

På lag kring eleven?

Ei kvalitativ studie om kontaktlærarar i grunnskulen si erfaring med tverrfagleg samarbeid kring elevar med behov for oppfølging frå ulike profesjonar.

Julie Hammerseth Herstad
VID Vitenskapelige Høgskole
Oslo

Masteroppgåve
Master i Helsefremmende Relasjonsarbeid.

Antal ord: 25448

Dato 12.05.2022

Forord

Som allmennlærer i grunnskulen, arbeider eg tett inn mot barn og unge og deira familiar. Eg følgjer elevar som treng støtte og hjelp frå ulike tenester og profesjonar, og har ei viktig rolle inn i det tverrfaglege arbeidet i form av oppmelding, oppfølging og samarbeid med etatar og tenester som dannar “laget kring eleven”.

Eg har arbeidd på ulike skular, på ulike trinn og i fleire ulike kommunar, og har gjennom åra vore på ei rekkje tverrfaglege samarbeidsmøter med andre etatar der vi har diskutert elevgrupper og elevar som fell utanfor det sosiale og læringsfellesskapet. Mi samla erfaring frå ei årrekkje i yrket er at eg i mange saker opplever at hjelpeinstansane som skal danne “laget kring eleven” er langt unna eleven sin skulekvardag, har liten kjennskap til eleven, til livet i klasserommet og har lite konkrete hjelpetiltak å tilby. Det kan vere vanskeleg å avklare roller, og eg som lærar har ofte følt at eg står att med mykje ansvar. I andre saker kan hjelpeapparatet vere tettare på eleven, og eg kan oppleve at det tverrfaglege samarbeidet fungerer godt for eleven, og som ei støtte for meg som lærar. Eg har undra meg over kva mine ulike erfaringar fortel om det tverrfaglege samarbeidet i skulen, og korleis andre lærarar opplev samarbeidet.

Elevane som fell utanfor læringsfellesskapet, og som kanskje treng ei anna type undervisning eller oppfølging, er ei elevgruppe som opptek meg. Tverrfagleg samarbeid vert dradd fram som ei viktig brikke for å sikre elevar rett hjelp, til rett tid. Det har vore spennande og lærerikt å få ny kunnskap kring eit tema som eg kan anvende direkte inn i arbeidskvardagen. Desse åra med masterstudie har gitt meg utruleg mykje, både fagleg men og i trua på meg sjølv. Det kjennes vemodig, men og godt å endeleg skulle levere masteroppgåva. Det er i den forbindelse fleire å takke:

Det er med stor audmjukheit eg takkar deltakarane som fann tid i ein hektisk kvardag til å delta i intervju. Dei delte tankar, meiningar og erfaringar, og det hadde ikkje blitt ei oppgåve utan dykk; tusen takk! Eg vil og takke min dyktige rettleiar, Jennifer Drummond Johansen som har losa meg gjennom arbeidet og bidrege med gode tilbakemeldingar, oppmuntrande ord, god oppfølging og støtte.

Det å skrive ei masteroppgåve har til tider vore ei einsam ferd, og det har vore godt å ha nokon å lene seg på. Takk til alle som har engasjert seg, både av venner, familie og kollegaer. Særleg må eg takke min mann, Aage Herstad, som har støtta meg i opp og nedturar. Du har heia på meg, og hatt trua, sjølv når eg har hatt vanskar med å sjå lyset i enden av tunellen. Det hadde ikkje gått utan deg!

Til mine kjære barn; De har gitt meg rom til å jobbe, men samtidig minna meg på at det finns viktigare ting enn tverrfagleg samarbeid. No er mamma ferdig med «den der oppgåva»,

Det blir godt for oss alle.

Julie Hammerseth Herstad

Florø. 12.05.2022

SAMANDRAG

Hensikt: Studien har søkt å utforske kva erfaringar kontaktlærarar i grunnskulen har med tverrfagleg samarbeid kring elevar med samansette vanskar. Hensikta med studien er å belyse korleis eit utval lærarar erfarer å samarbeide med andre faggrupper, og kva dei erfarer vert si rolle i samarbeidet.

Teoretisk forankring: Studien er teoretisk forankra i forskning og litteratur om tverrfagleg samarbeid. PINCOM modellen (Ødegård, 2016) samt Glavin og Erdal (2018) bidreg til litteratur kring tverrfagleg samarbeid. Teorien syner at samarbeid er komplekst og gir eksempel på ei rekkje hemmande og fremjande faktorar for samarbeid.

Metode: Gjennom fokusgruppeintervju av kontaktlærarar på tre grunnskular i ulike delar av landet vart det undersøkt erfaringar knytt til tverrfagleg samarbeid og eiga rolle i samarbeid med andre fagprofesjonsgrupper. Intervjua vart transkribert og analysert med ei hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, og ved hjelp av prinsippa i systematisk tekstkondensering.

Resultat: Gjennom analysen kom det fram følgjande kodegrupper: Første kodegruppe: Læraren sin nærheit til eleven som kunnskapsgrunnlag; syner korleis lærarane vektlegg relasjon som ein faktor i samarbeid. Funn kring motivasjon, roller og makt vert diskutert. Andre kodegruppe: Lærarane ønskjer å gje frå seg ansvar; Funn knytt til eigen og andre si kompetanse, ansvar, teieplikt og samlokalisering vert lagt fram og diskutert. Tredje kodegruppe: Lærarane opplev samarbeidet med andre tenester som uavklart. Der funn knytt til gruppeleing, meistring, kommunikasjon og relasjon mellom faggruppene vert lagt fram. I drøftinga vert funna sett i samanheng med PINCOM modellen (Ødegård, 2016) sine nivå knytt til individ og gruppe.

Konklusjon: Lærarane erfarer at tverrfagleg samarbeid er nyttig, og at dei andre fagprofesjonane si kompetanse er nødvendig for å støtte alle elevar. Samtidig viser funna at lærarane opplev det utfordrande å samarbeide. Deltakarane opplev eiga rolle i samarbeidet som uklar. Maktforhold, teieplikt og organisering gjer at lærarane ofte kjenner seg forbigått i viktige saker som omhandlar deira arbeidssituasjon og elev. Lærarane erfarer at det er lite konkrete tiltak å tilby elevane og at dei som lærarar står att med store delar av ansvaret åleine. Samarbeidet opplevast tilfeldig og personavhengig. Deltakarane vektlegg relasjon

som ein sentral faktor i samarbeid. Lærarane ønskjer å bidra inn i laget med informasjon og sin nærheit til eleven. Slik deltakarane skildrar dagens situasjon, opplev dei liten grad av tillit til dei andre i laget grunna manglande relasjonar og utfordrande samarbeid. Dette fører til ein ambivalens knytt til å gi frå seg ansvar.

Nøkkelord: *tverrfagleg samarbeid, tverrprofesjonelt samarbeid, tverretatlig samarbeid, skole, lærer, kontaktlærer og opplæring.*

SUMMARY

Purpose: This study is aimed to explore what experiences teachers in primary schools have with interdisciplinary collaboration around pupils with complex difficulties. The purpose of the study is to shed light on how a selection of teachers experience collaborating with other subject groups, and what they experience as their role in the collaboration.

Theory: The study is theoretically rooted in research and literature on interdisciplinary collaboration. The PINCOM model (Ødegård, 2016) and Glavin and Erdal (2018) contribute to literature on interdisciplinary collaboration. The theory shows that collaboration is complex and provides an example of inhibiting and promoting factors for collaboration.

Method: Through focus group interviews of teachers at three primary schools in different parts of the country, experiences related to interdisciplinary collaboration and their own role in collaboration with other subject groups were investigated. The interviews were transcribed and analyzed with a hermeneutic phenomenological approach, using the principle of systematic text condensation.

Results: Through the analysis, three code groups emerged: First code group: The teacher's relations to their pupils as a knowledge base; shows how teachers emphasize relationship as a factor in collaboration. Findings about motivation, roles and power are discussed. Second code group: The teachers want to give away responsibility; Findings related to their own and others' competence, responsibility, duty of confidentiality and co-location have been presented and discussed. Third code group: The teachers experience the collaboration with other services as unresolved, where findings related to group leadership, mastery,

communication and relationship are presented. In the discussion, the levels found in connection with the PINCOM model (Ødegård, 2016) were linked to the individual and the group level.

Conclusion: The teachers experience that interdisciplinary collaboration is useful, and that the other professions competence is necessary to support all pupils. At the same time, the findings show that the teachers find it challenging to collaborate. The participants experience their own role in the collaboration as unclear. Power relations, the duty of confidentiality and organization mean that teachers often feel left out in important matters that concern their work situation and students. The teachers experience that there are few concrete efforts to offer the pupils, and that the teachers are responsible for large parts of the responsibility alone. The collaboration was experienced as random and person dependent. Participants emphasize relationship as a key factor in collaboration. The teachers want to contribute to the team with information and their closeness to the student. As the participants describe the current situation, they experience a small degree of trust in the others in the team due to lack of relationships and challenging cooperation. This leads to an ambivalence associated with shared responsibility.

Key Words: interprofessional cooperation, interprofessional agency, school, educator, teacher and pupil.

Innhald

1.0 Innleiing	1
1.1. <i>Bakgrunn og formål</i>	2
1.2. <i>Problemstilling</i>	2
1.3. <i>Oppgåva si oppbygging</i>	3
1.4. <i>Avgrensingar</i>	3
1.5 <i>Omgrep nytta i oppgåva</i>	4
1.5.1 <i>Kontaktlærarar</i>	4
1.5.2 <i>Elevar med samansette vanskar</i>	5
1.5.3 <i>Tverrfagleg samarbeid</i>	5
1.5.4 <i>Ulike profesjonar/faggrupper, «laget»</i>	6
1.5.5 <i>Omgrep på bokmål og nynorsk</i>	6
2.0 Tidlegare forskning og kunnskapsgrunnlag	6
2.1 <i>Søkeprosedyre</i>	6
2.2. <i>Forsking og kunnskapsoppsummering</i>	7
2.2.1 <i>NOU og Stortingsmeldingar</i>	7
2.2.2 <i>Forsking</i>	8
3.0 Teori	10
3.1. <i>Tverrfagleg samarbeid i skulen</i>	10
3.2 <i>Ulike samarbeidsteoriar</i>	12
3.2.1 <i>Perseption of interproffesional Collaboration Model (PINCOM)</i>	12
3.3.2 <i>Ødegård og Willumsen sin analysemodell for vurdering av ulike typar samarbeid</i>	14
3.2.3 <i>Suksesskriterier for samarbeid</i>	15
3.3. <i>Relasjon og samarbeidskompetanse</i>	17
4.0 Metode	18
4.1 <i>Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og val av metode</i>	18
4.2 <i>Eige fagleg ståstad</i>	19
4.3. <i>Forundersøking</i>	20
4.4 <i>Fokusgruppeintervju</i>	20
4.4.1 <i>Utvålskriterie</i>	21
4.4.2 <i>Rekruttering</i>	21
4.4.3 <i>Intervjuguide</i>	22
4.4.4 <i>Planlegging og praktisk gjennomføring av intervju</i>	22
4.4.5 <i>Intervjusamtalen</i>	22
4.5 <i>Transkribering</i>	24
5.0 Analyse	24
5.1 <i>Dei fire analysetrinna</i>	25

5.1.1	Trinn 1: Å få eit heilhetsinntrykk.....	25
5.1.2	Trinn 2: Å identifisere meningsbærande einingar.....	26
5.1.3	Trinn 3: Kondensering – Å abstrahere innhaldet i dei enkelte si mening.	27
5.1.4	Trinn 4: Å samanfatte betydninga	27
5.2	Forskingsetiske vurderingar	29
5.2.1	Personvern	29
5.2.2	Informert samtykke	30
5.2.3	Konfidensialitet	30
5.2.4	Konsekvensar av deltaking i forskingsprosjekt	31
5.3	Studien si kvalitet	31
5.4	Overførbarhet.....	33
8.4	Metodiske forhold og refleksjonar	33
6.0	PRESENTASJON AV FUNN	34
6.1	Læraren sin nærhet til eleven som kunnskapsgrunnlag	35
6.1.1	“Min relasjon til eleven gir meg innsikt i eleven sine utfordringar og behov”	35
6.1.2	“Når dei andre ikkje kjenner eleven min, stoler eg meir på kunnskapen eg har kring barnet, enn råda dei andre faggruppene gir meg”	36
6.1.3	“Dei andre faggruppene ønskjer innblikk i kunnskapen eg innehar om eleven, men informerer ikkje tilbake. Slik vert eg ikkje ein samarbeidspartner, men informasjonskanal”	37
6.2	Lærarane ønskjer å gje frå seg ansvar	37
6.2.1	“Mi kompetanse som lærar, strekk ikkje til når elevane sine vanskar er samansette”	38
6.2.2	“Eg har eit ønskje om å gi frå meg meir ansvar, men vil samtidig få informasjon om kva dei andre faggruppene gjer”	38
6.2.3	“Nokon bør vere der for eleven når det smell”	40
6.3	Lærarane opplev samarbeidet med andre tenester som uavklart	41
6.3.1	“Det er uavklart kva som er mi rolle i samarbeidet med dei andre tenestene kring eleven”	41
6.3.2	“Samarbeidet vert vanskeleg fordi avstandane er store og ressursane er knappe”	42
6.3.3	“Eg som lærar må ofte vere bindeledd mellom etatane kring eleven”	43
6.3.4	“Det er lettare å samarbeide når vi kjenner kvarandre”	43
7	Drøfting	44
7.1	Drøfting knytt til funn kring lærarane sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid på individnivå	45
7.1.1	Relasjonen til eleven motiverer kontaktlæraren til å samarbeide tverrfagleg.....	45
7.1.2	Lærarolla i tverrfagleg samarbeid.....	47
7.1.3	Erfaringar knytt til makt og avmakt i samarbeid 1025 ord.....	51
7.2	Drøfting knytt til funn kring lærarane sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid på gruppenivå	53
7.2.1	Erfaringar knytt til gruppeleing og felles mål i samarbeidet	53
7.2.2	Meistring i samarbeidet.....	56
7.2.3	Informasjonsflyt i tverrfagleg samarbeid.....	57
7.2.4	Kjennskap og relasjon til dei andre faggruppene.....	59
7.5	Avrunding av drøfting	62
8.0	Avslutning	64
8.1	Konklusjon	64
8.2	Avsluttande kommentarar	65
8.3	Implikasjonar for vidare forskning.....	66

Figurar:

Figur 1: "Opplevelser av samarbeid på tre nivåer" (Ødegård & Willumsen, 2017, s. 121).

Figur 2: "Ødegård og Willumsen sin analysemodell for vurdering av ulike typer samarbeid" (Ødegård & Willumsen, 2011)

Tabellar:

Tabell 1: Analyseprosessen med trinna frå Malterud si tekstkondensering (Malterud, 2011, s. 111).

Tabell 2: Funn. Presentasjon av kodegrupper, subgrupper og gullsitat.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Pico skjema

Vedlegg 4: Søkehistorikk

Vedlegg 5: Skjematisk framstilling av forskning nytta i oppgåva

1.0 Innleiing

I 2018 vart krav om samarbeid mellom skule og relevante tenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar innlemma i opplæringslova (Opplæringsloven, 1998, §15-8). Kommunale tenester og skular er pålagt å samarbeide, men det er lite eller ingenting omtalt korleis dette praktisk skal gjennomførast. Det er opp til kvar kommuneinstans og skule å finne løysingar som er hensiktsmessige for dei (Opplæringsloven, 1998, §15-8). Helsetilsynet (2009) er bekymra for at barn og unge som treng koordinerte tenester vert fanga opp for seint, då det ikkje er lagt til rette for samarbeid. Det vert ikkje fulgt opp, og dei profesjonelle har ikkje tilstrekkeleg kunnskap om kvarandre sine rammer og tenester (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Fleire utgreiingar i nyare tid har framheva kor alvorlege konsekvensar utilstrekkeleg samordning av tenester og innsatsar knytt til utsette barn og unge og deira familiar kan ha (Lone & Værnor, 2019). Det vert jamnleg poengtert at det tverrfaglege samarbeidet er vanskeleg å få til på ein god nok måte. Dette vert hevda å skuldast fleire faktorar som mellom anna lang behandlingstid, manglande heilhet og systematikk i oppfølginga, mangel på felles omgrepbruk og begrensingar som følgje av teieplikta (Berg, 2009; Glavin & Erdal, 2018; Lauvås og Lauvås, 2004; Meld. St. 16 (2006-2007)).

Det er forska mykje på tverrfagleg samarbeid (Berg, 2009; Glavin & Erdal, 2010; Hansen & Jensen, 2021), men samtidig er det gjort lite forskning på korleis lærarane erfarer det tverrfaglege samarbeidet i praksis (Borg et al., 2015). I ein litteraturgjennomgang i regi av Utdanningsdirektoratet (2014), vart *laget rundt læraren* utforska gjennom ei omfattande systematisk kunnskapsoversikt basert på forskning i inn og utland på området tverrfagleg samarbeid (Borg et.al 2015). Desse og liknande studiar har etter det eg kjenner til hovudsakleg fokusert på samarbeidet mellom éin profesjonell aktør og skulen, medan det er mangel på forskning på samarbeidspraksis som involverer fleire fagpersonar samtidig (Allen-Meares et.al, 2013; Farrell et.al, 2010). Det er eit uttalt behov for meir kunnskap om tverrfagleg samarbeid, og kanskje særleg kunnskap om kva som kjenneteiknar samarbeid som fungerer godt (Christensen & Godø, 2021; Hesjedal, 2015; Borg et.al, 2014).

Eg ønskjer å utforske kva erfaringar kontaktlærarar i grunnskulen har med tverrfagleg samarbeid med andre faggrupper i og utanfor skulen. Hensikta er å belyse korleis kontaktlærarar erfarer samarbeidet med andre faggrupper, og kva dei erfarer vert si rolle i samarbeidet.

1.1. Bakgrunn og formål

I arbeidet med litteratursøk og i forskingsgjennomgangen, såg det ut som at det er mangelfull forskning på lærarar si rolle i det tverrfaglege samarbeidet. Mange har hevda kva læraren skal bidra med, men få har undersøkt korleis det tverrfaglege samarbeidet vert erfart i praksis (Borg, et.al, 2015). Lærarar uttrykker stor frustrasjon kring lærarrolla, og opplev at den stadig famnar om fleire arbeidsoppgåver. Ein kan nesten dagleg lese lesarinnlegg i aviser frå frustrerte lærarar som føler at dei vert pålagt fleire oppgåver (Helgeland, 2008; Jelstad, 2020). Artiklar publisert i mellom anna pedagogiske tidsskrifter som *Utdanning*, og *Norsk pedagogisk tidsskrift* syner at lærarane opplever at ansvaret for det tverrfaglege samarbeidet ofte ligg på dei, og at mange lærarar føler seg aleine i administreringa kring tiltak retta mot eleven (Solevåg, 2021). Mange kommunar melder frå om at laget kring læraren forsvinn, og at ein pressa kommuneøkonomi gjer det naudsynt å si opp spesialpedagogar og miljøterapeutar i skulen (Jelstad, 2020).

Samarbeid er komplekst, og erfaringane lærararar sit på vil ikkje åleine kunne belyse det samansette temaet. Det vil likevel kunne gi interessante betraktningar og synspunkt som kan takast med vidare i forskning innanfor pedagogikkfeltet og i det helsefremjande arbeidet.

1.2. Problemstilling

Det er sannsynleg at kontaktlærarar med erfaring frå tverrfagleg samarbeid har interessante betraktningar og praksiserfaringar kring kva som hemmar og fremjar eit tverrfagleg samarbeid. På bakgrunn av dette er problemstillinga for oppgåva:

”Kva erfaringar har kontaktlærarar med tverrfagleg samarbeid kring elevar som har behov for oppfølging frå ulike profesjonar?»

Her vert praksiserfaringar knytt til kontaktlærarar sine erfaringar kring samarbeid med tenesteytarar frå andre fagprofesjonar interessant. Nyansar kring samarbeidskultur, ansvarsfordeling og kommunikasjon i gruppa vert nyttig for å belyse problemstillinga. Hovudsakleg vert erfaringar knytt til eiga rolle i samarbeidet relevant. Bakteppet gjennom heile studien vert eleven, og tverrfagleg samarbeid med formål å støtte eleven. Erfaringar knytt til lagkjenning og det å arbeide mot same mål vert difor utforska.

