektiv og den unges fremgang. Profesjonsutøverne var avhengige av å jobbe tett sammen da de visste at ingen av dem klarte å løse saker på egenhånd (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 399). Åpenhet, ærlighet, anerkjennelse og løsningsorientering var dermed viktige egenskaper for å utarbeide gode tverrfaglige samarbeid. Profesjonsutøverne var avhengige av hverandre både når det kom til kompetanse så vel som deres tjenester for å prioritere og gi tilstrekkelig hjelp (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 398).

litteraturstudien til San Martín-Rodríguez, Beaulieu, D'amour & Ferrada-Videla (2005) har undersøkt determinanter for vellykket samarbeid (s. 132). Ti artikler som beskrev empiriske studier av koblinger mellom determinantene for samarbeid ble utgangspunktet for studien (San Martín-Rodríguez et al., 2005, s. 134). Funn viste at suksess for å utvikle og vedlikeholde samarbeidspraksiser avhenger av faktorer som er basert i: 1) menneskelige prosesser; 2) i prosesser inne i organisasjonene, og 3) i organisasjonenes ytre miljø (San Martín-Rodríguez et al., 2005, s. 144). Samarbeid var i hovedsak en mellommenneskelig prosess som krevde tilstedeværelse av flere elementer i forholdene mellom profesjonene i et team. Disse elementene inkluderte vilje til samarbeid, å stole på hverandre, gjensidig respekt samt kommunikasjon (San Martín-Rodríguez et al., 2005, s. 145). San Martín-Rodríguez et al. (2005) mente derimot at disse elementene ikke var tilstrekkelige fordi profesjonene kunne ikke på egenhånd opprette alle nødvendige forutsetningene for å lykkes (s. 145). De organisatoriske determinantene spilte derfor en avgjørende rolle, spesielt når det gjaldt menneskelige ressursstyringsevner og sterkt lederskap (San Martín-Rodríguez et al., 2005, s. 145).

1.2.4 Oppsummering

Eksisterende forskning på feltet gir et bilde på hva som fremmer og hemmer frafall fra videregående skole, opplevelse av tilhørighet, mestring og psykisk helse samt samhandling. Jeg vil nå kort oppsummere hovedfunnene fra forskningslitteraturen innenfor hvert tema.

Frafall fra videregående skole

Forskningen på frafall fra videregående skole viste viktigheten av et godt sosialt miljø, da det sosiale miljøet fungerte som en buffer for elevene. Lærerne har dermed en viktig oppgave hvor de må være oppmerksomme og gi elevene omsorg og sosial tilhørighet på skolen. Forskningen viste at det var positive assosiasjoner mellom et godt forhold til lærerne sine og faglige og atferds-indikatorer for barns skolesuksess. Forholdet mellom lærere og eleven var dermed viktig for å hindre frafall fra skolen da det kunne være med på å påvirke den positive veien til barns velvære.

Opplevelse av tilhørighet, mestring og psykisk helse

Forskning på opplevelse av tilhørighet, mestring og psykisk helse, omhandlet viktigheten av god utnyttelse av profesjonsutøvernes ressurser på skolen. Dette fordi det vil bidra til å styrke læringsmiljøet på skolen, samt sørge for tidlig hjelp til de elevene som har behov for det. På denne måten vil økt læringsutbytte for alle være mulig og muligheten for å øke elevenes tilhørighet og mestring antas å bli styrket. Forskningslitteraturen fremhevet viktigheten av å inkludere psykisk helsefremmende kunnskap i opplæringen på skolen. Kunnskapen baserte seg på autonomi, tilhørighet og kompetanse, som har vist seg å styrke den psykiske helsen til elevene. De elevene som hadde kunnskap om faktorer som var viktig for god psykisk helse, signaliserte vesentlig høyere grad av psykisk velvære enn de som hadde lite kunnskap om temaet.

Samhandling

Forskning som omhandlet utnyttelse av tverrfaglig samhandling fokuserte på viktigheten av gjensidig respekt, anerkjennelse, likeverd, felles innsats, fleksibilitet og åpenhet for hverandres faglige kompetanser og oppfatninger. Det organisatoriske var også sentralt i flere av forskningsartiklene, hvor da spesielt møteledelse, tydelig definerte roller, samt det å jobbe mot felles mål var viktige faktorer for å skape en god samarbeidsprosess.

Det ble i forskningslitteraturen presisert at det var et kunnskaps gap knyttet til god utnyttelse av de tverrfaglige ressursene på skolen, samt evnen til å se hvert enkelt elevs behov og gi dem støtte i skolehverdagen. Det var viktig at elevene følte seg inkludert og akseptert på skolen, da det var grunnleggende faktorer for opplevelse av tilhørighet og mestring. Med kunnskapsgapet som utgangspunkt ønsker jeg i min masteroppgave å se på mulighet for endringer, med hovedfokus på hvilke erfaringer og perspektiver laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» har med samhandlingen i prosjektet.

Jeg har nå presentert aktuell forskning på feltet og går over til problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt med studien.

1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt med studien

Med utgangspunkt i forskning på feltet og kunnskapsgapet er hensikten med masterprosjektet å belyse laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» sine erfaringer med og perspektiver på samhandlingen i prosjektet. Temaet er samhandlingen innad i laget som er involvert i prosjektet, som består av representant fra pedagogisk psykologisk tjeneste, spesialpedagogisk koordinator, helsesykepleier, sosialrådgiver, ledet av rektor. Prosjektet er viktig fordi det er i barne -og ungdomsårene vi legger grunnlaget for livsstil og mestring, og med tidlig innsats kan skolen forebygge eventuelle utfordringer som kan oppstå senere i livet.

Problemstilling:

Hvilke erfaringer og perspektiver har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» med samhandlingen i prosjektet?

Forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» med hva som har fungert godt og hva som har vært utfordrende ved samhandlingen i prosjektet?

Hvilke perspektiver har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» med hva som burde vært annerledes?

Hvilke perspektiver har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» for betydningen av samhandling mellom ulike profesjoner for å få til endringsarbeid med hensyn til elevens opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen?

Jeg har nå presentert problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt med studien. Jeg vil nå gå over til oppgavens oppbygging.

1.4 Oppgavens oppbygging

Strukturen på masteroppgaven tar utgangspunkt i IMRaD- modellen. Denne modellen representerer et mønster med fast rekkefølge hvor oppgaven begynner med innledning (del 1), etterfulgt av en metode (del 3). Funn blir redegjort for i resultatet (del 4) og til slutt diskutert (del 5) (Malterud, 2017, s. 118). Denne oppgaven har i tillegg et kapittel med teori (del 2), en metodisk diskusjon (del 6), implikasjoner for praksis og anbefaling for videre forskning (del 7) samt en konklusjon (del 8).

Del 1: Innledning – Tema, samfunnsmessig relevans, forskning på feltet, problemstilling og forskningsspørsmål.

Del 2: Teori – Sentrale teoretiske perspektivene som har relevans tilknyttet problemstillingen. Medborgerskap, samhandling og helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv blir beskrevet.

Del 3: Metode – Vitenskapsteoretisk utgangspunkt, eget faglig ståsted, kvalitativ forskningsmetode, studiens utvalg, hvordan jeg har benyttet metoden samt analysert datamaterialet. Forskningsetiske vurdering blir også presentert.

Del 4: Resultat – Studiens funn blir redegjort for.

Del 5: Diskusjon – Drøfting av funn i lys av aktuell forskning på feltet, de gjeldene teoretiske perspektiv samt offentlige dokumenter og lover.

Del 6: Metodisk diskusjon – Styrker og svakheter ved studiens metodevalg.

Del 7: Implikasjoner for praksis og anbefaling for videre forskning.

Del 8: Konklusjon – Her avrundes oppgaven. Jeg oppsummerer sentrale funn i studien.

Jeg har i dette kapitlet presentert oppgavens tema, samfunnsmessig relevans og aktuell forskning på feltet. Problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt med studien har også blitt presentert samt oppgavens oppbygging. Jeg vil nå gå over til oppgavens teoretiske perspektiver.

2 Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet presenteres aktuell teori som har relevans for problemstilling. I arbeidet med å belyse problemstillingen har det vært viktig å sette lys på sentrale teoretiske perspektiver knyttet til profesjonsutøveres erfaringer og perspektiver med samhandling. Jeg tar for meg perspektiver på medborgerskap og samhandling. Dette er begreper som utgjør kjernen i dette masterstudiet. Jeg tar opp disse begrepene på generelt grunnlag og innenfor konteksten av grunnskolen. Videre vil jeg vektlegge teorien om helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv, som også er sentralt i forskningsprosjektet til kommunen og for å diskutere forskningsprosjektet mitt.

2.1 Medborgerskap

Medborgerskap handler om individers deltakelse i og medlemskap av et samfunn, med deres rettigheter og plikter som aktører i samfunnet (Marhsall, gjengitt fra Boje, 2017, s. 158).

Medborgerskap baseres på prinsippet om at alle individer er fullverdige samfunnsmedlemmer på lik linje. Alle mennesker har et sett med sivile, politiske og sosiale rettigheter. Disse rettighetene skal sikre likeverdig status og mulighet til deltakelse ved alle sider av samfunnslivet (NOU 2016:17, s. 167).

Medborgerskapet utøves i alle former for sosial handling og i relasjonen til andre medborgere i den offentlige sfæren (Boje, 2017, s. 164). Det handler altså om hvordan vi som borgere forholder oss til våre medborgere, og våre plikter og rettigheter (Danielsen, 2017, s. 96). Samfunnsborgerne har dermed rett til å være med på å vedta regler og lover som de selv er underordnet, og det er på denne måten medborgerskap er tilknyttet demokratiet i samfunnet (Fjørtoft, 2015, s. 30). Medborgerskap inkluderer sider ved mennesker liv som identitet, tilhørighet, tillit, samt deltakelse i det sosiale og politiske liv (Brochmann, gjengitt fra Solhaug, 2012, s. 17). Grunnleggende kvaliteter ved å være

medborger i samfunnet handler om å bli møtt med respekt som en autonom person (Sommer, Strand, Borg & Ness, 2013, s. 42).

Medborgerskap handler om verdigheten og rettigheter som samfunnet bevilger sine innbyggere (Wyller, 2011, s. 60). Samfunnets ansvar er dermed å legge til rette for og bidra til at innbyggerne anser seg som medborgere hvor hver enkel borger får tilstrekkelig tilrettelegging slik de skal kunne ta ansvar for og oppleve å ha innflytelse over sin egen situasjon (Wyller, 2011, s. 61). I lys av medborgerskapsperspektivet handler profesjonsetikken om å realisere rettighetene til innbyggerne og bidra til at de som er svakere stilt i samfunnet skal bli fullverdige medborgere. Det er dermed de profesjonelle som har kjennskap til rettighetene og besitter kompetanse og ferdigheter som skal til for å gjøre rettighetene synlige og gode for alle borgere (Wyller, 2011, s. 61). Refleksjon og profesjonsetisk praksis er dermed viktig i utviklingen av medborgerskap i et samfunn (Wyller, 2011, s. 46).

Den profesjonelles praksis, hans egenskaper og årvåkenhet har stor betydning for utvikling av medborgerskap. Hvordan den profesjonelle imøtekommer andre medborgere og deres utfordringer, om det er sosialt, psykisk eller rent kroppslig, står sentralt i profesjonsetisk praksis da den profesjonelle skal bidra til å løse eller forstå det som er vanskelig for vedkommende (Wyller, 2011, s. 48). Den profesjonelle må dermed møte den andre som medmenneske og ikke bare som klient eller pasient (Wyller, 2011, s. 48). På denne måten kan den profesjonelle bidra til å styrke menneskers livsvilkår og livssituasjon i samfunnet (Wyller, 2011, s. 46). Sett i lys av et skoleperspektiv så omhandler dette viktigheten av at de profesjonelle på skolen ser alle elevene som medmennesker med ulike forutsetninger. Elevene har rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen og skolen har ansvar for å legge til rette slik at elevene får oppfylt disse. Elevene har rett til et godt psykososialt og fysisk skolemiljø som fremmer trivsel, læring og helse. De har rett til å medvirke i skolen, rett til spesialundervisning hvis de ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning,

samt plikt til å følge skolens ordensreglement (Utdannings-og forskningsdepartementet, u.å.)

2.1.1 Rettferdighetsteoriperspektiv

Rettferdighet er en grunnleggende verdi for alle mennesker og er tett forbundet med opplevelsen av vårt medborgerskap. Muligheter for å oppnå rettferdighet henger sammen med samfunnets grad av trygghet, frihet og definisjon av normalitet (Halsaa & Hellum, 2010, s. 6-7). Økonomisk fordeling kan tenkes å ha stor betydning for rettferdighet, men anerkjennelse og deltakelse har i nyere diskusjoner vist seg å være like viktig (Halsaa & Hellum, 2010, s. 33). Å anerkjenne noe eller noen handler om å respektere. Respekt for andre kan uttrykkes ved å være ydmyke. Individuer som har en anerkjennende holdning vil dermed bestrebe seg på å se og verdsette den andre samtidig som de er oppmerksom på at egne meninger og oppfatninger av gitte situasjoner bare er en av flere mulige perspektiver (Lingås & Herheim, 2008, s. 80). Retten til å bli behandlet likt er en grunnleggende faktor for borgernes frihet, integritet og verdighet (Halsaa & Hellum, 2010, s. 26). I likhet med medborgerskap handler rettferdighet om å kunne delta på lik linje med andre som likeverdige borgere på samfunnets ulike arenaer (Halsaa & Hellum, 2010, s. 41).

Nancy Fraser har en sentral rolle i arbeidet med rettferdighet, både med teori og praktisk politikk. Hun sammenligner kulturell anerkjennelse, økonomisk omfordeling og politisk demokrati som tre likeverdige dimensjoner (Halsaa & Hellum, 2010, s. 35). Hun verdsetter deltakelseslikhet for å oppnå et rettferdig samfunn og det overordnede målet for hennes rettferdighetsteori er at alle skal ha like muligheter for å delta i samfunnet (Halsaa & Hellum, 2010, s. 35-41). Hun definerer tre hovedformer for urettferdighet hvor mangel på anerkjennelse, økonomisk urettferdighet og mangel på representasjon/inkludering står sentralt. Hvis noen borgere opplever at de er begrenset i å delta i samfunnet mener hun at det vil ha sammenheng med en av de nevnte hovedformene (Fjørtoft, 2015, s. 22).

Fraser er særs opptatt av prinsippet som omhandler at alle mennesker har lik moralsk verdi og verdsetter at alle borgere skal ha like muligheter til å realisere seg som autonome deltakende samfunnsborgere og kunne delta på alle ulike nivåer i samfunnslivet (Fjørtoft, 2015, s. 22-28). Hun anser at medborgerskap gjennom deltakelse i arbeidslivet, i lokalsamfunnet og det sosiale nettverk er en grunnleggende forutsetning for sosial inkludering og er dermed en sentral premiss for demokratisk deltakelse i samfunnet (Boje, 2017, s. 223). Mennesker er politiske subjekter, og hun synes derfor at alle mennesker fortjener å bli hørt og fremme sine krav i saker som berører dem. Mennesker må derfor få autoritet til å mobilisere kommunikasjon ut i det offentlige rom når de blir utsatt for urett (Kojan, 2016, s. 60).

Frasers teori fremstilles på mange måter som et svar på Axel Honneths teori om anerkjennelse. Hans teori bygger på en forståelse om at all urettferdighet har en sammenheng med en eller annen form for krenkelse eller mangel på anerkjennelse (Fjørtoft, 2015, s. 25). Opplevelsen av å bli anerkjent handler ikke bare om høflighet men det er et universelt menneskelig behov som er nødvendig for utøvelse av selvrespekt og selvaktelse (Fjørtoft, 2015, s. 25). Følelsen av å ikke oppleve anerkjennelse kan bære preg av ensomhet og tap av selvfølelse. Å forby noen mulighet til å oppnå anerkjennelse vil være det samme som å frata vedkommende et grunnleggende vilkår for menneskelig framturen (Fraser, 2009, s. 221). Anerkjennelse handler om at alle mennesker skal behandles med verdighet og respekt samtidig som det skal være respekt og aksept for at borgere er og opptrer ulikt i samfunnets sosiale relasjoner (Boje, 2017, s. 217).

I skolesammenheng er anerkjennelse en av flere viktige aspekter ved en god relasjon mellom lærer og elev og tydelig anerkjennelse kan forebygge misnøye og konflikter. Gode og tette relasjoner handler om tillit og likeverd, å bli sett, hørt og akseptert. Når lærerne klarer å oppnå gode relasjoner til elever og medarbeidere vil de få en naturlig autoritet og det kan være med på å påvirke psykisk og fysisk helse da god relasjon er en avgjørende faktor for økt

trivsel (Wiig, 2017, s. 8). Støtte fra lærere og medelever synes å være den sterkeste påvirkningsfaktoren på skoletrivsel (Danielsen, 2012, s. 121).

Barn og unge er tydelige på menneskers medfødte behov som omhandler oppmerksomhet og bekreftelse, og søker derfor aktivt mot å oppnå dette (Spurkeland, 2005, s. 77). Det overordnede behovet handler om tilbakemelding, da gjerne positiv tilbakemelding i form av ros. Ros er det viktigste verktøyet for å øke motivasjon til medmennesker (Spurkeland, 2005, s. 91). Evnen til å oppnå gode relasjoner handler om atferd og det er derfor viktig å være oppmerksom på hvordan en fremtrer i relasjoner til andre. Å benytte navn og ha blikk kontakt er avgjørende for å en god relasjon samtidig som det er viktig å bemerke at mennesker er forskjellige hvor vi må sette pris på ulikhetene (Wiig, 2017 s. 8).

Å skape en god relasjon og kunne snakke om hverdagslige ting gjenspeiler seg som viktig verktøy for å stryke den enkeltes medborgerskap (Sommer et al., 2013, s. 44). Studien til Sommer et al. (2013) påpeker at det er de profesjonelles ansvar å aktivt jobbe med relasjonsbygging da det skaper en anerkjennelse hos brukerne som verdifulle borgere i samarbeidet dem imellom (s. 44). Sett ut ifra et skoleperspektiv vil jeg anta at det samme gjelder i skolen da det er de profesjonelles ansvar å aktivt jobbe med relasjonsbygging slik den enkelte elev opplever anerkjennelse som fullverdig deltaker i samarbeidet.

Martha Nussbaum har også hatt en sentral rolle i arbeidet med rettferdighet. Hennes rettferdighetsteori tar utgangspunkt i en liste med ti grunnleggende mulighetsbetingelser. Hun mener at mennesker skal ha tilgang til og kunne benytte seg av denne listen slik at de kan trives, leve og utvikle seg som mennesker i samfunnet med andre (Halsaa & Hellum, 2010, s. 18). Essensen i hennes rettferdighetsbegrep er et sett med menneskelige funksjonsbetingelser som utgjør de grunnleggende betingelse for å leve et verdig liv samtidig som alle skal få reelle muligheter til å praktisere sitt menneskelig potensial (Halsaa & Hellum, 2010, s. 18).

Verdighet kommer ikke bare til uttrykk i relasjoner mellom enkeltmennesker ytrer Nussbaum, den viser seg også igjen i måten samfunnet legger til rette for mennesker (Lid, 2012, s. 132). Samfunnet må derfor legge til rette for like muligheter for alle for å unngå krenkelse av enkeltmenneskers verdighet. For å leve i et rettferdig samfunn mener dermed Nussbaum at det er myndighetenes ansvar å ivareta alle mennesker slik de kan leve et verdig liv samtidig som ens likeverd må bli anerkjent gjennom lovgivning, politikk og samfunnsordninger (Lid, 2012, s. 132; Lid, 2013, s. 90). Sett i lys av Martha Nussbaums rettferdighetsteori har myndighetene ansvar for å skape gode skoler som gir elevene den riktige kompetansen de trenger for å møte samfunnet og arbeidslivet (Regjeringen, 2018).

2.1.2 Medborgerskap i skolen

Alle barn i Norge har rett og plikt til å gå på skole, og demokrati og medborgerskap er en del av verdigrunnlaget for opplæringen. Formålsparagrafen i opplæringsloven (1998) er forankret i barnekonvensjonen og menneskerettighetene (§1-1). Skolen skal vektlegge utvikling av kunnskap, holdninger og ferdigheter da det er viktige elementer for at borgerne skal kunne mestre eget liv, inngå i sosiale fellesskap, delta i arbeid samt delta i samfunnslivet. Skolen er ansvarlige for å støtte opp og fremme positiv selvoppfatning for alle samtidig som de skal tro på egne evner og mulighet til å lære. Elevene skal dermed få en oppfatning om at de er verdifulle deltakere og kan bidra i fellesskapet og i samfunnet (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2015, s. 6).

Som nevnt tidligere utøves medborgerskapet i alle former for sosial handling og i relasjon til andre medborgere (Boje, 2017, s. 164). Skolen er dermed en sentral plass for sosialisering og har et stort samfunnsansvar. Dette samfunnsansvaret innebærer at skolen må undervise elevene i dekkende fagkunnskap når det kommer til kulturer og språk. Skolen må mobilisere elevene med nødvendige verdier slik de kan opptre som autonome demokratiske borgere, samt lære verdien av samarbeid og fellesskap (Fossum, 2012, s. 120). De nevnte ferdighetene og kompetansene som læres på skolen, skal gjøre elevene i stand til å delta i

demokratiske samfunnsprosesser (Stray, 2012, s. 17). Det hele overordnede i et demokratisk samfunn omhandler at alle skal bli inkludert, og at borgere blir respektert for den han eller hun er (Witteck, 2012, s. 167).

Høsten 2020 skal skolen få ny læreplan og demokrati og medborgerskap er én av tre nye tverrfaglige temaer som skal inn i skolen. Skolens samfunnsoppdrag handler om å lære barn og unge faglig kunnskap og grunnleggende ferdigheter samtidig som de skal forberedes til å kunne ta vare på seg selv, hverandre, kunne forstå, samt bygge og håndtere gode relasjoner med mennesker rundt seg. Med dette som utgangspunkt er målet at elevene skal bli aktive og deltakende medlemmer av samfunnet (Regjeringen, 2018). Den nye læreplanen skal skape en skole som gir alle mulighet til å lykkes ved å styrke laget rundt eleven. Tanken er da å ha mer aktivitetsbasert undervisning, tidlig innsats, flere lærere, samt overgangen fra barnehage til skole skal bedres (Regjeringen, 2018). Elevenes utvikling i skolen er en sentral del av samfunnets utvikling samtidig som skolen er i et aktivt samspill med samfunnet rundt. Elevene har ulike arenaer som tilbyr forskjellige læringsmuligheter, og disse arenaene er med på å utvikle dem samtidig som de blir aktive samfunnsborgere (NOU 2015:8, s. 8).

Inkluderingsbegrepet henger tett sammen med medborgerskapsbegrepet og i en demokratisammenheng er inkludering tett forbundet med tilhørighet. Elevene må kunne oppleve en form for tilhørighet på skolen for å kunne trives og prestere (Stray, 2012, s. 28). Tilhørighet, trivsel, trygghet og anerkjennelse er grunnleggende for at mennesker skal ta til seg læring (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 164). Hvis elevene ikke klarer å tilegne seg grunnleggende ferdigheter og kompetanse, samt demokratiforståelse kan dette få konsekvenser for elevenes grunnleggende følelse av mangel på tilhørighet. Dette kan også føre til ekskludering av fellesskapet (Stray, 2012, s. 29). Det kan dermed antas at det er en sammenheng mellom manglende følelse av tilhørighet på skolen og manglende følelse av tilhørighet til storsamfunnet (Stray, 2012, s. 28).

Skolen har et ansvar for å tilrettelegge opplæringen til alle elevene da inkludering og opplevelse av tilhørighet er en sentral faktor i elevenes identitetsutvikling. Flere elever vil dermed oppleve å bli inkludert (Stray, 2012, s. 30). Økt forståelse og muligheter til å kunne medvirke vil for elevene oppleves som meningsfullt og betryggende, som igjen kan skape en følelse av tilhørighet og inkludering (Stray, 2012, s. 29). At elevene opplever tilhørighet i læringsmiljøet og på skolen kan ses i sammenheng med elevenes opplevelse av trivsel (Danielsen, 2017, s. 34).

2.1.3 Medvirkning

I barnekonvensjonen artikkel 12 står det nedfelt at alle barn under 18 år har rett til å ha innflytelse i og ha medbestemmelsesrett over sine liv (FN-sambandet, 2019). Det handler om deltakelse. Barn er likeverdige borgere og har rett til beskyttelse og deltakelse på lik linje med andre samtidig som de skal ha tilgang til samfunnets tjenester og goder (Barneombudet, 2009, s. 5). Et viktig demokratisk ideal er å kunne påvirke egen situasjon i samfunnet og ha muligheten til å kunne gjøre det. Det gjelder like mye for barn som voksne (Barneombudet, 2009, s. 14). Profesjonsutøvere som har mulighet til medvirkning i sitt eget arbeid er som oftest mer motiverte, de tar mer ansvar, samt de benytter kompetansen de besitter mer aktivt (Børhaug, 2018, s. 18).

Blir barn og unge involvert og tatt på alvor vil de kunne utvikle en fellesskapsfølelse som er helt essensiell for at vi skal fungere som et helt samfunn. Det at barn og unge får lov til å medvirke med deltakelse og innflytelse gjør at de får en forståelse om at de har et ansvar for samfunnet de er en del av (Barneombudet, 2009, s. 6). Alle barn og unge har ressurser som kan bidra positivt i samfunnet hvis muligheten til å oppnå respekt, engasjement, tillit og reell innflytelse på sin egen situasjon er tilstede (Barneombudet, 2009, s. 14). På bakgrunn av artikkel 12 i barnekonvensjonen må profesjonsutøverne som arbeidet med barn i skolesammenheng muliggjøre barnets rett til deltakelse i deres profesjonelle praksiser (Danielsen, 2017, s. 116).

Helland & Næss (2005) antar at hvis elevene får mulighet til å ha innflytelse på egen skolehverdag så vil det ha positiv innvirkning på resultater, motivasjon for å lære samt læringsmiljø (s. 84). Kapittel 11 i opplæringsloven (1998) omhandler elevenes formelle medvirkning i skolemiljøutvalg og elevrådsarbeid. Elevrådet fungerer som skolens elevdemokrati og spiller dermed en sentral rolle i elevenes innflytelse da de skal være med på å sikre elevenes medbestemmelsesrett (Frøyland, 2011, s. 18). Elevene kan gjennom elevrådet og skolemiljøutvalget være med på å gi råd til skolen. Det kan være utforming av ordensregler, fremme felles interesser for elevene på skolen, samt være med på å skape et godt læringsmiljø (Danielsen, 2017, s. 108). Skal elever benytte sin rett til å bli hørt er skolen nødt til å legge til rette forholdene for at elevene kan si sine meninger (Hodneland, 2012, s. 156).

Jeg har nå beskrevet medborgerskap som perspektiv med følgende underoverskrifter: rettferdighetsteoriperspektiv, medborgerskap i skolen og medvirkning. Jeg vil nå gå over til å presentere samhandling.

2.2 Samhandling

Samhandling og samarbeid er to begreper som brukes om hverandre og forklares med at en eller flere aktører jobber sammen for å nå et felles mål (Eide & Eide, 2007, s. 404). Når en aktør er avhengig av andre aktørers gest for å kunne utføre sine intensjoner oppstår samhandling. Aktørene tar dermed hensyn til den gjensidige avhengigheten til hverandre når beslutninger skal tas (Hagen & Johnsen, 2013, s. 32). For å oppnå et godt samarbeid er aktørene avhengig av å gi og ta (Røiseland & Vabo, 2016, s. 42).

Tillit og verdier spiller en vesentlig rolle i samhandling og det kan være med på å påvirke atferd gjennom å forme omgivelsene hvor samhandlingen finner sted. Den billigste og mest effektive måten å påvirke samhandling på er nettopp gjennom tillit og verdier. Samtidig kan

det oppstå utfordringer omkring dette da tillit handler om relasjoner, og det å opprettholde felles verdier krever kontinuitet. Det kan derfor være vanskelig å bygge opp tillit til samhandlingen hvis det ofte blir rokkering omkring aktørene som samhandler (Røiseland & Vabo, 2016, s. 59). Hensikten med å benytte samhandling i hverdagspraksis er nettopp at det skal skje læring underveis samtidig som nye og uventede løsninger skal dukke opp i interaksjonen (Røiseland & Vabo, 2016, s. 127).

Lærerutdanningen skal være forskningsbasert hvor innholdet i utdannelsen skal basere seg på oppdatert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 44). Dagens utdanningsinstitusjoner har samtidig et ansvar å danne en felles forståelse omkring begreper som tverrfaglig samhandling hos studentene. Dette fordi det er dagens studenter som er fremtidens profesjonsutøvere (Glavin & Erdal, 2018, s. 15). Regjeringen har nå innført masterutdanning for grunnskoleutdanningen som vil føre til at lærerstudentene får større innsikt i vitenskapsmetode samt forsknings-og utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2014 s. 43).

Ekeland (2009) er særs opptatt av at praksis skal være forskningsinformert, og han mener dermed at all praksis og forskning utvikles ved bruk av samhandling og dialog (s. 164). Samtidig uttrykker Ekeland (2009) nødvendigheten av å se det enkelte mennesket og evnen til å ta selvstendig ansvar for sin egen kompetansebruk når det arbeides med andre mennesker (s. 164). Å sette etikken fremfor evidensen er derfor nødvendig i flere tilfeller og profesjonsutøverne på skolen må da skjønne deres forutsetninger og begrensninger (Ekeland, 2009, s. 164).

Lærerne har et bredt spekter med aktører som de samarbeider med i skolehverdagen for at elevene skal få en god skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). God opplæring er dermed lagarbeid og skolen må legge til rette for god kultur for læring da regjeringen ønsker at alle lærere skal ha trygghet og tyngde i fagene de underviser i (Kunnskapsdepartementet,

2014, s. 11). Dermed kan bruk av samhandling på tvers av profesjonsutdannelse øke lærernes kompetanse da målet er å utføre kunnskapsbaserte tjenester (Bjørndal, 2009, s. 125).

Folkehelsemeldingen skriver at de ønsker å ivareta oppvekstvilkårene til barn og unge ved å styrke foreldrenes kompetanse, videreutvikle kvaliteten på skolen, helsestasjons- og skolehelsetjenesten med fokus på å sikre bedre samhandling mellom disse tjenestene (Det kongelige helse- og omsorgsdepartement, 2012, s. 18). Samhandling er en grunnleggende faktor for opplevelsen av å være en borger i samfunnet, og studien til Sommer et al. (2013) viste til dette da de løftet frem samarbeidsperspektivet som fundament for å styrke individers medborgerskap (s. 44).

Det er gjennom samhandling at relasjoner oppstår da den ene parten deler noe som har betydning for den andre parten (Berg, 2018, s. 81). Profesjonsutøvere som jobber i og rundt skolen må derfor jobbe aktivt for å fortjene elevenes og kollegaers tillit. Det er først når tilliten er på plass i relasjonen at det er mulig å få til et godt samarbeid. Det er profesjonsutøvernes ansvar å utvikle og vedlikeholde tillitsfulle relasjoner med brukere (Sommer et al., 2013, s. 42). Sett i et skoleperspektiv antar jeg at de samme spillereglene gjelder i skolen hvor det er de ulike profesjonsutdannelsene i skolen som har ansvar for å utvikle og vedlikeholde tillitsfulle relasjoner med elever samt lærere. En god relasjon kjennetegnes av trygghet og anerkjennelse, en usikker relasjon kan skape sårbarhet og det kan hindre fri utveksling av meninger, aktiviteter, tanker og læring da vedkommende kan gå med en følelse av frykt (Berg, 2018, s. 82).

Evnen til å kunne samhandle har tilknytning til den demokratiske kompetanse. Å ytre sine meninger ved å delta i diskusjoner, lytte og vise respekt for andres synspunkter og meninger er eksempler på sammenhengen mellom demokratiske kompetanse og samhandling. Holdninger kommer også til uttrykk i samhandling ved at individer kan se verdien av

fellesskapet, respektere ulikheter, samt høre på hva andre har å si. Individene som samhandler om å nå et felles mål må ha forståelse omkring at deltakelse krever gjensidig forpliktelse (NOU 2015:8, s. 30).

En god relasjon i gruppen er en forutsetning for god samhandling. Når omgivelsene er stimulerende, hyggelige og konstruktive, trives individer best (Eide & Eide, 2007, s. 400). For å oppnå god samhandling er deltakerne opptatt av å få støtte fra de andre deltakerne. Samhandlingen må dermed være preget av åpenhet, tillit, likeverd, gjensidig respekt og interesser for hverandre og hverandres bidrag inn i gruppen. Sjenerøsitet er også et ord å bemerke i samhandling (Eide & Eide, 2007, s. 404). Det må være rom for at mennesker er og opptrer forskjellig i samfunnet og anerkjennelse, ros og oppmuntring i arbeidet er derfor av vesentlig betydning for å oppnå god samhandlingsflyt (Eide & Eide, 2007, s. 404-405).

2.2.1 Tverrfaglig samhandling

Samarbeid blir definert som tverrfaglig når flere yrkesgrupper på tvers av faggrenser arbeider med en felles oppgave eller utfordring mot å nå et felles mål. Det tverrfaglige samarbeidet kan i flere tilfeller være ganske vidt, hvor samhandling på tvers av profesjoner, etater og sektorer kan forekomme (Glavin & Erdal, 2018, s. 15). Nødvendigheten og viktigheten av samhandling på tvers av profesjoner og etater for å sikre best mulig oppvekstvilkår for barn og unge viser seg å være stor da oppveksten til barn preges av flere forskjellige oppgaver som de skal mestre (Gjertsen et al., 2018, s. 164).

Tverrfaglig samarbeid har blitt en forutsetning for hjelpeapparatet slik at de skal klare å løse de komplekse problemene en kan stå ovenfor i arbeidet med barn og unge i kommunen, samt for å finne de beste løsningene for barna og deres foreldre (Glavin & Erdal, 2018, s. 3). Det er ingen yrkesgrupper alene som besitter alle behovene for kompetanse i dagens samfunn (Lingås & Herheim, 2008, s. 38).

Deltakerne skaper sammen nye holdninger og ny viten ved tverrfaglig samhandling, og denne viten utvikles i felleskap ved hjelp av diskusjoner og refleksjoner, som omdannes til en felles merviten (Willumsen, 2016, s. 39). Når medlemmer i et samarbeidsteam aktivt bruker sine kunnskaper for å nå felles mål vil det oppstå god kvalitet på samarbeidet. For å skape trygghet og mestring hos samarbeidspartene må medlemmene i det tverrfaglige teamet kunne reflektere og evaluere kritisk til sitt arbeid, samt omdefinere sine tiltak for barnets beste (Glavin & Erdal, 2018, s. 16). Hensikten med tverrfaglig samhandling er å bringe nødvendig kunnskap ved å komplementere hverandre til fordel for den aktuelle situasjonen eller saken (Lingås & Herheim, 2008, s. 45).

Samhandlingsreformen retter fokus mot tverrfaglig samarbeid, og da spesielt mot kommunens arbeid. Reformen setter det tverrfaglige samarbeidet i søkelyset ved et ønske om at kommunene skal sørge for en helhetlig tankegang hvor folkehelse, forebygging og tidlig intervensjon står i fokus (Det kongelige helse-og omsorgsdepartement, 2008, s. 23). Tverrfaglig samarbeid er viktig i det forebyggende og helsefremmende arbeidet i skolen for å ivareta alle elevene. Flere elever kan ha ulike psykososiale problemer og ved å benytte tverrfaglig samhandling mot de eleven blir muligheten for å få frem et helhetlig bilde av situasjonen større. Denne tverrfagligheten vil forhåpentligvis gagne elevene da de ulike profesjonene får frem et helhetsperspektiv (Glavin & Erdal, 2018, s. 21).

Ved å implementere tverrfaglig samhandling i skolen vil ulike profesjoner kunne ha møtevirksomhet som kan bidra til å bygge opp kompetansen samt øke kunnskapsnivået deres. Dermed vil de som praktiserer arbeidet i hverdagen få ny innsikt da deres kompetanse i utgangspunktet bare utgjør en del av helheten (Glavin & Erdal, 2018, s. 22). Det handler om at de ulike profesjonene skal utfylle hverandre og benytte hverandres spesialkompetanser slik at barnet og familien skal få best mulig hjelp (Glavin & Erdal, 2018, s. 155-156). Tverrfaglige møter vil derfor hjelpe profesjonene til å samkjøre kunnskap og koordinering av informasjon som vil føre til at beslutninger og tiltak bli iverksatt tidligere samtidig som evaluering omkring effekt kan foregå fortløpende (Glavin & Erdal, 2018, s. 23-

27). På denne måten vil profesjonsutøverne ha større muligheter for å finne en løsning før problemene kan blir for store og alvorlige. Det vil dermed på sikt være mindre belastende for eleven, foreldrene samtidig som det vil være arbeidsbesparende for alle parter som er involvert (Glavin & Erdal, 2018, s. 42). Ved å benytte denne type samhandling vil det over tid gi ny kunnskap og økt kompetanse hos de ulike profesjonene i skolen (Glavin & Erdal, 2018, s. 22).

I tverrfaglig samhandling kan du ikke unngå å kommunisere. Å kommunisere ligger i menneskets natur både når det kommer til å ytre seg og få respons fra andre. Mennesker er sosiale vesener og vi utvikler oss i samspill med andre (Skau, 2017, s. 170). De fleste mennesker trives med å være i interaksjon med hverandre og vi bruker dermed hverandre for å lære om oss selv (Lingås & Herheim, 2008, s. 84; Skau, 2017, s. 170). Når en arbeider innenfor skolehelsetjenesten står møtet mellom mennesker sentralt og den allmenne kommunikasjonskompetansen er en viktig ressurs (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9; Skau, 2017, s. 82). De ulike profesjonsutdannede i skolen tilbringer store deler av sin hverdag ved å ta del i andre menneskers liv (Skau, 2017, s. 30). Evnen til å lytte til hva andre har å si og å kunne uttrykke seg forståelig er dermed deres viktigste profesjonelle ferdigheter (Skau, 2017, s. 82).

Å kommunisere er en forutsetning for å skape gode relasjoner deltakerne imellom i tverrfaglig samhandling. Å ha en god relasjon handler om tillit, samt hvilket forhold det er mellom partene, hvordan disse partene er knyttet sammen og hvordan partene oppfatter hverandre. Relasjonen vi mennesker har til andre mennesker har stor betydning for hvordan vi har det og hvordan vi ser oss selv (Lingås & Herheim, 2008, s. 68). Å oppleve gode relasjoner og ha et bredt nettverk påvirker individers helse ved at de har det bedre med seg selv og holder seg friskere (Lingås & Herheim, 2008, s. 70).

Det hele overordnede handler om profesjonsutøvernes relasjonskompetanser, dvs. å forstå og samhandle med menneskene de møter på i yrkessammenheng på en hensiktsmessig og god måte (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9-10). En profesjonsutøver som er relasjonskompetent kommuniserer på en forståelig måte hvor andre mennesker ikke bli krenket, samt den overordnede hensikten med samhandlingen blir ivaretatt (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10).

Glavin og Erdal (2018) beskriver flere forutsetninger som må være på plass for et vellykket tverrfaglig samarbeid (s. 33). Å skape en hensiktsmessig kultur på arbeidsplassen med tydelige strukturer, å skape et felles verdigrunnlag og felles målsetting, opplevelse av sammenheng, å ha gjensidig respekt for hverandre som mennesker, å være åpen og ærlig, anerkjenne forskjellighet, samt samarbeidskompetanse er noen eksempler på forutsetninger som må ligge til grunn for å lykkes med tverrfaglig samhandling (Glavin & Erdal, 2018, s. 34-43). De nevner også andre faktorer som er viktige for å lykkes med tverrfaglig samhandling og beskriver disse som suksesskriterier. Noen av suksesskriteriene handler om at samhandlingen må oppleves som nyttig og nødvendig, det skal være trygt å delta i samhandlingen hvor respekt og tillit må ligge til grunn, kunnskap om hverandres roller og ansvar, samt at samarbeidssystemet må være forankret i kommunens planer da samarbeidet blir mer forpliktende (Glavin & Erdal, 2018, s. 43-46).

De ulike tjenestetilbudene samkjøres ved å benytte tverrfaglig samhandling og arbeidet bli dermed koordinert. Dette vil være til fordel for familien, samt profesjonsutøverne da tilbudet blir bedre og de sparer tid. Tverrfaglig samhandling vil derfor øke muligheten for tidlig intervensjon og bedre tilpasset hjelpetiltak da problemer i dag ofte er sammensatte. For at barn og unge i fremtiden skal oppnå best mulig oppvekstvillkår og rask hjelp, må hver enkelt instans ikke bare være opptatt av å nå egne mål, men ha en felles målsetning hvor barnets beste står i sentrum (Glavin & Erdal, 2018, s. 221).

Jeg har nå tatt for meg samhandling og tverrfaglig samhandling, og går nå over til å presentere det siste teoretiske perspektivet: helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv.

2.3 Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv

I helsefremmende arbeid er det viktig å rette oppmerksomheten mot at mennesker er i stand til å bedre og bevare sin helse (Skjetne, 2019). Å ha en positiv holdning til livet er viktig når individer skal jobbe for å holde andre mennesker sunne (Espnes & Smedslund, 2009, s. 293-294). Det helsefremmende arbeidet omhandler hele befolkningen og det jobbes for at alle borgere skal få et godt liv og best mulig helse (Espnes & Smedslund, 2009, s. 294; Glavin & Erdal, 2018, s. 29). Helsefremmende arbeid har til hensikt å bedre trivsel, livskvalitet og mulighetene til å mestre de belastninger og utfordringer mennesker utsettes for i hverdagen (Espnes & Smedslund, 2009, s. 301). Et helsefremmende og godt skolemiljø gir alle elever muligheter til å utfolde seg og delta aktivt. Alle skal få mulighet til å oppleve mestring og et positivt forhold elevene imellom. Det er viktig at alle barn og unge får muligheten til å være en del av et positivt sosialt fellesskap hvor de får utfolde seg og erfare at de mestrer (Folkehelseinstituttet, 2011, s. 20). Hensikten med helsefremmende skoler er å skape et godt skole- og læringsmiljø hvor helse, trivsel og læring står i fokus (Folkehelseinstituttet, 2011, s. 46).

Helsefremmende arbeid og helsefremmende skoler innebærer en orientering om salutogenese (Lindström & Eriksson, 2015, s. 69). Salutogenese handler om helsens opprinnelse og denne tilnærmingen retter fokus på ressurser for helse og helsefremmende forløp (Lindström & Eriksson, 2015, s. 14-42). Helseforløpet kan tenkes å være et læringsforløp hvor refleksjon over hva som skaper helse, hvilke helseressurser vi har til disposisjon, samt hvordan livskvaliteten til den enkelte bedres. I helsefremmende arbeid kan dette salutogene læringsforløpet ses som et helseforløp som gir økt velvære og livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 69). Sett ut ifra en salutogen tilnærming i et skoleperspektiv

vil nøkkelen være å se hvordan elevene i interaksjon med deres omgivelser tilnærmer seg livet og hvordan de finner livet meningsfylt, utfordrende og givende på et dypere plan (Lindström & Eriksson, 2015, s. 72).

På slutten av 1970-tallet introduserte den medisinske sosiologen Aron Antonovsky begrepet salutogenese. Navnet salutogenese stammer fra de latinske ordene *salus* og *genesis* og betyr helsen opprinnelse (Lindström & Eriksson, 2015, s. 27). Antonovskys interesseområde var innenfor stressteorier og han var nysgjerrig på hva det var som ga mennesker god helse (Lindström & Eriksson, 2015, s. 14). Ved salutogenesens opprinnelse utarbeidet han et nytt teoretisk rammeverk for helse. Etter Antonovskys død i 1994 var det klart at salutogenese ville komme til å danne et nytt rammeverk for helsefremmende arbeid da det tidligere fokuset var rettet mot patogenese, altså et risiko- og sykdomsbasert perspektiv på helse ut fra forståelsen om hvilke faktorer som ga dårlig helse (Lindström & Eriksson, 2015, s. 15).

Ved å være bevisst på og utvikle den salutogene måten å leve på kan vi få populasjoner og individer som blir mer bevisst på å velge positiv helseatferd og de vil klare seg bedre og takle belastningen bedre hvis de blir syke som fører til at de lever lenger. Som et resultat av den salutogene levemåten vil individer også oppleve bedre helse, psykisk helse og livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 16). Lindström & Eriksson (2015) formoder at det salutogene grunnlaget handler om å være i stand til å klare å møte kaos og usikkerhet uansett hvor godt vi ønsket og tro at vi har kontroll over livet (s. 18). De gav uttrykk for at den salutogene tilnærmingen sikter mot ressurser for helse samt helsefremmende prosesser. De mener at det elementære i den salutogene teorier handler om å se på helse som en plassering på kontinuumet mellom helse og uhelse, med hovedfokuset rettet mot helse (Lindström & Eriksson, 2015, s. 28).

Den salutogene teorien har to nøkkelbegreper. Det første er opplevelse av sammenheng (OAS) (Lindström & Eriksson, 2015, s. 28). OAS handler om begripelighet, håndterbarhet og

meningsfullhet i individets livsverden (Lindström & Eriksson, 2015, s. 31). Det andre nøkkelbegrepet handler om generelle motstandsressurser og er forutsetninger for utvikling av OAS. Eksempler er meningsfylte aktiviteter, eksistensielle tanker, kontakt med indre følelser og sosiale relasjoner. Kjernen er ikke bare å ha disse ressursene til rådighet, men også å kunne bruke dem på en måte som ganger individers helse (Lindström & Eriksson, 2015, s. 29-30). Jeg vil i det påfølgende underkapittelet beskrive det første nøkkelbegrepet i den saltuogene teorien ytterligere, som omhandler opplevelse av sammenheng.

2.3.1 Opplevelse av sammenheng (OAS)

Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er tre dimensjoner som er viktig for opplevelse av sammenheng. Mennesker som opplever å ha sammenheng i livet har oftest en sterk OAS. At livet er begripelig (kognitiv komponent), håndterbart (atferds komponent) og meningsfylt (motivasjons komponent) styrker individers indre trygghet og tillit til at de har egne indre ressurser og ressurser fra omgivelsene, samt at de klarer å benytte seg av disse ressursene på en helsefremmende måte (Lindström & Eriksson, 2015, s. 28-41).

Dimensjonene samspiller med hverandre hvor alle tre er nært forbundet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 28-32).

Begripelighet handler om hvordan individer forstår og oppfatter verden på. Sett ut ifra et skoleperspektiv så kan begripelighet omhandle omgivelsene, og da gjerne det psykososiale læringsmiljøet på skolen. Fremstår det psykososiale miljøet strukturert for individer vil det bidra til å skape en opplevelse om at verden er forutsigbar og forståelig (Danielsen, 2017, s.167).

Håndterbarhet omhandler individers evne til å mestre utfordringer i livet og hvordan de opplever at de lykkes i å møte disse utfordringene slik de kan komme seg videre i livet. Et eksempel sett ut ifra et skoleperspektiv omhandler elevenes rett til tilpasset opplæring, samt behovet for kompetanse og styrking av deres mestringsforventning (Danielsen, 2017, s. 167).

Mening handler om i hvilken grad individer opplever mening med livet og hvilke motivasjonsfaktorer individene har. Denne dimensjonen er den viktigste av de tre da den utgjør selve drivkraften i livet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 28-32).

En sterk OAS assosieres med god helse, da spesielt psykisk helse. Psykisk helse kan relateres med begrepet livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 47). Eriksson og Lindström (2006) har funnet ut at en sterk OAS beskytter mot depresjon, angst, utbrenthet, opplevde stressfaktorer, håpløshet samt sinne (s. 378). En sterk OAS har positive sammenheng med helseressurser som robusthet, optimisme, mestring, kontroll, selvtillit og effektivitet. Jo sterkere OAS, desto mindre er symptomene på psykisk sykdom (Eriksson & Lindström, 2006, s. 378).

OAS er derimot ikke en mestringsstrategi, men en mestringsressurs som handler om å beherske stress og påkjenninger som er forbundet med negative livshendelser (Lindström & Eriksson, 2015, s. 46). Sett ut ifra et skoleperspektiv kan jeg dermed trekke konklusjoner om at sterk OAS hos lærere og elever vil være med på å dempe stressrelaterte situasjoner som kan oppstå i hverdagen deres (Lindström & Eriksson, 2015, s. 47). Olsson, Hemström & Fritzell (2009) har også sett på sammenhengen mellom sterk OAS og stress, og de fant ut at sterk OAS har en beskyttende rolle for personer som er utsatt for arbeidsrisiko som stress og høye fysiske krav (s. 323).

Skolen og skolens læringsmiljø er dermed en viktig arena for å styrke elevenes opplevelse av sammenheng. At elevene har muligheter til å medvirke i prosesser som angår en selv vil være en faktor for at elevene vil oppleve mening. Dette er som nevnt tidligere i tråd med barnekonvensjonen artikkel 12 og vil mest sannsynlig bidra positivt til elevenes trivsel (Danielsen, 2017, s. 167). Elevenes opplevelse av sammenheng kan bli styrket gjennom empati fra lærerne og ved god kommunikasjon (Brudal, gjengitt fra Danielsen, 2017, s. 168).

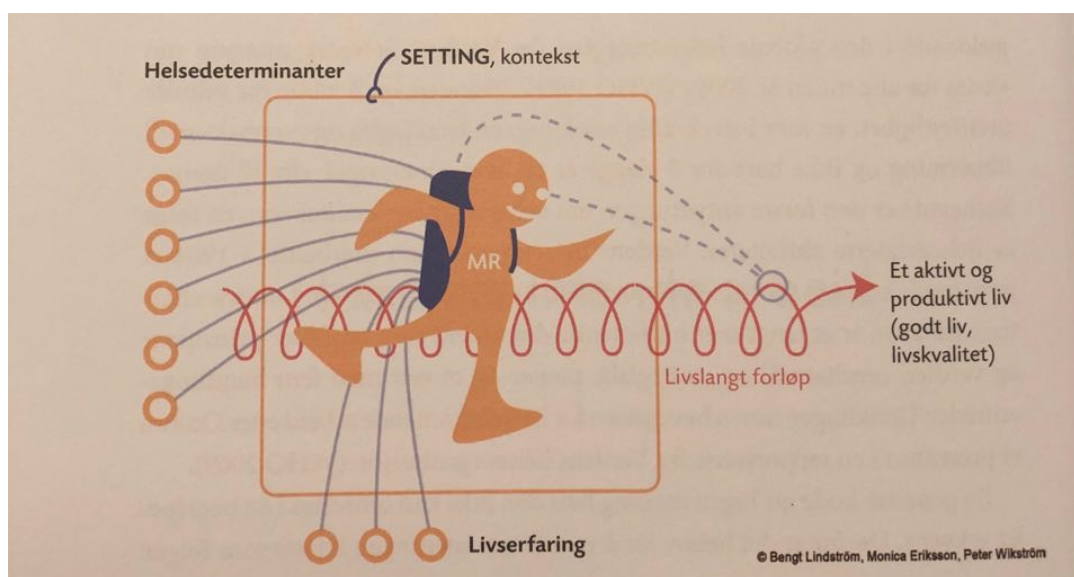
Salutogenese handler ikke bare om måling av OAS, begrepet er mye bredere og vektlegger kompetanser, ressurser, evner, grupper, individet, og samfunnet generelt (Lindström & Eriksson, 2015, s. 76). Vi må først forstå hva livskvalitet for den enkelte borger innebærer før vi klarer å realisere målet i det helsefremmende arbeidet som omhandler å sette borgerne i stand til å leve et produktivt liv i tråd med menneskerettighetene (Lindström & Eriksson, 2015, s. 84).