1.3. Oppgåva si oppbygging

Oppgåva er inndelt i åtte kapittel. I det vidare vert det lagt fram søkeprosedyrar og litteraturgjennomgang. Her vert søkeord og aktuelle kjelder for søk presentert. Forsking som er relevant, og teoriar som bidreg til forståing av tverrfagleg samarbeid vert gjort greie for. Deretter vil metoden som er nytta skildrast saman med presentasjon av korleis eg har gått fram, og kvifor eg har tatt dei vala eg har gjort undervegs. I kapittel fem vert analysemetoden samt vurderingar gjort i analysefasen presentert. I kapittel seks formidlast funn frå intervju av lærarane, som deretter drøftast i det følgjande kapittelet. Til slutt vil det følgje ein konklusjon basert på spørsmålet som er formulert i problemstillinga.

1.4. Avgrensingar

I studien har eg valt å avgrense meg til erfaringar frå kontaktlærarar tilsett i kommunal grunnskule. Med erfaringar meiner eg praksiserfaringar gjennom si rolle som kontaktlærer. Eg vel å ikkje definere ei type elevgruppe, men heller sjå på den totale erfaringsbanken lærarar sitt på. Dette vel eg fordi det er sjølve samarbeidet som er i fokus, og eg ønskjer å få fram nyansar i arbeidet med oppfølging av ei samansett elevgruppe. Med oppfølging meiner eg dei tiltaka som vert igangsett på individnivå når ein elev av ulike grunnar treng noko anna enn den ordinære klasseromsituasjonen tilseier. Tiltak som vert ein del av tilpassa opplæring, klasse miljø og psykososiale opplæringsprogram ved skulen vert ikkje fokusert på i denne oppgåva, då dette er førebyggjande arbeid som er lik for alle elevar i skulen. Eg er i denne oppgåva ute etter samarbeidet kring elevar med behov ut over det ordinære opplæringstilbodet.

Tverrfagleg samarbeid er eit stort emne som famnar mange instansar og samfunnslag. Det vert difor naturleg å avgrense oppgåva. Det vert i denne oppgåva fokusert på lærarar ved gitte grunnskular sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid. Rammene for samarbeid, som

økonomi eller styringsdokument for dei ulike kommunane vert ikkje fokus i denne oppgåva. Det vert ikkje diskutert eller samanlikna opp mot kommunestørrelse eller ulike samarbeidsmåtar, men heller likheter og ulikheter i *erfaringar* med tenestene som dannar laget kring elevane, då sett frå lærarperspektivet. Grunna omfang av oppgåva, vert dei andre faggruppene sine lovverk, retningslinjer og erfaringar ikkje tatt høgde for. Omsynet til dei andre faggruppene sine mandat vert ikkje ein del av mitt fokus.

For å få fram heilheta av laget kring eleven vart det naturleg å få fram erfaringar kring både internt samarbeid innanfor skulen sine lokalitetar, men og eksternt samarbeid med aktørar som arbeider utanfor skulen sine fysiske bygningar. Det er ulikt korleis kommunane legg tilrette for samarbeid, og kven som er innanfor skulen si bygningsmasse, og kven som er lokalisert på kontor utanfor skulen. I oppgåva vert difor erfaringar med begge typar samarbeid undersøkt. Då det ikkje er faste retningslinjer for dette, vel eg å anerkjenne alle faggrupper som ein del av laget kring eleven. Foreldre er ein viktig del av laget, men eg vel å kun ta med erfaringar knytt til profesjonell utøving av samarbeid der fagfolk samlast i form av sitt daglege arbeid.

Elevane sin trivsel, psykiske helse og læring står som grunnlaget for samarbeid. Det vert likevel ikkje sett på samanhengar mellom erfaringane lærarane har kring samarbeid og korleis dette gjer seg til uttrykk i elevane. Grunna omfanget av oppgåva vert det implisitt forstått at godt samarbeid vil auke kvaliteten i arbeidet og derav bidra i det helsefremjande arbeidet.

1.5 Omgrep nytta i oppgåva

1.5.1 Kontaktlærer

Kontaktlæraren sitt mandat er forankra i opplæringslova (1998, §8-2): «klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.» (Granberg, 2021, s. 28; Opplæringslova, 1998, §8-2). Kontaktlærarrolla er ein funksjon som har eit ekstra ansvar knytt til kontakt med eleven sitt skule og klasse miljø, og slik skil seg frå ein timelærer eller faglærer. Alle deltakarane i intervju er tilsette med kontaktlærarfunksjon. Forsking og litteratur nytta i denne oppgåva inkluderer både faglærarar og kontaktlærarar. Begge omgrep vert difor nytta.

1.5.2 Elevar med samansette vanskar

Elevar og barn vert nytta for å omtale dei unge som yrkesgruppene samarbeidar kring. I litteratur og forskning vert begge omgrep nytta. Deltakarane i intervju nyttar primært elevar, og litteraturen omtalar dei ofte som barn eller barn og unge. Eg vil difor i det vidare nytte dei ulike omgrepa parallelt.

Barn og unge kan av ulike grunnar ha behov for ekstra støtte og oppfølging i kortare eller lengre periodar. Det kan vere utfordringar i barnehage- og skulemiljøet, problem grunna dårleg fysisk eller psykisk helse, lærevanskar eller språkutfordringar. Barn og unge kan ha ein vanskeleg livssituasjon grunna utfordringar i familien som fattigdom, helseproblem, busituasjon, rus, vald eller omsorgssvikt. Nokre barn og unge har erfaringar frå krig eller frå tid på flukt (Prop. 121 S (2018–2019), s 21).

Å finne eit dekkjande omgrep i forhold til desse barna eller ungdommane, er vanskeleg. Praksisfeltet, litteratur og forskingsartiklar nyttar omgrep som personlege og sosiale vanskar, psykiske og psykososiale vanskar, sosiale og emosjonelle vanskar, åtferdsvanskar, tilpassingsvanskar, samhandlingsvanskar og anna om kvarandre. Ungdommane omtalast ofte som gråsoneelevar, problemelevar, skulkarar, elevar med angst eller elevar med depresjonar (Befring, 2006; Ogden, 2007).

Uansett definisjon eller omgrepsbruk handlar det om barn og unge som syner store vanskar med å innordne seg i den sosiale konteksten, eller som kjem lett i konflikt med sosiale spelereglar (Befring, 2006). Dette er utfordringar som har betydning for barna si læring og utvikling og for deira samhandling med andre i barnehage, skule og SFO. Utfordringane heng ofte saman, og kan ikkje løysast kvar for seg. Dette krev ekstra tilrettelegging og tidleg samordna innsats frå ulike sektorar, forvaltningsnivå, tenester og profesjonar (Meld. St. 6 (2019-2020)).

1.5.3 Tverrfagleg samarbeid

Tverrfaglighet definerast ofte svært ulikt. Omgrepa tverrfagleg, tverretatleg, tverrprofesjonelt og tverrsektorielt har ulike definisjonar, men vert ofte nytta om kvarandre. Vidare i denne studien har eg valt å nytte omgrepet tverrfagleg samarbeid.

Denne studien omhandlar tverrfagleg samarbeid som i følge Glavin og Erdal (2018, s. 24) er ei arbeidsform når fleire yrkesgrupper arbeider saman på tvers av faggrensene for å nå eit

felles mål. Tverrfagleg samarbeid inneber samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjonar, knytt til ulike instansar og etatar, om ei felles utfordring eller eit problem, mot eit felles mål (Glavin og Erdal, 2018, s. 28).

I skulesektoren kan tverrfagleg og nyttast når elevar arbeider med fleire fag samtidig, til dømes norsk og matematikk. Det vart viktig å skilje mellom dei to omgrepa i både tekst, litteraturinnhenting samt i intervju. Omgrepet er vidare i oppgåva kun nytta i samband med samarbeid mellom ulike yrkesgrupper kring elevane.

1.5.4 Ulike profesjonar/faggrupper, «laget»

Ordlyden *ulike faggrupper, ulike profesjonar* eller *laget kring eleven* vil gå igjen i teksten.

Med det meiner eg alle faggrupper som, i tillegg til lærarane, har god kompetanse på barn og unge med samansette utfordringar, og som kan ha ei viktig rolle i arbeidet med disse i skulen. Eksempel på desse kan vere; sosiologar, spesialpedagogar, barnevernspedagogar, fysioterapeutar, ergoterapeutar, vernepleiarar, sosionomar, psykiatrisk sjukepleiarar og andre med pedagogisk eller helse- og sosialfagleg utdanning (Meld. St 6, (2019 – 2020)).

1.5.5 Omgrep på bokmål og nynorsk

I litteratur og forskning knytt til oppgåva, er det hovudsakleg nytta kjelder på bokmål. Nokre av fagomgrepa er difor forsøkt oversett.

2.0 Tidlegare forskning og kunnskapsgrunnlag.

2.1 Søkeprosedyre

For å finne relevant forskning til oppgåva har eg utført søk i ulike søkebasar som Education source, ERIC, Oria, Google Scholar og Idunn. Søkeord på bokmål vart *tverrfaglig samarbeid, tverrprofesjonelt samarbeid, tverretatlig samarbeid, skole, lærer, kontaktlærer og opplæring*, vart nytta med mange aktuelle treff. For å avgrense søka vart kombinasjonar av søkeord, samt publikasjon og tid (2010 – 2022) nytta. Eg fekk i denne fasen kyndig hjelp av bibliotekar på Universitet.

For å utvide søket utanfor Norge, nytta eg søkeord som *interprofessional cooperation, interprofessional agency* og *team*, kombinert med *teacher* eller *educator*. Mange av søka retta seg mot vaksne studentar og lærarar innan helse og psykologi. Ved å inkludere søkeord som *learning, experience* eller *pupil* fekk eg treff som omtalte tverrfagleg samarbeid i skule. Det vart likevel vanskeleg å finne relevant forskning grunna ulikt skulesystem.

Grunna ulikt skulesystem samt kontaktlærarfunksjonen som kun dei nordiske landa nyttar, vart det mest relevant å sjå på den nordiske forskinga. Nokre forskingsartiklar frå USA, Australia og England knytt til lærarar sitt samarbeid med andre faggrupper vart likevel vurdert som aktuell.

Regjeringen.no sine internettsider er nytta med det formål å henvise til NOU-rapportar og Stortingsmeldingar som har vore aktuelle i forbindelse med forskning og prosjekt knytt til tverrfagleg samarbeid i oppvekstsektoren. Ved gjennomgang av litteratur har eg i tillegg forfulgt og gjort søk etter å ha lest henvisningar og referanselister frå forfattarar av aktuell litteratur. Fagartiklar frå fagblad, litteraturlister og referansar frå relevante forskingsartiklar og fagbøker leda meg vidare i jakta på relevant teori som kunne belyse temaet.

2.2. Forsking og kunnskapsoppsummering

2.2.1 NOU og Stortingsmeldingar

Det pågår mykje utviklingsarbeid og forskning for å betre det tverrfaglege samarbeidet. Eit eksempel er 0–24-samarbeidet, som er eit samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, Arbeids- og sosialdepartementet, Barne- og familiedepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet og Justis- og beredskapsdepartementet med underliggende etatar. Målet er å fremje meir samordna tenester og heilhetleg innsats for utsette barn og unge under 24 år og deira familiar. 0–24-samarbeidet handlar mellom anna om å kunne utnytte dagens ressursar betre gjennom tettare tverrfagleg samarbeid mellom tenestene (Hansen & Jensen, 2021). Dei førebelse resultatane i 0-24 samarbeidet syner eit behov for auka støtte kring sårbare barn og deira familiar. Mange av tiltaka i rapporten var direkte knytt mot skule, og handla om korleis ein som samfunn skal jobbe saman for å hindre fråfall i vidaregåande skule (Hansen & Jensen, 2021). Nokre av funna og innfallsvinklane frå denne rapporten har vore nyttige i arbeidet med denne masteroppgåva.

Stortingsmelding 6. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* inneheld ei rekke forslag til tiltak for å bidra til tidleg innsats frå barnehagen og ut vidaregåande opplæring. Mange av tiltaka dreier seg kring tidleg innsats gjennom tverrfagleg samarbeid og kan gi nyttige faglege perspektiv inn i denne masteroppgåva, kring korleis ein gjennom tverrfagleg samarbeid kan arbeide forebyggande inn mot elevar og familiar (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Forskningsprosjekt knytt til «Et lag rundt eleven» (NIFU, 2021), samt delstudiane, «Et lag rundt eleven - Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samhandling med skole – en effektevaluering» (Federici et al. 2020), og «Et lag rundt eleven - en klyngerandomisert effektevaluering av LOG-modellen» (Malmberg-Heimonen, et al., 2020), samt oppfølgingsstudiar og effektevalueringar knytt til desse, syner stor interesse for forskning knytt til tverrfagleg samarbeid, og vil gi eit grunnlag for å sjå kor fagfeltet står.

I rapporten «Et lag rundt læreren» (2015) initiert av Arbeidsforskningsinstituttet er formålet å skaffe eit kunnskapsgrunnlag for korleis fleirfagleg kompetanse i skulen kan utnyttast på best mogleg måte. Rapporten utforskar problemstillingar knytt til påstandar om at dersom ein kan frigjere tid til lærarane sitt arbeid med undervisning og klasse miljø, vil det betre lærarane sine føresetnader for å leggje til rette for god og variert undervisning og god fagleg oppfølging av alle elevar. Vidare hevdar forskarane at ved å utnytte dei eksisterande ressursane betre, og ved å tilføre skulane ny kompetanse gjennom tverrfagleg samarbeid, kan ein styrke innsatsen knytt til oppfølging av sosialt og psykisk utsette barn i skulen (Borg et al., 2015, s. 7). Rapporten peikar på at lærarane ønskjer seg «eit lag rundt læraren» som kan hjelpe dei gjennom dagen, og frigje tid til undervisning. Det vert med andre ord peika på eit behov for å få inn meir kunnskap om, og erfaring med å bruke andre profesjonar i norsk skule (Borg et al., 2015).

Det er gjennom heile mitt arbeid med denne masteroppgåva kome ut ei rekkje forskningsresultat og artiklar i kjølevatnet av til dømes Utdanningsdirektoratet si utgreiing, og fleire oppfølgingsstudiar er varsla ferdigstilt sommaren og hausten 2022.

2.2.2 Forsking

Ei oppsummering av ei rekkje psykisk helsefremjande intervensjonar i skulen viser at lærarar er i ein særeigen posisjon for å avdekke psykiske helseutfordringar hjå ungdom (Hoagwood et al., 2007). Lærarar vert difor vurdert som viktige samarbeidspartnarar i tverrfagleg samarbeid om å støtte elevar si psykiske helse (Berzin, 2012). Ei systematisk litteraturgjennomgang av 41 studiar syner at lærarar spelar ei viktig rolle i ei rekkje skulebaserte psykisk helse-intervensjonar (Franklin et al., 2012). Litteratur-gjennomgangen indikerte at det ikkje var forskjell i utfall når det gjeld intervensjonar utført av lærarar og av andre profesjonsgrupper. Det kom og fram at tilrettelegging for rettleiing av lærarar i korleis dei kan støtte elevar si psykiske helse, kan auke andre tenester og profesjonsgrupper si

innflytelse på barn si utvikling (Cappella et al. 2011). Studiar som syner læraren sin kompetanse i det helsefremjande arbeidet er aktuell for å synleggjere potensialet som ligg i å utnytte læraren sin nærhet til eleven.

I si doktorgradsavhandling ved Institutt for lærarutdanning og skuleforskning, UiO, har Stine Margrethe Ekornes sett på lærarane sitt syn på psykisk helse i skulen. Studien vart gjennomført med av spørjeundersøking kring 771 lærarar og tre fokusgruppeintervju av 15 lærarar. Lærarar frå 51 skular i Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Hordaland er representert. Lærarar i grunnskule og vidaregåande skule vart bedne om å fortelje om korleis dei ser på si rolle og sitt ansvar i arbeidet med å fremje elevar si psykiske helse. Dette gjaldt både i forhold til andre instansar som Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), Pedagogisk-psykologisk teneste (PPT), skulehelsetenesta, og foreldre og kollegaer. Ekornes finn i si studie eit gap mellom opplevd ansvar og kompetanse, som vert knytt til stress fordi ein kjenner eit stort ansvar for å drive helsefremjande arbeid og hjelpe elevane med vanskar (Ekornes, 2016). Eg vurderer studien som aktuell for å belyse korleis lærarar vurderer eiga rolle i samarbeid, og motivasjonen dei har for samarbeidet. Dei delane av forskinga eg vel å nytte, er hovudsakleg knytt til Ekornes sine funn kring belastningar i lærarrolla, og kompetanse kring psykisk helse. Denne studien avgrensar til ei gitt elevtype, men er relevant då den gir innblikk i lærarane sine vurderingar knytt til å melde opp elevar.

Christensen og Godø har i si studie undersøkt lærarar si forståing av eigen kjernekompetanse (Christensen & Godø, 2021). Her trekk lærarane fram sosial kompetanse som den mest sentrale kompetansen, og deretter kompetanse i klasseleiing. Lærarane uttrykk stoltheit over at dei innehar ei unik kompetanse gjennom kjennskap til barnet i ein kvardagsleg og sosial kontekst som andre profesjonar har liten tilgang til. Dei skildrar samarbeidet med andre profesjonar som godt og viktig, men at tida det tar, opplevast som ei belastning (Christensen & Godø, 2021). Nokre av funna knytt til læraren si oppleving av eiga kompetane vert nyttige bidrag inn i drøfting knytt til lærarrolla i tverrfagleg samarbeid.

I si doktorgrad har høgskolelektor Mælan (2019) ved Høgskolen i Innlandet forska på korleis elevar si psykiske helse kan støttast gjennom lærarar sin daglege praksis med undervisning. Funn i Mæland si avhandling viser at elevane erfarte at lærarar støttar elevane si psykiske helse ved å vere merksame overfor enkeltelevlar som personar, legge til rette for positive relasjonar mellom elevlar i klasserommet, vere lydhøyr ovanfor elevane sitt faglege behov og

ved å redusere skulerelatert stress. Lærarar og skuleleiarar erfarte støtte av elevar si psykiske helse som ein integrert del av lærarar sitt arbeid med undervisning og med tilrettelegging for læring. Dette medførte behov for tydelegere ansvarsfordeling mellom lærarane og samarbeidspartnarar sitt ansvar for elevane si psykiske helse. Studien viser til at lærarar i større grad ønskjer eit tettare og betre samarbeid med andre instansar for å skape eit godt læringsmiljø for elevane. Mælan fann at lærarar vegrar seg for å gå inn i tverrfagleg samarbeid. Det vart forklart med at dei var usikre på eiga rolle og opplevde at dei hadde manglande kompetanse i å støtte barn og unges psykiske helse (Mæland, 2019). Mæland (2019) si avhandling kan vere relevant i mi studie, særleg funn knytt til lærarane si oppleving av eigen kompetanse i møte med risikoutsette barn.

3.0 Teori

I dette kapitlet presenterer eg oppgåva sitt teoretiske rammeverk. Innleiingsvis har eg valt å gjere greie for skulen sitt mandat og ansvar i arbeidet med risikoutsette barn, samt skissere konteksten for tverrfagleg samarbeid i eit skuleperspektiv. Dette er med hensikt at lesaren lettare skal forstå konteksten for det tverrfaglege arbeidet, og kva elevar som kan nyttegjere seg av slikt arbeid. I arbeid med menneske, og i tverrfagleg samarbeid er relasjonar sentralt. Det er mykje teori knytt til relasjon og samarbeidskompetanse. I denne oppgåva vel eg å nytte Spurkeland (2011) sine betraktningar knytt til relasjonskompetanse og samarbeidskompetanse. Vidare presenterer eg to modellar for samarbeid, som ligg som teoretisk grunnlag, samt aktuell forskning og litteratur som synleggjer hemmande og fremjande faktorar i tverrfagleg samarbeid.

3.1. Tverrfagleg samarbeid i skulen.

Grunnskulen har kontakt med alle barn og utgjer dermed ein viktig arena for førebygging av psykiske vanskar, samt det å identifisere og melde ifrå til andre instansar når det er elevar som har meir samansette og komplekse behov (Glavin og Erdal, 2018). Kontaktlæraren er den som har primærkontakt både med elev og heim, og som har ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremål for eleven. Kontaktlæraren har ansvar for kartlegging, elevsamtalar og foreldresamtalar, samt melde frå til skuleleiinga om behov for spesialundervisning og bekymring for omsorgsvikt (Opplæringslova 1998, §8-2 og §1-3). Det er difor viktig at skulen har interne rutinar for kva lærarar skal gjere når dei er bekymra for eit barn. Det er viktig at personalet veit kva dei skal vere merksam på, kven dei kan

kontakte, og kven som skal ha ansvaret for kontakten med andre hjelpeinstansar (Glavin & Erdal, 2018).