2.3.2 Sammenheng mellom helsefremmende arbeid og salutogenese

Ottawa-charteret (OC) er et sentralt dokument om helsefremmende arbeid som ble utarbeidet på en internasjonal helsekonferanse i Ottawa i 1986, hvor Verdens helseorganisasjon hadde regien for konferansen (Lindström & Eriksson, 2015, s. 38). Det viktigste målet er ifølge Ottawa-charteret å gi mennesker og lokalsamfunnet myndighet og evne som skal føre til at enkeltindivider skal få bedre kontroll over deres helsedeterminanter (Lindström & Eriksson, 2015, s. 80). Helsedeterminanter betegnes i denne sammenhengen som sosioøkonomiske forhold, genetikk, sosial kapital, tradisjoner, kulturer og sosiale faktorer som påvirker helsen. Eksempler er røyking, fysisk aktivitet, kostvaner, alkoholforbruk og høy kroppsmasseindeks (Lindström & Eriksson, 2015, s. 40; Næss, Rognerud & Strand, 2007, s. 9).

Ottawa-charteret er presentert gjennom figur 1. Personen representerer menneskeheten og med menneskerettighetserklæringen og Ottawa-charterets hovedprinsipp som omhandler myndiggjøring, kan vi si at mennesker fungerer som aktivt deltagende individer i deres egne liv (Lindström & Eriksson, 2015, s. 40). Spiralen på bildet representerer individets livslange læring om helse. På venstre side viser helsedeterminanter som er avgjørende fra et individ kommer til verden. Vi får stadig mer livserfaring da vi møter på nye livshendelser. Disse hendelsene vil være med på å forme den enkeltes liv, samt ressursene som den enkelte har til rådighet for å håndtere livet. Den stiplede linjen på bildet peker mot et fenomen. Dette fenomenet kan være et helseproblem som individet er nødt til å løse. Individets individuelle

ressurser ligger pakket oppi sekken, og vi er nødt til å ta i bruk dem for å kunne løse problemet. Eksterne ressurser som omgivelsene eller konteksten kan også benyttes når en skal løse situasjonen som oppstår. Enten så klarer individet å løse problemet som oppstår eller så vil det ikke klare det, uansett vil det være en helseressurs hvis individet en gang i fremtiden ville opplevd lignende situasjon (Lindström & Eriksson, 2015, s. 40).



Figur 1. Figur som illustrerer Ottawa-charterets kjerne: Individet som aktivt og deltakende subjekt. Fra *Haikerens guide til salutogenese: Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*, av B. Lindström & M. Eriksson, 2015, s. 40. Copyright 2015, Oslo: Gyldendal Akademisk. Gjengitt med tillatelse.

Hensikten med dette helseforløpet er altså at individer skal kunne leve et aktivt og produktivt liv i tråd med Ottawa-charteret, som gjenspeiler det gode liv eller livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 40). Dermed kan livskvalitet implisitt ses på som et resultat av selve helseforløpet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 41). Med dette betraktes helse som et forløp som muliggjør at mennesker kan opparbeide seg god helse ved å få kontroll over helse-determinanter. Ved å få kontroll over helse-determinantene vil muligheten for å leve et aktivt og produktivt liv øke (Lindström & Eriksson, 2015, s. 41). Denne tankegangen har sammenheng med salutogenese ved at alle tre nøkkelkomponentene i OAS er inkludert.

Individet søker aktivt etter å forstå hvilke helseressurser (helse-determinanter) som er tilgjengelig, evnen til å ha meningsfulle mål i livet (god livskvalitet), samt evne til å benytte egne helseressurser (håndterbarhet) (Lindström & Eriksson, 2015, s. 41).

Med utgangspunkt i Ottawa-charterets prinsipperklæring baseres helsefremmende arbeid seg på tre elementer. Disse elementene er: 1) helse-determinanter; 2) forløpet som gir borgere kontroll, og 3) evne til å leve et aktivt og fullverdig liv (Lindström & Eriksson, 2015, s. 82). Disse elementene har grunnlag i menneskerettighetserklæringen som omhandler at alle mennesker skal ha rett til å være deltakende subjekter i sitt eget liv, de skal kunne involvere, bidra og delta som likeverdige borgere i et bærekraftig globalt fellesskap (Lindström & Eriksson, 2015, s. 83).

Får elevene og profesjonsutøverne på skolen en bevissthet omkring deres individuelle ressurser, deres potensial, mestringsevne, og sosial støtte samtidig som de klarer å benytte seg av disse ressursene så vil de i tråd med det salutogene perspektivet få mulighet til å påvirke og øke deres velvære, livskvalitet samt mestring i hverdagslivet. Den salutogene teorien anses som viktig i skolesammenheng da det ser ut til å ha egenskaper for å danne en plattform for helsefremming i skolene (Similä & Innstrand, 2015, s. 61). En fagartikkel viste at nøkkelkomponentene i den salutogene teorien, som jeg beskrev tidligere i oppgaven, var nyttige verktøy som kunne benyttes for å finne områder som måtte styrkes i skolehelsetjenesten, samt den kunne være utgangspunkt for reflekterende og støttende samtaler med elevene (Similä & Innstrand, 2015, s. 61).

Det er på bakgrunn av litteraturen på feltet og viktigheten av helsefremmende arbeid på skolen og i samfunnet for øvrig at jeg har valgt å inkludere det salutogene perspektivet i denne masteroppgaven. Det salutogene perspektivet har som formål å se på ressurser til enkeltmennesker snarere enn hindringer, og jeg mener derfor at det var et aktuelt tema å benytte i henhold til tema og problemstilling i oppgaven. Helsefremmende tilnærming i

skolehelsetjenesten kan være med å bidra til å fremme elevenes fysiske, psykiske og sosiale helse (Similä & Innstrand, 2015, s. 58). Da disse elementene er relevante og gjennomgående i hele masteroppgaven min, så jeg det som hensiktsmessig å inkludere helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv som teoretisk perspektiv for å gi en nyansert forståelse.

Jeg har i dette kapitlet presentert relevant teori som støtter problemstilling og funn som blir redegjort for senere i oppgaven. Medborgerskapsteori, samhandling og helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv har blitt beskrevet. Jeg vil nå gå over til kapitlet som omhandler metode.

3 Metode

I dette kapitlet presenteres de metodiske valgene og overveielsene som er gjort i forbindelse med studien. Det innebærer valg av metode, forskningsdesign, forforståelse, utvalg, forberedelse og gjennomføring av fokusgruppeintervju, databehandling, dataanalyse, samt en gjennomgang av forskningsetiske vurderinger.

«Å være vitenskapelig er å være metodisk» (Tranøy, 1986, s. 127). Det er metoden som forteller oss noe om hvordan vi skal handle for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2017, s. 51). Sosiologen Vilhelm Aubert (1985) sa at «metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og å komme frem til ny kunnskap» (s. 196). Kvalitativ metode var best og egnet til å belyse erfaringene med og perspektivene på samhandling til deltakerne i prosjektet «laget rundt læreren og eleven».

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Problemstillingen i denne oppgaven har fokus på profesjonsutøveres erfaringer og perspektiver. Studien er empirisk basert på intervjuer med deltakerne. Studien har hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming der søkelyset retter seg mot å utforske det særegne ved den menneskelige erfaringsverdenen hvor all mening skapes gjennom tolkning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 171). Fenomenologien retter oppmerksomheten mot verden slik den konkret erfares og oppleves fra et subjektperspektiv (Thomassen, 2006, s. 83). Hermeneutikken fremhever verdien av fortolkning, da fortolkning er grunnleggende for å kunne forstå det som skjer mellom mennesker og verden rundt oss (Thomassen, 2006, s. 87). Evnen til å forstå hvordan vi forstår er i den hermeneutiske tilnærmingen utgangspunktet for all kunnskapstilegnelse (Thomassen, 2006, s. 90). Vi skal nå se nærmere på begrepene fenomenologi og hermeneutikk.

3.1.1 Fenomenologi

Begrepet fenomenologi betyr på norsk «læren om fenomenene» (Johannessen et al., 2016, s. 78). Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming. Innenfor kvalitativt design handler en fenomenologisk tilnærming om å utforske og beskrive mennesker, samt deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 78). Det er individene og deres væremåte, samt den subjektive virkelighetsoppfatning som blir studert, og en kan ikke studere mennesker som en ting, men som handlende, følende, menende, opplevende og forstående individ (Johannessen et al., 2016, s. 78). Metoden brukes for å studere verden slik individer oppfatter den. Alle individer er forskjellige, og det er derfor viktig å bemerke seg at et og samme fenomen oppleves individuelt med deres interesser, bakgrunn og forståelse. Ved å benytte fenomenologi i kvalitativ design forsøker jeg å forstå meningen ved et fenomen sett gjennom individers øyner (Johannessen et al., 2016, s. 78). Målet med den fenomenologiske tilnærmingen er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden, for å forstå verden må vi forstå mennesker (Johannessen et al., 2016, s. 79).

Den fenomenologiske tilnærmingen benyttes i min studie da jeg var interessert i å få en forståelse av profesjonsutøverne i det tverrfaglige lagets livsverdener, deres erfaringer og perspektiver i møte med samhandlingen i prosjektet «laget rundt læreren og eleven». Det er profesjonsutøverne i det tverrfaglige lagets subjektive erfaringer og perspektiver av livsverdenen som danner meningsbærende enheter i mitt datamateriale.

3.1.2 Hermeneutikk og forforståelse

Hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2014, s. 10). Forståelse knyttes til to felt, språk (både skrift og tale) og handling. Språk og handling er igjen tilknyttet hverandre gjennom begrepet mening. Språk og handling består dermed av fenomener som har og uttrykker mening, som er meningsfulle (Krogh, 2014, s. 7). Mennesker forstår og fortolker meninger innenfor en gitt kontekst og sammenheng, og for å kunne forstå det som

skjer i det menneskelige liv og verden rundt oss, trengs alltid fortolkning (Thomassen, 2006, s. 86). Thomassen (2006) uttaler at forståelse i Gadamer teori er et grunnleggende trekk ved all erfaring, ved alle menneskers væremåte (s. 90). Ifølge Krogh (2014) påstår Gadamer at det er menneskers grunnleggende behov å forsøke å forstå den sosiale og historiske verdenen, kulturen samt tradisjonene de lever i (s. 43-44). Forforståelse, den hermeneutiske sirkelen, horisontsammensmeltning og fordommens betydning er sentrale begreper innenfor hermeneutikken.

Ifølge Krogh (2014) hevdet Gadamer at ingen forståelser starter på bar bakke, enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse (49). Denne forutgående forståelsen blir av Gadamer kallet fordom (Krogh, 2014, s. 49). Begrepet «den hermeneutiske sirkel» fremhever hvordan forståelsen utvikler seg gjennom sirkelbevegelser mellom helhet og del i det materialet vi søker å forstå (Thomassen, 2006, s. 91). Materialet kan være fortolkning av tekster eller forståelse av meninger i alle former for menneskelig samhandling og kommunikasjon (Thomassen, 2006, s. 92).

Ifølge Krogh (2014) bruker Gadamer ordet horisont som et bilde på hva forståelse er (s. 55). Gadamer mente at vi aldri begynner på bar bakke fordi vi alltid vil være innenfor en horisont, og denne horisonten vil hele tiden være i utvikling da vi stadig får nye forståelser (Krogh, 2014, s. 55). Den hermeneutiske sirkelen er et eksempel på hvor to horisonter møtes, hvor det er leserens horisont, samt den som blir representert av verkets horisont som møtes (Krogh, 2014, s. 55). Leseren tilpasser og justerer sin horisont ved å komme nærmere verkets opprinnelige forestillingsverden, og det er dette Gadamer mener med horisontsammensmeltning. Det er denne vekselvisningen mellom to horisonter som gjør at forståelsen beveger seg i den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s. 56). Det må være en forbindelse mellom horisonten som preger verket og vår egen forståelse, for at vi i det hele tatt skal forstå en annen horisont (Krogh, 2014, s. 62). Ifølge Krogh (2014) handler Gadamer hermeneutikk om at all forståelse bygger på et forhold mellom spørsmål og svar (s. 68).

Når mennesker skal prøve å forstå noe i en gitt sammenheng er vi nødt til å fortolke og det er menneskers forståelse som styrer våres tolkning. Vi lever sammen med andre og tolker hele tiden det som skjer rundt oss. Forståelse handler om egne forventninger, og det er først når vi ikke lenger forstår at vi må åpne opp for fortolkning eller forklare handlinger og inntrykk (Krogh, 2014, s. 28). Ifølge Krogh (2014) mener Gadamer at det verken er mulig eller ønskelig å sette til side alle fordommer og forforståelser når vi skal prøve å forstå og tolke noe (s. 49). Gadamer ser imidlertid på fordommer som noe positivt og har fokus på å fornye enhver fordom. For å forstå fortiden må vi begynne et sted og fordommer blir dermed en positiv forutsetning for forståelse (Krogh, 2014, s. 49-50).

I denne studien søkte jeg etter antagelser og betingelser som styrer profesjonsutøverne i det tverrfaglige teamets erfaringer og perspektiver knyttet til samhandling. I dette prosjektet er teamet omtalt som «laget», som er det begrepet som vil bli brukt i omtalen av prosjektet. Jeg ønsket å få frem deres erfaringer og perspektiver, samt aspekter de baserer sine fortolkninger på. Det er forutsetningene til profesjonsutøverne i det tverrfaglige laget som danner grunnlaget for de erfaringene og perspektivene som kom frem i studien. Det er min forforståelse og fortolkning som danner utgangspunktet for presentasjonen av profesjonsutøverne i det tverrfaglige lagets uttalelser. Jeg vil dermed være påvirket av mine private erfaringer og ervervede kunnskap i utviklingen av min forforståelse, og dette kan ha vært med på å påvirke fokuset og tolkningen jeg har hatt i det innsamlede datamaterialet.

Jeg har nå fremstilt vitenskapsteoretisk utgangspunkt hvor jeg gikk nærmere inn på begrepene fenomenologi og hermeneutikk. Jeg vil nå gå over til å presentere mitt eget faglige ståsted.

3.2 Eget faglig ståsted

Som forsker vil jeg alltid ha mine fordommer eller min forforståelse med inn i en undersøkelse. Jeg kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, men jeg kan ikke unngå at jeg har hatt tanker om det. Normen sier at du skal være deg din forforståelse bevisst (Dalland, 2017, s. 58). Det er lett å la seg påvirke av egne forestillinger. Jeg må derfor reflektere over mine forestillinger og vurdere om jeg skal avkrefte eller holde fast på dem (Dalland, 2017, s. 58). Forforståelsen er ofte en viktig årsak til motivasjon for å sette i gang med et forskningsprosjekt, men forforståelsen kan også være et hinder da jeg kan gå inn i prosjektet med skylapper og begrenset horisont (Malterud, 2017, s. 45). Derfor vil det være lurt å identifisere og skrive ned min forforståelse før prosjektstart slik jeg skal unngå å forveksle det jeg visste fra før med det jeg tror jeg har funnet ut (Malterud, 2012, s. 31).

Min motivasjon til å sette i gang med denne masteroppgaven henger tett sammen med min forforståelse. Jeg har på forhånd en bagasje med meg før oppstart av forskningsprosjektet. Denne bagasjen er min forforståelse og vil hele tiden påvirke hvordan jeg samler, leser og tolker data på (Malterud, 2017, s. 44). I denne baggen ligger en god del erfaringer, hypoteser, faglige erfaringer og teoretiske perspektiver som kan både styrke og svekke forskningsprosjektet. Derfor er det viktig at jeg som forsker er oppmerksom på «bagasjen» jeg bærer med meg, i møtet med informantene (Malterud, 2017, s. 45).

Min forforståelse har bakgrunn i at jeg er utdannet ergoterapeut og har dermed med meg ergoterapifagets forståelse av samspillet mellom person, aktivitet og omgivelser og hvordan disse danner grunnlaget for deltakelse og inkludering. Helse er ikke bare knyttet til kropp og psyke, men til samspillet med aktivitet og den enkeltes private og offentlige omgivelser (Ergoterapeutene, 2017, s. 24) Som en del av profesjonsutdanningen ergoterapeut stilles det krav til tverrfaglig samarbeid, noe som har vekket stor interesse hos meg. Derfor meldte samhandling seg tidlig som et interesseområde i utdanningen.

Min bachelor oppgave ble skrevet innenfor feltet psykisk helse og ungdom hvor jeg så på profesjonsutøvernes arbeid med å fremme inkludering og forebygge utenforskap på ungdomsskolen. Jeg intervjuet ett av laget jeg har intervjuet i denne master oppgaven. Gjennom masterprogrammet har jeg tilegnet meg kunnskap om medborgerskap og samhandling. Mine holdninger og verdier bygger på et helhetlig menneskesyn hvor samhandling kan være en forutsetning for opplevelse av medborgerskap. Alle mennesker, uavhengig av livssituasjon, har rett til å bli sett og hørt. Opplevelse av tilhørighet, inkludering og det å kunne delta i samfunnet på lik linje med alle, er viktige prinsipper som fullverdig samfunnsmedlem (Regjeringen, 2017).

Forforståelsen er altså helt nødvendig for å forstå virkeligheten og det er viktig å være bevisst denne forforståelsen da den ubevisst kan påvirke resultatene (Johannessen et al., 2016, s. 34). Forforståelse har imidlertid ikke bare negativ innvirkning. Forforståelsen kan også være et positivt bidrag i forskningsprosjektet da jeg kan bruke min kunnskap bevisst i prosjektet. Kunnskap fra masterstudiet har gjort meg oppmerksom og bevisst på hvordan jeg skal møte og se mennesker på. Mine medborgerskapsbriller og personsentrettriller kan dermed bidra i forståelsen av det deltakerne forteller. Samtidig som det er nødvendig å være kritisk til min forforståelse hvor jeg stiller spørsmål om det jeg har forstått er det deltakerne virkelig forsøker å formidle. Ved å være min forforståelse bevisst vil jeg klare å gjøre en analyse som tar ulike perspektiver, hvor jeg benytter flere ulike innfallsvinkler og forforståelser, for å analysere resultatene. I analysen er det derfor særs viktig å være bevisst denne forforståelsen da jeg ønsker å unngå påvirkning ved at jeg leter etter det jeg ønsker å se etter.

Jeg har nå beskrevet mitt eget faglige ståsted og motivasjon til å sette i gang med denne masteroppgaven og går over til å beskrive valg av metode.

3.3 Valg av metode

Formålet med studien er å belyse hvilke erfaringer og perspektiver tverrfaglige profesjonsutøvere har med samhandlingen i prosjektet «laget rundt læreren og eleven». For å belyse problemstillingen, brukte jeg en kvalitativ tilnærming. Det innebærer at jeg ønsket å komme så nær som mulig innpå personer i den valgte målgruppen jeg var interessert å vite noe om (Johannessen et al., 2016, s. 113). Hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig kunnskap om fenomenet og dets kontekst samtidig som jeg prøver å få tak i intervjupersonens beskrivelse av den livssituasjonen som hun eller han befinner seg i (Dalland, 2017, s. 65; Johannessen et al., 2016, s. 116).

Kvalitativ metode passer spesielt godt når jeg skal utforske meninger og erfaringer, og metoden sikter mot å forstå, og ikke å forklare årsak. Målet er å beskrive, snarere enn å tale (Malterud, 2012, s. 18-19). En formålstjenlig bruk av data som bidrar til å svare på problemstillingen på en slik måte at resultatene blir pålitelige handler om at jeg må være mest mulig nøyaktig under innsamlingen, behandlingen og analysen av data. Målet er at en annen forsker skal klare å oppnå et liknende resultat ved å følge den samme fremgangsmåten, enten det gjelder bruk av kvantitative eller kvalitative metoder (Dalland, 2017, s. 57). Jeg vil derfor gjøre rede for mitt eget utgangspunkt og hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført.

Jeg har nå fremstilt valg av metode og går over til å presentere fokusgruppeintervju.

3.4 Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper ble brukt for å få informasjon om hvilke erfaringer og perspektiver laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» har med samhandlingen i prosjektet. Dette fordi jeg ønsket å utforske deltakere som har felles erfaringer, holdninger

og synspunkt i et miljø hvor flere mennesker samhandler, samt observere interaksjonen mellom dem (Johannessen et al., 2016, s. 115; Malterud, 2012, s. 22; Malterud, 2017, s. 70). Ved å benytte fokusgruppe samles deltakerne til diskusjon i en eller flere grupper og hverdagssamtalen står sentralt (Malterud, 2012, s. 11). Intensjonen med fokusgrupper er å utnytte samhandlingen i gruppen for å få frem andre fortellinger om erfaringer enn jeg ville fått frem ved å benytte individuelle intervjuer med de samme personene (Malterud, 2012, s. 20).

Fokusgruppeintervjuer er vanligvis basert på homogene grupper hvor formålet er å samle og gjennomføre åpne intervjuer med folk som har lignende bakgrunn og erfaringer (Patton, 1990, s. 173). Gruppene som deltok i min studie var imidlertid heterogene med hensyn til de ulike profesjonsbakgrunnene. Interaksjonen mellom deltakerne var allikevel god da de hadde kjennskap til hverandre gjennom prosjektet.

Det er viktig å møte deltakerne med et åpent sinn, og være klar til å fange opp og forfølge svar på spørsmål jeg ikke hadde tenkt å stille. For å være en god lytter stiller det krav til grundig forberedelse (Malterud, 2012, s. 71). I fokusgrupper kan vi si at den som leder intervjuet er en moderator fremfor en intervjuer i tradisjonell forstand (Malterud, 2012, s. 74). Moderator modererer samtalen og det er som oftest prosjektleder som har denne rollen. Moderator styrer samtalen mellom deltakerne og passer på at tiden blir brukt hensiktsmessig samtidig som evnen til å lytte står i fokus (Malterud, 2012, s. 65-66). Som moderator har jeg en viktig oppgave ved å sikre at flest mulig av deltakerne kommer til orde med mest mulig personlige innspill, inspirert av hverandre gjennom god samhandlingsflyt (Malterud, 2012, s. 74).

Jeg har nå tatt for meg fokusgruppeintervju som metode og vil gå over til å beskrive utvalg og kriterier.

3.5 Utvalg og kriterier

3.5.1 Utvalgskriterier

Jeg vurderte hvilke informanter som ville være mest relevante og interesserte i henhold til studiens formål (Johannessen et al., 2016, s. 113). Det ble benyttet strategisk utvelgelse av informanter. Det innebærer at jeg velger de personene jeg tror har noe å fortelle om akkurat det fenomenet jeg ønsker å vite mer om (Dalland, 2017, s. 57). Jeg bestemte først hvilken målgruppe som var aktuell for å få samlet nødvendig data, deretter inviterte jeg personer fra målgruppen som deltok i prosjektet. Størrelsen på utvalget avhenger av hva jeg vil finne ut, hvorfor jeg vil finne det ut, hvordan funnene vil bli brukt, samt hvilke ressurser jeg har til rådighet i studien (Patton, 1990, s. 184). Et strategisk utvalg kan bidra til å styrke påliteligheten på resultatnivået (Malterud, 2017, s. 60). Aktuelle informanter i denne studien var profesjonsutøvere i det tverrfaglige laget som til daglig arbeider på skole eller har tilknytning til skolen gjennom prosjektet «laget rundt læreren og eleven». Alle profesjonsutøverne i det tverrfaglige laget deltok ved begge skolene, og har dermed gitt meg rikt datamateriale som bidrar til å svare på forskningsspørsmålene mine (Johannessen et al., 2016, s. 117).

3.5.2 Rekruttering

Tre studenter fra VID Sandnes ble invitert til og valgte å gjøre prosjektet i en norsk kommune. Vi hadde i August 2019 et møte med kommunen hvor vi fikk presentert prosjektet og deres forventninger til vårt bidrag inn i prosjektet. Jeg og en medstudent valgte å gjennomføre fokusgruppeintervjuene sammen da vi hadde overlappende tema og ønsket å intervju de samme informantene. Vi kontaktet rektor, som også er teamleder i prosjektet, på hver av skolene og sendte dem informasjonsskrivet med beskrivelse av forskningsprosjektet (se vedlegg 1).

Det var viktig for studiens problemstilling at alle profesjonsutøvernes stemmer ble representert da det er den tverrfaglige samhandlingen i laget jeg ønsket å se nærmere på. På den ene skolen var det ikke mulig for alle profesjonsutøverne i det tverrfaglige laget å stille til intervju. Derfor ble det gjennomført to fokusgruppeintervjuer på denne skolen hvor det deltok tre informanter på hvert intervju. På den andre skolen deltok fem informanter i ett intervju. Når tre til fem deltakere er informanter beskriver Johannesen et al. (2016) fokusgruppen som minigrupper (s. 115).