Godt tverrfagleg samarbeid er ei viktig forutsetning for å skape eit miljø der alle vert inkludert og opplev fellesskap og meistring, det vil kunne forebygge at problem utviklar seg, eller at dei vert større enn nødvendig (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 26) Psykososialt arbeid får eit stadig auka fokus, og skulen er pålagt å arbeide med dette området. Målet er at så mange elevar som mogleg, gjennom tilpassa opplæring, tenester og støtte, skal kunne nyttiggjere seg av ordinær undervisning (UNESCO, 2009, (1998, § 9 A-2). Dette krev ekstra tilrettelegging og tidleg samordna innsats frå ulike sektorar, forvaltningsnivå, tenester og profesjonar (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 27)

Tverrfagleg samarbeid i skulen inneberer å samordne med ulike profesjonar for å skape ei breidde i kompetanse og blikket på barn og unge, slik at oppvekstvilkåra vert så gode som mogleg (Erstad, 2018, s. 47). Til dømes samarbeider ein i skulen med mellom anna PPT, Barnevernet, helsesjukepleiar og BUP. Desse fagpersonane representerer ulike etatar, og vert styrt av ulike lov-og regelverk (Kinge, 2012). Hovudtanken er at dersom alle som arbeider med og for barn og unge samarbeidar, både seg imellom og med barn og unge og familiane deira, vil det bidra til å sikre og styrke det totale oppvekstmiljøet for barnet. Dei involverte partane vil då kunne dele sin kompetanse både kring fastsette mål og korleis arbeide for å nå dei, med kvarandre (Glavin & Erdal, 2018).

Behovet for tverrfagleg samarbeid vert dradd fram som eit viktig ledd i å auke kvaliteten på skulen, gjennom tidleg innsats med hensikt å motvirke sosiale ulikheter i samfunnet (Berg, 2012; Glavin & Erdal, 2018). Tverrfagleg samarbeid skjer både på system- og individnivå i skulen. Tverrfagleg samarbeid på systemnivå er viktig for å sikre barn og unge ein heilhetleg og samanfallande oppvekst, med gode føresetnadar. Individnivået skal sikre at den enkelte elev har dei instansane rundt seg som trengs for å sikre dei beste føresetnadar, og består gjerne av ansvarsgrupper med ulike kommunale instansar (Berg, 2012; Glavin & Erdal, 2018). Det er primært individnivået som vert grunnlaget for denne oppgåva, men dei to nivåa ligg som avhengige av kvarandre for å sikre eit heilhetleg tilbod for alle barn (Ødegård & Willumsen, 2011).

3.2 Ulike samarbeidsteoriar.

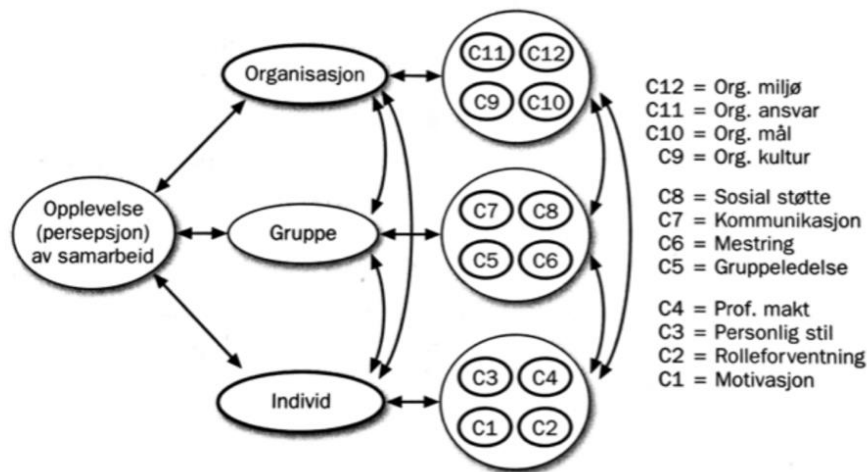
Det er ei aukande bruk av teoriar i den tverrfaglege litteraturen (Reeves, et al. 2010) I løpet av dei siste åra har fokus dreidd seg i retning av å anvende ulike sosiale og psykologiske tilnærmingar av forståinga av tverrfagleg samarbeid (Ødegård, 2016). Til dømes vert teoriar kring sosial kontakt, realistisk konflikthandtering, sosial identitet og sjølv- kategorisering belyst gjennom arbeida til forfattarar som Hind et al. (2003), Barnes et al. (2000), og Mandy et al. (2014). Ginsburg og Tregunno (2005) har på si side nytta organisasjonsteori for å undersøke korleis organisatoriske kontekstar kan påverke utviklinga av tverrfagleg utdanning og praksis (Hind et al., 2003; Barnes et al., 2000; Mandy et al., 2014; Ginsburg & Tregunno, 2005). Fleire forfattarar har tatt utgangspunkt i teoriar om arbeidsgrupper sin mentalitet, og teoriar om sosialt forsvar for å utforske korleis ubevisste individuelle prosessar kan påverke tverrfagleg samhandling (Reeves, 2021). Sjølv om desse teoriene utvidar forståinga av individuell åtferd, gruppefungering og organisatorisk påverking av tverrfagleg samarbeid, vil slike forklaringar potensielt oversjå grunnleggjande sosiale prosessar som bruk av makt, autoritet og legitimitet, som og utgjer eit fundament for tverrfagleg samarbeid mellom fleire profesjonsgrupper (Ødegård, 2009).

Ein kan altså forstå samarbeid på mange ulike måtar, og er eit komplekst og vidt omgrep som kan omhandle fleire nivå i tenestetilbodet. Eg vel i denne oppgåva å nytte Ødegård sin *Perseption of interproffesional Collaboration Model (PINCOM)*, samt mellom anna Glavin og Erdal (2018) sine suksesskriterier for tverrfagleg samarbeid . PINCOM modellen vel eg å ha med fordi den gir ei brei forståing av korleis ulike faktorar kan virke inn på samarbeid (Ødegård, 2009). Glavin & Erdal (2018) viser til konkrete faktorar som må vere tilstades for å lukkast med tverrfagleg samarbeid og kva hindringar som kan gjere samarbeidet utfordrande (Glavin & Erdal, 2018). Eg meiner at val av teori, litteratur og modell vil hjelpe meg å belyse dei ulike nivåa i samarbeid, samt belyse hemmande og fremjande faktorar i tverrfagleg samarbeid.

3.2.1 Perseption of interproffesional Collaboration Model (PINCOM)

Psykologspesialist og professor i tverrprofesjonelt arbeid ved Høgskolen i Molde, Atle Ødegård, har studert ulike aspekt ved tverrfagleg samarbeid. Gjennom ei pilotstudie, egne erfaringar som psykolog i PPT, empiri og teori kring tverrfagleg samarbeid, har han utarbeidd ein modell som systematiserer aspekt ved tverrfagleg samarbeid *Perception of*

interprofessional collaboration model (PINCOM)(Ødegård, 2016). I følge Ødegård er det hovedsakelig tre overordnede aspekter for korleis tilsette opplever det tverrfaglege samarbeidet. Desse tre aspekta er individuelle aspekt, gruppeaspekt og organisasjonsaspekt (Ødegård, 2016, s 121)



Figur 1. "Opplevelser/konstruksjoner av samarbeid på tre nivåer" (Ødegård & Willumsen, 2016, s. 121).

I følge Ødegård sin modell (sjå figur 1.) vert individuelle aspekt påverka av (C1) arbeidsmotivasjon, (C2) rolleforventningar, (C3) personleg stil og (C4) profesjonell makt. Gruppeaspekt vert påverka av (C5) gruppeleiing, (C6) meistringsevner, (C7) kommunikasjon og (C8) sosial støtte. Organisasjonsaspekt vert påverka av (C9) organisasjonskultur, (C10) organisasjonsmål, (C11) organisasjonsansvar og (C12) organisasjonsmiljø (Ødegård, 2016). Det er altså ein kompleks samansetning av ulike forhold som påverkar korleis tilsette opplever det tverrfaglege samarbeidet dei er ein del av.

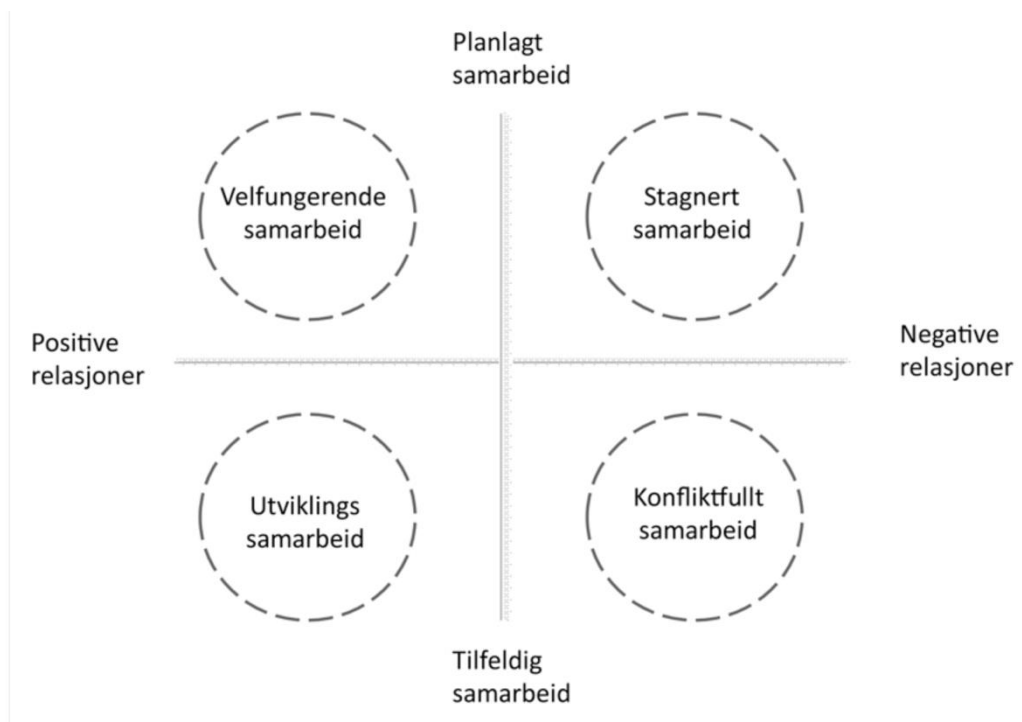
Modellen syner korleis dei ulike aspekta også påverkar kvarandre. Personlighetsstil og arbeidsmotivasjon vil for eksempel ha innverknad på korleis ein arbeider saman med andre. På same måte vil grad av sosial støtte ein opplev frå sine kollegaer ha betydning for korleis ein kommuniserer i tverrfaglege grupper (Ødegård, 2021). PINCOM har blitt nytta i ulike studiar både nasjonalt og internasjonalt og er oversett til fleire språk (Ødegård, 2021) Fleire av aspekta Ødegård trekk fram i denne modellen vil kunne bidra til å sette namn på og diskutere det deltakarane i mine intervju trekk fram som betydingfulle for det tverrfaglege

samarbeidet dei inngår i på skulene. Samtidig vert omfanget av denne oppgåva ikkje stor nok til å kunne gå inn på alle aspekt av samarbeid. Modellen vil liggje som eit grunnlag for analyse og diskusjon. Då denne studien fokuserer primært på lærarane si opplevde erfaring, vert delane om opplevingar av samarbeid på individ og gruppenivå mest aktuell for mi problemstilling.

Eg anser denne refleksjonsmodellen som interessant, og som nyttig for å få auka forståing av samarbeidsprosessar. Samtidig kan modellen nyttast til å utvikle "sjekklister" som kan bidra til større klarhet med omsyn til kva profesjonelle legg i det å samarbeide (Ødegård, 2021, s. 126) Noko av kritikken til modellen er likevel at den ikkje fortel noko om sjølve samhandlinga mellom tenesteytarane (Ødegård, 2021). Er ser det difor som nyttig å utfylle modellen med anna litteratur knytt til samarbeid og samhandling.

3.3.2 Ødegård og Willumsen sin analysemodell for vurdering av ulike typar samarbeid. Erfaringane som lærarane har kring det mellommenneskelege i samarbeidet mellom profesjonsutdøvarane gjennom daglege uformelle møter og planlagte samarbeidsmøter er ei stor del av datagrunnlaget i denne oppgåva. For å synleggjere ulike typar samarbeid, vel eg i tillegg å nytte Ødegård og Willumsen (2012) sin analysemodell for vurdering av ulike typar samarbeid. Modellen er framstilt med bakgrunn i teoriar om samarbeidskultur, og forskning knytt til hemmande og fremjande faktorar i slikt arbeid. Forskarane vektlegg relasjonen mellom medlemmane i samarbeidet som ein grunnleggande suksessfaktor.

Ødegård og Willumsen gjorde ei kvalitativ studie i 2011 der tenesteytarar innan barnevern, helsestasjon, barnehage og grunnskule var informantar. Målsettinga med studien var å undersøke korleis tenesteytarane forstod fenomenet samarbeid. Ødegård hadde gjennom tidlegare studiar erfart at tenesteytarar såg på samarbeid på ulike måtar. På bakgrunn av tidlegare innhenta data, ønskja Ødegård og Willumsen å lage eit analyseverktøy som kunne nyttast til å identifisere ulike former for samarbeid, og med dette gi tenesteytarar og leiarar idear til korleis forbetre samarbeidsprosessar i til dømes ansvarsgrupper (Ødegård & Willumsen, 2011).



Figur 2: Ødegård og Willumsen sin analysemodell for vurdering av ulike typar samarbeid (Ødegård & Willumsen, 2011, s. 191)

Som vist i figur 2. delte Ødegård og Willumsen (2011) funna i studien i to hovudkategoriar: relasjonelle forhold som fremjar og hemmar samarbeid, og planlegging som fremjar og hemmar samarbeid. I relasjonelle forhold, svarte informantane at fremjande faktorar var respekt, likeverd, god dialog og felles innsats. Det motsette av desse såg dei på som hemmande faktorar: mangel på respekt, maktorientering, dårleg dialog og solospel (Ødegård & Willumsen, 2011). Det dei såg på som fremjande faktorar i planlegging av det tverrfaglege samarbeidet, vert skildra å vere god møteleiing, felles mål, deling av kunnskap og klare roller (Ødegård & Willumsen, 2011, s. 192).

3.2.3 Suksesskriterier for samarbeid

Glavin og Erdal (2018) har gjennom praksiserfaringar og litteratur definert ulike suksesskriterier og hindringar for tverrfagleg samarbeid. Kriteria tilfører ei forståing av kva faktorar som fremjar og hemmar tverrfagleg samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). Glavin & Erdal (2018) og Ødegård & Willumsen (2011) sine funn kan overlape og utfylle kvarandre. Eg vil difor kun inkludere dei kriteria Glavin og Erdal inkluderer som utfyller faktorar som tidlegare er presentert.

Glavin og Erdal (2018) peikar på mellom anna følgjande suksesskriterier for tverrfagleg samarbeid.

1. *Felles målsetting*: Partane må ha ei felles målsetting for at samarbeidet skal fungere optimalt. Dersom målsettinga er felles vert arbeidet meir målretta og effektivt, og det vert enklare å finne felles metodar og strategiar for å nå måla. Alle aktørane må vere bevisst på kva dei ønskjer å oppnå med samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 42).
2. *Realistisk syn på samarbeidsmuligheter*: Ei viktig forutsetning for samarbeid er at ein kan vere sjølvkritisk til eiga eining. Samtidig må ein kunne sjå nytta av andre einingar si kompetanse, og kva dei kan bidra med. Vilja til å endre sin eigen praksis må vere større enn vilja til å leve i konflikt med andre tenester. Dette vil enklare kunne bli oppnådd dersom ein har kunnskap om kvarandre sine tenester (Glavin & Erdal, 2018, s. 42).
3. *Nytteverdi*: For å skape eit meningsfullt samarbeid er det viktig at alle partar opplev det som nyttig. Kvar enkelt eining må sjå nytta av og behovet for andre tenester si kompetanse. Fordeling av arbeidsoppgåver vil kunne føre til mindre arbeidsbyrde for kvar enkelt teneste (Glavin & Erdal, 2018, s. 42).
4. *Respekt*: Det må vere gjensidig respekt for kvarandre sine ulikheter og faglighet (Glavin & Erdal, 2018, s. 44). Uenighet må gå på sak, og ikkje person. Det er viktig at ein tek kvarandre på alvor og anerkjenner at andre har eit anna synspunkt, samt vere audmjuk for andre si kompetanse (Glavin & Erdal, 2018, s. 44).
5. *Tillit*: Eit samarbeid basert på respekt, openhet og redelighet vil føre til tillit mellom aktørane i samarbeidet. Kommunikasjon er ifølge Glavin og Erdal (2018) essensen i alt samarbeid. At det er samsvar mellom det ein seier og det ein uttrykk med kroppsspråket, altså den verbale og den nonverbale kommunikasjonen er viktig for at partane skal føle tillit til kvarandre (Glavin & Erdal, 2018, s. 44).
6. *Kunnskap om kvarandre*: Aktørane i eit samarbeid må ha kunnskap om kvarandre si kompetanse, rolle, oppgåver og ansvarsområder. Samarbeidspartnarar har behov for å identifisere kvarandre sine sterke sider, og utnytte og utvikle desse maksimalt (Glavin & Erdal, 2018, s. 45).

3.3. Relasjonskompetanse og samarbeidskompetanse

Relasjonskompetanse og samarbeidskompetanse er mykje nemnd i litteratur og forskning knytt til tverrfagleg samarbeid. Jan Spurkeland (2011) nyttar omgrepet relasjonskompetanse for å skildre det settet av evner, kunnskapar og haldningar som kan etablere, vedlikehalde, men også reparere mellommenneskelege relasjonar (Spurkeland, 2011). Spurkeland (2011) set likskapsteikn mellom relasjonskompetanse og samhandlingskompetanse og hevdar at dette er faktorar som vi må ha med oss i alle møte menneske. Det relasjonelle har noko større fokus på det emosjonelle nivået i samhandlinga, og den responsen ein får på eit samhandlingsutspel vil bygge relasjonen vidare (Spurkeland, 2011, s. 303).

Relasjonskompetanse utfordrar mange nivå som empati, intelligens, strukturering, planlegging og vurderingar kring kva som er tenleg i ein situasjon (Spurkeland, 2011). Dei etiske elementa i samhandling er knytt til korleis partane støttar kvarandre og viser omsyn og aksept for andre sine meiningar. Sjølv om Spurkeland (2011) omtalar relasjonen mellom lærar og elev, er dette sentrale punkt og i samhandlingsrelasjonar mellom ulike profesjonar. Tillit og det å vere emosjonelt moden vert viktig for å lukkast i det relasjonelle arbeidet. Saman med ei genuin interesse for andre menneske er dette slik Spurkeland ser det, byggjesteinane i relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011, s. 305).

Førebyggjande relasjonell investering handlar om det nettverket ein byggjer kring elevar gjennom til dømes tverrfagleg samarbeid. Relasjonen i eit slikt nettverk bør i følgje Spurkeland (2011) gå gjennom fire fasar for å sikre kvalitet og tryggleik i samarbeidet. Den første fasen, etableringsfasen dreier seg om dei første møta og observasjonane i relasjonen. I testfasen vert spørsmål knytt til kven ein kan stole på, kva som bør endrast og ikkje minst intensjonar og praksis i samhandlinga utfordra. Den tredje fasen vert omtalt som tillitsfasen og oppstår når ein har etablert gjensidig tillit og tryggleik i samarbeidet på tvers av fag og profesjonar. Dette fordrar at ein har hatt relativt hyppig kontakt i dei to første fasane slik at åtferd er føreseieleg. Tydelig verdisyn, haldningar og openheit pregar aktørane si tilnærming til samarbeid. Den siste fasen er når relasjonen er etablert og skal vedlikehaldast. Utviklinga av eit samarbeid som toler sterkt press og slitasje er avhengig av aksept for kvarandre, gjensidig respekt, anerkjenning både av mennesket og profesjonsutøvaren og verdsetting av kvarandre sine eigenskapar. Anerkjenning av at alle partar i samarbeidet er viktig for å drive

prosessen framover. På denne måten kan ein utvikle og betre tryggleik og sjølvkjensle både hjå seg sjølv og dei ein samarbeidar med (Spurkeland, 2011, s. 99).

I dette kapitlet har eg lagt frem teori og forskingsstatus eg har vurdert relevant for å belyse oppgåva si problemstilling. Disse teoriane og forskinga vil eg ta utgangspunkt i når eg skal drøfte opp mot eigne forskingsfunn seinare i oppgåva.