3.5.3 Utvalg

Gitt at problemstillingen i forskningen omhandlet erfaringene til profesjonsutøvere i det tverrfaglige laget i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» var det på forhånd gitt hvilke deltakere som skulle inviteres til å delta. Medlemmene i de to tverrfaglige teamene som ukentlig jobber sammen i prosjektet ble derfor mine informanter. «Laget rundt læreren og eleven» er et prosjekt som har foregått over tid og når jeg ønsket å se på erfaringer i laget sier det seg selv at den eksisterende gruppen er det eneste relevante utgangspunktet for systematisering av erfaringer. Tverrfaglige profesjoner utgjør laget i prosjektet og består av helsesykepleier, sosialrådgiver, spesialpedagogisk koordinator, representant fra pedagogisk psykologisk tjeneste, ledet av rektor.

Fordelen ved å benytte allerede eksisterende grupper kan være at det er lettere å få en fri flyt i diskusjonen da samtalen vil ha en mer hverdagsnær kvalitet siden konteksten i den sammensatte gruppen stemmer overens med dagliglivets rammebetingelser. Dette medfører at deltakerne har et større potensial til å benytte repertoaret av felles erfaringer enn hvis de hadde møttes som fremmede (Malterud, 2012, s. 4; Patton, 1990, s. 173). Jeg forventet dermed at profesjonsutøverne i det tverrfaglige laget hadde relevant kunnskap og kompetanse som kunne bidra til å svare på studiens problemstilling. Totalt ble 11 av 12 teammedlemmer i det tverrfaglige laget intervjuet, noe som illustrerer at jeg har et representativt utvalg. Alle informantene var kvinner. Datainnsamlingen ble utført gjennom

tre fokusgruppeintervjuer, ett på den ene og to på den andre skolen der hele laget ikke kunne samles til ett intervju.

Jeg har presentert utvalg og kriterier og går nå over til intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.

3.6 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

3.6.1 Intervjuguide

I Forskningsprosjekter blir intervjuguide brukt som en liste over spesifikke temaer og spørsmål med hensikt å belyse studiens problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 149; Malterud, 2012, s. 32). Intervjuguiden skal være et virkemiddel for å øke mitt forskningsfokus, samt bedre muligheten til å utfordre min forforståelse i møte med informantenes erfaringer (Malterud, 2012, s. 33). Intervjuguiden bærer preg av et strukturert intervju hvor jeg på forhånd har utarbeidet bestemte tema, spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene. Spørsmålene var derimot åpne som betyr at svaralternativene ikke var definert på forhånd. Informantene formulerer dermed svarene med egne ord, og forskeren har mindre innvirkning på informantenes svar. Svarene til informantene viser imidlertid hvordan de har forstått spørsmålet, og forskeren får mer utfyllende svar enn ved å benytte for eksempel forhåndsdefinerte spørreskjemaer (Johannessen et al., 2016, s. 148-151).

Det ble utarbeidet åtte korte og enkle hovedspørsmål i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmål ikke var definert på forhånd, men kom spontant i samtalen der det var behov for det (Se vedlegg 3). Spørsmålene er utarbeidet i deskriptiv form slik at de spontane beskrivelsene til informantene kommer til uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Innholdet i noen av

spørsmålene ble besvart gjennom deltakernes diskusjoner uten at spørsmålene behøvdes å stilles.

3.6.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Fokusgruppeintervjuet ble i denne studien ledet av to moderatorer. Vi delte intervjuet i to hvor jeg startet og medstudent avsluttet. Veileder for masterprosjektet var sekretær på de to første intervjuene hvor han tok notater omkring stemning og sammenhenger samt navnga replikker (Malterud, 2012, s. 67). Veileder observerte i tillegg vår intervjuteknikk og interaksjon med deltakerne. På denne måten kunne vi få tilbakemeldinger etterpå for å forberede intervjuteknikken i det andre intervjuet. For eksempel fikk vi ytterlige råd om hvordan vi kunne stille åpne oppfølgingsspørsmål.

Det siste intervjuet ble gjennomført uten sekretær. En moderator må være en god lytter og være oppmerksom på at tiden blir brukt hensiktsmessig rettet mot studiens problemstilling (Malterud, 2012, s. 65-66). Før båndopptakerne ble startet presenterte moderatorene og veileder seg for informantene, de fikk informasjon om forskningsprosjektets formål, hensikt, personvern og hva som var planlagt for intervjuet. Personvern innebar informasjon om fortrolighet, hvem som vil ha tilgang til intervjuet, deltakernes tilgang til transkripsjonen samt analysen av de kvalitative dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Samtykkeskjema ble undertegnet og lydopptaket ble startet (se vedlegg 2).

Å kunne tiltale informantene med navn gjør jobben for sekretæren lettere samtidig som moderator kan henviser seg direkte til informantene (Malterud, 2012, s. 69). For å utvikle et bredt grunnlag for deltakelse startet jeg med å stille et lett spørsmål som alle informantene kunne engasjere seg i (Malterud, 2012, s. 70). Gjennom samtaler har mennesker mulighet til å forstå hverandre, svare og kommentere hverandres spørsmål og handlinger, samt uttrykke følelser, meninger og tanker. Samtalen gir dermed innblikk i deltakernes livsverden og det

mest robuste materialet finner sted når mennesker forteller konkrete historier (Johannessen et al., 2016, s. 145; Malterud, 2017, s. 70).

I overenstemmelse med den fenomenologiske tilnærmingen handler det her om å møte informantene med maksimal åpenhet, evnen til å kunne lytte samt grundig forberedelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Moderator må sørge for at alle informanter kommer til ordet og får uttrykket sine meninger. Samhandlingsflyten i gruppen er viktig, og potensialet for samhandling deltakerne imellom er fremtredende i fokusgruppeintervjuer (Malterud, 2012, s. 72-74). Det er gjennom samhandling at relasjoner oppstår da den ene parten deler noe som har relevans for den andre parten (Berg, 2018, s. 81). Avslutningsvis åpnet jeg for at deltakerne kunne stille spørsmål, komme med kommentarer eller oppklaringer, samt avsluttende kommentarer hvis de hadde noe på hjertet som de ikke hadde fått tydelig frem i intervjuet (Johannessen et al, 2016, s. 151). Hvert intervju varte 1-1,5 timer.

Jeg har nå presentert intervjuguide og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene, og går over til transkriberingsprosessen.

3.7 Transkribering

Den kvalitative forskningsprosessen innebærer å omdanne erfaringer og hendelser fra observasjoner eller samtaler til skriftlig tekst og meninger (Malterud, 2017, s. 77).

Transkripsjon handler om å oversette talespråk til skriftspråk, og et velformulert muntlig uttrykk kan være preget av gjentakning og virke usammenhengende når det blir transkribert direkte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne studien ble det gjennomført tre intervjuer, hvorav jeg transkriberte to intervju og medstudent i prosjektet transkriberte ett intervju. For kvalitetssikring sammenlignet vi hverandres transkripsjoner med lydopptakene og gjorde forslag til endringer etter behov. Det var fire tilfeller hvor det ikke var overensstemmelse mellom transkript og lydopptak, men vi ble etter diskusjon enige om meningsinnholdet i disse forskjellene. Transkripsjonen ble gjort som et ledd i organisering av

materialet, for at analyse skal være tilgjengelig (Malterud, 2017, s. 77). Under transkripsjonen måtte jeg være oppmerksom på å være lojal og ivareta det opprinnelige materialet slik informantenes meninger og erfaringer ble kommunisert og oppfattet under intervjuet (Malterud, 2017, s. 77).

Det gikk tre uker mellom første og andre fokusgruppeintervju. Jeg fikk dermed transkribert lydopptaket fra første fokusgruppe før vi skulle møte neste gruppe. Ved hjelp av transkripsjonen innså jeg at for å få en bedre flyt i samtalen var det nødvendig å utelukke lukkede spørsmål, samt noen kommentarer til deltakernes utsagn, som for eksempel «mhm» og «ja». Justeringene ble gjort og i det andre intervjuet fikk vi mer informasjon som direkte svarte på problemstillingen. Å transkribere er tidkrevende og fører fort til et omfattende skriftlig material. Det ble totalt brukt 26 timer å transkribere alle tre intervjuene hvilket gav 63 tekstsider med enkel linjeavstand. Det er viktig å transkribere etter beste evne og være forsiktig med tolkninger der det kan være vanskelig å høre hva som blir sagt (Malterud, 2017, s. 78-79).

Det var relativt lett å forstå hvem som snakket og hva som ble sagt. Under transkriberingen opplevde jeg at det naturlige talespråket er mye mer oppstykket og uformelt enn skriftspråket. Det var mye ufullstendige setninger og jeg ble oppmerksom på hvor mye av materialet i et intervju som ikke var direkte relevant for å besvare forskningsspørsmålet (Malterud, 2017, s. 78-80). At det naturlige talespråket er mer oppstykket og uformelt enn skriftspråket kan føre til at det deltakerne sa kan misforstås, men fordi vi dobbeltsjekkete med deltakerne om vi hadde forstått dem riktig i de tilfeller vi var usikre og fordi de på vår oppfordring illustrerte sine uttalelser gjennom eksempler er vi trygge på at vi har unngått noen større misforståelser.

Jeg har nå beskrevet transkriberingsprosessen og går over til å presentere analyseprosessen hvor jeg benyttet Malteruds systematiske tekstkondensering.

3.8 Analyse – systematisk tekstkondensering

Når jeg skal generere vitenskapelig kunnskap er det nødvendig med systematisk gjennomgang av datamaterialet i flere ledd (Malterud, 2017, s. 100). Analyseprosessen skal bedømmes i sammenheng med de teoretiske perspektivene, samt de overveielsene jeg har gjort når det kommer til pålitelighet, troverdighet og refleksivitet (Malterud, 2017, s. 100). Utgangspunktet for analysen i denne studien var datamaterialet, dvs. det som informantene fortalte, og datamaterialet besto av 63 transkriberte sider og 41 284 ord. I denne studien har jeg foretatt en tverrgående analyse med systematisk tekstkondensering. Denne analysemetoden passet best til mitt formål da jeg ønsket å sammenfatte informasjon fra flere informanter, og ikke følge et bestemt forløp over tid. Kjennetegn ved tverrgående analyse er å fortolke og sammenfatte likhetstrekk, variasjoner og forskjeller i erfaringer, samt følelser eller holdninger fra flere informanter (Malterud, 2017, s. 92-93).

Malterud har basert systematisk tekstkondensering på Giorgis psykologiske fenomenologiske analysemetode (Malterud, 2017, s. 115). Selv om analysen er inspirert av Giorgis er Malteruds tilnærming derimot ikke en fenomenologisk analysemetode (Malterud, 2017, s. 115). Ved å benytte systematisk tekstkondensering deles forskerens tanker av at den subjektive virksomheten av en livsverden er gyldig kunnskap (Malterud, 2017, s. 116). Analysen skal beskrive de mest aktuelle sidene av fenomenet jeg undersøkte så nøyaktig og grundig som mulig, inkludert relasjoner til andre fenomener (Malterud, 2017, s. 116).

Systematisk tekstkondensering gjennomføres i fire trinn: 1) å få et helhetsinntrykk; 2) å identifisere meningsbærende enheter; 3) å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene, og 4) å sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2017, s. 98). Nedenfor vil jeg beskrive de fire forskjellige trinnene samtidig som jeg beskriver hva jeg har gjort i de forskjellige trinnene.

3.8.1 Et helhetsinntrykk

Det første trinnet handler om å bli kjent med materialet i et fugleperspektiv (Malterud, 2017, s. 99). Jeg leste gjennom transkriptene (totalt 63 sider) med en åpen og naiv holdning for å danne et helhetsbilde av datamaterialet (Malterud, 2017, s. 99). I samsvar med det fenomenologiske perspektivet handler det i dette trinnet om å legge vekk forforståelsen og den teoretiske referanserammen (Malterud, 2017, s. 99). Problemstillingen skal imidlertid være i bakhodet under hele lesningen da den danner utgangspunkter for letingen etter foreløpige temaer. Det var først etter jeg hadde lest igjennom hele transkriptet at jeg oppsummerte inntrykkene mine og tenkte over hvilke foreløpige temaer som kunne være relevant for samhandlingen i prosjektet (Malterud, 2017, s. 99). Jeg noterte ned 18 temaer, fra de tre transkriberte fokusgruppeintervjuene, som umiddelbart vekket min oppmerksomhet tilknyttet problemstillingen og laget en liste for å få oversikt.



Figur 2. Oversikt over foreløpige temaer som kunne være relevant for samhandling i prosjektet «laget rundt læreren og eleven».

Det var først etter jeg laget listen at jeg så at det var flere temaer som lignet på hverandre og så muligheter for sammenslåing. Jeg valgte å ikke gjøre noe med dette i dette trinnet da det bare var foreløpige temaer og ikke det endelige resultatet (Malterud, 2017, s. 99).

3.8.2 Meningsbærende enheter

Andre analysetrinn handler om å finne meningsbærende enheter. Nøye gjennomgang og aktiv leting i teksten etter å identifisere meningsbærende enheter som skulle studeres nøyer ble derfor gjort. Hele teksten er ikke meningsbærende enheter og jeg la derfor det resterende materialet til side (Malterud, 2017, s. 100-101). Malterud (2017) anbefaler å gjennomføre dette trinnet sammen med andre forskere da det kan hjelpe meg til å få øynene opp for flere nyanser og detaljer som jeg ikke så alene (s. 100). Etter selvstendig gjennomgang så jeg og veileder gjennom materialet sammen. Hensikten var nå å velge ut tekst som på en eller annen måte kunne bringe kunnskap om et eller flere temaer fra første trinn (Malterud, 2017, s. 101).

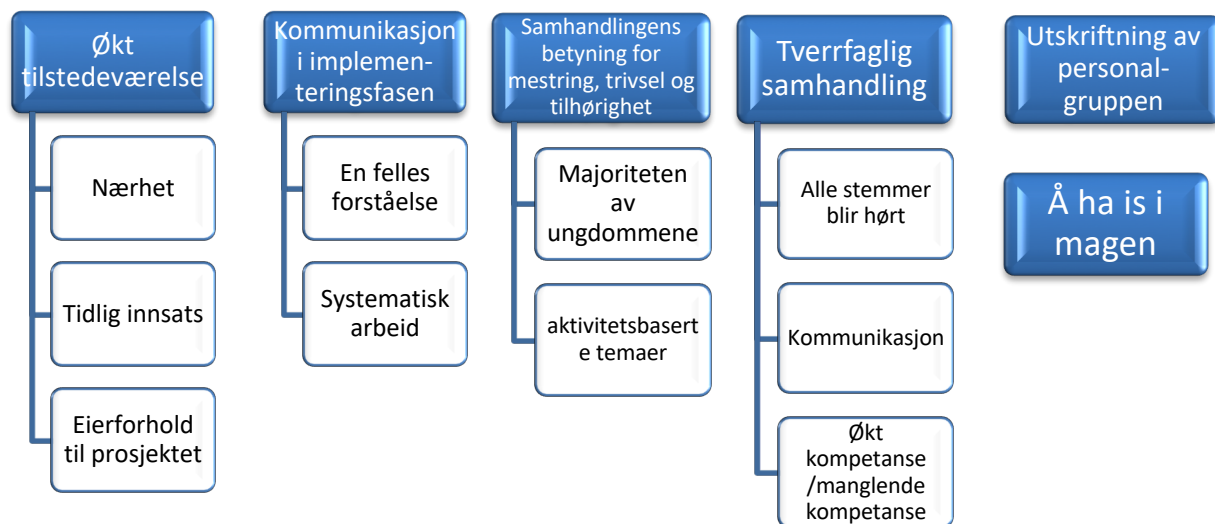
Jeg leste gjennom transkripsjonen, klippet ut tekstbiter fra råmaterialet og kodet tekstbitene under de foreløpige temaene. Kodearbeidet har til hensikt å identifisere og sortere alle meningsbærende enheter i teksten som ligner på hverandre (Malterud, 2017, s. 101-102). Jeg markerte tekstbitene med nummer for å ha oversikt. Jeg kunne se at enkelte temaer beskrev samme fenomen og valgte å gjøre justeringer hvor jeg slo sammen, reformulerte og etablerte nye kodegrupper (Malterud, 2017, s. 104). Eksempelvis ble foreløpige tema: «En felles forståelse», «kommunikasjon i implementeringsfasen» og «systematisk arbeid» omdefinert og systematisert under kodegruppen «kommunikasjon i implementeringsfasen». Fire av de foreløpige meningsbærende enhetene som ble identifisert i analysens første trinn ble eliminert etter systematiseringen. Jeg satt nå igjen med seks undergrupper, også kalt subgrupper, og ikke lenger 18 foreløpige temaer.

Foreløpige temaer som ble slettet:



Figur 3. Oversikt over foreløpige temaer som ble slettet.

Tabellen nedenfor viser en oversikt over hvordan enkelte temaer ble sammenslått til en gruppe. Noen temaer ble også reformulert.



Figur 4. Oversikt over hvordan enkelte temaer ble sammenslått til en gruppe.

For å unngå mistolkninger av fremgangsmåten jeg benyttet i dette trinnet velger jeg å beskrive det første eksempelet, økt tilstedeværelse. Jeg slo sammen nærhet, tidlig innsats og eierforhold til prosjektet til ett tema. Tittelen på temaet ble deretter økt tilstedeværelse. Følgende måte ble benyttet for å identifisere alle seks temaene ovenfor.

3.8.3 Abstrahere innholdet i meningsbærende enheter

Tredje analysetrinn handler om å abstrahere den sorterte informasjonen jeg etablerte i forrige trinn ved å identifisere og kondensere meningsbærende enheter (Malterud, 2017, s. 105). På bakgrunn av prosessen som ble utført i forrige trinn var kodegruppene nå så forskjellige at jeg så tydelig forskjell på dem. Ved systematisk gjennomgang av hver enkelt kodegruppe så jeg om materialet var relevant og rikt, og om kodegruppen representerte flere ulike synspunkter som beskrev forskjellige meningsaspekter (Malterud, 2017, s. 106). Et eksempel på en kodegruppe jeg etablerte i dette trinnet var:

Samhandling – styrkede tiltak for elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen

Videre sorterte jeg materialet i subgrupper, og måtte derfor ta stilling til hvilke egenskaper i kodegruppen som hadde mest å fortelle om dataen. Teksten ble tolket ut ifra mitt ståsted samt faglige perspektiv. Subgruppene ble etablert med hjelp fra veileder da det egner seg å gjøre dette arbeidet sammen med en annen forsker (Malterud, 2017, s. 106). Vi kom frem til følgende subgrupper under kodegruppen som er beskrevet ovenfor: «relasjonsbygging fører til opplevelse av tilhørighet og mestring» og «alle elever skal bli sett». Videre fikk hver subgruppe eget kunstig sitat, også kalt kondensat (Malterud, 2017, s. 106). Jeg gikk da igjennom alle meningsbærende enhetene en gang til hvor jeg tok stilling til om de skulle inkluderes i kondensatet, om de skulle fjernes eller flyttes over i noen av de andre kodegruppene eller subgruppene (Malterud, 2017, s. 107). Nedenfor presenteres et utkast av et kondensat fra subgruppen «relasjonsbygging fører til opplevelse av tilhørighet og mestring»:

Vi diskuterer og tenker hva er best, hvordan vil vi ha det for å bygge elevene for at de skal mestre bedre, ha bedre trivsel. Hele overbyggende er at vi ønsker at ungene skal mestre livet og ha ei god psykisk helse og til slutt gå gjennom videregående. At de skal klare seg i livet og komme seg frem. Jobbe for å få robuste elever. At de kan tåle mer. Gjøre de mer modne, litt mer motstandsdyktige mot vanlige ting, for det er jo av og til ikke alltid de største tingene vi ser som blir veldig store for noen. Jeg syns vi har blitt flinkere til å ivareta hele eleven.

Det ble brukt jeg-form i det kunstige sitatet og jeg valgte å unngå teoretiske betegnelser ved å være så tekstnære som mulig da det er informantene som blir representert med deres stemme og uttrykk i intervjuet (Malterud, 2017, s. 107). Kondensatet skal representere informantenes stemmer omkring fenomenet til den spesifikke subgruppen, samtidig som det

skal være utgangspunktet for resultatpresentasjonen i analyseprosessens siste trinn (Malterud, 2017, s. 107).

3.8.4 Betydningen i de meningsbærende enhetene

I analysens fjerde og siste trinn slo jeg sammen delene som jeg i de tidligere trinnene hadde tatt fra hverandre. Dette kalles å rekontekstualisere (Malterud, 2017, s. 108). Ved hjelp av kondensatet fra forrige trinn laget jeg en analytisk tekst for hver subgruppe med et egnet «gullsitat» som belyste hovedfunnene (Malterud, 2017, s. 108). Nedenfor presenteres et utkast på en analytisk tekst fra subgruppen «relasjonsbygging fører til opplevelse av tilhørighet og mestring»:

Viktigheten av å se, høre, anerkjenne og bekrefte alle elever ble presisert, samtidig som det var nødvendig å tilpasse arbeidsoppgaver på elevenes mestringsnivå. Deltakerne uttrykte at hvis elevene opplevde mestring kunne det tenkes at de trivdes på skolen som kunne resultere i at de ble trygge i seg selv og miljøet rundt. Deltakerne fortalte at en god relasjon til læreren hvor lærerne så og respekterte elevene var helt avgjørende for at elevene skulle føle tilhørighet og deretter mestring. Lærerne måtte bry seg om og vise at det betydde noe for dem at elevene deres kom på skolen da det ville øke opplevelsen av tilhørighet. Deltakerne gav uttrykk for at elevene måtte bli sett på som det individet de var for å kunne ha motivasjon til læring.

Den analytiske teksten ble skrevet i tredjepersons form, da min rolle som forsker var å gjenfortelle på vegne av informantene. Det er på denne måten det dannes ny kunnskap (Malterud, 2017, s. 109). Det ble utarbeidet tittel på den analytiske teksten med formål å konkretisere innholdet i teksten (Malterud, 2017, s. 110). Tittelen på resultatkategoriene har tilknytning til de opprinnelige temaene og kodene, men innsikten fra analyse, syntese og

teori spiller også inn. Tittelen på subgruppene forteller noe om hva jeg har funnet ut, mens den overordnede tittelen representerer resyméet av den nye kunnskapen som er funnet i hver kodegruppe (Malterud, 2017, s. 110). Sluttresultatet ble fire hovedkategorier og disse presenteres i resultatdelen av oppgaven.

Jeg har nå tatt for meg analyseprosessen, og trinnvis beskrevet hvordan jeg gikk frem for å komme til sluttresultatet. Jeg vil nå gå over til å beskrive forskningsetiske vurderinger.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

3.9.1 Personvern

I ethvert forskningsprosjekt har etiske dilemmaer en sentral plass. I studier hvor det er en nær relasjon mellom forsker og informanter er det utarbeidet spesifikke etiske retningslinjer som belyser forskerens forhold til informantene (Thagaard, 2013, s. 23-24). Min studie var preget av data som kunne knyttes til enkeltpersoner i prosjektet og jeg måtte derfor ta hensyn til enhvers personopplysninger. «Personopplysninger er opplysninger som direkte eller indirekte kan føres tilbake til enkeltpersoner» (Langtvedt, 2009).

Personopplysningsloven (2018) er derfor relevant for prosjektet. Selv om jeg ikke skulle publisere personopplysninger i denne studien anses prosjektet som meldepliktig til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) da jeg underveis i dataprosessen behandlet personopplysninger som kjønn, yrke og kommune (Thagaard, 2013, s.25). Prosjektet har blitt vurdert og NSD har anbefalt at prosjektet kunne startes (ref. 371757) (Se vedlegg 4).

Som forsker kan jeg i noen tilfeller komme tett innpå informantene når jeg er ute i feltet, og det stilles derfor særlige krav til at jeg følger en etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2013, s. 28). Grunnprinsippene om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av

deltakelse i forskningsprosjektet gjenspeiler etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2013, s. 26).

3.9.2 Informert samtykke

Helseforskningsloven (2008) stiller krav til samtykke fra informanter i helsefaglig forskning (§ 13). Generelt for alle forskningsprosjekter som inkluderer personer, er at det i hovedsak bare kan settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble utarbeidet og sendt ut til begge rektorene på skolen, dette for å gi informasjon om deltakelsen i studien. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om studiens formål, hvorfor de fikk spørsmål om å delta, hva deltakelse i studien ville innebære, hva som ville skje med informasjonen når forskningsprosjektet avsluttes, presisering av at deltakelsen var frivillig og muligheten til å trekke tilbake samtykke uten å oppgi noen grunn, samt få negativ konsekvenser, og til slutt kontaktinformasjon om det skulle være noen spørsmål, eller interesse for å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Samtykket fra de enkelte informantene ble registrert skriftlig på papir (Johannessen et al., 2016, s. 91). At samtykket er fritt, tilsier at samtykket er frembrakt uten ytre press. At samtykket er informert, tilsier at informantene har fått informasjon om hva deltakelsen representerer (Thagaard, 2013, s. 26). I kvalitativ forskning kan det imidlertid oppstå utfordringer tilknyttet informert samtykke, da det alltid vil være noen forbehold angående hvor mye informasjon forskeren kan gi. For grundig informasjon kan påvirke deltakernes atferd (Thagaard, 2013, s. 26).