4.0 Metode.

I dette kapitlet vert dei metodiske vala og overveingane som er gjort i samband med studien presentert. Det inneber val av metode, forskingsdesign, førforståing, utval, førebuing og gjennomføring av fokusgruppeintervju, databehandling, dataanalyse, samt dei forskingsetiske vurderingane.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og val av metode

Problemstillinga i oppgåva har fokus på profesjonsutøvarane sine erfaringar og perspektiv. Hensikta med studien er å undersøke lærarar sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid i arbeid med elevar som treng oppfølging av fleire faggrupper. Lærarane sine subjektive erfaringar er det sentrale datamaterialet, og eg har difor anvendt ei hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Studien er forankra i eit kvalitativt design der systematisk tekstkondensering inspirert av Malterud sin analysemetode er nytta (Malterud, 2011, s. 96). Kvalitativ metode passer godt når ein skal utforske meiningar og erfaringar, og metoden sikter mot å forstå, og ikkje å forklare årsak. Målet er å skildre, snarare enn å tale (Malterud, 2011, s. 18-19). Studien er empirisk basert på intervju med deltakarane, gjennom fokusgruppeintervju.

I praksis betyr ei fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming at forskaren skal tilstrebe å frigjere seg frå si eiga førforståing. I erkjenninga av at dette aldri er heilt mogleg, må ein likevel ansjå seg sjølv som ein aktiv deltakar, som sett spor i alle ledd av kunnskapsproduksjonen (Malterud, 2011, s. 40). Forskaren skal med andre ord ha ei reflektiv tilnærming til korleis eigen bakgrunn og førforståing påverkar både innsamlinga og tolkinga av datamaterialet (Dalland, 2017, s. 58).

Det er mi førforståing og fortolking som dannar utgangspunktet for presentasjonen av lærarane sine utsegn. Eg vil dermed vere påverka av mine personlege erfaringar og erverva

kunnskap i utviklinga av min forforståing, og det kan ha vore med på å påverke fokuset og tolkingar eg har hatt i det innsamla datamaterialet.

4.2 Eige fagleg ståstad

Malterud nyttar termen: å ha eit refleksivt forhold til si førforståing (Malterud, 2011, s. 40). For å ha eit refleksivt forhold til si førforståing, meiner Malterud at ein bør vere merksam på to ting. For det første skal ein ha ei reflektert haldning til si eiga innflyting på materialet. For det andre må ein utvise lojalitet i gjenfortelling av deltakarane sitt meiningsinnhald og vere merksam på å ikkje la eigne haldningar styre tolkinga (Malterud, 2011, s. 40). Desse to punkta er relevante, både for gjennomføring av intervju og for den etterfølgjande transkriberinga av intervjuet.

Førforståinga vår kan vere basert på både tidlegare personlege og profesjonelle erfaringar, og vår oppfatning av eit fenomen (Malterud, 2011, s. 40-42). Den formast av kva vi ønskjer å utforske, av våre verdiar, oppfatningar og haldningar. I tillegg vert den forma av våre kvalifikasjonar og vår motivasjon for gå inn i forskingsfeltet (Krumsvik, 2013; Malterud, 2011). Som forskar vil eg alltid ha mine fordommar eller mi førforståing med inn i ei undersøking. Eg kan prøve å møte eit fenomen så forutsetningslaust som mogleg, men eg kan ikkje unngå at eg har hatt tankar om det. Norma seier at du skal vere deg di førforståing bevisst (Dalland, 2017, s. 58). Førforståinga er ofte ei viktig årsak til motivasjon for å sette i gang med eit forskingsprosjekt, men den kan og vere eit hinder då ein kan gå inn i prosjektet med skylappar og avgrensa horisont (Malterud, 2011, s. 45). Det vil difor vere hensiktsmessig å identifisere og skrive ned eiga førforståing før prosjektstart slik at eg kan unngå å forveksle det eg visste frå før med det eg trur eg har funne ut (Malterud, 2011, s. 31).

Som ein del av læraren si profesjonsutdanning vert det stilt krav til tverrfagleg samarbeid (Spurkeland, 2011, s. 320- 350), og eg har difor eigne erfaringar med slikt arbeid. Eg har dermed med meg læraren si forståing av samarbeid inn i alle ledd av forskinga.

Masterstudiet har gitt meg utvida kunnskap om dei samansette utfordringane til barn og unge, og gjort meg meir merksam og bevisst på viktigheita av samarbeid og utnytting av kvarandre sin kunnskap. Eigen kunnskap om risikofaktorar, traumeforståing og førebyggjande arbeid kring barn og deira familiar, samt viktigheita av psykisk helse og tidleg innsats kan dermed bidra inn i korleis eg stiller spørsmål, og korleis eg tolkar det

deltakarane fortel grunna kjennskap til teori knytt til utdanning utanfor lærarprofesjonsutdanninga.

Ved å vere mi førforståing bevisst vil eg tilstrebe å gjere ei analyse som tek ulike perspektiv, der eg nyttar fleire ulike innfallsvinklar for å analysere resultatane. I analysen er det difor særskild viktig å vere bevisst denne førforståinga då eg ønskjer å unngå påverknad ved at eg leiter etter det eg ønskjer å sjå etter noko som ubevisst kan påverke resultatane (Johannessen et al., 2016, s. 34).

I kvalitativ forskning finns det ingen eintydig framgangsmåte for innsamling og analyse av data. Eit uttalt mål er difor transparens i form av openheit om korleis studien er gjennomført og rapportert (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er forsøkt ivare tatt i denne oppgåva ved å skildre kvart av stega i prosessen med innsamling av data. Eg vil difor gjere greie for mitt eige utgangspunkt og korleis undersøkinga har blitt gjennomført.

4.3. Forundersøking

Som ein del av forundersøkingane, vart det mellom anna gjennomført eit pilotintervju med kollegaer på eigen arbeidsplass. To kollegaer sa seg villige til å gå gjennom intervjuguiden saman med meg, og rettleie meg på formuleringar, eller sjå etter forutinntattheit og lukka spørsmålsformuleringar. Det vart gjort fleire endringar i intervjuguiden etter pilotintervjua. Det viste seg at ingen av deltakarane til pilotintervjua kjende til styringsdokumenta som ligg til grunn for tverrfagleg samarbeid, eller grunnlagsteori kring hemmande og fremjande faktorar. Eg valde difor å ikkje nytte omgrep knytt til teori i spørsmålsformuleringane.

4.4 Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper vart nytta for å få informasjon om kva erfaringar lærarar har med tverrfagleg arbeid. Ved å nytte fokusgruppe samlast deltakarane til diskusjon i ei eller fleire grupper og kvardagssamtalen står sentralt (Malterud, 2011, s. 11). Intensjonen med fokusgrupper er å utnytte samhandlinga i gruppa for å få fram andre fortellingar om erfaringar enn eg ville fått fram ved å nytte individuelle intervju med dei same personane (Malterud, 2011, s. 20).

Fokusgruppene vart sett saman av lærarar som jobbar ved same skule. Halkier og Gjerpe påpeikar at deltakarar som tilhøyrar same sosiale nettverk har moglegheit for å utforske kvarandre sine perspektiv basert på delte erfaringar og felles forståing (Halkier & Gjerpe, 2010). Gruppedeltakarane i denne studien var kollegaer ved same skular, men på same tid

lærarar som ikkje arbeidde saman til dagen eller hadde felles elevar. Interaksjonen mellom deltakarane var likevel god då fleire tydeleg hadde kjennskap til kvarandre.

Hensikta med studien var ikkje å få tak i skildringar frå lærarar med eit spesielt ansvar for eller engasjement for tverrfagleg samarbeid. Gruppene var samansett av lærarar som underviser på ulike trinn og i ulike fag og representerte slik ei viss breidde av lærarar som arbeider i grunnskulen. Dette var ikkje eit inkluderingskriterie for studien, men ein tilfeldig konsekvens av rekruteringa gjort av rektorane.

4.4.1 Utvalskriterie

Eg vurderte kva deltakarar som ville vere mest relevante i høve til studien sitt formål (Johannessen et al., 2016, s. 113). Inklusjonskriterier var kontaktlærarar i grunnskule som har erfaring frå tverrfagleg samarbeid. Eg ønska kun kontaktlærarar, då det i skulen er dei som har primæransvar for oppfølging av elevar som er tilknytt andre tenester i, eller utanfor skulen (Granberg, 2021, s. 40). Faglærarar vart difor ikkje inkludert i studien. Kjønn, ansiennitet og utdanning hjå deltakarane var ikkje tatt særleg omsyn til, då fokuset i studien ikkje var å samanlikne, men få eit bilete av ulike erfaringar. Det vart her vurdert at informasjonsrikdom var eit meir adekvat kriterie for eit godt utval enn representativitet (Malterud, 2011, s. 58). At variasjonsbreidda ikkje vart sikra, kan likevel vere ei svakheit i studien.

4.4.2 Rekruttering

Det vart sendt ut brev til rektorar på skular både i eigen kommune, samt rektorar ved andre skular i nærliggande kommunar. For å få endå fleire deltakarar nytta eg og nettverket mitt av lærarar frå lærarstudiet og etterutdanning, samt tidlegare kollegaer som no har starta på andre skular. Eg ba desse sette meg i kontakt med sin rektor, og sendte vidare ein e-post med informasjon kring studien. Rektorane ved skulane var deretter ansvarlege for å rekruterte deltakarar til intervju. Mine kontaktar frå nettverk av lærarar var ikkje sjølv deltakarar i intervju. Det var ulik mottaking på mine brev. Nokre fekk eg aldri svar på, og nokre var raske til å svare. Eg opplevde at dei skulane der eg hadde direkte kjennskap til nokon som kunne hjelpe meg i rekruteringsprosessen vart meir interesserte. Det vart tilslutt samla fokusgrupper ved tre ulike skular i tre ulike kommunar i ulike delar av landet. Lærarane arbeidde på alle trinn i grunnskulen 1 – 10, og representerer skular og kommunar av ulik storleik og tradisjonar for samarbeid. Det vart gjennomført fokusgruppeintervju

gjennom hausten 2021. I tråd med anbefalingar i litteraturen , var det ønskeleg at fokusgruppene skulle bestå av fem-åtte lærarar (Malterud, 2011, s 133). Grunna sjukdom vart eine fokusgruppa gjennomført med eit mindre antal deltakarar enn ønska. Det vart henholdsvis seks, fire og fem deltakarar til fokusgruppeintervju.

4.4.3 Intervjuguide.

For å belyse fleire sider av problemstillinga, og få fram positive og negative sider knytt til erfaringar, valde eg å dele intervjuguiden opp i tema. Allereie i første fokusgruppeintervju såg eg at det behov for å vere fleksibel i bruk av intervjuguiden, og at deltakarane hadde så mykje på hjartet at det vart unaturleg å bryte inn. Eg stoppa dei ikkje, men oppsummerte det eg hadde oppfatta at dei fortalte, og ba dei utdjupe dersom det var behov for vidare forklaring. Intervjuguiden fungerte som ei støtte på den måten at den vart utforma nærast som ei liste der eg haka av etterkvert som deltakarane var innom tema som eg hadde tenkt ut på forhand. Tema som eg ikkje hadde planlagt, noterte eg ned, og tok høgde for i neste intervju.

4.4.4 Planlegging og praktisk gjennomføring av intervju

Eg gjennomførte intervju ved dei aktuelle skulane på slutten av endt arbeidsdag for deltakarane. Skulen sine eigne lokal vart nytta og eg ba særleg om trivelege lokale der det vart naturleg å sitte i gruppe. Som takk for hjelpa hadde eg ved alle intervju med kaffi, brus, bollar og kjeks. Dette var for å lette på stemninga, men og fordi eg sjølv kan kjenne att behovet for litt påfyll på denne tida av dagen. Dette vart svært godt tatt imot, og satt fort stemninga for samtalen.

4.4.5 Intervjusamtalen

Intervjua vart starta med gjennomgang av samtykkeskjemaet (Vedlegg 2). Deltakarane fekk kopi av informasjonsskrivet med deira rettar, samt kontakinformasjonen dei trengte dersom dei ønska om å trekke tilbake intervjuet. Eg informerte om at eg ønska at intervjuet skulle vere i form av ei samtale, eller ein diskusjon, der deltakarane saman diskuterte med utgangspunkt i spørsmål gitt av meg. Deltakarane er dei som sit på informasjonen, og det er positivt å la deltakarane dra intervjuet og samtalen i den retninga dei ønskjer, ut i frå spørsmåla eg stiller. Det var eg som var der for å lære, ikkje omvendt (Malterud, 2011, s.135). Det er viktig å møte deltakarane med eit ope sinn, og vere klar til å fange opp og forfølge svar på spørsmål eg ikkje hadde tenkt å stille (Malterud, 2011, s. 133).

I fokusgrupper kan ein si at den som leiar intervjuet er ein moderator framfor ein intervjuar i tradisjonell forstand (Malterud, 2011, s. 133). Moderator styrar samtalen mellom deltakarane og ser til at tida vert nytta hensiktsmessig samtidig som evna til å lytte står i fokus (Malterud, 2011, s. 133-135). Som moderator har eg ei viktig oppgåve med å sikre at flest mogleg av deltakarane kjem til orde med innspel, inspirert av kvarandre gjennom god samhandlingsflyt (Malterud, 2011, s. 135).

Det vart viktig for meg å få fram heile biletet, og ikkje la nokre av deltakarane styre intervjusamtalen. Dette var utfordrande, og særleg første intervju opplevde eg vart særleg negativt vinkla. Ein deltakar var meir aktiv enn dei andre, og snudde heile tida fokus mot alt som ikkje fungerer. Balansen mellom å la deltakaren snakke, samt lede resten av gruppa over i positive erfaringar vart utfordrande. Her stiller eg meg spørsmål om det ville vore fordelaktig å ha med ein medintervjuar. Faren i ein slik situasjon kan vere at eg vert så opphengt i å prøve å leie samtalen, at eg ikkje får med meg sentrale ting som deltakarane seier. I transkriberingsfasen opplevde eg at det var fleire ting, særleg i første intervju som kunne ha blitt fulgt opp med oppfølgingsspørsmål. I dei to andre intervju var eg meir bevisst, og informerte på forhand om at eg ville avbryte dersom nokon spora av tema. Eg tryggja likevel deltakarane på at det ikkje var noko som var feil, men at eg ville be dei utdjupe dersom det vart behov. Dette fungerte mykje betre og eg kunne i større grad lene meg på intervjuguiden.

Intervjua varte i omlag 90 minutt, og vart tatt opp på diktafon utan nettilgang, lånt via VID, bibliotek. I byrjinga av intervjuet oppfatta eg svara eg fekk som informasjonsrike og utfyllande, men ikkje alle deltakarane bidrog like mykje i samtalen. Eg oppfatta det likevel slik at deltakarane var relativt komfortable med å snakke med kvarandre, og med meg. Utover i intervju gjekk samtalanane lettare for alle deltakarane. Dette var likt i alle tre intervjugruppene. Det resulterte i det eg oppfatta som ein givande og informasjonsrik samtale, kor deltakarane både diskuterte med kvarandre og utfylte kvarandre sine resonnement. Mine observasjonar under intervjuet var ei oppfatning av at dei vart engasjerte i spørsmåla dei vart stilt, og temaene som vart tatt opp. Eg var påpasseleg på å vere klar på at eg ønskja deira perspektiv, og at det innebar både gode og mindre gode erfaringar. Dette var for å gi deltakarane kjensla av å vere fri til å seie det dei sjølv ønskja. Eg

oppfatta det slik at dei og følte seg fri til å ytre seg slik dei ville, då samtalene var veldig lette å halde i gang.

4.5 Transkribering

Å transkribere er å transformere noko frå talespråk til skriftspråk (Malterud, 2011, s. 76).

Intervjua vart transkriberte fortløpande etter intervju. Eg nytta og kommentarboksar der eg noterte sinnstemningar eg oppfatta, eller kroppspråk. Målet med transkripsjon er å fange opp det deltakarane vil meddele i ei skriftleg form (Malterud, 2011, s. 77; Bryman, A., 2012, s. 531). For å oppnå det må transkripsjonen vere ordrett, den må få med pausar og non-verbale ytringar (Malterud, 2011, s. 76; Bryman, A., 2012, s. 557). Eg transkriberte difor alt som kunne høyrast på lydopptaket, som tale, latter, lydord som ehh, mhm, taushet med meir. Når intervjua er transkribert er materialet strukturert i tekstform, noko som gjer det lettare å få ei oversikt til oppstarten av sjølv analysen (Kvale et al., 2009, s. 188-189).

I følgje Malterud bør ein lese gjennom materialet fleire gongar, ved å lytte til bandet fleire gongar, notere ned eksakt uttale og kvalitetsjekke data og koding. Dette er viktig med tanke på reliabilitet og validitet, og om funna er overførbare til liknande situasjonar (Malterud, 2011, s. 77). Transkripsjonsnotata vart utført relativt detaljert til datamaterialet, men når ein skal gjere kommunikasjon om til tekst vert det aldri heilt nøyaktig. Teksten fangar berre det verbale språket og ikkje konteksten (Malterud, 2011, s. 76). Dermed var det viktig å transkribere så fort intervjua var ferdige, slik at konteksten var fersk. Det vart totalt ca. 40 sider med transkripsjonsnotatar frå alle intervjua. Namn og stadnamn som kom fram i løpet av intervjua vart anonymisert.

I framstillinga av materialet er alle sitat omsett til nynorsk. Dette vart gjort både grunna flyt i språket, men og av personvernomsyn. Direkte sitat frå materialet er i det vidare framstilt i kursiv.

5.0 Analyse

For å analysere det transkriberte materialet frå lærarane som deltok i intervjua har eg valt å nytte Malterud sin systematiske tekstkondenseringsmodell (Malterud, 2011, s. 96).

Metoden skildrast som ein tverrgåande analyse over fire trinn, kor dei to første trinna i stor grad er fenomenologisk forankra, og dei to siste i større grad er hermeneutisk forankra. Den har sitt utspring og inspirasjon frå Giorgis psykologisk fenomenologisk analyse. STC som er

den engelske forkortinga for metoden, er imidlertid ikkje ein fenomenologisk metode. STC deler likevel fenomenologane si oppfatting av subjektive erfaringar frå livsverda som gyldig kunnskap. Ein kan seie metoden er nært beslekta, men altså ikkje ein rein fenomenologisk metode (Malterud, 2011, s.91-96). Tilnærminga er særleg god då eg ønskja å lære om erfaringar, haldningar og meningar i miljø der menneske samhandlar.

Metoden er deskriptiv og tverrgående (Malterud, 2011, s. 94) og er ein analysemetode som eignar seg godt til å sikre deltakarane mot gjenkjenning, fordi den, som namnet antyder, søker å lage eit tekstkondensat av dataene. Ein trekk ut essensen og rekonstruerer den på gruppenivå med såkalla kunstige sitat. Eit kunstig sitat er slik eg tolkar Malterud konstruert slik at det søker å fange summen av fleire deltakarar sine utsegn om eit tema, og vil difor vanskeleg kunne førast tilbake til individuelle deltakarar. Å unngå å fordreie det deltakarane seier heng mellom anna saman med å vere merksam på si eiga førforståing. Deltakarane sine utsegn skal tolkast på sine eigne premisser. Dette gjeld sjølvstund ikkje berre for datainnsamling og analyse, men og for tolkinga (Malterud, 2011, s. 97).

Eg vil i det vidare gjere greie for dei fire analysetrinna (Malterud, 2011, s 98), samt forklare korleis eg arbeidde.

5.1 Dei fire analysetrinna

5.1.1 Trinn 1: Å få eit heilhetsinntrykk

I første trinn skal ein lese transkripsjonane i eit forsøk på å ikkje vere forutinntatt eller bringe med seg si teoretiske referanseramme for oppgåva. I denne delen av analysen skal ein ikkje systematisere, men etter å ha lese gjennom heile materialet spørje seg sjølv kva foreløpige tema ein skimtar på tvers av dei ulike intervju. Eg har gradvis gjort meg kjend med stoffet frå intervju, heilt frå gjennomføringa av intervju, transkribering og gjennomlesing. Dette for å danne meg eit overblikk over materialet og etterstrebe å ikkje bringe med meg førforståinga og den teoretiske referanseramma for tematikken. Denne delen av arbeidet nytta eg bevisst mykje tid. Ved å legge transkripsjonane vekk ein periode, for så å sjå på dei med nye auge, oppdaga eg at det var lettare å på nytt lese kva deltakarane sa. Denne prosessen repeterte eg fleire gonger, for å tilstrebe nøytralitet i gjennomlesinga. Gjennom prosessen fann eg tema som gjekk att hos dei ulike deltakarane. Foreløpige tema vart notert i margen og som kommentarar i teksten. Her tenkjer Malterud at fire- åtte tema

er tilstrekkelig (Malterud, 2011, s. 99). På dette stadiet vart tema som *hjelp, ansvar, rolle, dei andre og tillit* identifisert.

5.1.2. Trinn 2: Å identifisere meningsbærande einingar.

I trinn to vart meningsbærande einingar identifisert ved hjelp av dei foreløpige temaene.

Temaene frå trinn to vart foreløpige kodegrupper.

I dette trinnet går ein djupare inn i transkripsjonane og legg vekk dei delane ein tenkjer ikkje er relevant for problemstillinga. Her er intensjonen å redusere dei foreløpige temaene til tre til fem stykk som dannar grunnlaget for kodegrupper i dette trinnet av analysen. Når vi går djupare ned i transkripsjonane leitar vi etter meningsberande einingar, desse skal vere relevant for problemstillinga og sorterast under «tilhøyrande» kode. Denne prosessen kallar ein koding. Under prosessen kan kodar endrast, dei kan slettast, delast eller slås saman etter som arbeidet går framover og nye nyansar kjem fram (Malterud, 2011, s. 103).

Her sorterer ein teksten metodisk, og relevante delar av teksten skiljast frå irrelevante.

Dette vert gjort ved å velgje ut dei delane av teksten som seier noko om temaene som vart identifisert i trinn 1. Deretter identifiserast dei meningsberande einingane i den delen av teksten, som er sortert ut (Malterud, 2011, s. 100). Malterud gir ikkje ein tydeleg definisjon på kva som vert lagt i omgrepet, meningsberande einingar, men slik eg forstår, er det snakk om å sortere ut tekstbitar, som inneheld mening, frå brødteksten. Ei slags vidareføring av tankegangen om å dra ut essensen av materialet. Dei meningsberande einingane vert deretter koda ut frå dei temaene som vart identifisert i første trinn. Å kode inneber ei sortering. I praksis gjorde eg det slik at eg satt meg ned med intervju og markeringstusjar, og ga dei tekstbitane som eg oppfatta som meningsberande, ulike fargar. Nokre av dei meningsberande einingane hadde innhald, noko som betydde at dei kunne plasserast fleire stader - då vart dei det.

Då eg likevel følte at eg ikkje riktig klarte å sjå det fullstendige materialet, velde eg å lese gjennom sitat for sitat på nytt og sortere sitata på nytt i ulike kodar. I denne prosessen vart det rydda mykje. Nye kodar åpenbarte seg, og andre vart slått saman. Fleire gongar gjennom analysen, vart kodane endra på, og datamaterialet vart sortert på nytt. Det var viktig for prosessen å heile tida vere tru mot materialet.

Det vart gjort justeringar undervegs for å sikre at dei forskjellige meiningsberande einingane vart plassert i rett gruppe. Overskriftene til kodegruppene vart og endra etter kvart som eg gjekk djupare inn i materialet og fekk ei betre forståing av kodegruppene. Eg reduserte frå fem kodegrupper til tre kodegrupper med henholdsvis tre og fire subgrupper. Dei tre kodane eg satt att med var:

“Relasjonen si betydning for samarbeid”, “kompetanse” og “samarbeidskultur”

5.1.3. Trinn 3: Kondensering – Å abstrahere innhaldet i dei enkelte si meining.

I det tredje trinnet bryt ein ned kodane i ytterlegare to til tre delar som ein kallar subgrupper. Når ein lager subgrupper, tolkast teksten med eit fagleg perspektiv, og her er det ikkje krav om å legge si førforståing til side. Subgruppene vart danna ut frå eige fagleg utgangspunkt, og med undersøkinga si problemstilling som grunnlag. I kvar enkelt subgruppe skal ein hente ut meiningar ved å kondensere innhaldet i dei meiningsberande einingane. Det vil seie at essensen skal trekkjast ut. Fleire gonger gjekk eg tilbake til trinn to i prosessen, og vurderte dei meiningsberande einingane, og korleis kodane passa til innhaldet. Her vart det tydeleg at det kunne gjerast på ulike måtar og meiningsinnhaldet kunne passe under fleire subgrupper. I denne fasen vart balansen mellom nærhet til materialet slik at eg kunne analysere, og avstand til materialet slik at eg ikkje lot den forme av eiga førforståing utfordrande. Eg ser at denne delen av analysen var den mest krevjande, og det vart nytta mykje tid til å forsøke ulike fortolkingar.

Kondensata skal gjenspeile det deltakarane seier om subgruppa, og deira formuleringar vart nytta til å presentere samanfattingar av utsegn om den aktuelle subgruppa. Dette vert i praksis ved å lage eit kunstig sitat/kondensat. Kunstige sitat er utsegn, som ikkje nødvendigvis er henta ordrett frå intervjuet, men ein tekst som til saman ber med seg summen av innhald frå dei meiningsberande einingane under denne subgruppa (Malterud, 2011, s. 107). Etter å ha danna kunstige sitat, vel vi ut det som Malterud kallar gullisitat, nemleg det eg forstår som eit sitat for kvar subgruppe som best mogleg skildrar innhaldet i datamaterialet som høyrer under denne subgruppa (Malterud, 2011, s.107).

5.1.4. Trinn 4: Å samanfatte betydninga

Det fjerde trinnet vert innhaldet samanfattast betydninga. Dette gjerast ved å skrive ei oppsummering av funna som har kome til uttrykk i dei meiningsberande tekstbitane og dei kunstige sitata. Strukturelt anbefaler Malterud at ein skriv ein analytisk tekst for kvar

kodegruppe, der kvar subgruppe får sitt eige avsnitt (Malterud, 2011, s. 107). I dette trinnet har ein den endelege lesar i tankane, og formulerer difor samanhengande slik at ein utanforståande kan lese samanfattinga.

I det vidare skal ein sette tilbake dei lausrivne bitane i den opprinnelege konteksten, dette for å sjå at det vi har trekt ut og analysert framleis gir mening i den konteksten det er tatt ut frå. Syntetisere gjer ein ved å lage ein analytisk tekst for kvar subgruppe og kodegruppe, der ein nyttar dei meiningsberande einingane for å illustrere og underbygge dei funna ein har gjort i analysen som er knytt opp til problemstillinga i oppgåva. Gullsitata som vart konstruert i trinn tre vart her nytta som overskrifter for å konkretisere hovudfunna i studien (Malterud, 2011, s. 108 – 110).

Malterud (2011) påpeikar at det er viktig at det som vert presentert samsvarer med deltakarane sine stemmer. Kondensata frå forrige trinn vart vurdert opp mot det transkriberte datamaterialet, for å sjå om det rettferdiggjorde det deltakarane i utgangspunktet sa, før det vart presentert som ein tekst. Helt til slutt vart funna validert. Dette gjorde eg ved å leite i transkripsjonane etter utsegn som er motstridande til dei konklusjonane som kom fram gjennom analysen, eller manglande utsegn frå enkelte intervjuobjekt (Malterud, 2011, s.110).

Tabell 1 illustrerer korleis eg har gått fram i analysen. Eg har plukka ut eit utsnitt frå materialet, og gått gjennom dei fire stega i systematisk tekstkondensering. Då dette er eit kort utsnitt, er det her andre tema og subgrupper som kjem fram, enn kva eg fant i heile det samla materialet.

Tekstutsnitt:

“Eg har jo sagt litt om teielikta. Den står faktisk veldig til hinder. At alle skal sitte på si tue. Det er nok mykje misforstått, men det føles jo ofte som at dei andre etatane kun vil pumpe oss for informasjon. Elevane tilbringer store deler av dagen sin på skulen.. Dei er nesten her meir enn dei er heime. Så når barnevernet foretar seg ting rundt ein elev, og eg sitter her å tenker at hadde dei spurt meg først, så hadde dei ikkje gjort det. Fordi eg som lærer veit veldig mykje om elevane, og har gjerne hatt relasjonar over fleire år. Så kjem barnevernet med omfattande tiltak, og eg veit at om dei hadde tatt det opp med meg, så hadde eg kunne si noko om at tiltaka ikkje ville fungere. Dette har skjedd i fleire saker. Så har eg jo dessverre fått rett. Den savner eg litt... kvifor er ikkje EG viktig? Ovanfor dei.. Skjønner du?

<p>Trinn 1 Gjennomlesing med ei openheit for tema.</p>	<p>Læraren ønskjer å bli anerkjend som ein ressurs inn mot eleven sin. Læraren ønskjer eit tettare samarbeid og teieplikt som eit hinder.</p> <p>Moglege tema i dømet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - samarbeid - kommunikasjon - teieplikt - relasjon - å bli inkludert
<p>Trinn 2 Foreløpige tema dannar grunnlaget for kodar som nyttast for sortering av meiningsberande einingar.</p>	<p>I eksempelet over har eg framheva meiningsberande einingar i kursiv.</p>
<p>Trinn 3 Her kondenserast innhaldet med eit fagleg perspektiv. .</p> <p>Eit "gullsitat" konstruerast.</p>	<p>I dømet over, ville eg justert temaene litt i forhold til korleis eg først oppfatta dei.</p> <p>Eksempel på moglege kodegruppe kunne vere:</p> <ul style="list-style-type: none"> -samarbeid. <p>Med subgrupper:</p> <ul style="list-style-type: none"> -å utnytte kompetanse -å ville hjelpe <p>Gullsitatet konstruerast for kvar subgruppe. Kunne for subgruppa "utnytte kompetanse" vore:</p> <p><i>"Det at alle skal sitte på kvar si tue er eit hinder for samarbeid. Nyttig informasjon om eleven vert ikkje lytta til. Eg kjenner eleven godt, og kunne bidrege inn i barnevernet sitt arbeid om eg vart spurt.</i></p>
<p>Trinn 4 er i praksis å "skrive ut funna" slik at dei er tru mot deltakarane sine ord.</p>	

Tabell 1. Analyseprosessen med trinna frå Malterud si tekstkondensering (Malterud, 2011, s. 111).

5.2 Forskingsetiske vurderingar

5.2.1 Personvern

Etiske betraktningar kan knytast til alle fasane i forskingsprosessen (Thagaard, 2009). I all forskning er det viktig at deltakarane sitt personvern vert ivaretatt, og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH. I: Postholm, 2010) har utarbeida etiske retningslinjer som eg som forskar har fulgt. Retningslinjene seier mellom anna at forskingsprosjekt som inneber behandling av personopplysningar, kjem inn under Lov om behandling av personopplysningar (personopplysningsloven). Dette inneber at prosjektet er meldepliktig, i dette tilfellet til NSD (Thagaard, 2009). Prosjektet vart meldt til

NSD gjennom eit eige digitalt søknadsskjema, kor ein må redegjere for fleire forskningsetiske reglar. Intervjuguide og informasjonsbrev vart sendt til NSD for gjennomgang og godkjenning. Prosjektet vart vurdert og godkjend for gjennomføring av NSD (ref.177999).

Som forskar kan ein komme tett innpå deltakarane i feltet, og det vert difor stilt særlege krav til etisk forsvarleg forskingspraksis (Thagaard, 2013, s. 28). I det vidare vil eg gjere greie for eigne vurderingar knytt til grunnprinsippa om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av deltaking i forskingsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 26).

5.2.2 Informert samtykke

Informasjonsskriv og samtykkeskjema vart utarbeida og sendt ut til rektorane på skulane for å gi informasjon om deltakinga i studien (Sjå vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneheldt mellom anna informasjon om studien sitt formål, kvifor dei fekk spørsmål om å delta, konsekvensar for deltaking samt informasjon om kva som ville skje med informasjonen når forskingsprosjektet avsluttast. I tillegg vart det gitt informasjon om muligheta til å trekke tilbake samtykke og at deltakinga var frivillig . Kontaktinformasjon vart oppgitt dersom det skulle vere spørsmål, eller interesse for å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). At samtykket er informert, tilseier at deltakarane har fått informasjon om kva deltakinga representerer (Thagaard, 2013, s. 26). I kvalitativ forskning kan det imidlertid oppstå utfordringar knytt til informert samtykke, då det alltid vil vere vurderingar knytt til kor mykje informasjon forskaren kan gi. For grundig informasjon kan påverke deltakarane si åtferd (Thagaard, 2013, s. 26). Ein kan stille spørsmålsteikn til maktforholdet mellom deltakarane då eg sende ut informasjon til rektor, som er leiar på skulen. Det er ikkje urimeleg å tenkje seg at måten rektor presenterer prosjektet, vil kunne påverke i kva grad deltakarane opplevde at dei måtte delta i studien eller ikkje. Inntrykket eg sat igjen med under og etter intervjuet var imidlertid at deltakarane virka entusiastiske i forhold til å delta i intervju og det vart oppfatta at dei ønskja å dele tankar og erfaringar.

Deltakarane vart informert om forskaren si teieplikt og vart bedne om å ikkje namngi elevar for å hindre brot på eiga teieplikt (Thagaard, 2013, s. 26). Intervjuet vart transkribert og nummerert slik at deltakarane ikkje kunne gjenkjennast.

5.2.3 Konfidensialitet

Som forskar må ein vurdere deltakarane konsekvensar for deltaking. Kvale og Brinkmann (2018) skriv at risiko ved deltaking bør vere lågast mogleg for deltakaren. Dette er det som

kallast prinsippet om velgjørenhet, "beneficence" (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 107). Konfidensialiteten vart forsøkt ivaretatt gjennom informasjon og presiseringar til deltakarane knytt til handtering av personlege opplysningar. Ingen personopplysningar er innhenta eller inkludert, kun det faktum at det er kontaktlærer i grunnskule som er deltakarar i intervju (Malterud, 2011, s. 214). Informasjonen innsamla i fokusgruppeintervju skal kun nyttast til det formålet det er innhenta for (Johannessen et al., 2016, s. 91). All informasjon er oppbevart i ei passord beskytta skylagring gjennom Office365 og bandopptaket vart oppbevart på diktafon utan nettilgang, lagra i låsbar skuff og sletta umiddelbart etter transkribering var gjennomført. Begrensing i forhold til kor lenge ein kan lagre datamaterialet er tatt i betraktning, og i mitt tilfelle vil alle opplysningar umiddelbart slettast etter masteroppgåva sin sensurfrist (Thagaard, 2013, s. 30).

5.2.4 Konsekvensar av deltaking i forskingsprosjekt

Eit tredje grunnprinsipp som skal ivareta ein etisk forsvarleg forskingspraksis er sett i samanheng med dei konsekvensane forskinga kan ha for deltakarane (Thagaard, 2013, s. 30). Som forskar har eg eit etisk ansvar ovanfor informantane som deltek i prosjektet. Dette ansvaret inneberer å beskytte deira integritet ved å unngå at forskinga vil medføre negative konsekvensar for dei (Thagaard, 2013, s. 30). Som forskar er det mi oppgåve å sørge for at deltakarane sin integritet vert ivareteke gjennom heile forskingsprosessen. Etter mine vurderingar indikerte ikkje deltakinga i min studie negative konsekvensar for deltakarane då temaet og spørsmåla ikkje vert identifisert som sårbare.

5.3 Studien si kvalitet

Når det kjem til å vurdere kvaliteten av eit forskingsarbeid er omgrepa reliabilitet og validitet sentrale. Validitet handlar om i kva grad resultata frå forskinga er gyldige og om forskinga er truverdig, medan reliabilitet seier noko om kor påliteleg forskinga er. I tillegg er refleksivitet ei viktig del av forskingsprosessen (Malterud, 2011). Dette er nærare omtalt i metoddelen som omhandlar førforståing.

Validitetsomgrepet heng nært reliabilitetsomgrepet, fordi alt som påverkar reliabiliteten og vil påverke validiteten. Høg reliabilitet er ein føresetnad for høg validitet (Ringdal, 2009). Reliabilitet handlar om forskinga sin pålitelegheit og konsistens. Reliabiliteten handlar mykje om korleis forskaren redegjer for sin framgangsmåte, og reflekterer over dei etiske og metodiske vala som er tatt, det vere seg spørsmålsformuleringane, korleis transkripsjonane

er gjennomført og korleis kategoriseringa og tolkinga av dataene er utført (Malterud, 2011;Thagaard, 2009). I følge Malterud (2011) er kvaliteten på intervjuet avgjerande for kvaliteten på analysearbeidet, og kvaliteten på analysearbeidet er avgjerande for det forskinga skal belyse (Malterud, 2011, s. 21).

For å auke validiteten i undersøkinga er det gjort fleire val innan dei gitte rammene. Det vart nytta god tid til å skape ei god teoretisk plattform for å kunne utvikle ei god og forståeleg intervjuguide. Det vart gjennomført pilotintervju med kollegaer med like arbeidsoppgåver som kriteria i prosjektet. Dette for å få fram ein mest mogleg realitet i svara, som vidare gav meg høve til å omformulere vanskelege spørsmål knytt til tverrfagleg samarbeid. I pilotintervjua vart det påpeika at nokre av spørsmåla var for opne, og eg erfarte at det var fort å ikkje gje konkrete skildringar av episodar, men heller svare på generelt grunnlag. Då det var konkrete erfaringar eg var ute etter, valde eg å omformulere fleire av spørsmåla. Dette er ein form for validering, der eg tok i mot respons frå prøvedeltakarane.

Som ei styrke ved studien vil eg trekkje fram at eg gjennom heile forskingsprosessen har nytta forskarlogg. Eg har notert ned idear, refleksjonar, kjensler, tips om litteratur og teoriar og notat til meg sjølv om ting eg skal hugse på. Det har eg opplevd nyttig fordi det har bidrege som ein påminnar til informasjon og inspirasjon. Malterud (2011) trekk fram forskarlogg som eit bidrag til refleksivitet og vert nyttig når forskingsprosessen skal gjerast transparent. Det å skrive forskarlogg for så å nytte den aktivt kan vere eit tiltak som skaper openheit knytt til at forskaren er bevisst si førforståing med tanke på forforståinga si påverking på tolkingresultatet (Malterud, 2011, s. 102).

Validitet heng saman med tolking av data, og kor gyldige forskaren sine tolkingar er. For å styrke validiteten, er det viktig at forskaren kan redegjere for korleis tolkingane er gjort, og kva som ligg til grunn for dei konklusjonane ein tek (Silverman, 2006. I: Thagaard, 2009). Validiteten dreier seg om metoden eg har nytta undersøker det den er meint å gjere. Gir fokusgruppeintervjua mine eit tydleg bilde av lærarar sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid? Ved å bruke eit semistrukturert intervju vart det vurdert hensiktsmessig å vere fleksibel i forhold til intervjuguide, og deltakarane fekk dermed meir frihet til å snakke om tema eg kanskje ikkje hadde tenkt over på forhand. At eg som forskar heile tida reflekterer over eiga rolle, og nyttar fleire kjelder som støtte til konklusjonane og leitar etter motsette bevis, er med på å styrke validiteten (Kvale & Brinkmann, 2009).

I kvalitativ forskning vil forholdet forskar har til feltet påverke resultatet. Materialet og forskar fører ein unik dialog og det vil vektleggast ulikt frå forskar til forskar (Malterud, 2011, s. 118). Styrka i dette ligg i at eg som forskar kjenner miljøet det vert forska på relativt godt slik at eg kunne fange opp fenomen. På den andre sida er min kjennskap til miljøet ein svakheit nettopp fordi eg kan ha gått glipp av fenomen som kanskje ein med mindre kjennskap til miljøet ville ha oppdaga. Thagaard (2009) seier at når forskaren har erfaring frå miljøet som vert studert gir det grunnlag for gjenkjenning, og det vert eit utgangspunkt for den forståinga som forskaren etter kvart kjem fram til. Tolkinga utviklast i relasjon til egne erfaringar. Sett frå ei anna side kan forskaren si kjennskap og tilknytning til miljøet føre til at forskaren overser det som er ulikt frå egne erfaringar (Thagaard, 2009). Konsekvensar av det kan vere at eg vart mindre open for nyansar i intervju med deltakarane. I mitt arbeid har eg likevel heile tida etterstreba å sjå etter utsegn som ga eit nyansert bilete, og som synleggjer fleire sider av same sak, og vore bevisst på å leite etter egne blinde flekkar.

5.4 Overførbarhet

Overførbarheta i studien er avhengig av om funna i studien kan gjerast gjeldande i andre samanhengar. Altså om det kan overførast til andre intervjupersonar, kontekstar og situasjonar (Malterud, 2011, s. 17). Eg har nytta ein anerkjend metode for analyse og diskutert materialet i lys av kjende teoriar og tidlegare forskning. Då studien omhandlar det tverrfaglege samarbeidet med alle etatar, knytt til alle elevtypar kan det tenkast at noko av materialet er overførbart til andre lærarar. At fokusgruppedeltakarane er frå ulike landsdelar, og frå både store og små kommunar vil kunne belyse variasjonane, og auke overførbarheten. Likevel kan det som Malterud (2011) påpeiker vere slik at dei som melder seg til å delta i fokusgruppeintervju har særleg interesse for det som skal diskuterast og slik ha noko bastante meiningar om temaet (Malterud, 2011, s. 62).