Jeg kan stille spørsmålstegn til maktforholdet mellom deltakerne. I mitt tilfelle sendte jeg ut all informasjon til rektor, som er leder på skolen og leder i laget. Det er derfor ikke urimelig å tenke seg at hvordan rektor presenterer prosjektet for de andre i laget, vil kunne ha påvirket

i hvilken grad de følte at de måtte delta i studien eller ikke. Inntrykk jeg satt igjen med under og etter intervjuet var imidlertid at deltakerne virket entusiastiske i forhold til å delta i intervjuet og det ble oppfattet som om at de ønsket å dele av sine tanker og erfaringer. Jeg erkjente ikke at deltakerne gav uttrykk for avstand til rektor eller misnøyer med å være med i intervjuet.

3.9.3 Konfidensialitet

I denne studien har jeg sørget for å beskytte informantenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette innebærer at all informasjon informantene har gitt, har blitt behandlet konfidensielt, hvor jeg har presentert resultatene i anonymisert form og utelukket at informasjonen kunne tilbakeføres til dem (Johannessen et al., 2016, s. 91; Thagaard, 2013, s. 28). Informasjonen jeg har samlet inn ved å benytte fokusgruppeintervju skal kun brukes til det formålet dataen er innhentet for (Johannessen et al., 2016, s. 91). All informasjon har blitt oppbevart på en passord beskyttet datamaskin og båndopptaket ble slettet umiddelbart etter transkribering var gjennomført. Begrensning i forhold til hvor lenge jeg kan lagre datamaterialet er også tatt i betraktning, og i mitt tilfelle vil person identifiserte opplysninger umiddelbart bli slettet etter masteroppgavens sensurfrist (Thagaard, 2013, s. 30).

3.9.4 Konsekvenser av deltagelse i forskningsprosjekt

Et tredje grunnprinsipp som skal ivareta en etisk forsvarlig forskningspraksis er forbundet med de konsekvensene forskningen kan ha for informantene (Thagaard, 2013, s. 30). Som forsker har jeg et etisk ansvar ovenfor informantene som deltar i prosjektet. Dette ansvaret innebærer å beskytte deres integritet ved å unngå at forskningen vil medføre negative konsekvenser for dem. Det at kvalitativ forskningsmetode er åpent og intimt kan for noen informanter være tvetydig som kan føre til at de gir opplysninger som de kanskje senere vil angre på de har gitt (Thagaard, 2013, s. 30). Thagaard (2013) beskriver imidlertid også at informantene kan vise interesse ved å delta i intervjuer da de får fortelle om seg selv til en

lytter som er interessert i det som blir sagt (s. 30). Dette kan medbringe mer innsikt i sitt eget ståsted. Som forsker er det dermed min oppgave å sørge for at informantenes integritet blir ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen. Etter mitt inntrykk indikerte ikke deltakelsen i min studie negative konsekvenser for informantene, da temaet og spørsmålene ikke ble identifisert som sårbare.

Jeg har nå presentert forskningsetiske vurderinger. Personvern, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekt har også blitt fremstilt. Jeg vil nå gå over til å beskrive validitet, reliabilitet og overførbarhet.

3.10 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

3.10.1 Validitet (gyldighet)

Validitet handler om i hvilken grad forskningen svarer på det spørsmålet som det er tenkt at den skal besvare. Kvale & Brinkmann (2015) mener at spørsmålet om «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» er en god definisjon på validitet innenfor kvalitative undersøkelser (s. 276). Ved hjelp av denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet er tilknyttet tolkning av data og handler om gyldigheten omkring tolkningene forskeren fremkommer (Thagaard, 2013, s. 204). I kvalitative undersøkelser handler validitet om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn gjenspeiler formålet med studien og representerer virkeligheten på en riktig måte (Johannessen et al., 2016, s. 232).

For å styrke validiteten i denne studien brukte jeg mye tid på å sette meg inn i feltet jeg skulle undersøke samtidig som jeg hadde et kritisk blikk på mine fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Dette ble gjort for å lettere kunne skille mellom relevant og

irrelevant informasjon da det er vanskelig å forstå et fenomen når jeg ikke kjenner til konteksten (Johannessen et al., 2016, s. 232). Validiteten ble også styrket ved at jeg valgte å ta utgangspunkt i flere settinger da jeg ønsket å se på hvilke erfaringer og perspektiver deltakerne i «laget rundt læreren og eleven» hadde med samhandlingen i prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 232). Validiteten ble styrket i analyseprosessen ved at jeg jevnlig leste gjennom det opprinnelige transkriberte materialet for å få en oppfriskning på hva som egentlig hadde blitt sagt. Dette vil være med på å validere funnene jeg kom frem til (Malterud, 2017, s. 110). Resultatet fra analysen ble sendt ut til informantene slik at jeg kunne få en bekreftelse av deltakerne om at resultatene jeg hadde kommet frem til var i overenstemmelse med deres egen forståelse. Dette vil imidlertid være med på å øke troverdigheten i oppgaven (Johannessen et al., 2016, s.232; Thagaard, 2013, s. 207).

3.10.2 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet handler om hvordan datamaterialet i en studie er samlet inn, hvordan det er brukt og hvordan det bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 231). Med andre ord handler det om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013, s. 193). Reliabilitet har tilknytning til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Grunntanken med reliabilitet er spørsmålet om en annen forsker som benyttet seg av samme metode, ville oppnå et liknende resultat (Thagaard, 2013, s. 202). Det er imidlertid viktig å ha et reflektert og nyansert perspektiv på reliabilitet av intervjufunnene da en for rigid forståelse av reliabilitet kan forhindre variasjon og kreativ tenkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Den mer rigide forståelsen handler om at funnene vil være mer eller mindre nøyaktig de samme uavhengig av hvilken forsker som gjør analysen. Jeg har derfor hele tiden forsøkt å ivareta den interne reliabiliteten ved at jeg har gitt en detaljert redegjørelse omkring forskningsstrategi og analysemetode. På denne måten kan forskningsprosessen vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202).

Forskeren er et viktig redskap i analyseprosessen. Derfor bidrar det å bruke mer enn en forsker til å styrke reliabiliteten. Jeg har derfor samarbeidet og diskutert med veileder når avgjørende beslutninger skulle tas i forskningsprosessen samtidig som han har bidratt med kritisk evaluering av fremgangsmåter jeg har hatt i prosjektet. På denne måten fikk vi mulighet til å diskutere og tolke dataene sammen som bidrar til å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2013, s. 203).

Gode forberedelser, gjennomføring av intervju, samt analyseprosessen vil være med på å styrke reliabiliteten i oppgaven. Ved å benytte intervjuguide i intervjusituasjonen ble de formelle prosedyrene og et rammeverk av spørsmål stilt til informantene. Spørsmålene som ble stilt var i størst mulig grad åpne hvor jeg ba deltakerne om å beskrive opplevelser og erfaringer. Jeg var oppmerksom på å ikke benytte «hvorfor» spørsmål. Min rolle i intervjusituasjonen handlet derfor i stor grad om å være en aktiv lytter samtidig som jeg regelmessig bekreftet deltakerens utsagn med verbal kommunikasjon eller ved å nikke (Viksveen, 2019).

Underveis i intervjusituasjonen kontrollerte jeg at deltakernes uttrykk stemte overens med min forståelse. I informasjonsskrivet og ved begynnelsen av intervjuet påpekte jeg at intervjuet var konfidensielt og oppfordret deltakerne til å snakke fritt, ærlig og åpent, da ingen andre kunne identifisere dem. I Transkripsjonsprosessen var det viktig å sammenligne transkripsjonen med lydopptaket samtidig som jeg rådførte meg med medstudent i de tilfellene hvor det oppsto avvik i forståelsen av opptaket. Ved trinnvis analyse gjorde jeg hele tiden vurderinger og revurderte data med henblikk til deltakernes synspunkter, erfaringer og perspektiver slik at deltakerne skulle bli representert på riktig måte. Kodene og temaene er ikke forhåndsdefinerte, men utviklet ut ifra dataene. Meningsinnholdet i resultat delen støttes av sitater som deltakerne har uttrykket. Jeg har også valgt å ta med motstridende eller forskjellige erfaringer og perspektiver da det vil være med på å sikre reliabiliteten i oppgaven (Viksveen, 2019).

3.10.3 Overførbarhet

I kvalitative undersøkelser kommuniseres det med overføring av kunnskap. En undersøkelses overførbarhet handler om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 233). Spørsmål tilknyttet overførbarhet handler om hvordan mine funn på en eller annen måte kan gi ny innsikt som andre kan ha nytte av i andre sammenhenger og ikke bare i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» (Malterud, 2017, s. 66). For at kunnskap skal kunne deles med andre er overførbarhet en forutsetning (Malterud, 2017, s. 66-67).

Overførbarhet til andre kontekster er nyttig, samtidig som det er nyttig for prosjektet «laget rundt læreren og eleven» i seg selv. Det er viktig for skolene og prosjekteier da de på denne måten kan forberede prosjektet sitt. Flere funn fra denne studien støttes opp av tidligere forskning (Bjørnsen et al., 2018; Hesjedal et al., 2013; San Martin-Rodriguez et al., 2005; Willumsen & Hallberg, 2003; Ødegård & Willumsen, 2011), noe som kan indikere at resultatene kan være overførbare i andre sammenhenger. Det kan dermed antas at profesjonsutøvernes erfaringer og perspektiver omkring samhandling i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» kan gjelde for andre skoler eller arbeidsplasser som driver med tverrfaglig samhandling eller ønsker å starte opp med tverrfaglig samhandling.

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg metoden i denne studien. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt, fenomenologi, hermeneutikk og forforståelse samt eget faglig ståsted ble presentert. Valg av metode, fokusgruppeintervju, utvalg og kriterier, intervjuguide og gjennomføring av intervjuene, transkribering samt systematisk tekstkondensering ble også presentert. Avslutningsvis tok jeg for meg forskningsetiske vurderinger, validitet, reliabilitet og overførbarhet. Jeg vil nå gå over til å beskrive resultatet fra den empiriske undersøkelsen.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres funn fra den empiriske undersøkelsen. Etter endt analyse sto jeg igjen med fire kategorier som kunne fortelle meg noe om hvilke erfaringer og perspektiver laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» hadde med samhandlingen i prosjektet. Under noen kategorier er materialet sortert inn i to til tre subgrupper (Malterud, 2017, s. 106).

4.1 Respekt, likeverd og trygghet – grunnleggende verdier for samhandling mellom profesjonene i laget

Deltakerne gav uttrykk for at alle var likeverdige og likestilt i laget hvor alle stemmer ble hørt. Dette ble for eksempel illustrert ved at de opplevde å bli hørt når de kom med innspill i laget om noe de ønsket å endre, fornye eller forberede, og de fikk medhold i forslagene fra de andre i laget. Den grunnleggende respekten og likestillingen som var etablert i laget førte til at deltakerne var trygge på at deres meninger ble tatt imot og de var dermed ikke redde for å «si noe feil». Det betyr nødvendigvis ikke at alle var enige med hverandre i alt, men det var en respekt for hverandres meninger. Som en av deltakerne sa: «*Det er en åpenhet i laget for å snakke i sammen og finne ut av ting i sammen*» (Deltaker 1). Dette ble for eksempel illustrert ved at alle respekterte hverandre da de ble tatt på alvor hvor alle meninger ble vektlagt likt. De mente dette var en primær faktor for å finne gode løsninger sammen. Deltakerne gav uttrykk for at de håpet og trodde at opplevelsen av trygghet hos de ulike profesjonsutøverne ville gagne elevene til slutt.

Kulturen og gruppedynamikken i laget ble oppfattet som positivt, da en god tone i gruppen var avgjørende for at deltakerne skulle trives og kunne utvikle gode tiltak på tvers av profesjoner. Dynamikken resulterte dermed i at deltakerne utviklet og tilegnet seg mer kunnskap som de kunne benytte i det praktiske arbeidet på skolen, samt videreføres til lærere og elever. Dette ble for eksempel illustrert ved at deltakerne fortalte at når

gruppedynamikken i laget var god så ville det være med på å øke muligheten til å utveksle erfaringer, refleksjoner, samt dele sine kompetanser til de andre deltakerne i laget. Kontinuitet ble også nevnt som en faktor som måtte ligge til grunn for samhandling. De hadde erfaringer med utskiftning av personalgruppen og merket at det gjorde noe med flyten i gruppen. Samtidig bemerket de at nye tilsetninger kunne løfte laget da det kom inn nye mennesker med frisk mot og som gjerne så ting annerledes. Som en av deltakerne sa: «Det skal være et robust system som ikke er personavhengig, og alle kan hoppe inn» (Deltaker 6). Deltakerne påpekte at det hadde vært utfordringer med nye tilsetninger da det påvirket flyten i laget, de nye profesjonsutøverne måtte finne sin rolle på skolen og i laget samt de trengte opplæring.

Også synes jeg jo kulturen, altså på selve det laget, kulturen vi har hatt at alle respektere hverandre og det er ikke slik at noen sine meninger veier mer enn andre. (...) Jeg føler vi er veldig så likestilte og, ja når du kommer med noe så blir det hørt og på en måte tatt på alvor. En god tone i gruppen det er og viktig. Det skal være kjekt å være der og, det skal ikke være sånn du må lide deg igjennom (Deltaker 5).

4.2 Samhandling – en rik kilde til kunnskapsdeling

4.2.1 Styrket kompetanse gjennom samhandling

Deltakerne gav uttrykk for at de hadde stor nytte av å samhandle med personer med ulike profesjonsbakgrunn da de besitter ulike kompetanser og erfaringer som kan utveksles med hverandre. Å kunne ha faglig bredde å støtte seg til, samt diskutere med andre profesjoner i spesielt krevende saker hvor kompetansen til den enkelte ikke strekker til, opplevdes som betryggende. Tryggheten deltakerne uttrykket handlet om en bevissthet om at de vil få hjelp av kompetente fagfolk hvis de skulle havne i en uønsket eller vanskelig situasjon. Refleksjoner, anbefalinger, råd og innspill profesjonene imellom ble derfor brukt som et verktøy for å løse utfordringer.

Det der at vi kan reflekter i sammen for at det hele tiden er barnets beste, (...) at vi kan snakke sammen. Jeg nådde ikke helt inn, har du noen, hvordan gjør vi det omtrent, hvordan gjør du det? (Deltaker 4).

Laget hadde en forventning om at de skulle fungere som veiledere og støttepersoner for hverandre og for lærerne. Det at lagets deltakere fikk andres innspill, bidrog til å utvide perspektivene. Som en av deltakerne sa: «Vi blir jo litt inni skolen, sant vi kjenner elevene og vi kjenner lærerne, vi kan få litt tunnelsyn. Så kommer det noen og ser med andre øyner, det har vært utrolig lærerikt» (Deltaker 4). Deltakerne gav uttrykk for at de erfarte at de ulike profesjonsgruppene hadde ulike måter å tilnærme seg ungene på samt ulike redskaper. Som et resultat av dette fikk deltakerne stor nytte av refleksjoner på tvers av profesjoner med barnets beste i fokus, da alle har hver sin ryggsekk med kunnskap og erfaringer. For eksempel hvis sosiallærer følte at hun ikke nådde helt inn til eleven, søkte hun råd og veiledning hos de andre profesjonsutøverne i laget for hvordan hun kunne møte eleven bedre. Som en av deltakerne sa: «Vi hjelper hverandre i plassen for at en bare skal gi oppgaver til hverandre» (Deltaker 2). Dermed tenker og drøfter de høyt sammen og kommer frem til hensiktsmessige tiltak som forhåpentligvis skal bidra til å løse utfordringen.

Vi kan og fortsatt si at det kan være en ide at (eleven) får snakt med helsesykepleier eller sosiallærer (...) det er jo dem som ser elevene (...). Bruke hverandres kompetanser og erfaringer (...). Så snakkes vi også tar vi det gjerne, lærerne kommer inn i dette teamet hvis det er noe de kjenner trykker. (...) Da har jo vi en ryggsekk igjen med erfaringer fra PPT og i fra helsesykepleier som igjen kommer ut til lærerne og gagnar elevene forhåpentligvis til slutt. Så det syntes jeg i forhold til samhandling mellom oss har vært vanvittig nyttig (Deltaker 4).

4.2.2 Redusert distanse og nye løsninger gjennom tettere samarbeid

Hyppig møtevirksomhet og økt tilstedeværelse på skolen av dem som ikke til daglig var der (helsesykepleier og ansatt fra PPT) bidrog til at alle i laget ble raskere og bedre kjent. De merket at det var en helt annen nærhet i laget samt til skolen. Nærheten til skolen ble

bemerket gjennom bedre kjennskap til hensiktsmessige samarbeidspartnere i administrasjonsområdet. På denne måten ble det synliggjort hva deltakerne kunne bidra med i forhold til sin profesjonsutdannelse og de fikk innsikt i hverandres kompetanser og interesser. Som en av deltakerne sa: «Flere treffpunkt gjør at vi har flere muligheter for å se enkeltbarn i fra flere synspunkt» (Deltaker 5). Pedagogisk psykologisk tjeneste ble etter implementering av prosjektet oppfattet som en god samarbeidspartner som var like avhengig av lagets kompetanse som laget var avhengig av deres kompetanse. Tidligere hadde deltakerne en oppfatning om at det var en distanse mellom PPT og skolen da PPT besitter kompetansen som rådgivende organ.

Det er noe med vi kjente de ikke, så kom de gjerne og hadde et møte. Men nå er vi på en måte mye mer sammen, altså vi treffes ofte flere ganger i uken, ser vi hverandre, og det gjør noe med at vi føler oss mer som et lag (Deltaker 1).

At de nå kjente til hverandre opplevdes som betryggende da det var lettere å drøfte aktuelle tanker, problemstillinger eller utfordringer med hverandre og med lærerne. Lærerne tok oftere kontakt med dem for å drøfte problemstillinger knyttet til elevene. Lærerne kunne på denne måten få råd fra deltakerne i laget i situasjoner hvor de følte de ikke besitter riktig kompetanse. Den tette samhandlingen har ført til at de nå klarer å løse utfordringer på et mye lavere nivå da de slipper å involvere flere instanser for å løse utfordringen, via den tette dialogen.

Det heter laget rundt læreren og, at vi i ulike faggrupper kan være en støtteperson for lærerne også som kan stå i en vanskelig situasjon. (...) Kanskje lærerne også kan lufte seg litt for oss også, bare for å få det ut også kan vi på en måte være med på å si kanskje du kan prøve å gjøre det slik og slik. Så kanskje lærerne kan se på oss som en støtteperson. Det tenker jeg er kjempe viktig. Du er liksom der for lærerne. At de har noen de kan spørre og få veiledning av når de står i slike vanskelige ting (Deltaker 11).

Deltakerne syntes det var interessant og nyttig å være medlem i laget da de kunne komme med innspill hvor de andre deltakerne supplerte med sine kompetanser og erfaringer.

Innspillene endres dermed i interaksjonen, samhandlingen førte til ny tankevirksomhet og resultatene ble noe helt nytt.

Også tenker jeg dynamikken fordi sosial lærer kan kanskje komme med forslag også tenner PPT også i løpet av ei tid så har det forslaget blitt noe annet enn det du tenkte på, så blir vi enige om at i sammen så ble det veldig bra. Fordi det er en synergi i gruppen (Deltaker 3).

Laget uttrykte at det har vært positivt å være i miljøet over tid, snakke sammen, tenke høyt og bli kjent med hvordan de andre profesjonsutøverne tenker og handler. De ble da kjent med skolen og hverandre på en helt annen måte. Samtidig uttrykte deltakerne erfaringer med at det har vært vanskelig å få alle profesjonsutøverne i laget til å møtes på grunn av travle jobber. Som en av deltakerne sa: «Også er det kalenderen da. Ta rett og slett tiden for å få samkjørt fem kalendere, det er ikke bare enkelt» (Deltaker 6).

4.2.3 Styrket samhandling gjennom økt involvering av lærerne

Deltakerne mente at lærerne burde vært representert i det tverrfaglige laget fordi det er de som til daglig jobber med elevene. De kjenner til den enkelte elev og klassen, og vet bedre hvilke utfordringer elevene møter og hvilke behov de har. Deltakerne gav uttrykk for at det var laget som hadde regien. Tilbakemeldinger fra lærerne illustrerer at de var usikre på hva prosjektet gikk ut på og hvilken rolle de skulle ha. Lærerne har gitt uttrykk for at de ikke kan snakke om prosjektet da de ikke vet så mye om det. De har ikke eierskap til prosjektet. Laget påpekte viktigheten av å informere og involvere lærerne, slik at de ikke opplevde prosjektet som noe som påtvinges dem, men som kunne være til hjelp for elevene deres. På denne måten vil lærerne lettere kunne støtte elevene på sikt til å bli mer robuste til å møte skolehverdagen og ta til seg læring.

Lærerne har sin kompetanse bakgrunn knyttet til pedagogikken, fag, men jeg tenker det er ganske mange ting som rører seg på en skole som handler om mye mer enn det. Jeg tror det er viktig for lærerne hvis de opplever over tid at de har noen de kan

diskutere med når det er utfordringer som ikke de føler seg helt kompetente på. Så tror jeg jo at det gir en trygghet som gagnar elevene på sikt. (...) Jeg tror at det er muligheter for å gjøre elevene enda mer robuste hvis vi tenker mer helhetlig (Deltaker 10).

Som et resultat av lærernes tilbakemeldinger har representant fra PPT hatt felles undervisning for lærerne i pedagogisk analyse og sosial kompetanse da hun besitter relevant kompetanse innenfor dette feltet. Undervisning i livsmestringskurs er også et tiltak som har blitt etablert etter oppstart av prosjektet hvor laget på den ene skolen ved hjelp av medvirkning fra elever og lærere har utarbeidet temaer som lærerne skal undervise elevene i annenhver uke. Videre fortalte laget at de hadde invitert samtlige personal på hele skolen til å delta på felles forelesning som omhandlet «bak barns atferd så er det en årsak», som et tiltak etter oppstart av prosjektet.

Bygge på de kompetansene vi har og (...) øke lærerens kompetanse sånn at de i større grad kan, ja, alt det som møtes. Det er ikke grenser for hva du kan møte i skolegården og eller inni klasserommet, og der er det lese, tolke, være i forkant. Det er viktig for oss (Deltaker 3).

4.3 Liten grad av styring fra prosjektledelsen – frihet eller forvirring for deltakerne i laget?

Prosjekteier i kommunen har valgt å gi hvert enkelt lag mandat til selv beslutte hvordan de ønsker å drive prosjektet. Deltakerne i laget syntes at prosjekteier burde hatt mer kunnskap omkring prosjektet før det ble presentert til skolene. En av deltakerne deltok på et av de første møtene med kommunen og uttrykket følgende: «Jeg kom inn som et spørsmålstejn og kom ut som et spørsmålstejn, så det har jo tatt litt tid» (Deltaker 1). Laget gav uttrykk for at de skulle ønske at prosjekteier oppsøkte hver skole og snakket om formål og hensikt med prosjektet, samt hvordan de kunne tenke seg at prosjektet skulle praktiseres i hverdagen. På

bakgrunn av liten grad av styring fra prosjektledelsen uttrykte deltakerne at de savnet en felles forståelse og en tydelig presisering av mandatet fra prosjekteier.

Jeg tror (prosjekteier) har hatt veldig fokus på dette som en innovasjon og vært litt spent på hva som skjer når vi legger dette ut på den måten og hvordan det kan blomstre på den skolen og den skolen også kan en se på det etterhvert (Deltaker 10).

Deltakerne var imidlertid tvetydige vedrørende implementeringsfasen. Flere syntes det gav en frihet å få et prosjekt med lite rammer da de kunne forme og utvikle prosjektet etter hvilke behov og utfordringer deres skole hadde. Andre uttrykket frustrasjon tilknyttet implementeringsfasen. De syntes det tok lang tid å få oversikt over prosjektets innhold, hva oppgavene i prosjektet gikk ut på samt hvordan prosjektet skulle forstås. De syntes det hadde vært ressurskrevende og noen brukte fortsatt tid på dette. Å benytte faste opplegg som var forsket på og som var systematisk og strukturert var ønskelig. Dette for å følge en viss progresjon samt mulighet for å evaluere og måle effekt. Den ene deltakeren mente at prosjektet hadde et «Top Down»-perspektiv og syntes det var en stor risiko å prøve ut noe uten å vite hva de gjorde eller hva de skulle gjøre. Deltakerne var derfor opptatt av og ønsket å vite om de var på rett vei eller ikke da det ble brukt mye ressurser på dette prosjektet. De uttrykket at de nå hadde en følelse om at de trodde de gjorde noe bra men de var ikke helt sikre.

Det kan være spennende å være med i en innovasjonsfase, men jeg er litt kritisk til at man skal bruke så mye ressurser på noe som man er litt usikker på om det er noe vits i. Altså det er såpass vagt at det er litt flaks om det funker. (...) Skal alle sitte og bruke masse tid på dette, i lang tid fremover uten at noen sier om hva som er bra og hva som ikke er bra (...) (Deltaker 10).

4.4 Samhandling – styrkede tiltak for elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen

4.4.1 Relasjonsbygging fører til opplevelse av tilhørighet og mestring

Viktigheten av økt samhandling mellom ulike profesjonsutdanninger på skolen ble presisert da laget aktivt brukte hverandres erfaringer og kompetanser som et faglig påfyll hvor det ble diskutert og utarbeidet nye tiltak. Laget fortalte at de brukte mye tid på å diskutere hva som var elevenes beste og hvordan de ønsket å ha det for å bygge elevene slik de kunne oppleve bedre trivsel og mestring i skolehverdagen. De ønsket og håpet at tiltakene som var utarbeidet etter oppstart av prosjektet skulle være til fordel for elevene. Målet med tiltakene var å jobbe for at elevene skulle tåle mer og bli mer robuste slik at de skulle klare seg i livet og komme seg frem. Deltakerne uttrykte at de ønsket å gjøre elevene mer motstandsdyktige på situasjoner som fremtrer i hverdagen. De har blitt flinkere til å ivareta hele eleven og styrket «grunnmuren».