8.4 Metodiske forhold og refleksjonar

Dette forskingsarbeidet er basert på ei kvalitativ undersøking som gir eit innblikk i eit utval lærarar si erfaring med tverrfaglege samarbeid. At mi førforståing mellom anna bar preg av at det tverrfaglege samarbeidet kan vere utfordrande kan ha bidrege til å prege teorien eg valde, samt tema og kategoriar i intervjuguiden. Mi førforståing kan og ha vore med på å prege gjennomføringa og tolkinga av intervju. Kva delar av deltakarane sine erfaringar som kom fram i studien er i stor grad styrt av mine spørsmål, og tema som dukka opp i

fokusgruppeintervjua. Det vil likevel alltid vere ein moglegheit at andre betydingsfulle erfaringar vart utelatt. Datamaterialet vil i tillegg bære preg av deltakarane si eiga førforståing, som igjen gjer deira erfaringar subjektive og unike. Eg har gjennom heile prosessen forsøkt å forhalde meg objektiv og nøytral til deltakarane sine utsegn, slik at studien skulle bli så valid som mogleg. Arbeidet med analysen er prega av mine subjektive tolkingar i tråd med den hermeneutiske tilnærminga, samt manglande erfaring med å analysere eit så omfattande datamateriale. Det var utfordrande å velge ut dei mest sentrale funna i studien då eg opplevde at deltakarane tok opp mange viktige tema.

6.0 . PRESENTASJON AV FUNN

I denne studien har det vore ønskjeleg å få fram lærarane sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid kring elevar som treng oppfølging frå ulike profesjonar. Studien si problemstillinga er:

”Kva erfaringar har kontaktlærarar med tverrfagleg samarbeid kring elevar som har behov for oppfølging frå ulike profesjonar?»

Gjennom analysen kom det fram tre kodegrupper som er relevant for å forstå korleis lærarane erfarer eiga rolle i det tverrfaglege samarbeidet, og kva erfaringar dei har med å samarbeide for å støtte elevar med behov for tverrfagleg oppfølging. Under kvar kodegruppe kom det fram tre til fire subgrupper. I presentasjonen av tema og subgrupper, er kvar subgruppe illustrert med tilhøyrande gullsitat.

Tabell 2: Funn. Presentasjon av kodegrupper, subgrupper og gullsitat.

Kodegrupper	Subgrupper	Gullsitat
Læraren sin nærhet til eleven som kunnskapsgrunnlag	Relasjon som motivasjon	”Min relasjon til eleven gir meg innsikt i eleven sine utfordringar og behov”.
	Å mangle tillit	”Når dei andre ikkje kjenner eleven min, stoler eg meir på kunnskapen eg har kring barnet, enn råda dei andre faggruppene gir meg”.
	Å nytte kunnskapen om eleven	”Dei andre faggruppene ønskjer innblikk i kunnskapen eg har om eleven, men informerer ikkje tilbake. Slik vert eg ikkje ein samarbeidspartner, men informasjonskanal”.
Lærarane ønskjer å gje frå seg ansvar.	Eigen kompetanse	”Mi kompetanse som lærar, strekk ikkje til når elevane sine vanskar er samansette”.

	Ønskje om å gi frå seg ansvar utan å bli utelatt.	“Eg har eit ønskje om å gi frå meg meir ansvar, men vil samtidig få informasjon kva dei andre faggruppene gjer”.
	Utnytte kompetanse	“Nokon bør vere der for eleven når det smell”
Lærarane opplev samarbeidet som utfordrande	Uklare roller	“Det er uavklart kva som er mi rolle i samarbeidet med dei andre tenestene kring eleven”
	Rammer og ressursar	“Samarbeidet vert vanskeleg fordi avstandane er store og ressursane er knappe.
	Alle på si “tue”	“Eg som lærar må ofte vere bindeledd mellom etatane kring eleven”
	Kjennskap til andre i laget	“Det er lettare å samarbeide når vi kjenner kvarandre”

6.1 Læraren sin nærhet til eleven som kunnskapsgrunnlag

Læraren sin nærhet til eleven som kunnskapsgrunnlag, handlar om korleis relasjon til eleven påverkar lærarane sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid. Ein del av funna omhandlar lærarane sin relasjon til eleven og deira ønske om å hjelpe. På den andre sida står deltakarane sine erfaringar med dei andre faggruppene sin manglande relasjon til eleven. Dette spriket mellom faggruppene vert utfordrande for deltakarane, og dei uttrykker at dei ønskjer at dei andre faggruppene skal auke sin kjennskap til eleven for å betre kunne hjelpe og vere ein reell samarbeidsaktør i tverrfagleg samarbeid. Utsagnet *“Enten må dei andre bli kjent med eleven, eller så må dei lytte til kva eg har å si”* skildrar deltakarane sine tankar kring relasjonens betydning for samarbeid.

6.1.1 “Min relasjon til eleven gir meg innsikt i eleven sine utfordringar og behov”

Gjennom intervju kom det fram at lærarane verdsett relasjonen dei har til elevane. Dei fortel at dei ofte følgjer eleven gjennom fleire år, og vert godt kjend med både eleven og foreldra. Relasjonskompetanse er tydeleg sterkt forankra i lærarprofesjonen, og lærarane fortel om at dei bryr seg veldig om elevane, og tenker mykje på framtida deira dersom dei ikkje får hjelp eller oppfølging. I den daglege arbeidssituasjonen fortel deltakarane at dei ofte ser kva elevane treng, og at dei kjenner på dårleg samvit og utilstrekkelighet etter endt arbeidsdag, når dei ikkje får hjelpt eleven sin. Deltakarane fortel at dette er ein stor motivasjon for å søke hjelp hjå andre tenester, og inngå i tverrfagleg samarbeid med til

dømmes PPT og BUP. Læraren sin nærhet til eleven gir slik ei motivasjon til å samarbeide med andre.

Gråsonerelevane, eller elevar som er tilmeldt men ventar på kyndig hjelp enten grunna åtferd, fagvanskar eller psykiske vanskar er særleg ei elevgruppe mange av deltakarane trekk fram som elevar som dei *“kjempar for”*. Fleire deltakarar nytta ordet *“kjempe”*, og gir eksempel på at relasjonen dei har til eleven gjer at dei strekk seg langt for å få samarbeidet med andre etatar til å fungere.

Deltakarane som arbeidde med dei yngre elevane var tydeleg særleg opptatt av relasjonen til eleven, og hadde fleire erfaringar med å måtte vere barnets stemme inn mot både foreldre og hjelpeapparatet. Særleg i saker om avdekking av omsorgssvikt, vald i nære relasjonar og misbruk hadde deltakarane erfaringar med å komme særleg tett på eleven sin. Deltakarane i intervju på ungdomsskulen, hadde ikkje dei same erfaringane kring slikt arbeid. Dei kjende likevel til at andre kollegaer gjennom sin relasjon til eleven, hadde blitt ein tillitsperson som resulterte i at elevane hadde fortalt om liknande hendingar.

På spørsmål direkte knytt til deira relasjon sa fleire at *“dei er jo nesten meir på skulen enn dei er heime”*, og antyda at læraren er ein av dei primære omsorgspersonane til eleven. Andre deltakarar kunne si at *“Eg er lærar, og mi relasjon er kun profesjonell. Sjølv sagt skal eg bry meg, men det er viktig å verne om mine grenser og”*.

6.1.2 *“Når dei andre ikkje kjenner eleven min, stoler eg meir på kunnskapen eg har kring barnet, enn råda dei andre faggruppene gir meg”*

Denne subgruppa kan på mange måtar overlappa den føregåande, då det på mange måtar handlar om lærarane sin relasjon til eleven. Samtidig er det funn knytt til manglande tillit som ein konsekvens av opplevinga av manglande relasjon, som vert presentert i denne subgruppa.

Deltakarane skildrar ansvarsgruppemøter som krevjande. I slike møter vert alle aktørane som arbeider, eller skal arbeide kring barnet samla. Deltakarane trekk fram at det i mange slike møter kjem heilt nye personar inn, og at det er få som har møtt eleven eller kjenner saken. Ein deltakar fortel at *“På møter erfarer eg ofte at mange av faggruppene uttaler at dei ikkje kjenner eleven. Hyppig skifte i saksbehandlarar gjer at fagpersonen ofte ikkje har møtt eleven, og har då lite å bidra med”*. Den manglande relasjonen, eller den manglande

kjennskapen til eleven vert av fleire drege fram som eit hinder for samarbeid, og deltakarane hadde erfaringar med at det var vanskeleg å ha tillit til deira råd.

Deltakarane skildrar at det er vanskeleg å stole på andre faggrupper sine vurderingar, dersom dei opplev at andre ikkje kjenner eleven. Til dømes sa ein deltakar *“Eg opplever at PPT observerer eleven i ei kort økt, og skal dra konklusjonar ut frå det. Desse konklusjonane vert basert på eit lite treff, og skal leggje grunnlaget for kanskje fleire år framover. Eg syns det er så viktig at det skal vere eit riktig bilde av eleven som ligg til grunn for vedtaka dei gjer”*. Deltakarane har ei rekkje erfaringar med det dei skildrar som *“feil”* observasjon eller tiltak. Deltakarane fortel då at dei ikkje stolar på til dømes PPT sine avgjeringar og har liten tillit til deira vurderingar. Fleire av deltakarane hadde utsegn som *“Eg gjer det eg veit fungerer”*, eller *“Eg opplever det som provoserande at dei etter nokre få minutt med observasjon av eleven skal fortelle meg korleis eg skal gjere jobben min, utan at dei veit kva vi har prøvd før”*.

6.1.3 *“Dei andre faggruppene ønskjer innblikk i kunnskapen eg innehar om eleven, men informerer ikkje tilbake. Slik vert eg ikkje ein samarbeidspartner, men informasjonskanal”*
I intervju kom det fram at deltakarane var fortvila over det dei opplevde som ein situasjon der dei som lærarar, vart nytta som informasjonskanal til dei andre etatane. Grunna deira nærheit til elevane på ein dagleg basis, gjerne over fleire år, har lærarane slik dei fortel det, opparbeida seg ei god kjennskap til eleven både sosialt og fagleg. På ansvarsgruppemøter eller andre samarbeidsmøter skildrar deltakarane det dei opplev som envegs kommunikasjon. Deltakarane uttrykkjer ei viss forståing for at det er slik dei første gongane, før møtekulturen er satt, og dei andre etatane dei samarbeider med har møtt eleven eller foreldra. Deltakarane fortel at dei likevel ofte opplev at ansvarsgruppemøter eller liknande kun inneheld at dei som lærarar fortel dei andre korleis det har gått sidan sist. Deltakarane skildrar at det ofte er svært lite dei andre bidreg med i slike møter, og at dei skulle ønskje at det var meir informasjon tilbake og.

6.2 Lærarane ønskjer å gje frå seg ansvar

“Lærarane ønskjer å gi frå seg ansvar” handlar om lærarane si oppleving av eigen kompetanse og erfaringar kring korleis læraren si kompetanse aleine ikkje er nok for å bistå elevar med samansette behov. Deltakarane ønskjer å gi frå seg ansvar, både gjennom praktisk bistand og daglegdags hjelp, men og grunna juridisk ansvar. Samtidig syner

materialet at lærarane har erfaring med tap av kontroll og at dei ikkje vert involvert i viktige avgjeringar. Erfaringar knytt til å gje frå seg ansvar, handlar og mykje om moglegheitene som ligg i tverrfagleg samarbeid.

6.2.1 “Mi kompetanse som lærar, strekk ikkje til når elevane sine vanskar er samansette” Deltakarane skildrar ei samansett elevgruppe, som treng samansett hjelp. Lærarane opplev at skulen, og dei som lærarar, får eit stadig større ansvar gjennom arbeid med det faglege og det sosiale for elevane og elevgruppa. Særleg det psykososiale arbeidet og erfaringar knytt til psykiske vanskar hjå elevane vart drege fram som områder der lærarane kjende på at dei ikkje hadde riktig eller nok kompetanse. Det var tydleg usikkerhet kring kva som er deira rolle, og kva andre forventar av dei som lærarar. Utsegn som *“Vi blir pålagt mykje arbeid, som ikkje ligg i mitt kompetanseområde. Eller i mi rolle eigentleg. Eg er lærar, og ikkje terapaut eller psykolog”* seier noko om at lærarane ser at si fagkompetanse ikkje alltid strekk til, men og noko om at dei ikkje nødvendigvis tenker at det er deira fagområde.

Særleg i saker der deltakarane skildrar utagerande åtferd kom det utsegn som *“Eg kan jo mykje om kva som kan ligge bakom åtferda, men det ligg utanfor mitt mandat å behandle”* viser at faggrensene til profesjonen vert utfordra. Fleire av deltakarane uttrykte frustrasjon knytt til usikkerhet i kor si rolle som lærar sluttar, og kor andre profesjonar burde overta oppfølging og eventuell behandling.

6.2.2 “Eg har eit ønskje om å gi frå meg meir ansvar, men vil samtidig få informasjon om kva dei andre faggruppene gjer”

Det kjem fram i intervju at deltakarane kjenner på at dei ikkje strekk til, og at dei ønsker bistand frå andre faggrupper knytt til både praktisk arbeid i form av “hender”, men og rettleiing. Samtidig vert det uttalt og oppfatta ein viss ambivalens kring det å involvere andre faggrupper. På eine sida fortel deltakarane om ønskje om at nokon andre skal ta over delar av deira belastning, og at dei andre som har spissa kompetanse kring til dømes psykiske vanskar eller enkelte diagnosar skal ta større del i ansvaret for elevane sin skulekvardag. Samtidig fortel deltakarane at dei sit med ei kjensle av å føle seg utelatt grunna ein manglande informasjonsflyt tilbake til skulen når andre faggrupper vert involvert. Deltakarane fortel om ei rekkje erfaringar der dei andre etatane kring eleven har sett inn tiltak eller gjort vurderingar der dei som kontaktlærarar ikkje vart informert eller tatt med i vurderingane.

Deltakarane ser på teieplikta som eit hinder for samarbeid, då dei ikkje alltid får informasjon frå barnevern eller BUP på korleis dei arbeider med barnet eller familien. Ein deltakar sa at *“Eg opplever at teieplikt står som hinder for samarbeid. Eg kan ha arbeidd med ein familie i mange år, og melder inn bekymring til barnevern. Etter det er det særst lite informasjon eg får tilbake (...)Eg kjenner meg utelatt, og mangelen på informasjon hindrar meg i arbeidet med eleven”*. Særleg er det erfaringar kring samarbeid med helseetatane som opplevast som krevjande då teieplikta er sterkare. Deltakarane forstår det, men ser likevel begrensningane som teieplikta setter for deira arbeid med eleven. Utsegn som *“Eg veit særst lite om korleis dei andre faggruppene bidreg i laget kring eleven og familien deira. Eg treng ikkje vite alt, men treng å vite det som gjer at eg best mulig kan støtte eleven”*, fortel noko om at lærarane ønskjer meir informasjon. Særleg situasjonar kring ingripande endringar i eleven sitt liv, som flytting til krisesenter eller akutt beredskapsheim eller liknande, kunne deltakarane fortelje at mangelen på informasjon frå til dømes barnevernet vart opplevd som ei underkjenning av deira behov for informasjon.

Deltakarane fortel at dei ofte arbeider i fleire år med å få elevar meldt opp, grunna det dei trekker fram som ei *“vente og sjå”* haldning i mange etatar. Deltakarane erfarer at det ofte tek fleire år før *“problemet”* til eleven er stort nok, til at andre etatar skal involverast. Deltakarane opplev det som ei lette når andre *“tek”* saka, og har tillit til att eleven får den behandlinga som krevs og den hjelpa dei har krav på. Likevel kjem det fram i alle tre fokusgruppeintervju at lærarane ofte strevar med å *“gi slepp”* på saken, og at dei ønsker å bli involvert i *“kva dei driver med på BUP”*. Det vert uttrykt at ønskje om involvering er grunna ønskje om å bidra inn i behandling eller hjelpe. *“Dersom dei arbeider med angsten på BUP, er det jo viktig at eg som lærar veit kva skulen skal legge til rette for, men det får eg kanskje ikkje informasjon om før etter behandlinga er avslutta.. Og kanskje ikkje med mindre eg etterspør”*. Erfaringar knytt til å gi frå seg ansvar, men framleis ønskje å bli involvert i kva som skjer, kjem fram i mange eksempel.

Eit anna funn knytt til å gi frå seg ansvar handlar og om juridisk ansvar. Deltakarane fortel at dei som kontaktlærar ønskjer andre faggrupper involvert i samansette elevsaker, slik at ansvaret vert fordelt. Ein deltakar uttrykte behovet for å *“ha ryggen rein”*. Særleg i saker som kan ha konsekvensar for elevar knytt til omsorgssvikt, stort fråvær, eller store fagvanskar var deltakarane opptekne av å melde bekymring vidare. Ein deltakar hevda at

“Eg skal vertfall ha gjort mitt”, og viser at dokumentasjon for å ha talt eleven si sak og forsøkt å hjelpe var viktig for denne kontaktlæraren.

6.2.3 “Nokon bør vere der for eleven når det smell”

Deltakarane uttrykker at dei ønskjer at dei andre faggruppene var tettare på og direkte knytt til skulen sine lokale. Samlokalisering vart av fleire dradd fram som ei løysing på det. Ønskesituasjonane vert av lærarane skildra som det dei skulle ønske var annleis, basert på erfaringar dei har opparbeidd seg kring samarbeid eller manglande samarbeid.

Deltakarane i intervju ser på andre faggrupper sin kompetanse som eit supplement til sin eigen, og ser nytten i å kunne ha feire *“fagbriller”* på i møte med elevane. Ein deltakar seier at *“Å vere fleire hender til å hjelpe eleven, og fleire kloke hovud for å tenke saman og jobba meir forebyggande, ville vert meir hensiktsmessig”*.

Deltakarane har høyrte om skular i landet der dei andre faggruppene i større grad har kontora sine lokalisert inn mot skulen, og på ein anna måte er ein del av miljøet. *“Då kunne behandlinga bli mykje bedre tenker eg (...) når behandlaren på BUP kan rettleie direkte ut frå ulike situasjonar ho sjølv har observert”*. Lærarane trekkjer fram ei rekkje eksempel som dei meiner ville gjort hjelpa til elevane meir spissa, dersom andre faggrupper var ein del av skulen og skulemiljøet.

Deltakarane i intervju trekkjer fram dei akutte sakene som oppstår, og ønskjer om at dei andre faggruppene var nærare når det *“smell”*. Til dømes trekkjer dei fram saker dei sjølv har opplevd der elevar trengte akutt hjelp, eller bistand i saker med vald eller akutte hendingar som panikkanfall, sjølvskading eller liknande. Utsegn som *“Tenk om ho behandlaren frå BUP hadde kontoret sitt bortover i gangen då.. Eller miljøterapeut, eller helsesjukepleiar, ikkje sånn... du får time neste torsdag klokka 15 (...) i mellomtida blir det jo eg då, som må ta det”* viser at deltakarane ønskjer ei nærhet til andre faggrupper, både fordi eleven treng hjelp, men og for å avløyse seg sjølv og gi frå seg delar av ansvaret.

At helsesjukepleiar er meir i miljøet på skulen, vert dradd fram som særst positivt. *“Det er ikkje alltid eg har mulighet å prate skikkeleg med eleven. Eg har jo resten av klassen som ventar på time. Då er det utruleg godt å vite at helsesjukepleiar kan vere der (...) det er jo ikkje alt eleven ønskjer å dele med meg heller. Då kan det vere lettare å snakke med*

helsesjukepleiar. Det syns eg er flott". Den akutte augeblikkshjelpa syner å vere ønskjeleg for deltakarane, og det vert ved fleire høve trekt fram ønskje om at andre kan støtte eleven.

6.3 Lærarane opplev samarbeidet med andre tenester som uavklart

"Lærarane opplev samarbeidet med andre tenester som uavklart" handlar om erfaringar lærarane har kring å samarbeide med andre faggrupper. Deltakarane er usikre på eiga rolle, har erfaringar med å strekke seg langt å ta på seg arbeid som dei hevdar tilhøyrrer andre faggrupper. Deltakarane opplever samarbeidet som uavklart og varierende frå sak til sak, og profesjonell makt påverkar samarbeidet. Rammer, ressursar og relasjonar er faktorar som deltakarane dreg fram som avgjerande i samarbeidet.

6.3.1 "Det er uavklart kva som er mi rolle i samarbeidet med dei andre tenestene kring eleven"

Ifølgje lærarane er det ikkje klart definert kva som er deira rolle i møte med elevane, foreldra og hjelpeapparatet kring elevane.

Deltakarane fortel at dei opplev særleg PPT som meir "ute av" skulen, og at dei fort får ansvar for saker som tidlegare ikkje låg under læraren sitt ansvarsområde. Då vert dei usikker på kor grensene går. Ein deltakar fortel at *"Eg vert usikker på når mi rolle sluttar, og når andre burde overta"*. Dette gjeld kartleggingar og testar lærarane vert opplært til, som PPT tidlegare gjorde i forbindelse med utgreiing. Fleire spør retorisk om dette ligg under læraren. Det samme gjeld behandling som "psykologisk førstehjelp", "KAT-kassen" og andre reguleringsstøttande tiltak gjennom til dømes einesamtalar. Deltakarane opplever at dei fort får mykje ansvar, og at dei går utover lærarrolla og ansvaret med å ivareta heile elevgruppa.

Det er kjent for fleire deltakarar at lærarar tek på seg å organisere trimrom, kvilerom og liknande for elevar etter møter der BUP og PPT tilrår slikt. Dei stiller likevel spørsmål til om det er deira jobb, eller rolle som kontaktlærar for elevane. I ansvarsgruppemøter vert det å ha leiar med seg dradd fram som positivt i høve til å betre sette grenser for si rolle, og når andre faggrupper skal gjere tilretteleggingane. *"Det er sjeldnare eg kjem ut av slike møter med ei lang liste med ting eg skal ordne no når leiar er med (...) då kan rektor sei noko om på møtet om det er mi rolle."*

Deltakarane kjenner seg utelatt og ikkje som ein samarbeidspartner, og hadde eit uttrykt behov for å bli anerkjend som ein ressurs inn i arbeidet. Maktforskjellane mellom dei ulike profesjonane vert dradd fram fleire gonger, og lærarane opplever at maktbalansen gjer at

dei som lærarar ikkje vert likestilt med dei andre faggruppene. Fleire av deltakarane trakk fram helsesjukepleiar på skulen som ein samarbeidspartnar, og hadde i større grad ei oppleving av at kommunikasjonen her vart meir likeverdig og nær.

6.3.2 “Samarbeidet vert vanskeleg fordi avstandane er store og ressursane er knappe” Deltakarane trekk fram rammer og ressursar som eit hinder for tverrfagleg samarbeid. Det vert i alle intervjua omtalt som ein medverkande årsak til eventuelle vanskar i samarbeidet. Deltakarane fortel om møter som vert utsett, eller enkeltpersonar sine langtidssjukmeldingar som faktorar som gjer samarbeidet krevjande. Fagpersonane er tilsett, men vert ofte ikkje erstatta ved sjukdom, og deltakarane opplever då at samarbeidet kan kollapse. Ein deltakar omtalar sosiallærer på skulen som ei viktig brikke i samarbeid, men seier i same setning at *“Ho har jo ei svært viktig rolle inn mot elevane, men akkurat no har ho vore sjukemeld.. Vertfall dette skuleåret”*. Lærarane skildrar system som eksisterer på papiret, men som vert opplevd som langt unna skulekvardagen. Lærarvikarar utan formell kompetanse og nedskjeringar i kommuneøkonomien gjer at fleire av deltakarane ikkje opplev realiteten lik det som “er på papiret”. Deltakarane uttrykkjer forvilelse gjennom utsegn som, *“Ressurssmangelen er nok i alle sektorar. Det er ikkje for å skulde på nokon, men vi ser jo kven det er som blir skadelidande. Det er jo elevane som mister tilboda sine. Vi vil jo strekke oss, men når alle er overarbeidd så er jo det medaljens baksida.. Det er ikkje nok folk til å hjelpe.. Det kan ein vel si?”*. Fleire deltakarar fortel sjølv om periodar der dei har vore sjukemeld over periodar, og ikkje blitt erstatta, eller at nokon andre måtte ta over deira arbeid på topp av si stilling. *“Då stoppar det jo opp då. Møta og samarbeidet med foreldre og andre tenester, står på vent. Det blir jo ofte slik dessverre, at det som var planlagt går ut”* Slik ressursmangel eller rammevilkår vert på denne måten til hinder for samarbeid.

Deltakarane vart samstemt i at ressursmangel kan ein ikkje gjere noko med, men at det er ønskeleg å sjå på korleis ein betre kan utnytte dei ressursane ein har. Geografisk avstand vert dradd fram som hinder, og avtalebøker som gjer det vanskeleg å finne høvelege møtetidspunkt. Digitale møter har for nokre av deltakarane vore nemnd som eit positivt bidrag til å lette utfordringane kring samarbeid. Særleg mellom tenester med lang reisetid.

6.3.3 “Eg som lærar må ofte vere bindeledd mellom etatane kring eleven”

Deltakarane trekk fram det dei opplever som ei kjensle av at det er dei som må *“Halde i trådane”* i samarbeidet. Dei opplever ikkje at dei andre etatane samarbeider, og at dei kun møtast i ansvarsgruppemøter, nokre få gonger i året. Deltakarane opplever at dei som lærarar må vere bindeledd, og at det ikkje er automatikk i at til dømes BUP og PPT samarbeider. Deltakarane opplev at tenestene sitt på kvar si tue, og at det vert dei som lærarar som blir ståande i “midten” med heilheta. Deltakarane fortel likevel at nokre etatar samarbeidet betre enn andre, og at *“Nokre enkeltpersonar går utover normalen”*.

6.3.4 “Det er lettare å samarbeide når vi kjenner kvarandre”

Det kjem fram gjennom intervju at deltakarane syns det var vanskeleg å vite kven dei andre i “laget” rundt eleven er. Det vart etterspurt ved to intervju, at deltakarane ønskja seg eit “flytskjema” eller ei slags oversikt over kven dei ulike fagpersonane i kommunen er. Ingen av deltakarane kjende til om deira kommune hadde ei slik oversikt, eller korleis dei skal finne kvarandre. Utsegn som *“Dei kjenner eg ikkje til”*, eller *“Eg har høyrte at det finns ei teneste som heiter (...)”* viste at det var usikkerhet kring deltakarane knytt til kven som kunne inngå i laget. Ein deltakar uttalte at *“Eg veit jo ikkje kva som finns der ute”* medan ein anna uttalte at *“Det finns så mange faggrupper og hjelpeinstansar som eg ikkje kjenner til, og eg har liten oversikt over kva andre gjer”* førte til forteljingar om tilfeldigheter knytt til kven som vart inkludert i samarbeidet. Innad på dei ulike skulane, og teama, var det ulikt kven som arbeidde saman. Til dømes var det i eine intervjuet to lærarar på same team, som i intervjuet oppdaga at dei hadde heilt ulike samarbeidspartnarar i fleire saker. Til dømes hadde eine læraren tett samarbeid med koordinerande eining i kommunen, medan den andre læraren aldri hadde høyrte om same instans. I fokusgruppene konkluderte deltakarane med at dei lettare tok kontakt med fagpersonar frå etatar dei tidlegare har samarbeida med. Ein deltakar sa at *“Personar eg har samarbeidd med i tidlegare saker, kan vere lettare å samarbeide med på nytt, fordi vi kjenner kvarandre”*. Det vart gjennom dei tre fokusgruppeintervjua nemnd både direkte, og indirekte at det vert opplevd lettare å samarbeide med andre, når dei som fagpersonar kjende kvarandre frå før. Muligheten til å diskutere ei sak anonymt gjennom direktenummer eller e-postadresse til saksbehandlarar vart opplevd som forsterkande i samarbeidet.

Samtidig er det fleire eksempel på enkeltpersonar og faggrupper som oppnår god relasjon med eleven. Opplevinga av at ein fagperson gjekk litt utover si rolle, eller strakk seg litt ekstra for å få til samarbeidet, vart og dradd fram som tillitsbyggande og relasjonsskapande. Deltakarane uttalte at det var lettare å ta kontakt med slike fagpersonar.

Ein deltakarar ga døme på ei slik ekstrateneste frå barnevernstenesta og fortalde at *“Ein elev har sine møter med barnevernstenesta her i dette rommet. Rett og slett fordi eleven sjølv syns det er vanskeleg å møte andre stader. Det som skjedde når barnevernet begynte å komme hit, var at samarbeidet mellom oss vart betre med ein gong. Mykje fordi ho vart kjend med eleven på ein anna måte når ho såg korleis det er her på skulen”*. Det vart samtidig uttalt at dette var ei ekstrateneste denne saksbehandlaren tilbydde. Likevel vart nærheita og tilgjengelegheita læraren opplevde verdsett.

7. Drøfting

I dette kapitlet vil funn frå kapittel seks diskuterast opp mot relevant teori og kunnskap presentert tidlegare i oppgåva. Teori og forskning knytt til tverrfagleg samarbeid og modellar nytta i det teoretiske fundamentet viser at erfaringar kring tverrfagleg samarbeid kan belyst på ulike nivå, og med ulike innfallsvinklar. Dette vert også synleg i mitt materiale.

Studien si hensikt var å få kunnskap om erfaringar lærarar har med tverrfagleg samarbeid kring elevar med behov for oppfølging frå ulike profesjonar. Funna gjenspeilar erfaringar lærarane har knytt til samarbeid på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå og det er vanskeleg å sette eit klart skilje. Eg vel å nytte modellen *Perception of interprofessional collaboration model (PINCOM)* (Ødegård, 2016) presentert i teoridelen sine aspekt inn i drøftinga. Nivåa i analyseverktøyet vert eit nyttig utgangspunkt for analyse. Samtidig vert det viktig at mine funn vert grunnlag for analysen, og det vert difor ikkje hensiktsmessig å bruke modellen kategorisk. Eg vil i det vidare drøfte funna sett i lys av dei relevante omgrepa i dette analyseverktøyet og forsøke å skilje drøftinga til funn knytt på individ og gruppenivå. Då dei ulike funna vil gå inn i kvarandre vert det ikkje mogleg å reindyrke nivåa, men heller ha dei som eit bakteppe for å kunne drøfte dei ulike erfaringane deltakarane har til tverrfagleg samarbeid.

7.1 Drøfting knytt til funn kring lærarane sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid på individnivå

Gjennom intervju kom det fram fleire utsegn knytt til læraren sine erfaringar av eiga rolle i samarbeidet, knytt til individnivå (Ødegård, 2016, s 120). Deltakarane har eit ønske om, og ser nytta av å arbeide tverrfagleg. Deltakarane kjenner på at deira kompetanse og tid ikkje alltid strekk til, og ønskjer hjelp frå andre faggrupper. Deltakarane ønskjer at andre faggrupper skal overta delar av ansvaret for oppfølging og behandling. Deltakarane uttrykkjer samtidig vanskar med å «gi frå seg» kontroll, og ønskjer å få innsikt i kva dei andre etatane gjer. Deltakarane sin relasjon og nærheit til eleven vert deira kunnskapsgrunnlag, og lærarane opplev det som hemmande når dei andre fagprofesjonane ikkje har samme nærhet til eleven. Deltakarane opplev at dette skapar mistillit.

7.1.1 Relasjonen til eleven motiverer kontaktlæraren til å samarbeide tverrfagleg

Det er sannsynleg at profesjonelle har ulik motivasjon for å delta i tverrfagleg samarbeid. I PINCOM modellen vert motivasjon for samarbeid dradd fram som eit element som kan medføre konsekvensar for samarbeidet sitt forløp (Ødegård, 2016, s.121). Det kjem fram i mitt datamateriale at lærarane i stor grad er motivert for samarbeid, og at dei betraktar det som nyttig. Dette samsvarer med funn frå tidlegare studiar som syner at mange lærarar er positive til auka tverrfagleg samarbeid (Hynek et.al, 2020), og ser på det som nyttig, lærerikt og nødvendig (Berg, 2009). Mine funn gir eit bilete av deltakarane sin hovudmotivasjon for å gå inn i tverrfagleg samarbeid, er deira relasjon til eleven og eit ønske om å hjelpe, men og å få hjelp. Deltakarane sett relasjonen til elevane i forsetet, og ønskjer å vere ein god støttespelar for elevane. Særleg er elevar med samansette vanskar elevar som deltakarane skildrar å *“ha med seg i mange år”*. Berg (2009) dreg fram læraren si relasjonelle kompetanse som eit svært viktig element i tverrfagleg samarbeid (Berg, 2009).

Deltakarane syner eit oppriktig ønske om at eleven skal ha det godt, og det framkom mykje i materialet knytt til deltakarane si kjensle av utilstrekkelegheit og dårleg samvit når dei ser at eleven ikkje får tilstrekkeleg hjelp. Det kan sjølvsgat diskuteras om dette fortel om erfaringar knytt til tverrfagleg samarbeid, men eg ser på dette som ein viktig del av erfaringsbiletet då det kjem fram at relasjonen forpliktar og ligg som eit grunnlag i motivasjon til tverrfagleg samarbeid for deltakarane.

Deltakarane fortel at dei gjennom observasjonar og elevsamtalar har godt innblikk i eleven sine styrkar og vanskar. Den daglegdagse kontakten betyr at dei som lærarar involverer seg i hendingar som oppstår og ofte trøystar, plastrar og vis omsorg til elevane. Deltakarane skildrar at elevane er mange timar på skulen, og fleire av deltakarane nytta ord som *“Eleven min”*, *“Eg blir jo glad i dei”* og *“Eg har mykje omsorg for ho”*, syner at lærarane i intervju oppriktig bryr seg om elevane. Christensen og Godø (2021) sine funn kring lærarane si oppleving av eiga kjernekompetanse indikerer at lærarane er opptekne av å vere trygge vaksne for barna, og at dei vert ein tillitsperson for elevane sine (Christensen & Godø, 2021, s 121). Dette samsvarer med mine funn. Samtidig indikerer mine funn at relasjonen læraren har til eleven kan stå til hinder i samarbeidet då deltakarane opplev mistillit til faggruppene som ikkje har same relasjon til eleven. Deltakarane fortel at dei ofte opplev at hjelpeinstansane “bommar” på tiltak, og at dei gjer vurderingar kun basert på korte observasjonar. Den sterke eigarskapen og nærheta til eleven som mange lærarar kjenner på, kan på den måten stå som hinder for samarbeid.

Deltakarane fortel om samarbeidsmøte der det sitt mykje fagkompetanse kring bordet, og kjensla av at ingen verkeleg *“bryr seg”*. Dei andre faggruppene sin motivasjon er slik deltakarane forklarar det, på eit anna nivå enn deira. Då lærarane sin motivasjon for samarbeid er forankra i kvardagserfaringar og eit relasjonelt engasjement, opplev dei ikkje at dei andre faggruppene har same motivasjon. Dei kjenner då på at det ikkje vert eit reelt samarbeidsmøte, men eit informasjonsmøte der alle skal forklare litt om kva som er nytt sidan sist. Kombinasjonen av uttalt ansvarskjensle ovanfor elevar med ekstra behov for oppfølging og ein kvardag prega av komplekse utfordringar i dagleg samhandling med elevar, kan vere med på å forklare lærarar sitt erfarte behov for tydeleg ansvarsfordeling.

Når deltakarane trekk fram relasjonen til eleven som motivasjon, er det samtidig særst interessant å utforske ambivalensen lærarane har kring å involvere andre faggrupper. Deltakarane ønskjer at nokon skal *“Ta over eleven”*, og *“Vere der når det smell”*, samtidig uttrykker dei ein usikkerhet knytt til å involvere andre faggrupper. *“Kjenner dei eleven min slik eg gjer?”*, *“Vil dei sjå guten eg skildrar gjennom observasjon?”*, *“Vil tiltaka som vert sett inn treffe slik eg ser eleven?”* Er spørsmål deltakarane stiller seg, og som kom fram i intervju. Det relasjonelle fokuset syner å ha tatt så stor plass, at den faglege tilliten til andre etatar utfordrast. Kan kontaktlærarfunksjonen i mange tilfelle føre til at læraren sin kjennskap til

elevane i enkelte tilfeller gjer at lærarane kan kjenne på ein personleg «kamp» for eleven sin?

Mine funn kan tyde på at deltakarane ønskjer å samarbeide med andre faggrupper kring eleven fordi dei gjennom kvardagserfaringar ser at eleven treng støtte og behandling frå andre faggrupper. Samtidig vert det viktig for lærarane at dei andre faggruppene kjenner eleven, og tilbyr den hjelpa som læraren ser hadde vore nyttig for eleven.

Det er samtidig viktig å merke seg at lærarane opplev auka arbeidsbelastning når elevar ikkje får den hjelpa dei treng, som på si side fører til kjensla av utilstekkelighet i neste ledd. *“Eg har mange elevar som treng litt ekstra, og som viser det på ulike måter. Det er det som brenner ut oss lærarar. Kjensla av utilstrekkelighet, og at vi oppriktig ønsker at eleven skal ha det godt”.* Ønskje om at eleven skal få hjelp vert motivasjonen. Tross liten tiltru til andre faggrupper, er det i mitt materiale tydelig at det er den som driv lærarane inn i samarbeidet.

7.1.2 Lærarolla i tverrfagleg samarbeid

Mine funn viser at lærarane er usikre på eiga rolle, og kva som vert deira ansvar i det tverrfaglege samarbeidet. Christensen og Godø (2021) finn i si forskning at mange lærarar er usikre på eigen kjernekompetanse, og kva som ligg i lærarrolla. Dei viser til forskning som problematiserer læraren si rolleforståing og som viser til at samarbeid med andre etatar kan bli vanskeleg (Christensen & Godø, 2021). PINCOM-modellen syner at rolleforventning er eit sentralt aspekt i eit samarbeid (Ødegård, 2016), og kan gi forklaring på at uavklarte og udefinerte roller kan føre til krysspress og rollekonflikt mellom dei ulike aktørane i samarbeidet (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Uavklarte roller kan og gå ut over andre sentrale aspekt ved samarbeidet, som motivasjon, kommunikasjon, meistring og oppleving av sosial støtte (Ødegård, 2016, s. 122). Dette gir grunnlag for å tenkje at ei forklaring på at deltakarane opplev samarbeidet som noko ineffektivt og utilstrekkeleg ligg i si udefinerte rolle. Avklaring i rolleforventningar er eit forbetningspotensial og eit viktig satsingsområde for å fremje tverrfaglege samarbeid (Ødegård, 2016, s. 123). Ødegård (2016) poengterer at uavklarte roller kan resultere i at det vert gjort dobbelt arbeid, eller at ingen tek skikkeleg ansvar for arbeidsoppgåvene. Dette kjem til uttrykk i mine funn. Lærarane fortel at dei strekk seg langt for å støtte elevane og familieane, og at dei kjenner på ei kjensle av at dersom ikkje dei gjer det, gjer ingen det. Deltakarane teiknar eit bilete av at dei er eleven sin talsperson inn mot systema, og at dei må “kjempe” for at eleven får det den har krav på av

til dømes spesialpedagogisk hjelp. Deltakarane viser tydeleg til at dette er krevjande arbeid, og mange fortel at det er belastande å stå i over tid. Dei sett og spørsmålsteikn om det er deira rolle.

Deltakarane byter på å nytte ord som rolle og kompetanse, og det syner å vere vanskeleg å skilje dei to. Lærarprofesjonen er i stadig endring (Granberg, 2021). Der lærarar tidlegare var opptatt av fag og ansåg si kompetanse knytt til undervisningsfag, har lærarrolla dreidd seg i retning av stadig auka fokus på psykososialt arbeid (Granberg, 2021). Deltakarane opplev at dei må inneha ein brei kompetanse, og at dei stadig "overtar" andre faggrupper sitt ansvar. Ein deltakar uttrykte at "*Rollene i profesjonen er utvaska*", og "*Det er vanskeleg å vite kva som er min jobb*". Mykje i mine funn kan tyde på at lærarane ikkje ser grensene for når andre faggrupper burde bidra med sitt, og at dei er vande med at dei må ordne opp sjølve for eleven sin.