Jeg tenker jo og litt på dette her med robustheten til elevene fordi det en møter jo i løpet av skoledagen mange ord eller dyttinger eller dunking eller ting som du kan velge å ta ille opp eller velge å la passere, (...) jobbe for å få robuste elever. (...) At de kan tåle mer, at ikke alt fester seg sånn kanskje, gjøre de mer modne, ja litt mer motstandsdyktige og robuste mot vanlige ting. For det er jo av og til ikke alltid de største tingene vi ser som blir veldig store for noen (Deltaker 2).

At elevene var motiverte og trivdes på skolen ble oppfattet som de voksnes ansvar. Viktigheten av å se, høre og bekrefte alle elever ble presisert, samtidig som det var nødvendig å tilpasse arbeidsoppgaver på elevenes mestringsnivå. Deltakerne formodet at hvis elevene opplevde mestring så kunne det tenkes at de trivdes på skolen som kunne resultere i at de ble trygge i seg selv og miljøet rundt. Laget ytret at en god relasjon til lærerne hvor de så og respekterte elevene sine, var helt avgjørende for at elevene skulle føle tilhørighet og deretter mestring. Lærerne må bry seg om og vise at det betyr noe for dem at elevene deres kommer på skolen da det vil øke opplevelsen av tilhørighet. Som en av

deltakerne sa: «*Du er på skolen for å lære, så du må bygge det ene for å få hjelp av det andre*» (Deltaker 3). Deltakerne anså at elevene må bli sett som det individet de er for å kunne ha motivasjon til læring. De bemerket at tilhørighet bidro til at elevene mestret livet bedre, de fikk økt trivsel samt god psykisk helse. Dette mente de ville øke sjansen for at de fullførte videregående skole og opplæring.

4.4.2 Alle elever skal bli sett

Deltakerne fortalte at tiltakene som var utarbeidet etter oppstart av prosjektet rettet seg mot majoriteten av elevene. De ønsket å favne alle elever da det var viktig å styrke hele elevgruppa. På denne måten hadde de utsatte elevene bedre sjanse for å lykkes inn i en elevgruppe der alle hadde den samme grunnforståelsen. Jevnlig undervisning om psykisk helse og livsmestring var derfor et interesseområde. Som en av deltakerne sa: «*Psykisk helse er som matematikk, det er ting som må læres dette og*» (Deltaker 2). Deltakerne ønsket dermed at jevnlig undervisning om psykisk helse og livsmestring skulle føre til at elevene opplevde mestring og ei god psykisk helse.

Jeg tenker dette er jo noe som skal for alle elevene, ikke bare de med utfordringer liksom. Det er generelt at du skal hindre de for å få utfordringer, de grønne elevene på en måte (Deltaker 7).

Som et resultat etter oppstart av prosjektet fortalte laget fra den ene skolen at de hadde utarbeidet tiltak med fokus på aktivitetsbasert undervisning da de mente det var relasjonsbyggende. Elevene ble da kjent med hverandre på en helt annen måte som kunne føre til økt samhold i klassen, økt trygghet og tilhørighet. Deltakerne ytret at når elevene opplevde trygghet så hadde de det bedre med seg selv som deretter førte til økt læringsmuligheter. De utalte at trivselen i klassen ville øke dersom elevene hadde muligheter til å le sammen. Tiltakene ble utarbeidet ved at elevene fikk medvirke og deltakerne gav uttrykk for at elevmedvirkning var et viktig fokusområde i laget. Når elevene fikk mulighet til å ta del i medvirkningsprosesser økte muligheten til å bli hørt og sett, mente deltakerne.

Så har vi jo på en måte som overordnet mål eller motto her at vi skal gi eleven lyst på livet og evne til å mestre det, så klart det ligger i bunn for alt det arbeidet vi gjør
(Deltaker 9).

4.5 Oppsummering av resultater

Funn i denne studien viste at deltakerne hadde både positive erfaringer og utfordringer med implementering av prosjektet «laget rundt læreren og eleven». Viktigheten av å kunne samarbeide tverrfaglig og benytte hverandres kompetanse kom tydelig frem i intervjuene. Deltakerne opplevde nå en helt annen nærhet til hverandre enn de gjorde før implementering av prosjektet da tilstedeværelsen hadde økt. Deltakerne var dermed mer synlige og tilgjengelige for diskusjon og refleksjon med andre faggrupper på skolen. Samtidig kom det også frem at det var utfordringer ved implementering av prosjektet da det blant annet hadde vært misvisende kommunikasjon og tidkrevende å få tak i innholdet i prosjektet. Andre saker som ble nevnt var kontinuitet da de hadde erfaringer med mye utskiftning av personalgruppen og bemerket dette som en utfordring. Deltakerne skulle også ønske at de fikk en tydeligere presisering av mandatet da de ikke visste om det de gjorde var riktig eller galt. Opplevelsen av å trives og ha evne til å mestre på skolen ble oppfattet som de voksnes ansvar og deltakerne jobbet kontinuerlig med barnets beste i fokus. Viktigheten av å se, høre og bekrefte elevene ble presisert samtidig som det var viktig å tilpasse arbeidsoppgavene til elevenes mestringsnivå. Ved å anerkjenne elevene mente deltakerne at elevene ville oppleve mestring, tilhørighet og trygghet på skolen. Tiltaka som var utarbeidet etter oppstart av prosjektet var for majoriteten av elevene og de jobbet med aktivitetsbasert undervisning da de mente det var relasjonsbyggende.

Jeg har i dette kapitlet presentert resultatet fra den empiriske undersøkelsen og de fire hovedfunnene som ble identifisert etter endt analyse. Jeg vil nå gå over til diskusjon hvor funnene blir diskutert med utgangspunkt i problemstilling, teori og forskning.

5 Diskusjon

I denne studien fant jeg hva som har fungert godt og hva som har vært utfordrende ved samhandlingen i laget. Utfordringer var knyttet til liten grad av styring, uklar kommunikasjon, utilstrekkelig kontinuitet og uregelmessig møtevirksomhet. Styrker inkluderte gjensidig respekt, likeverd, anerkjennelse, kunnskap og interesse om hverandre samt kompetanseutveksling. Jeg vil i dette kapittelet diskutere mine funn i lys av tidligere forskning, studiens teoretiske ramme samt offentlige dokumenter og lover.

5.1 Medborgerskap

Profesjonsutøvernes erfaringer omkring samhandling rettet oppmerksomheten mot fenomenene likeverd, likestilling og respekt. Funn fra studien viste hvordan profesjonsutøverne tydeliggjør viktigheten av disse verdiene i laget for at tverrfaglig samhandling skal være mulig. Samtidig uttrykket de viktigheten av aksept og respekt for deres ulike fagbakgrunner. Det er dermed grunn til å tro at det handler om anerkjennelse. Anerkjennelse er et universelt menneskelig behov som er nødvendig for utøvelse av selvspekt og selvaktelse (Fjørtoft, 2015, s. 25).

Boje (2017) indikerer at anerkjennelse handler om at alle borgere skal behandles med verdighet og respekt samtidig som det skal være respekt og aksept for at mennesker er og opptrer ulikt i samfunnets sosiale relasjoner (s. 217). Funn i studien kan sammenlignes med forskningen til Willumsen & Hallberg (2003) som viste at anerkjennelse var en av flere viktige egenskaper som måtte ligge til grunn for å utvikle gode tverrfaglige samarbeid (s. 398). Det er kanskje ikke så overraskende når det hele handler om medmenneskelighet hvor det kan tenkes at de fleste mennesker ønsker å opptre i samfunnet på en måte som de selv ønsker å bli møtt på av andre borgere.

Hesjedal et al. (2014) påpekte at gode omgivelser hvor likeverd stod i fokus hadde stor betydning for hvordan tverrfaglig samhandling utartet seg. Likeverd ble i studien hennes omtalt ved at deltakerne følte seg velkommen i samarbeidet. Funn i min studie kan dermed sammenlignes med Hesjedal et al. (2014) sin studie. Profesjonsutøvernes erfaringer viste viktigheten av å ha en god kultur i laget hvor en god tone i gruppen var avgjørende for trivsel og utarbeidelse av gode og hensiktsmessige tiltak på tvers av profesjoner. Det er grunn til å tro at hvis gruppedynamikken er god så vil sannsynligheten for å utveksle erfaringer, refleksjoner, samt dele sine kompetanser til de andre deltakerne i laget, øke. Ambisjonen er dermed at profesjonene i laget skal samarbeide og dra lasset sammen mot det formål at elevene skal stå i sentrum som unike individer.

Nancy fraser verdsetter deltakelses likhet for å oppnå et rettferdig samfunn hvor alle skal ha like mulighet til å delta i samfunnet (Halsaa & Hellum, 2010, s. 35-41). Funn fra studien indikerte at de ulike profesjonsutøverne i laget var opptatt av at alle stemmer ble hørt og vektlagt likt. På denne måten får hvert enkelt medlem i laget opptre med likeverd, likestilling og like deltakelsesmuligheter og får dermed mulighet til å opptre som likeverdige borgere i laget. Profesjonsutøverne i laget bruker dermed sin stemme til aktiv medvirkning og det er da grunn til å tro at det vil føre til økt motivasjon. Det kan tenkes at profesjonsutøverne tar mer ansvar, samt benytter kompetansen de besitter mer aktivt i laget, da alle blir hørt og vektlagt likt (Børhaug, 2018, s. 18).

Hensikten med prosjektet «laget rundt læreren og eleven» er å utvikle gode tiltak som forhåpentligvis vil gange majoriteten av elevene, ved å benytte tverrfaglig samhandling. Profesjonsetikken er derfor aktuell hvor profesjonsutøverne skal være med på å realisere rettighetene til elevene slik de blir fullverdige medborgere (Wyller, 2011, s. 61). Alle barn har rett og plikt til å gå på skole, og skolen skal legge til rette for utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger for at elevene skal kunne mestre eget liv, inngå i sosiale fellesskap, delta i arbeid samt delta i samfunnslivet (det kongelige kunnskapsdepartement, 2015, s. 6).

Skolen har et stort samfunnsansvar og de ulike profesjonsutdannede i det tverrfaglige laget er medansvarlige for å ivareta dette samfunnsansvaret. Dette kan ses i lys av Martha Nussbaums rettferdighetsteori, hvor hun anser at samfunnet må legge til rette for like muligheter for alle for å unngå krenkelser av enkeltmenneskets verdighet (Lid, 2012, s. 132). Myndighetene har dermed et ansvar for å skape gode skoler som gir elevene den riktige kompetansen elevene trenger for å møte samfunnet og arbeidslivet (Regjeringen, 2018). I interaksjonen med andre individer må derfor de profesjonelle møte elevene som medmennesker og ikke bare som elever (Wyller, 2011, s. 48). Det er på denne måten de profesjonelle kan være med på å styrke elevenes livsvilkår og livssituasjon i samfunnet (Wyller, 2011, s. 46).

Det er de profesjonelles ansvar å aktivt jobbe med relasjonsbygging da det skaper en anerkjennelse hos individene som verdifulle borgere i samarbeidet dem imellom (Sommer et al., 2013, s. 44). Det overordnede handler om å bli inkludert og respektert for den han eller hun er (Witteck, 2012, s. 167). Det er kanskje ikke så overraskende at hvis elevene blir sett på som det individet de er så vil det økte motivasjonen til læring. En god relasjon til læreren hvor lærerne ser og respekterer elevene er helt avgjørende for at elevene skal føle tilhørighet og deretter mestring. Det er dermed ikke utenkelig at anerkjennelse er ett av flere viktige aspekter ved en god relasjon mellom de profesjonelle og elevene på skolen (Wiiig, 2017, s. 8).

Inkluderingsbegrepet henger tett sammen med medborgerskapsbegrepet og i en demokratisammenheng er inkludering tett forbundet med tilhørighet. Elevene må kunne oppleve en form for tilhørighet på skolen for å trives og prestere (Stray, 2012, s. 28). Skolen har dermed et ansvar for å legge til rette for deltakelse for alle da tilhørighet og inkludering er en sentral faktor for elevenes identitetsutvikling (Stray, 2012, s.30). Funn i studien viste at de ulike profesjonsutøverne har jobbet målrettet med å utarbeide tiltak for alle elevene da det var viktig å styrke hele elevgruppen. Det kan generelt argumenteres for at de utsatte elevene dermed vil ha bedre sjanse for å lykkes inn i en gruppe hvor alle elevene har samme

grunnforståelsen. Ved å inkludere elevene i prosessen får de mulighet til å være med på å påvirke utfallet.

Et viktig demokratisk ideal er å ha mulighet til å medvirke i situasjoner som angår en selv (Barneombudet, 2009, s. 14). Fraser anser mennesker som politiske subjekter, og mener derfor at alle mennesker fortjener å bli hørt og fremme sine krav som berører dem (Kojan, 2016, s. 60). Elevene vil oppleve meningsfullhet og trygghet ved å kunne medvirke, som kan resultere i en følelse av tilhørighet og inkludering (Stray, 2012, s. 29). I denne studiens kontekst viser profesjonsutøverne at de utøver en praksis som fremmer medborgerskap.

«Top-Down» tilnærming ble nevnt i studien under funnet «liten grad av styring fra prosjektledelsen – frihet eller forvirring for deltakerne i laget?». En «top-Down» tilnærming gir signaler om at det er noen som bestemmer «der opp». Samtidig var ikke prosjekteier så styrende i implementeringsfasen hvor hun gav høy grad av frihet til de enkelte lagene. Det kan gjerne forstås som en slags tillitserklæring til lagene og kan ses i tråd med medborgerskapsperspektivet hvor de ulike profesjonsutøverne ble møtt med respekt som autonome personer (Sommer, Strand, Borg & Ness, 2013, s. 42).

Studien viste at det som fremmer medborgerskap for profesjonene imellom i korte trekk handler om at de ulike profesjonsutøverne møter hverandre med likeverd, respekt, inkludering og anerkjennelse som unike individer. Ved å ta disse verdiene på alvor i den daglige praksisen er det grunn til å tro at de respekterer hverandres evner og kunnskaper samtidig som de synliggjør hverandre som kompetente borgere i samfunnet.

Profesjonsutøvernes erfaringer viste at elevenes grunnlag for medborgerskap blant annet handler om anerkjennelse, å bli sett, respektert, inkludert og tilhørighet. For å styrke individets medborgerskap formoder Sommer et al (2013) at det hele overordnet handler om samarbeidsperspektivet (s. 44).

Jeg har nå diskutert funn fra studien i lys av medborgerskapsperspektiv og går over til å diskutere funnene i lys av samhandling.

5.2 Samhandling

Det er ikke utenkelig at det kan trekkes paralleller med samhandling og demokratisk kompetanse. Profesjonsutøverne i det tverrfaglige laget ytret sine meninger ved å delta i diskusjoner innad i laget, de lyttet og viste respekt for de andres synspunkter og meninger. Holdningene deres kom også til uttrykk ved at de så verdien av fellesskapet som oppsto i laget og viste respekt for hverandres ulikheter. Det er grunn til å tro at det hele overordnede handler om å ha en forståelse om at samhandling handler om en gjensidig forpliktelse (NOU 2015:8, s. 30). Det vil være formålstjenlig å benytte tverrfaglig samarbeid i skolesammenheng, da det tilfører skolen mer og annen kompetanse (Borg et al., 2014, s. 7). For at et tverrfaglig samarbeid skal fungere kan det tenkes at det er viktig å sette pris på hverandres faglige kompetanse da de ulike profesjonsutøverne er avhengige av hverandres kompetanser, samt tjenester for å prioritere og gi tilstrekkelig hjelp til de elevene som har behov for det (Hesjedal et al., 2013, s. 443; Willumsen & Hallberg, 2003, s. 398).

Funn i studien tydeliggjør viktige egenskaper ved å jobbe tverrfaglig. Samhandlingen bidrog til kunnskapsdeling hvor de ulike profesjonsutøverne fikk bredere innsikt i hverandres kompetanser og interesser. Å delta i tverrfaglig samhandling førte til en redusert distanse mellom profesjoner da møtevirksomhet skjedde hyppigere. Profesjonsutøverne hadde også erfaringer med at distansen mellom lærerne ble redusert. Dermed ble lærerne mer involvert og kunne få mer faglig bredde og utvidet perspektiver ved å benytte diskusjoner og refleksjoner med andre profesjoner, som verktøy. Regjeringen ønsker å utvikle skoler hvor elevene skal oppleve en god og trygg skolegang. Lærerne er avhengige av å ha et bredt spekter med samarbeidsaktører da god opplæring handler om lagarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11).

Et godt tverrfaglig samarbeid er viktig for at elevene skal få en opplevelse av at deres medborgerskap på skolen blir ivaretatt. Det vil da innebære at elevene føler seg inkludert, at de opplever et trygt og godt fellesskap samt opplever deltakelse og mestring på skolen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 79). Det kan tenkes at ved å arbeide sammen på tvers av ulike fagmiljøer vil det øke muligheten til å se tilbudene til barn og unge i sammenheng. Kommunikasjon og personlig engasjement profesjonene imellom er dermed nøkkelen i et slik samarbeid og barnas behov må være utgangspunktet for samarbeidet og engasjementet (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 78; Hesjedal et al., 2013, s. 442).

En god samarbeidsprosess må være preget av god møteledelse og tydelige roller (Ødegård & Willumsen, 2011, s. 194). Profesjonsutøvernes erfaringer omkring implementeringsfasen fremhevet en tvetydig oppfatning da prosjekteier ga hver skole frie tøyler ved oppstart. Den ene skolen syntes det var forvirrende mens den andre skolen syntes det gav en frihet. Prosjekteierens «implementeringsstil» står dermed i motsetning til forskningen til Ødegård & Willumsen (2011) da roller ikke var tydelig definert på forhånd og profesjonsutøverne følte de ikke fikk tilstrekkelig informasjon og veiledning til å starte opp med prosjektet. Det ble dermed benyttet flere møter for å i det hele tatt få en oversikt over hva prosjektet innebar, samt hvordan det skulle iverksettes i praksis.

Røiseland & Vabo (2016) uttrykker at intensjonen ved å benytte samhandling i hverdagspraksis er nettopp at det skal skje en læring undervegs samtidig som nye og uventede løsninger dukker opp i interaksjonen (s. 127). Det er dermed ikke utenkelig at prosjekteier bevisst har valgt denne «implementeringsstilen» for å se hvordan de ulike profesjonene jobber sammen for å nå et felles mål, nemlig å implementere «laget rundt læreren og eleven» på hver sin skole (Eide & Eide, 2007, s. 404).

Profesjonsutøvernes erfaringer omkring tverrfaglig samhandling rettet oppmerksomheten mot kontinuitet. Funn viste at utskiftning av personalgruppen og møtevirksomhet hadde vært en utfordring. På bakgrunn av travle jobber var det vanskelig å få alle profesjonsutøvere til å møtes samtidig. Nye profesjonsutøvere som kom inn i laget trengte opplæring og de måtte finne sin rolle på skolen samt i laget. Deltakerne var imidlertid ikke negative til å få inn nye personer i gruppen men erfaringer viste at det gjorde noe med flyten i laget. Nye profesjonsutøvere i laget kan imidlertid være en stor ressurs da de kommer inn med frisk mot og ser gjerne ting fra et annet ståsted.

Samarbeid handler om å gi å ta. Røiseland & Vabo (2016) ytret at tillit og verdier spiller en vesentlig rolle i samhandling og det kan være med på å påvirke atferd gjennom å forme omgivelsene hvor samhandling finner sted (s. 59). Tillit handler om relasjoner og evnen til å opprettholde felles verdier krever kontinuitet. Mye utskiftning av personalgruppen kan dermed føre til at det blir vanskelig å bygge opp tillit til samhandlingen (Røiseland & Vabo, 2016, s. 59). Funn i studien viste derimot at det ikke var utfordringer i forbindelse med tillit til samhandling, men kontinuitet på grunn av utskifting av personalgruppen. Profesjonsutøvere ønsket imidlertid et system som skulle være robust og som ikke skulle være personavhengig.

Jeg har nå diskutert funn fra studien i lys av samhandling og går over til å drøfte prosjektet «laget rundt læreren og eleven» i lys av medborgerskap og samhandling.

5.3 «Laget rundt læreren og eleven» i lys av medborgerskap og samhandling

Sett i lys av medborgerskapsperspektivet er prosjektet «laget rundt læreren og eleven» helt essensielt i dagens samfunn. Det handler om likeverdig deltakelse, inkludering, mestring medvirkning og anerkjennelse. Medborgerskapet utøves i alle former for sosial interaksjon

og i relasjon til andre medborgere i den offentlige sfæren og inkluderer identitet, tilhørighet, tillit og deltakelse (Boje, 2017, s. 164; Solhaug, 2012, s. 17). Læreryrket er et svært viktig yrke i samfunnet og kan være med på å utgjøre en forskjell for barn og unge. Det er imidlertid ingen yrkesgrupper som besitter all kunnskapen og kompetansen alene (Lingås & Herheim, 2008, s. 38). Det er dermed grunn til å tro at profesjonsutøverne i laget er med på å sikre en sammensetning av ulike kompetanser som er større enn den enkelte profesjons ekspertise. På denne måten skal laget ved hjelp av hverandres kompetanser og erfaringer utvikle gode tiltak som skal rette seg mot hele majoriteten av elevene på skolen slik at elevene deres skal oppleve mestring, tilhørighet og ei god psykisk helse. Fremtidens medborgere vil dermed ved hjelp av lærere og andre profesjonsutøvere på skolen få et godt grunnlag til å fremtre som borger i samfunnets ulike arenaer på lik linje med andre, etter endt skolegang (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 63; NOU 2016:17, s. 167).

Skolen er en fellesarena og viktig institusjon i samfunnet og har mye større betydning nå enn før. Elevene utvikler kunnskap og kompetanser i samspill med hverandre, lærere og andre ressurspersoner, som gjør de skikket til å delta og bidra produktivt på livets ulike arenaer (NOU 2015:8, s. 7) Elevene utvikler seg hele tiden og deres utvikling på skolen er en viktig del av samfunnets utvikling. De ulike arenaene på skolen tilbyr forskjellige læringsmuligheter og ved å ta i bruk denne læringen vil elevene utvikle seg samtidig som de blir aktive samfunnsborgere (NOU 2015:8, s. 8).

Formålsparagrafen i opplæringsloven (1998) fremhever at opplæringen skal fremme demokrati, likestilling og medvirkning (§1-1). «Laget rundt læreren og eleven» ivaretok elevenes medvirkningspraksis ved å inkludere alle elevene når prosjektet skulle implementere tiltak. På denne måten inkluderes elevene til både medvirkning og samhandling. Nødvendigheten for samhandling og deltakelse viser seg å være økende på livets arenaer. I arbeidsliv og skole er samarbeid en utbredt arbeidsform hvor verdiene deltakelse, medbestemmelse og demokrati er sentrale (NOU 2015:8, s. 29).

Som nevnt innledningsvis i kapittel én er det overordna målet for grunnutdanningen at alle elever skal gå ut av grunnskolen med elementære ferdigheter, kunnskaper og holdninger som skal gjøre elevene i stand til å delta i samfunnets ulike arenaer (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2009, s. 6). Det kan dermed tenkes at skolen har et ansvar for å ivareta og tilrettelegge for alle elever som enkeltindivider og tverrfaglig samhandling er en viktig faktor for å ivareta hele eleven. Det er verdifullt for samfunnet at borgerne tidlig får den hjelpen de har behov for. På denne måten vil alle som har forutsetninger for det utvikle seg til aktive samfunnsborgere som deltar på skolen, i arbeidslivet samt verdiskapningen i landet forøvrig (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 12).

Slik situasjonen fremstår i dagens skole vil flere elever ha ulike psykososiale problemer. Tverrfaglig samhandling kan hjelpe disse elevene til å bedre møte hverdagens krav ved at de får frem et helhetlig bilde av situasjonen. Denne tverrfagligheten vil mest sannsynlig være til fordel for elevene da de ulike profesjonene danner et helhetsperspektiv over situasjonen ved hjelp av samhandling (Glavin & Erdal, 2018, s. 21). Hyppig møtevirksomhet profesjoner imellom kan bidra til å styrke enhvers kompetanse (Glavin & Erdal, 2018, s. 22). På denne måten kan det tenkes at de ulike profesjonelle vil utfylle hverandre og benytte hverandres spesialkompetanse til fordel for den enkelte elev og deres foreldre (Glavin & Erdal, 2018, s. 155-156). Beslutninger og utarbeidelse av tiltak kan dermed iverksettes før problemene blir for store og alvorlige samtidig som evaluering omkring effekt kan foregå fortløpende (Glavin & Erdal, 2018, s. 22-27).

Blir imidlertid problemene for store og alvorlige er risikoen for å avslutte skolegangen større. De elevene som velger å avslutte skolegangen har dermed større sjanse for å bli ekskludert fra samfunnet da de kan få svakere tilknytning til arbeidslivet, videre utdanning, samt de er mindre aktive deltakere i samfunnet forøvrig (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 16). Konsekvensene kan dermed bli store for den enkelte og for samfunnet. Økonomi, boforhold, ernæring og helse er faktorer som ofte blir påvirket i negativ retning ved ikke fullført videregående skole og opplæring samt store kunnskapshull (Bergsli, 2013, s. 25).

Skolene må derfor ha høye ambisjoner for hvert enkelt barn, uansett forutsetninger. Det må etableres gode skoler og lærere som løfter alle elever og som aldri mister troen på den enkelte elev. Grunnmuren må styrkes og personalet på skolen må kunne ha forventninger til elevene sine (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 6).

Regjeringen har til hensikt å bidra til et samfunn hvor det er muligheter for alle og jeg mener at etableringen av «laget rundt læreren og eleven» er et godt tiltak for inkludering, medvirkning og likeverdig deltagelse (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 6). Det kan tenkes at et godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø hvor alle elever blir inkludert og får mulighet til å oppleve mestring. Det vil være med på å forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 79). Det er med andre ord nødvendig med høy kompetanse og koordinerte lokale støttesystemer med godt tverrfaglig samarbeid for å gjøre kommuner og fylkeskommuner i stand til å ivareta og hjelpe barn og elever med sammensatte og relativt komplekse utfordringer (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 95).

Jeg har nå diskutert prosjektet «laget rundt læreren og eleven» i lys av medborgerskap og samhandling. Jeg vil nå gå over til å diskutere funn i lys av helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv.

5.4 Helsefremmende arbeid

Profesjonsutøvernes erfaringer viste at de jobbet målrettet med å utarbeide tiltak for majoriteten av elevene. Alle skal inkluderes, uansett forutsetninger. Det handler om helsefremmende arbeid. Espnes & Smedslund (2009) presiserer at helsefremmende arbeid handler om å rette oppmerksomheten mot at individene vi jobber med skal bli sterkest mulig (s. 293-294). Det handler om den prosessen som gjør mennesker i stand til å bedre og bevare sin helse (Skjetne, 2019). Målet er å holde mennesker sunne og det er viktig å ha en

positiv holdning til livet (Espnes & Smedslund, 2009, s. 293-294). Helsefremmende arbeid i skolen har som formål å bidra til god helse, læring, trivsel, mestring og gode holdninger for elever og ansatte (Folkehelseinstituttet, 2011, s. 20-46). Helsefremmende arbeid er dermed i samsvar med opplæringsloven (1998) om retten til et trygt og godt skolemiljø (§ 9a-2).

Helsefremmende skoler arbeider systematisk for å fremme psykisk helse og et godt psykososialt miljø. Ved å benytte tverrfaglig samhandling viste funn fra studien at laget har utarbeidet tiltak hvor de fokuserte på psykisk helse i undervisning. De har valgt å kalle det for livsmestringskurs. Annen hver uke får elevene undervisning i sentrale temaer som skal fremme elevenes psykiske helse. De utarbeida tiltakene støttes av forskningen til Bjørnsen et al. (2018) som har funnet ut at det er viktig å omfatte psykisk helsefremmende kunnskap i opplæringen i skolen da det fremmer god psykisk helse hos elevene (s. 8). Elevene som hadde god kunnskap om faktorer som var viktige for å oppnå god psykisk helse, signaliserte vesentlig høyere grad av velvære enn de som hadde lite kunnskap omkring temaet (Bjørnsen, 2018, s. 2).

Det ser imidlertid ut til at laget er i forkant til den nye læreplanen som skal vektlegge folkehelse og livsmestring i skolehverdagen og jobber målrettet med å knytte folkehelsearbeidet inn i skolen (Regjeringen, 2018). Dette samsvarer med forskriften om helsestasjons- og skolehelsetjenesten (2018) som presiserer at tilbudet til barn og unge i skolehelsetjenesten skal fremme samarbeid med skolen om tiltak som styrker godt psykososialt og fysisk lærings- og arbeidsmiljø (§ 6).

Det kan trekkes paralleller med psykisk helse og livskvalitet, og en sterk opplevelse av sammenheng assosieres med god helse, særlig psykisk helse (Lindström & Eriksson, 2015, s. 47). Ifølge Eriksson & Lindström (2006) vil en sterk OAS beskytte den psykiske helsen til individer, da en sterk OAS har positive sammenhenger med helseressurser som robusthet, optimisme, mestring, kontroll, selvtillit og effektivitet (Eriksson & Lindström, 2006, s. 378).

Profesjonsutøvernes erfaringer fremhevet betydningen av gode relasjoner med elevene for at de skulle oppleve trivsel, mestring og trygghet. Det vil videre være rimelig å tenke seg at elevene kan få en følelse av å bli inkludert og opplevelse av tilhørighet på skolen og i egen klasse. Profesjonsutøverne ytret at dette var forutsetninger som måtte ligge til grunn for at elevene skulle ta til seg læring. Elevenes opplevelse av sammenheng vil bli styrket ved en god lærer-elev relasjon hvor empati og god kommunikasjon er tilstede i interaksjonen (Brudal, gjengitt fra Danielsen, 2017, s. 168).

Ved å implementere «laget rundt læreren og eleven» på skolen økte samarbeidet med andre instanser samtidig som skolehelsetjenesten ble mer integrert i skolehverdagen. Sett i lys av forskriften om helsestasjons- og skolehelsetjenesten (2018), ivaretar skolen dette tilbudet ved at de involverte tverrfaglig samarbeid med relevante kommunale tjenester (§ 4). Det helsefremmende arbeidet på skolen er dermed svært fremtredende og viktigheten av en sterk OAS hos de ulike profesjonsutøverne er høyst aktuelt. Olsson et al. (2009) viste nemlig til viktigheten av en sterk OAS hvor de pekte på at en sterk OAS hadde en beskyttende rolle for personer som var utsatt for stress og høye fysiske krav (s. 323). Ut ifra studiens funn vil det videre være rimelig å tenke seg at profesjonsutøverne gjennom tverrfaglig samhandling utvikler og vedlikeholder sin OAS ved at de får mulighet til å benytte sine kompetanser, evner samt ressurser aktivt i laget (Lindström & Eriksson, 2015, s. 72).

En helsefremmende skole kjennetegnes med gode rutiner for samarbeid og medvirkning. Funnet fra studien viste at medvirkning har blitt ivare tatt fra flere ledd. For det første har profesjonsutøverne fått gode muligheter til å medvirke og komme med innspill i utarbeidelsen av prosjektet da prosjekteier gav hvert enkelt lag frie tøyler for hvordan de skulle utvikle og realisere prosjektet i praksis. Det kan tenkes at profesjonsutøvernes motivasjon vil øke ved at de får mulighet til å medvirke og de vil dermed oppleve mening med samarbeidet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 28-32). For det andre har elevene og lærerne bidratt med medvirkning ved at de har fått mulighet til å bidra med innspill til tiltakene som har blitt iverksatt etter oppstart av prosjektet.

Ifølge Danielsen (2017) er skolen og skolens læringsmiljø en viktig arena for å styrke elevenes OAS, og en viktig faktor for at elevene skal få oppleve mening er at de får mulighet til å medvirke i prosesser som angår dem selv (s. 167). Dermed har laget inkludert alle parter ved implementering og utarbeidelse av prosjektet samtidig som det samsvarer med opplæringsloven (1998) §9A-8 om elevdeltaking i arbeidet med skolemiljøet, §11-1a om skolemiljøutvalg ved grunnskoler samt §11-2 om elevråd ved grunnskoler. Det er dermed grunn til å tro at økt medbestemmelse kan bidra til å øke lærelysten, samt få en realistisk og positiv oppfatning av egne talenter og muligheter (utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3).

Studien viste at det som fremmer helsefremmende arbeidet i prosjektet i korte trekk handlet om medvirkning, samarbeid, tverrfaglig samarbeid, psykisk helse og livskvalitet. Ved å ha disse verdiene som et fundament i skolehverdagen kan det bidra til å styrke og vedlikeholde det helsefremmende arbeidet i skolen.

Jeg har nå drøftet funn fra studien i lys av helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv og går over til å se studiens funn i lys av kommunens overordnede mål med prosjektet.

5.5 Studiens funn i lys av kommunens overordnede mål med prosjektet

Det overordnede målet for prosjektet «laget rundt læreren og eleven» er å finne og teste ut tiltak som bidrar til at flere elever enn i dag opplever mestring, tilhørighet og god psykisk helse. På bakgrunn av dette har prosjekteier en antakelse om at prosjektet vil ha en effekt som fører til at flere ungdommer fullfører videregående skole og opplæring. Prosjekteiers antakelse kan ses i lys av stortingsmelding nr. 6 som betrakter at tverrfaglig samarbeid skal bidra til at flere gjennomfører videregående skole og opplæring (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 78).

I og med at mitt masterprosjekt har en kvalitativ tilnærming og begrenset tidsperiode har jeg ikke forutsetninger eller mulighet til å måle effekt om at flere elever enn i dag opplever mestring, tilhørighet og god psykisk helse. Mine funn viste derimot at deltakerne gav uttrykk for at samhandling bidrog til å utvikle og styrke tiltak for elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen. Ved å utvikle tiltak som retter seg mot majoriteten av elevene og tilpasser arbeidsoppgaver til elevenes mestringsnivå blir hele eleven ivaretatt. Elevene vil dermed oppleve mestring som kan resultere i økt trivsel, tilhørighet og trygghet på skolen og i miljøet. Trygge elever som trives på skolen, lærer bedre (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 7).

Opplever elevene tilhørighet og aksept fra de ulike profesjonsutøverne på skolen, er det kanskje ikke så overraskende at det vil øke deres muligheter til å mestre livet og øke trivselen, som kan resultere i ei god psykisk helse. For å skape gode og tette relasjoner handler det overordnede om at elevene føler seg sett, hørt og akseptert. Den gode relasjonen vil dermed være med på å påvirke psykisk og fysisk helse, da en god relasjon er en avgjørende faktor for økt trivsel (Wiig, 2017, s. 8). Har elevene disse grunnleggende verdiene på plass kan det øke sjansen for at de fullfører den videregående skolen. Disse funnen kan ses i lys av forskningen til Baker (2006) & Frostad et al. (2015) som beskrev viktigheten av en god relasjon mellom lærere og elev. Forskningen viste at det sosiale miljøet hadde en svært viktig betydning for at elevene fullførte videregående skole og opplæring (Frostad et al., 2015, s. 53).

Prosjekteier har en tanke om at tverrfaglig samhandling skal styrke en sammensetning av ulike kompetanser som er større enn den enkelte profesjons ekspertise. Lingås og Herheim (2008) fastholder at det er ingen yrkesgrupper alene som besitter alle behovene for kompetanse i dagens samfunn (s. 38). Tverrfaglig samhandling er dermed en viktig forutsetning for at profesjonsutøverne i skolen skal klare å løse de komplekse problemene som kan oppstå i skolehverdagen når en arbeider med barn og unge i kommunen (Glavin & Erdal, 2018, s.3). Funnet fra studien tydeliggjorde dette og viste til viktigheten av tverrfaglig

samhandling. De ulike profesjonsutøverne i laget samarbeidet med en felles oppgave eller utfordring mot å nå et felles mål og har erfart hvor nyttig det kan være å dele kunnskap og erfaringer med hverandre gjennom samhandling.

Hver enkel profesjonsutøver besitter ulike kompetanser og ved hjelp av diskusjoner og refleksjoner utvekslet de kunnskap og erfaringer som kunne bidra til å utvikle relevante tiltak for elevene, samt de hjalp hverandre til å stå i situasjoner som kunne oppstå i løpet av en skolehverdag. Dette kan Glavin & Erdal (2018) bekrefte, da de anså at samhandling over tid ga ny kunnskap, samt økt kompetanse hos de ulike profesjonene i skolen (s. 22). Som et resultat av oppstart av prosjektet har deltakerne nå mye lettere for å drøfte ulike tanker og problemstillinger med hverandre og med lærerne. Lærerne tar oftere kontakt for å få råd fra de ulike profesjonsutøverne i det tverrfaglige laget i situasjoner hvor de følte de ikke besitter riktig kompetanse. Ved å benytte tverrfaglig samhandling vil de ulike profesjonsutøverne og lærerne utvide sine perspektiver og kompetanser. Funnen samsvarer dermed med prosjekteiers antakelse om at tverrfaglig samhandling vil føre til økt kompetanse og utvidet perspektiver i lærerpersonalet.

Et av delmåla til prosjektet omhandler lærernes kompetanse og hvorvidt de kan legge til rette for et godt læringsmiljø for alle elevene. Funn fra studien tydeliggjør at lærerne skulle hatt en større plass i prosjektet og mangler eierskap til prosjektet da de ikke helt vet hva prosjektet går ut på og hvilken rolle de har i det. Laget har imidlertid et ønske om å inkludere lærerne mer og har iverksatt tiltak på bakgrunn av lærernes manglende eierskap til prosjektet. Ved å benytte tverrfaglig samhandling har laget igangsatt undervisning som et tiltak for lærerne som forhåpentligvis kan hjelpe dem til å få økt kompetanseheving slik de kan utvikle gode læringsmiljø for alle elevene. Funn i studien kan ses i lys av stortingsmelding nr. 6 som løfter frem betydningen av tverrfaglig samhandling. Meldingen påpeker at det er nødvendig med økt kompetanse knyttet til tverrfaglig samarbeid i skolen for å nå målet om en mer inkluderende praksis (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 63).

Regjeringen ønsker at kompetansen skal være der elevene befinner seg og for å møte dette behovet er de nødt til å videreutvikle kompetansen til de ansatte i kommunen, samt benytte den samlede kompetansen som allerede finnes, bedre (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 63). Dette kommer også tydelig frem i AFI rapporten «hva lærerne ikke kan» hvor de presiserte viktigheten av å ha gode strategier for best mulig utnyttelse av tverrfaglige ressurser i skolen (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015, s. 7).

I dette kapitlet har jeg sett på studiens funn i lys av de valgte teoretiske perspektivene, aktuell forskning, medborgerskap og samhandling, og kommunens overordnede mål med prosjektet. Jeg går nå over til diskusjon av forskningsmetoden.

6 Diskusjon av forskningsmetode

I dette kapittelet reflekterer jeg over hva som har vært styrker og svakheter ved forskningsmetoden. Jeg tar for meg utvalg, fokusgruppeintervju, systematisk tekstkondensering samt relevans og overførbarhet. Jeg vil også presentere hva studien kan si noe om og hva den ikke kan si noe om.

Studiens formål var å belyse profesjonsutøverne i det tverrfaglige lagets erfaringer og perspektiver omkring fenomenet samhandling. Som en konsekvens av dette er det bare deres synspunkter som ble belyst. Ved å benytte kvalitativ metode som forskningsdesign vil jeg ikke kunne måle effekt, da hensikten med kvalitative metoder er å utforske meninger og erfaringer ved fenomenet som studeres. Dermed kan ikke min studie si noe om effekten av tiltakene i prosjektet på elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen, deres psykiske helse, samt frafall fra videregående skole. Denne studien sier heller ikke noe om lærernes eller elevenes perspektiver og erfaringer omkring prosjektet. Studiens styrke er imidlertid at den gir dyp innsikt i profesjonsutøvernes erfaringer og perspektiver med samhandlingen i laget.

6.1 Utvalg

To forskjellige lag fra to forskjellige grunnskoler i den samme kommunen ble mine informanter, totalt 11 personer. Dette kan ha medført til at empirien har blitt noe mindre nyansert, ettersom informanter fra hvert lag mest sannsynlig vil ha mye til felles da de ukentlig jobbet sammen. Ved et større utvalg med deltakere fra flere skoler ville jeg kunne sammenligne informantenes svar fra flere lag. Jeg tror jeg kunne identifisert flere typer erfaringer og perspektiver samtidig som det kunne vært større variasjon avhengig av ulike deltakere som arbeider innenfor ulike kontekster. Det var imidlertid ikke mulig, da kun to skoler så langt har erfaringer med prosjektet. Gitt utvalget jeg hadde, mener jeg at det ga tilstrekkelig med data for å besvare problemstillingen. På bakgrunn av at jeg ønsket lagets

erfaringer og perspektiver på samhandlingen, er funnene nært knyttet til hva informantene beskrev i fokusgruppeintervjuet.

6.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju ble i denne studien valgt som metode da det egner seg godt til å få frem diskusjoner omkring profesjonsutøvernes perspektiver og erfaringer, som er viktig for å besvare problemstillingen. En svakhet ved å benytte fokusgruppeintervju kan være at deltakerne føler at de må «imponere» de andre deltakerne. Dette kan medføre at deltakerne gir andre svar enn de ville gjort ved individuelle intervju. Jeg fikk imidlertid ikke indikasjoner på at dette skjedde i intervjusituasjonen.

Det var noen praktiske utfordringer knyttet til gjennomføring av fokusgruppeintervjuene. For eksempel måtte vi sende 50 eposter for å avtale tidspunkt for ett intervju, da deltakere hadde ulike arbeidshverdager og arbeidsplasser. All informasjon nådde ikke frem til alle deltakerne, og derfor ble det færre deltakere på første intervjuet. Fokusgruppeintervjuet ble derfor utført med to minigrupper. Ulempen med minigrupper er at få deltakere kan føre til mindre dialog og mindre informasjon. Det kan også hende at noen deltakere fremstår som eksperter eller at de ikke ønsker å samarbeide med de andre deltakerne (Johannessen et al., 2016, s. 115). Jeg observerte ikke tegn på at det oppsto i intervjusituasjonen. Det er vanskelig å vite sikkert om større grupper ville gitt mer informasjon. Det kan også tenkes at noen deltakere kvier seg for å snakke i større grupper og at de snakker mer åpent i mindre grupper.

Jeg satt ikke igjen med inntrykk av at det var store ulemper ved å bruke minigrupper. Tvert imot, deltakerne som var eksperter på sitt område fikk komme til orde og delte av sine kunnskaper og erfaringer. Alle deltakerne tok initiativ til å uttrykke seg, samt de fortalte detaljerte historier og personlige fortellinger (Johannessen et al., 2016, s. 115). Det er også

mulig at minigrupper gjennomført med ett og samme lag var nyttig da deltakerne fra det samme laget presenterte prosjektet på ganske ulike måter.

6.3 Systematisk tekstkondensering

Jeg anser at en styrke ved studien var å benytte systematisk tekstkondensering i analyseprosessen. Ved å benytte denne analysemetoden fulgte jeg hele tiden en etablert prosedyre. Denne prosedyren hjalp meg til å holde stø kurs gjennom hele prosessen samtidig som jeg hele tiden la merke til nye spor og inntrykk (Malterud, 2017, s. 91). Veileder har også vært til hjelp i denne prosessen, da han hadde god kjennskap til prosjektet «laget rundt læreren og eleven» og metoden jeg benyttet. Dette bidro til å øke tryggheten for fremdriften i prosessen samt å holde stø kurs (Malterud, 2017, s. 114).

Ved å benytte trinnvis analyse underveis i datainnsamlingen så styrkes muligheten for å skjerpe prosjektets fokus på problemstillingen (Malterud, 2017, s. 111). Det var viktig å bruke tid på å sette meg inn i analysemetoden og kjenne til dets styrker og svakheter. For at resultatet skulle anses som troverdig var det viktig å følge den fastlagte veien, å ha tydelig fotfeste, samt at jeg visste hvor jeg skulle gå. Dette var viktig fordi jeg til enhver tid skulle avklare den skjulte systematikken i de mønstrene jeg kom frem til og dele det med leseren (Malterud, 2017, s. 91-92). Svakheter ved å benytte denne etablerte prosedyren er at analysen kan bli litt stiv og mekanisk (Malterud, 2017, s. 92). I datainnsamlingen og analyse var jeg bevisst på å ikke tviholde på hovedpunktene fra intervjuguiden. Dette fordi det da hadde vært lett å snuble i min forforståelse. Jeg var opptatt av at tolkningsfokuset hele tiden skulle bevege seg frem og tilbake mellom ulike deler av det empiriske materialet, da det ga meg større sannsynlighet for å få øye på noe nytt (Malterud, 2017, s. 115).

Som forsker vil jeg alltid ha mine fordommer eller min forforståelse med inn i en undersøkelse. Forforståelsen er helt nødvendig for å forstå virkeligheten og det er viktig å

være bevisst denne forforståelsen da den ubevisst kan påvirke resultatene (Johannessen et al., 2016, s. 34). Det er positive og negative sider ved forforståelse. Forforståelsen kan være et hinder i forskningsprosessen da jeg kan gå inn i prosjektet med skylapper og begrenset horisont (Malterud, 2017, s. 45). Samtidig kan forforståelsen være et positivt bidrag i forskningsprosjektet da jeg kan bruke min kunnskap bevisst i prosjektet. Jeg har tidligere informert om at jeg har intervjuet det ene laget i forbindelse med min bacheloroppgave. Jeg kan dermed ikke si at min forforståelse ikke har påvirket hvordan jeg samlet, leste og tolket dataen på (Malterud, 2017, s. 44).

6.4 Relevans og overførbarhet

I kvalitative studier er målet å se noe nytt, ikke gjenta andres funn (Malterud, 2017, s. 22). Jeg har en forventning om at kunnskapen skal bringe relevans i form av ny erkjennelse som kan brukes til et eller annet. Som forsker er ønsket at andre personer skal dra lærdom av det jeg har gjort (Malterud, 2017, s. 21). I dette prosjektet har jeg brukt mye tid på å orientere meg i aktuell litteratur på feltet, både forskning, bøker, offentlige dokumenter og lover. På denne måten har jeg så godt som mulig klargjort hvordan mine funn sammenfaller og avviker fra det vi allerede vet. På bakgrunn av dette er overveielser angående prosjektets potensielle relevans tatt i betraktning (Malterud, 2017, s. 22).

Jeg har i analyseprosessen vær konsekvent på å gå systematisk frem med grundige overveielser for å unngå at prosessen skulle bli tilfeldig synsing. I tillegg har jeg vært opptatt av at min sammenfatning og tolkning av datamaterialet skulle gi ny innsikt som flere kunne benytte seg av (Malterud, 2017, s. 113). Kunnskap er makt, og målet er å dele denne kunnskapen med andre. Det er derfor viktig at dette masterprosjektet ikke bare blir en privat erfaring som jeg har gjort i min praksis, men en praksis som kan deles med andre (Malterud, 2017, s. 18). Hensikten er å gjøre funnene gjeldende som forståelse slik at andre kan benytte seg av denne kunnskapen i andre sammenhenger enn akkurat det jeg gjorde i mitt prosjekt (Malterud, 2017, s. 18).

Jeg vil anta at mine funn er nyttige for prosjektet «laget rundt læreren og eleven», samt prosjekteier da de kan forberede prosjektet sitt. Jeg tenker det er nærliggende å tro at andre kommuner, bedrifter eller skoler som driver med lignende tverrfaglig samhandling har beslektede erfaringer og perspektiver, og at min studie derfor er gjenkjennbar og kan bidra til sannheter som er allmenngyldige. Jeg tror imidlertid ikke at funnene kan generaliseres til å gjelde alle kommuner, bedrifter og skoler som driver med tverrfaglig samhandling, men det er sannsynlig at en del av de overordnede problemstillingene oppgaven peker på også vil være relevant for de nevnte virksomhetene. Som nevnt i kapittel tre under overførbarhet, støttes flere funn fra denne studien opp av forskningen jeg presenterte i kapittel én, noe som kan indikere at resultatene kan være overførbare i andre sammenhenger. Jeg antar at studien kan være et bidrag for å utvide forståelsen omkring tverrfaglig samhandling, og jeg håper at det kan vekke en tiltrekning for leser og de som har kjennskap til tverrfaglig samhandling.

I dette kapittelet har jeg diskutert forskningsmetoden, med styrker og svakheter. Jeg gå nå over til implikasjoner for praksis og anbefaling for videre forskning.

7 Implikasjoner for praksis og anbefaling for videre forskning

I dette kapittelet tar jeg for meg implikasjoner for praksis og anbefaling for videre forskning. I denne studien har jeg sett på samhandling i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» fra ulike profesjonsutøveres perspektiver og erfaringer. Funn fra studien viste viktigheten av å benytte tverrfaglig samhandling for å styrke personalgruppen hvor de ved hjelp av refleksjoner og diskusjoner fikk utvekslet erfaringer og kunnskap, samt utvikle gode tiltak med elevens beste i fokus. Det er et ønske om at denne kunnskapen vil være inspirerende og nyttig for de ulike profesjonsutøverne i laget, prosjekteier, samt andre skoler og arbeidsplasser som driver med tverrfaglig samarbeid eller ønsker å starte opp tverrfaglig samarbeid.

7.1 Implikasjoner for praksis

Jeg antar at mine funn har betydning for de aktuelle involverte skolene, samt prosjekteier for øvrig da studien har bidratt med mer kunnskap om hva som var betydningsfulle faktorer for det tverrfaglige lagets funksjonalitet. Kort oppsummert viste funn i studien at: 1) respekt, likeverd og trygghet er grunnleggende verdier for samhandling; 2) samhandling som rik kilde til kunnskapsdeling; 3) betydningen av tydelig kommunikasjon fra prosjektledelsen, og 4) samhandlingens betydning for å styrke tiltak for elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen, er betydningsfulle faktorer i prosjektet «laget rundt læreren og eleven». Disse funnene stemmer imidlertid overens med tidligere forskning på feltet som ble beskrevet i kapittel én samt annen relevant litteratur som ble beskrevet i kapittel to. Det er derfor ikke utenkelig at disse betydningsfulle faktorene kan tas i betraktning og vektlegges i organisering av nye samarbeidsprosjekter da det har vist å ha betydning for utarbeidelsen av det allerede eksisterende prosjektet.

Det er grunn til å tro at funn i studien vil være en bekreftelse ovenfor de ulike profesjonsutøverne og prosjekteier om hva som har fungert bra og hva som har vært utfordrende ved prosjektstart samt implementering. Det kan tenkes at en følge av dette gode arbeidet profesjonsutøverne imellom på sikt vil føre til at skolen ser effekt omkring kommunens overordnede mål med prosjektet. Det kan også tenkes at hvis prosjekteier ved en annen anledning skal implementere nye prosjekt, benytter en annerledes «implementeringsstil» en den som ble benyttet i dette prosjektet da det skapte en del forvirring hos de ulike profesjonsutøverne samt det var tidkrevende å komme i gang.

7.2 Anbefaling for videre forskning

Det er gjennomført forskning som berører flere av områdene denne oppgaven innebærer. Mye av forskningen samsvarer med hverandre, og med funn som er gjort rede for i denne oppgaven. Som en anbefaling til videre forskning ville det vært spennende og sett på andre grupper som inkluderes i skolen sine opplevelser, erfaringer og perspektiver omkring prosjektet. Jeg retter da spesielt oppmerksomheten mot lærerne og elevene. Det hadde også vært av interesse å inkludere et større antall deltakere da flere lag har startet opp med prosjektet i senere tid. Videre kan det også forskes på kompetanseutvikling til lærerne, da dette var et tema som kom frem i studien. Ved prosjektslutt vil det bli viktig å se i hvilken grad og på hvilke måter resultatene i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» stemmer overens med kommunens overordnede mål med prosjektet. Erfaringene vil danne viktig grunnlag for videre forskning og praksis på dette feltet.

Hvordan ser lærerne og elevene på prosjektet? Opplever lærerne og elevene noen forskjell i skolehverdagen etter implementering av prosjektet? Føler lærerne at de besitter riktig kompetanse til å praktisere tiltakene som har blitt utarbeidet i den praktiske skolehverdagen? Har elevene kjennskap til skolens utfordringer, og hva som må til for å endre situasjonen? Føler lærerne og elevene at de har blitt inkludert og vært med å bidra i utarbeidelsen av prosjektet? Disse spørsmålene kan være bemerkelsesverdig for å få en

dypere forståelse av lærernes og elevenes perspektiver og erfaringer med prosjektet «laget rundt læreren og eleven».

Det er ikke utenkelig at flere kommuner ønsker å starte opp med denne type samarbeidsprosjekter i fremtiden. Prosjekteiere som skal implementere nye prosjekter må se verdien av å skape en hensiktsmessig kultur på arbeidsplassen hvor det er fokus på tydelige strukturer. De må jobbe mot et felles verdigrunnlag og målsetninger. Samtidig må en god relasjon med gjensidig respekt hvor deltakerne er åpne og ærlige ligge til grunn for at samarbeidsprosjekter i det hele tatt skal være virkningsfull. Dette fordi tverrfaglig samhandling handler om møter mellom mennesker og vi må opptre slik vi ønsker å bli møtt av andre. På bakgrunn av funn fra studien og funn fra annen forskning og litteratur er det grunn til å tro at disse verdiene er avgjørende i hvordan lykkes med implementering og vedlikeholde gode samarbeidsprosjekter.

Det vil også i fremtiden være spennende å se hvordan den nye læreplanen med de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, samt folkehelse og livsmestring blir ivaretatt og praktisert på skolene. Det vil være av interesse å se om det har betydning for elevenes opplevelse av mestring, tilhørighet, samt den psykiske helsen, og om det på sikt vil medføre at flere elever fullfører videregående skole og opplæring.

Jeg har nå beskrevet mulige implikasjoner for praksis og anbefaling for videre forskning og presenterer i siste del av masteroppgaven konklusjon.

8 Konklusjon

I denne studien har jeg utforsket profesjonsutøvernes erfaringer og perspektiver knyttet til samhandling i prosjektet «laget rundt læreren og eleven». Det har blitt gjort med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke erfaringer og perspektiver har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» med samhandlingen i prosjektet?*

Gjennom tre kvalitative fokusgruppeintervjuer og bruk av systematisk tekstkondensering ble fire tema utviklet:

- Respekt, likeverd og trygghet – grunnleggende verdier for samhandling mellom profesjonene i laget
- Samhandling – en rik kilde til kunnskapsdeling
- Liten grad av styring fra prosjektledelsen – frihet eller forvirring for deltakerne i laget?
- Samhandling – styrkede tiltak for elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen

Funn i studien tilknyttet samhandling i det tverrfaglige laget, viste at *grunnleggende verdier som respekt, likeverd og trygghet* var avgjørende for at samarbeidet skulle være funksjonelt i den daglige praksisen. Når disse grunnleggende verdiene ble ivaretatt internt i laget, økte muligheten for at hver enkelt profesjonsutøver fikk realisere sine ønsker og behov samt opptre som likeverdige borgere i laget. På denne måten ble de trygge i omgivelsene, og sjansen for å utvikle hensiktsmessige tiltak på tvers av profesjoner med elevens beste i fokus, ble forsterka.

Profesjonsutøverne påpekte betydningen av kunnskap og kjennskap til hverandre og hverandres profesjonsutdanninger for å få godt utbytte av samhandling. De mente at *tverrfaglig samhandling var en rik kilde til kunnskapsdeling* hvor de fikk utvidet sine

perspektiver ved hjelp av refleksjoner, anbefalinger, råd og innspill fra hverandre og lærere. Økt møtevirksomhet og økt tilstedeværelse på skolen medførte sterkere bekjentskap, tilknytning og nærhet til hverandre og skolen. Profesjonsutøverne fremhevd viktigheten av lærernes involvering i laget, og konkluderte med at de ønsket at lærerne skulle ha større plass i laget, da det er de som til daglig arbeider med elevene.

Liten grad av styring fra prosjektledelsen ble opplevd som frihet for noen og forvirring for andre. Friheten førte til at det ene laget kunne utforme og utvikle prosjektet etter skolens behov, hvor de utarbeidet flere tiltak som de mente ville svare på skolens utfordringer. Forvirringen var resultat av utilstrekkelig informasjon, noe som resulterte i at det andre laget følte det var svært ressurs- og tidkrevende. De savnet en felles forståelse og hadde et sterkt ønske om at prosjekteier hadde presisert mandatet for prosjekt tydeligere.

Funn i studien påpekte viktigheten og nødvendigheten ved å benytte samhandling på skolen for å ivareta «hele elevene» og gjøre de mer motstandsdyktige. Ved å benytte samhandling bidrog profesjonsutøverne til å utvikle og styrke tiltak for å fremme elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen. Kompetanse og erfaring profesjonene imellom ble benyttet og utvekslet som faglig påfyll mot det formål å utarbeide gode og hensiktsmessige tiltak for majoriteten av elevene, slik at de kunne oppleve økt grad av trivsel og mestring i skolehverdagen.

Funn fra denne studien og prosjektet «laget rundt læreren og eleven» passer inn i konteksten av medborgerskapsteori og samhandling da det handler om likeverdig deltakelse, inkludering, mestring, medvirkning, samarbeid og anerkjennelse. Gjennom tverrfaglig samhandling på skolen får fremtidens medborgere et godt grunnlag for å fremtre som likeverdige borgere i samfunnet. Etter endt skolegang får elevene dermed muligheter til å delta på samfunnets ulike arenaer (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 63; NOU 2016:17, s. 167).

Litteraturliste

Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Baisch, M. J., Lundeen, S. P. & Murphy, M. K. (2011). *Journal of school health* 81(2), 74-80.

Hentet fra <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.vid.no/doi/pdf/10.1111/j.1746-1561.2010.00563.x>

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology* 44(3), 211-229.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>

Barneombudet. (2009). Barneombudets årbok 2009/2010. Hentet fra

<https://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/barneombudets-arbok-2009-2010.pdf>

Berg, K. (2018). Taus kunnskap eller kollektiv praksis; relasjonelle perspektiver ved skolebasert kompetanseutvikling. *Bedre skole* 30(2), 81-87. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%20%202018.pdf>

Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring*. Hentet fra

[http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20fracfall%20i%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20\(2\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20fracfall%20i%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20(2).pdf)

Bjørndal, A. (2009). Målet er kunnskapsbaserte og brukersentrerte tjenester I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 145-168). Oslo: Abstrakt.

Bjørnsen, H. N., Ringdal, R., Eilertsen, M. E., Espenes, G. A., Holmen, N. S. & Moksnes, U. K. (2018). Kunnskap kan gi ungdom bedre psykisk helse. *Sykepleien*, 1-14.

<https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2018.65075>

Boje, T. P. (2017). *Civilsamfund, medborgersab og deltagelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan!: Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (AFI-rapport 6/2015). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf

Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren: En kunnskapsoversikt*. (AFI-rapport 8/2014). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf

Børhaug, K. (2018). Demokrati i den nye læreplanen. *Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 30(3), 18-23. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>

Dalland, O. (2017). *metode og oppgaveskriving* (6.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk

Danielsen, A.G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic studies in education*, 32(2), 114-125. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2012/02/hva_henger_sammen_med_skoletrivselen_til_norske_ungdomsskol

Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø- medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal akademisk.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014, 18. desember). Informert og fritt samtykke. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/informert-og-fritt-samtykke/>

Det kongelige helse-og omsorgsdepartement. (2008). *Samhandlingsreformen: Rett behandling- på rett sted- til rett tid.* (Meld. St. 47 2009-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4f0e16ad32e4bbd8d8ab5c21445a5dc/no/pdfs/stm200820090047000dddpdfs.pdf>

Det kongelige helse-og omsorgsdepartement. (2012). *Folkehelsemeldingen: God helse- Felles ansvar.* (Meld. St. 34 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>

Det kongelige helse- og omsorgsdepartement. (2014). *Folkehelsemeldingen: mestring og muligheter.* (Meld. St. 19 2014-2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2009). *Tid til læring: oppfølging av tidsbruk utvalgets rapport.* (Meld. St. 19 2009-2010). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2015). *Fag- fordypning- forståelse: en fornyelse av kunnskapsløftet.* (Meld. St. 28 2015-2016) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2016). *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen.* (Meld. St. 21 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* (Meld. St. 6 2019-2020). Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/s
tm201920200006000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/s
tm201920200006000dddpdfs.pdf)

Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ekeland, T. J. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 145-168). Oslo: Abstrakt.

Ergoterapeutene (2017). *Ergoterapeutenes kjernekompetanse*. Hentet fra https://ergoterapeutene.sharepoint.com/Arkiv/7-Kommunikasjon%20og%20markedsf%c3%b8ring/75-Trykksaker/Kjernekompetanse%202017/Ergoterapeuters_kjernekompetanse_Web_enkeltsider.pdf?&originalPath=aHR0cHM6Ly9lcmdvdGVyYXBldXRlbnUuc2hhcmVwb2ludC5jb20vOmI6L2cvRVhTbnZwaVdPcmxBdTIHWIB6V0V4a3dCVWpubXd2ZjJjNFJUdEdxLTFwc0VLZz9ydGltZT1CNlVvdC11cTEwZw

Eriksson, M. & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(5), 376-381. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2005.041616>

Espnes, G. A. & Smedslund, G. (2009). *Helsepsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Falch, T., Johannesen, A.M. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring* (SØF- rapport 08/09). Hentet fra http://www.sv.ntnu.no/iso/torberg.falch/nettsider/Paper/SOF-R_08_09.pdf

Fjørtoft, K. (2015). Rettferdighet som deltakelse på like vilkår. *Agora*, 32(2-3), 22-39. Hentet fra https://www.idunn.no/agora/2015/02-03/rettferdighet_som_deltakelsepaalike_vilkaar

FN-sambandet. (2019, 17. juni). Barnekonvensjonen. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>

Folkehelseinstituttet. (2011). *Bedre føre var-: psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (2011:1). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>

Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetjenesten. (2018). Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten (FOR-2018-10-19-1584). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2018-10-19-1584>

Fossum, J. E. (2012). Europeisk transformasjon- utfordring for nasjonale selvbilder. I T. Solhaug, K. Børhaug, O. S. Stugu & O. K. Haugaløkken (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (s. 111-125). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Fraser, N. (2009). Sosial rettferdighet i identitetspolitikken tidsalder. *Agora*, 27 (4), 213-235. https://www-idunn-no.ezproxy.vid.no/file/pdf/59737215/agora_2009_04_pdf.pdf

Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian journal of educational research*, 59(1), 110-122. Doi:10.1080/00313831.2014.904420

Frøyland, L. R. (2011) *Unges syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2011/Unges-syn-paa-deltakelse-og-innflytelse-i-skolen-lokalpolitikken-og-sivilsamfunnet>

Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. H. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning* 21(2), 163-179. Hentet

fra https://www-idunn-no.ezproxy.vid.no/file/pdf/67066455/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og.pdf

Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.

Hagen, R. & Johnsen, E. (2013). Styring gjennom samhandling: samhandlingsreformen som kasus. I A. Tjora & L. Melby (Red.), *Samhandling for helse. Kunnskap, kommunikasjon og teknologi i helsetjenesten* (s. 31-52). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Halsaa, B. & Hellum, A. (2010). Rettferdighet: en dyd av nødvendighet. I B. Halsaa & A. Hellum (Red.), *Rettferdighet* (s. 9-47). Oslo: Universitetsforlaget.

Helland, H. & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning: en analyse av Elevinspektørene 2004*. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280590/NIFUskriftserie2005-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Helseforskningsloven. (2008). Lov om medisinsk og helsefaglig forskning (LOV-2008-06-20-44). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-20-44#KAPITTEL_4

Helse-og omsorgsdepartementet. (u.å.). Folkehelse. Hentet 26. august 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>

Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2013) Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child and family social work*, 437-445. <https://doi.org/10.1111/cfs.12093>

Hodneland, K. B. (2012). Elevmedvirkning gjennom økt bevisstgjøring om de byggede omgivelsene. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 141-161). Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P, A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS

Kojan, B. H. (2016). Er Nancy Frasers rettferdighetsteori nyttig for sosialt arbeid? *Fontene forskning* 9 (2), 54-67. Hentet fra <https://fonteneforskning.no/pdf-15.49750.0.3.5131f9d3d1>

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

KS. (2018, 8. januar). Vi utvikler framtidens skole best sammen. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/kvalitet-i-skolen/skoletinget-2018/#/fakta>

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: på lag med kunnskapsskole* (strategi/kunnskapsdepartementet). Oslo: kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.

Langtvedt, N.L. (2009, 4. april). Personopplysninger. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Personopplysninger/>

Lid, I. M. (2012). Variasjoner i funksjonsevne som vilkår: En diskusjon av funksjonshemming og menneskesyn i lys av Martha Nussbaums politiske filosofi. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 2012(02), 130-142. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.vid.no/nft/2012/02/variasjoner-i-funksjonsevne-som-vilkaar-en-diskusjon-av-fu>

Lid, I. M. (2013). *Universell utforming: verdigrunnlag, kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til sautogenese: helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lingås, L. G. & Herheim, Å. (2008). *Kommunikasjon og samarbeid: utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Cappelen Damm.

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1), 48-55.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%201%202014.pdf#page=46>

NOU 2015: 8. (2015) *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning.

NOU: 2016:17. (2016). *På lik linje*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Næss, Ø., Rognerud, M. & Strand, B. H. (2007). *Sosial ulikhet i helse: En faktarapport*.

(Rapport 2007:1). Hentet fra

https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/sosial_ulikhet_i_helse_fhirapport2007_1.pdf

Olsson, G., Hemström, Ø. & Fritzell, J. (2009). Identifying factors associated with good health and ill health. *International journal of behavioral medicine*, 16(4), 323-30.

<https://doi.org/10.1007/s12529-009-9033-9>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/>

Regjeringen. (2017). *Mestre hele livet - regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_od_psykisk-helse_250817.pdf

Regjeringen. (2018, 26. juni) Fornyer innholdet i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Røiseland, A. & Vabo, S, I. (2016) *Styring og samstyring: governance på norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P-. H. (2012). *Bære eller breste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

San Martín-Rodríguez, 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(1), 132-147. <https://doi.org/10.1080/13561820500082677>

Simliä, W. & Innstrand, S. T. (2015). Salutogenese gir bedre barnehelse. *Sykepleien*, 2015 (7), 58-61. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2015.54641>

Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skjetne, I. (2019, 16. januar). Helsefremmende og forebyggende arbeid. Hentet fra <https://ndla.no/subjects/subject:24/topic:1:183730/topic:1:4013/resource:1:4018>

Solhaug, T. (2012). Nasjon, medborgerskap og skolen. I T. Solhaug, K. Børhaug, O. S. Stugu & O. K. Haugaløkken (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (s. 9-26). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Sommer, M., Strand, M., Borg M. & Ness, O. (2013). Medvandrer og hverdagshjelper- Fagpersoners erfaring med å bidra til styrking av brukeres medborgerskap. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 10(1), 37-46. Hentet fra [https://www.idunn.no/tph/2013/01/medvandrer_og_hverdagshjelper -
_fagpersoners_erfaringer_med](https://www.idunn.no/tph/2013/01/medvandrer_og_hverdagshjelper_-_fagpersoners_erfaringer_med)

Spurkeland, J. (2005) *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. (4.utg) Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse-og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tranøy, K. E. (1986). *vitenskapen- samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdannings-og forskningsdepartementet. (u.å.). Rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/bro/2003/0008/ddd/pdfv/195312-brosj_rettigheter.pdf

Viksveen, P. (2019). *Trustworthiness in qualitative research*. Under utarbeidelse

Wiig, F. L. (2017). Stor interesse for relasjonsledelse. *Tidsskrift for nito bioingeniørfaglig institutt*, 52 (10), 8-9. Hentet fra

<https://www.bioingenioren.no/contentassets/62f4f3f3b9744f3aac9385c3edac46e3/bioingenioren-10-2017.pdf>

Willumsen, E. (2016). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse- og velferdssektoren. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag* (s. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget.

Willumsen, E. & Hallberg, L. (2003). Interprofessional collaboration with young people in residential care: some professional perspectives. *Journal of interprofessional care*, 17(4), 389-400. <https://doi.org/10.1080/13561820310001608212>

Wittek, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 162-183). Bergen: Fagbokforlaget.

Wyller, T. (2011). Dydsetikk, medborgerskap og sosial praksis. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (s. 44-64). Oslo: Universitetsforlaget.

Ødegård, A. & Willumsen, E. (2011). Felles innsats eller solospill?; en kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 88(4), 188-199. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.vid.no/tnb/2011/04>

Vedlegg

Vedlegg 1: informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Laget rundt læreren og eleven»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å evaluere hva som har fungert godt og utfordringer knyttet til samhandlingen i laget som er en del av prosjektet «laget rundt læreren og eleven» på to grunnskoler i en kommune i Norge, samt å lære om deres syn på hvordan laget bidrar til elevenes motivasjon og livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette masterprosjektet er del av et pågående innovasjonsprosjekt som ledes av en kommune i Norge. Tittelen på prosjektet er «laget rundt læreren og eleven». Målet er å utvikle og teste tiltak som skal bidra til at flere elever enn i dag opplever mestring, tilhørighet og god psykisk helse på skolen. Med dette prosjektet ønsker kommunen på sikt å redusere antall elever som faller fra den videregående skole og opplæring.

Formålet med masterprosjektet er å evaluere hva som har fungert godt og utfordringer knyttet til samhandlingen i laget som er en del av prosjektet «laget rundt læreren og eleven» på to grunnskoler i kommunen, samt å lære lagets syn på hvordan prosjektet bidrar til elevenes motivasjon og livsmestring. Samhandlingen vi ønsker erfaringer fra er innad i teamet som er involvert i prosjektet, som består av rektor, PPT – rådgiver, spesialpedagogisk koordinator, helsesykepleier og sosialrådgiver.

I dialog med kommunen og veileder ved VID vitenskapelig høgskole har vi valgt følgende problemstillinger og forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» med hva som har fungert godt og hva som har vært utfordrende ved samhandlingen i prosjektet?
- Hvilke perspektiver har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» for betydningen av samhandling mellom ulike profesjoner for å få til endringsarbeid med hensyn til elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen?
- Hvordan kan laget i «laget rundt læreren og eleven» på best mulig måte bidra til å styrke livsmestring og motivasjon blant elevene på grunnskolen?
- Hvordan mener laget i «laget rundt læreren og eleven» at prosjektet får påvirkning for elevenes motivasjon til gjennomføring og mestring av skolehverdagen?
- Hvilke faktorer mener laget i «laget rundt læreren og eleven» burde være på plass for å kunne øke motivasjon og mestring i skolehverdagen?

Forskningsprosjektet er tilknyttet master studie; medborgerskap og samhandling ved VID vitenskapelig høgskole, Sandnes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID vitenskapelig høgskole er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta fordi du tilhører eller har tilhørt gruppen som er en del av innovasjonsprosjektet «laget rundt læreren og eleven». Vi er interessert i dine erfaringer og perspektiver fra arbeidet i gruppen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi inviterer deg til å delta i et gruppeintervju, sammen med andre medlemmer av laget i prosjektet «laget rundt læreren og eleven». Intervjuet vil vare i 1 – 2 timer. Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker vi å samle inn opplysninger omkring lagets erfaringer på hva som har fungert godt og hva som har vært utfordrende ved samhandlingen i prosjektet, og hva deres syn er på hvordan laget bidrar til elevenes motivasjon og livsmestring. Disse opplysningene vil registreres ved å benytte en elektronisk båndopptaker samt gjøre notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Dine persondata, som inkluderer navn, kontaktinformasjon og lydopptaket fra intervjuet blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Personer som vil ha tilgang til opplysningene er;
Veileder ved VID vitenskapelig høgskole, Petter Viksveen
Student ved VID vitenskapelig høgskole, Kristin Aarrestad Nesse.
Student ved VID vitenskapelig høgskole, Anne-Lisa Dagan
- Lydopptak og navn/kontaktopplysninger oppbevares hver for seg og innelåst slik at de er utilgjengelig for uvedkommende. Du vil ikke kunne identifiseres i de endelige resultatene som publiseres i form av en masteroppgave og eventuelt andre publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen senest avsluttes innen utgangen av 2020. Etter endt prosjekt vil lydopptakene og all annen personidentifiserbar informasjon bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet (telefon 22 39 69 00) om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID vitenskapelig høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- VID vitenskapelig høgskole ved Petter Viksveen, på epost (petter.viksveen@uis.no) eller telefon: 91 59 74 68.
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, på epost (nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no) eller telefon: 93 85 62 77
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «laget rundt læreren og eleven», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest ved utgangen av 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Fokusgruppeintervju

Varighet: 60 – 120 minutter

Tema: Samhandling i prosjektet «laget rundt læreren og eleven»

Problemstilling: Hvilke erfaringer har laget som er involvert i prosjektet «laget rundt læreren og eleven» med hva som har fungert godt og hva som har vært utfordrende ved samhandlingen i prosjektet?

Problemstilling: Hvordan kan laget i «laget rundt læreren og eleven» på best mulig måte bidra til å styrke livsmestring og motivasjon blant elevene på grunnskolen?

Form: Fokusgruppeintervju

1. Innledende

→ Uformell samtale

→ Informasjon om prosjektet og problemstillingen

- Bakgrunn og formål for samtalen
- Forklare hva intervjuet skal brukes til
- Avklare spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt
- Noe som er uklart?
- Informere om lydopptak og samtykke for deltakelse
- **Start lydopptak etter at deltakerne har signert samtykkeskjemaet**

2. Erfaringer

→ Avklaring og utgangspunkt i informantenes erfaringer med temaet/problemstillingen

→ Kan dere fortelle litt om deres erfaringer med prosjektet?

3. Fokusering

→ Nøkkelspørsmål

- Hva har fungert godt i prosjektet?
- Hva er det som har vært mest utfordrende i prosjektet? Hva har vært utfordrende i prosjektet?
- Hva har fungert godt ved samhandlingen i prosjektet?
- Hva har vært utfordrende ved samhandlingen i prosjektet?
- Hvordan var det før oppstart av prosjektet? Hvordan er det nå?
- Hva kan gjøres bedre ved prosjektet?
- Er det andre dere tenker kan bidra inn i teamet som ikke er representert? Hvordan tenker dere de kunne bidratt?
- Hva mener/tenker dere er viktig for at samhandlingen mellom ulike profesjoner skal bidra til elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen?

- Hva mener dere om trivsel og motivasjon?
- Hva legger dere i begrepene trivsel, motivasjon og livsmestring?
- Hvordan mener dere at laget i «laget rundt lærer og eleven» på best mulig måte kan bidra til å styrke livsmestring, motivasjon og trivsel blant elevene?
- Hvordan mener dere laget får påvirkning for å støtte elevene for å oppleve mestring og få motivasjon til å gjennomføre en skolehverdag?
- Hva mener dere vil motivere elever til å kunne gjennomføre en skolehverdag?

→ Oppfølgingsspørsmål

- Kan dere gi noen eksempler på det?

4. Tilbakeblikk

→ Oppsummering

moderator oppsummerer muntlig og går gjennom de viktige punktene som kom frem i løpet av intervjuet.

→ Avklaring

Avklare mulige misforståelser, spørre om man har forstått riktig dersom noe er uklart

→ «Er det noe mer du/dere ønsker å legge til»?

Stopp lydopptak

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Laget rundt læreren og eleven

Referansenummer

371757

Registrert

22.10.2019 av Kristin Aarrestad Nesse- aarrestadnesse@msn.com

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for helsefag / Fakultet for helsefag Sandnes

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Petter Viksveen , petter.viksveen@uis.no, tlf: 91597468

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Aarrestad Nesse/ Anne-Lisa Dagan, aarrestadnesse@msn.com/
annelisa82@hotmail.com, tlf: 92648263

Prosjektperiode

21.10.2019 - 31.12.2020

Status

22.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

22.10.2019 - 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 med vedlegg den 22.10.2019. 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 31.12.2020

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). 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: Gry Henriksen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)