Ekornes (2016) skriv i si avhandling at ei uklar avgrensing av læraren sitt ansvarsområde kan føre til store variasjonar i korleis den enkelte lærar opplever og engasjerer seg i psykisk helsefremjande arbeid. Det vert hevda at det kan skape vilkårlegheit i tilbodet og hjelpa elevane får, og kan bidra til at nokre lærarar dreg engasjementet for langt og slit seg ut (Ekornes, 2016). Mine funn indikerer at lærarane erfarer at det tek lang tid å få hjelp, og at dei kjenner på eit personleg ansvar for eleven, grunna relasjonen som dei har. Deltakarane fortel at dette er belastande å stå i over tid, og at dei grunna usikkerhet i lærarrolla kjenner på ansvar for eleven si psykiske helse og ubevisst tek "*jobben med heim*"

Forsking viser at mange lærarar kjenner på ein utilstrekkelegheit kring det å klare å hjelpe eleven sin godt nok. Dei ser at eleven strevar, men kjenner seg verken utdanna eller kompetent til å gå inn i rolla som terapeut (Berzin, 2012). Dette samsvarer med mine funn, der deltakarane fortel at dei ofte ser kva som ligg bak åtferda, men at dei ikkje har kompetanse til å behandle. Deltakarane fortel om praksiserfaringar der dei oppsøker andre instansar for råd og rettleiing, men opplev at dei ofte ikkje får den hjelpa dei treng.

Deltakarane skildrar slikt arbeid som tidkrevjande. Deltakarane erfarer at ventetida vert eit vakuum, der dei likevel vert ansvarlege for eleven i ventetida. Denne perioden ses som særskilt vanskeleg for deltakarane og deltakarane kjenner seg aleine, og makteslause mot det dei skildrar som "*systemet*".

I studien til Ekornes (2016) svarer 44.8 % av lærarane seier at dei bekymrar seg mykje for elever med psykiske vanskar og 11,8 prosent av lærarane at dei har mista nattesøvn grunna bekymringar knytt til elevane sine. Sjølv om Ekornes (2016) si studie dreier seg om elevar si psykiske helse, kan nokre av funna ses i samanheng med mi studie. Deltakarane i mine intervju uttaler at dei bekymrar seg mykje for elevar med samansette vanskar. Det er likevel viktig å merke seg at det er individuelle ulikheter knytt til kor mykje lærarar engasjerer seg i arbeidet knytt til psykisk helse og tilrettelegging. I intervju kom det fram at det er ulikt frå person til person, og innad i eit kollegiet. Ein deltakar uttaler at *“det kjenner eg ikkje på”*, som kan underbygge ulikhetene. Ekornes (2016) ser i si studie at det er identifisert kjønnsforskjeller, der kvinnelege lærarar i større grad kjenner på negative kjensler som at dei kjem til kort i arbeidet med til dømes psykisk helse (Ekornes, 2016). At mine deltakarar i fokusgruppeintervju var utelukka kvinner, og at dei på forhand fekk innsyn i tema og forskingstittel, legg grunnlag for å tru at fokusgruppene i stor grad var deltakarar som engasjerer seg i til dømes psykisk helse. Ved at dei sjølv meldte seg som deltakarar indikerer og at dei er oppteke av emnet tverrfagleg samarbeid. Ein kan og tenke at resultata ville vere annleis dersom det vart faglærarar og ikkje kontaktlærarar som vart intervjua.

At lærarane skildrar si rolle og arbeid som uklar, kjem og fram i tidlegare forskning gjort på lærarrolla. Omfattande innslag av mange samansette omsyn og oppgåver, og tilhøyrande polykrone tidsmønstre er drege fram av Andy Hargreaves (1997) som vesentlege trekk ved lærarane sitt arbeid og yrkeskultur (Hargreaves, 1997, s.127). Hargreaves (1997) trekk og fram knapphet på tid og oppgåver det er vanskeleg å avgrense, som rammer som gir grobottn for det han kallar lærarane sin yrkessjukdom – vedvarande dårleg samvit i forhold til oppgåver som ikkje sluttar å krevje meir innsats (Hargreaves, 1997, s 256). Arbeid med elevar med samansette behov er døme på slike oppgåver, og vert av deltakarane drege fram som belastande å stå i over tid. At nokon andre kan *“ta over”* delar av dette arbeidet, vert dradd fram som avgjerande for at dei skal klare å støtte eleven. *“Eg har ikkje kompetanse, eller tid til å ta meg av alt (...) eg treng at nokon andre kan ta delar av arbeidet”* særleg vart testing av elevar, program som Aktøren eller KAT kassen eller liknande *“behandling”* dradd fram som noko deltakarane opplevde ikkje er deira jobb, eller innan deira kompetanseområde.

Der deltakarane opplev uklarheit i eiga rolle og kompetanse, kan det og tenkjast at dei er usikre på kva andre faggrupper kan tilby. Dette kan kanskje forklare at enkelte lærarar er usikre på korleis dei skal forhalde seg til tverrfagleg samarbeid? Mange kan kanskje bli utrygge på eige fag og kjenne seg utfordra når andre faggrupper sin kompetanse skal få innpass i skulen? Deltakarane viste dette med diskusjonar knytt til korleis nytte andre faggrupper inn i skulen, der fleire av deltakarane var motvillige til å sleppe til dømes miljøterapeutar inn i undervisning, og presiserte at det var viktig at lærarjobben ikkje vert vaska ut. Nokre lærarar kan tenkjeleg oppleve andre faggrupper med anna kompetanse som truande, og kjenne på ei utryggheit knytt til eiga kompetanse og fag. Tryggheit på eige fag og bevisst haldning til eige kompetanseområde er vesentleg i eit tverrfagleg samarbeid (Glavin & Erdal, 2018; Lauvås & Lauvås, 2009). Ein kan tenkje at usikkerheit knytt til kva som er læraren si rolle, og press utanfrå på at lærarrolla stadig skal innehalde meir, gjer at faggruppa kjenner på usikkerheit til kva som eigentleg ligg innanfor læraren si kompetanse og rolle i møte med elevar som strevar. Samtidig indikerer mine funn at deltakarane har ulike forventningar knytt til kva som vert si rolle ovanfor dei andre faggruppene i tverrfagleg samarbeid.

At deltakarane er usikre på eiga rolle, men og dei andre si rolle, kjem fram i utsegn som «*Eg kunne godt tenkt meg litt meir rettleiing frå PPT*» og «*Eg hadde vel forventningar om å få råd*». Utsegna vert her forstått som at PP-rådgivarane vert vurdert som «ekspertar» som skal komme med forløyssande analysar og gode forslag til tiltak. Implisitt i ei slik forståing, kan lærarane sjå på seg sjølv som mottakarar av gode råd og slik bli den meir passive parten. Kanskje bidreg omgrepa i seg sjølv, PP-rådgivar og rettleiing, til slike moglege oppfatningar og forventningar. Det er interessant at deltakarane på eine sida ønskjer rådgiving, men samtidig uttrykker ei manglande tiltru til råda som vert gitt.

Rollekonfliktar kan og skyldast det Ødegård omtalar som å kjempe for å bli kvitt oppgåver grunna høgt arbeidspress (Ødegård, 2016). Deltakarane fortel om at dei ønskjer at nokon skal «overta ansvaret», og uttrykkjer mogleg ei anna nyanse av motivasjon for samarbeidet. Kan det tenkast at lærarane ønskjer at dei andre faggruppene skal involvere seg i større grad for å lette litt av eiga arbeidsbyrde?

7.1.3. Erfaringar knytt til makt og avmakt i samarbeid 1025 ord

Ødegård (2016) trekk fram profesjonell makt som eit aspekt som påverkar tverrfagleg samarbeid, og viser til at det med stort sannsyn vere ulik grad av profesjonell makt i samarbeid mellom ulike profesjonsgrupper (Ødegård, 2016, s.123). Ein kan tenkje seg at nokre fagfolk tar det for gitt at dei har rett og plikt til å bestemme både samarbeidet sitt innhald og prosessen si form (Skau, 2011). Deltakarane fortel om ei kjensle av makt, men og av avmakt i samarbeidet med andre faggrupper. Lærarane uttrykkjer at deira kjennskap til eleven gjer at dei ønsker at dei andre faggruppene skal lytte til deira kunnskap, og såleis “definerer” eleven sitt hjelpebehov. Samtidig erfarer deltakarane ei kjensle av avmakt då dei har erfaringar med at det er PPT og BUP som har siste ordet i sakene kring elevane knytt til ressurstildeling eller støtte. Det kjem fram at deltakarane ikkje kjenner seg inkludert, og erfaringar med at deira kompetanse ikkje vert verdsett av dei andre. Dette samsvarer med funn frå tidlegare studiar som viser at lærarar opplever seg marginalisert i tverrfagleg samarbeid (Patalay et al., 2016; Phillippo & Kelly, 2014).

Deltakarane omtalar seg som “*barnet sin talsperson*” og uttrykkjer eit oppriktig ønske om å hjelpe eleven. Ingen utsegn i intervju gjer at ein kan sette spørsmålsteikn ved hensikta til deltakarane for tverrfagleg samarbeid. Skau (2018) peikar likevel på hjelp gjennom godheit, og problematiserer hjelpearar som hevdar å kjenne brukaren sin så godt, og difor kunne overstyre og gå inn i profesjonelle maktkampar på vegne av brukaren sin (Skau, 2018, s 38). Det etiske prinsippet kring å skulle vere nokon annan sin talsperson vil i dette høve kunne by på grensesnitt mellom godheit og makt. Det er tenkeleg at dette bør diskuteras i tverrfaglege samarbeid, og at ein alltid har brukaren, som i dette høvet vert eleven sine ønskjer i fokus. Eit eksempel frå mitt materiale kan vere lærarane sine utsegn kring utagerande åtferd. Dei som lærarar kjenner at dei treng hjelp gjennom “*hender*” eller “*folk*” og seier at nokon må vere der når det smell. Denne kampen om ressursar knytt til handtering av åtferd, vil i prinsippet kunne vere læraren sitt behov, og ikkje eleven sitt. At eleven treng hjelp vert i så måte eit grunnlag for diskusjon.

Deltakarane sin relasjon og nærhet til eleven er som tidlegare nemnt motivasjon for lærarane å søke hjelp. Det er samtidig indikasjonar på at deltakarane underbevisst nyttar kjennskapen til eleven, og si rolle som lærar til å avfeie andre faggrupper sine råd eller tilbod om rettleiing. Den manglande tilliten deltakarane kjenner grunna til dei andre i “*laget*” kjem

og til uttrykk gjennom korvidt lærarane ser på råd å rettleiing frå dei ulike tenestene som nyttige. Slik eg les funna, ser det ut som deltakarane har ulik oppfatning av fruktbarheta av samarbeidet knytt til kva teneste det er som kjem med forslag. Deltakarane uttrykker ei viss oppgitthet over PPT systemet, og ser på rettleiing dei får frå dei som stort sett *“ubrukeleg”*. Deltakarane sine skildringar kring råd frå BUP syner å ha meir tyngde. Fagprofesjonane i tverrfagleg samarbeid ser såleis ut til å ha ulik profesjonell makt (definisjonsmakt) i samarbeidet (Ødegård, 2016). Dette kjem fram i materialet der deltakarane uttrykte mistillit gjennom utsegn som *“Dei (PPT) er veldig uklare på kva dei kan tilby av hjelp”* eller siterer tips dei har fått som *“sjølvsgatte”* eller *“utan rot i verkelegheita”*. Slik definerer deltakarane si oppleving av eleven eller læresituasjonen som meir reell, og definerer si eiga oppleving som sanninga.

Det kan samtidig virke som at lærarane erfarer at spesialisthelsetenesta som til dømes BUP er har meir profesjonell makt i samarbeidet. Ødegård (2016) viser til Bråten (2004) som hevdar at faggruppene sitt språk er avgjerande for den profesjonelle makta (Ødegård, 2016, s. 122). Det kjem fram i mitt materiale at lærarane opplev at dei stadig må ta større del i omgrep knytt til elevar som strevar. Utsegn som *“før snakka vi om trivsel og læring, no nyttar vi omgrep som toleransevinduet og den tredelte hjernen. At “deira” språk kjem inn i skulen, viser jo at vår profesjon har utydlege grenser, og at alt skal inn i skulen”* kan støtte erfaringar om at fagprofesjonen til lærarar sine utydlege grensesnitt, og at nokre faggrupper har ei opplevd makt gjennom implementering av til dømes ordlyd i fagfeltet. At ein gir eller tek maktposisjon i samarbeid kan vere underbevisst. Det er lett å hamne i grøfta kor ein på den eine sida tildekkjer og nedvurderar eigen kunnskap og forståing og med det gir fagleg autoritet til andre, eller ein sjølv meiner å sitte med «svara» og nedvurderer andre sine innspel og bidrag (Glavin & Erdal, 2018, s. 24).

Glavin og Erdal (2018) hevdar at for enkelte kan tverrfagleg samarbeid opplevast som ein trussel, og at vegring og motstand difor ikkje er uvanleg. Dersom ein er vant til å jobbe aleine og ta avgjeringar ut frå eigen ståstad, kan det verke truande med innblanding frå andre. Mange kan føle at dei vert overvåka og «sett i korta», og det kan vere skremmande (Glavin & Erdal, 2010). Deltakarane i mine intervju var tydelege på at dei ikkje ønskja at nokon skulle komme inn å fortelje dei korleis dei skal gjere arbeidet sitt, og ofte kjenner på at andre faggrupper invaderer deira område. Dei viste motstand til å ta imot råd, og uttalte

til dømes at råda er *“overfladiske”* eller handlar om *“alt eg allereie har prøvd ut”*. Disse funna stemmer overeins med funn frå tidlegare studiar som viser at lærarar gjerne drøftar elever sitt behov for hjelp med samarbeidspartnarar, heller enn å be om råd og rettleiing i korleis dei sjølv kan støtte elevane gjennom sin daglege praksis (Berzin et al., 2011; Franklin et al., 2012). Samtidig er det viktig å presisere at den unisone oppgittheten i mine data kan tyde på at kommunikasjonen mellom PPT og skule er dårleg, og at råda såleis faktisk kan vere lite hald i. Det er ikkje nødvendigvis snakk om maktbalanse i slike tilfeller, men det er viktig å vere bevisst på muligheten for domenekonflikter og profesjonskampar i møte med andre faggrupper (Glavin & Erdal, 2018; Skau, 2011, s. 39).

7.2 Drøfting knytt til funn kring lærarane sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid på gruppenivå

Gjennom intervju kom det fram fleire utsegn knytt til læraren sine erfaringar knytt til eiga rolle i tverrfagleg samarbeid på gruppenivå (Ødegård, 2016). Mine funn indikerer at deltakarane opplev samarbeidskulturen i det tverrfaglege samarbeidet som utfordrande og prega av tilfeldigheter. Deltakarane erfarer lite eller ingen gruppeleiing og hyppige bytte av saksbehandlarar. Manglande kjennskap til dei andre si kompetanse pregar samarbeidsgruppene. Teieplikta vert opplevd som hemmande for samarbeidet og tenestene. Deltakarane ønskjer at laget kring eleven vert opplevd tettare på, og mindre som alle på si tue. Kommunikasjonen ber preg av eit dei/oss perspektiv og deltakarane erfarer at dei ofte vert ståande att med ansvaret sjølv. Deltakarane si kjennskap til kvarandre som faggruppe, men og personlege relasjonar trer fram som fremjande for samarbeidet.

7.2.1 Erfaringar knytt til gruppeleiing og felles mål i samarbeidet

I tverrfaglege møter er det viktig med god struktur, god planlegging og felles mål. Det er nødvendig med god møteleiing og at det vert tatt ansvar for koordineringa av det vidare arbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Mine funn indikerer derimot at deltakarane har erfaring med liten grad av møteleiing og tilfeldigheter knytt til agenda for møte og plan for vidare arbeid. Gjennom intervju kom det fram ei rekkje negative erfaringar knytt til samarbeidsmøte, då særleg organiserte møter mellom fleire etatar og faginstansar. Slike møter, ansvarsgruppemøter, er forum der deltakarane ofte erfarer at dei kjem uførebudd til møte, og ikkje alltid veit verken sakslister eller kven dei andre deltakarane vert. For å sikre kvaliteten på det tverrfaglege møtet nemnar Glavin & Erdal (2018) førebuing og møteleiing som to viktige punkt. Dersom alle deltakarane i det tverrfaglege møtet er godt førebudd, vil

dette effektivisere og auke kvaliteten på møtet. Å møte førebudd er og ein måte å vise respekt ovanfor dei andre møtedeltakarane på. Det er av stor betydning for den vidare framdrifta i saka at dei ulike instansane har eit klart mandat frå arbeidsgivar og at dei ulike aktørane bidreg med ei klargjering av si rolle i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018).

Deltakarane skildrar at dei opplever samarbeidsmøter som tidkrevjande, og at dei ofte får lite igjen for tida det tar. Deltakarane skildrar ei *“Runde rundt bordet”* der alle skal fortelje kva som er nytt sidan sist. Mykje av misnøya som kjem fram i mine funn, handlar om det ein kan tolke som ulik oppleving av agenda for møte. Deltakarane fortel implisitt at dei kjem i samarbeidsmøte for å få hjelp i dei daglege utfordringane knytt til eigen arbeidssituasjon og skuffelsen vert difor stor for mange når deira erfaringar knytt til samarbeidsmøte der dei opplev å berre gi frå seg informasjon. Deltakarane sit med kjensla av å få ingenting tilbake. Ein kan undre seg over kvifor lærarane på eine sida kjenner at deira informasjon og nærhet til eleven er ei styrke i det tverrfaglege samarbeidet, men at dei ikkje ønskjer å kun vere ein informasjonskanal. Kan det tenkast at det ikkje er uttalt kva dei andre faggruppene nyttar all informasjonen til?

Som skildra tidlegare betyr det mykje for læraren at det skal komme noko handfast ut av møta. Mine funn indikerer at lærarane i stor grad er skuffa over at dei andre er så lite med på å *“dra lasset”*. Det synes og å provosere at det kun er deira arbeid det handlar om og at det er dei sjølv *«som må jobbe på en anna måte for å løyse problemet»*. Ein deltakar uttalte at *“Eg veit jo at det er viktig at vi melder opp, og at vi går i tverrfaglege møter. Samtidig sitter vi jo der, og ingen har noko nytt å komme med (...) det opplevast ofte som bortkasta tid, og eg trur ingen av oss føler at vi får noko særleg utav det”*. Resten av gruppa bekrefta dette. Det kan tyde på at det er lite omtalt i slike grupper, kva som er målet for samarbeidet. Utan uttalt mål for samarbeidet, vert det slik eg ser det, liten grad av meistring. Gruppeleiaren sin funksjon i slike tilfelle ville vere å motivere deltakarane og koordinere arbeidet slik at gruppa sitt mål kan nås (Ødegård, 2016, s. 122)

Slik eg les funna er det aldri nemnt gruppeleiar eller koordinator, og det kan tilsi at det ikkje er fokus på målsetjing og koordinering av arbeid. Likevel syner det at lærarane ønskjer betre struktur og tydlegare målsettingar. *“Vi kan jo gå frå møtet utan å ha beslutta noko nytt, eller komt med tiltak eller noko (...) Mykje bær preg av at vi fortel, og dei andre nikkar og forstår problemstillinga”* underbygger at deltakarane opplev samarbeidet som lite strukturert.

Dette samsvarer med teori kring personlege konstruksjonar, som tilseier at tenesteytarar vil konstruere samarbeid på kvar sin måte. Ein tenestyter kan til dømes ha ei forventning om at det ikkje er eit mål å komme fram til ei felles forståing av eit gitt problem, medan ein anna ser på det som heilt avgjerande for å yte god hjelp. Førstnemnde tenesteytar kan då forstå «samarbeidet» som ein arena for informasjonsutveksling, heller enn eit diskusjonsforum for konsensus løysningar (Vangen & Huxham, 2009). Dette vil sjølvsagt ikkje kun omhandle lærarar, men alle tenesteytarar i samarbeid.

Ein god struktur på samarbeidet ser ut til å være av stor betydning (Malmberg-Heimonen, et al. 2020). Deltakarane fortel at dei har god erfaring med at rektor eller andre frå leiinga er med på møta. Kanskje er det fordi rektor er ein støttande part, men og fordi dei «*tek leiinga i møta*». Ein deltakar satt ord på at leiinga ved skulen kjenner moglegheitene og begrensingane, og kan sjå klassen og skulen som ei heilheit. Det kan virke som rektor har ei anna tyngde i møta og at kommunikasjonen vert annleis når nokon frå leiinga er med. I følge Ødegård (2016) flyt samarbeidet ofte lettare når leiar er der, eller det er ein klar agenda for møte. Dersom leiar er med, tek dei naturleg kommando, og vert ansvarleg for å koordinere dei ulike tenestene i samarbeidet (Ødegård, 2016). Det kan tenkjast at lærarane ville oppleve møta som meir meningsfulle dersom det var ein tydleg leiar, ein agenda og ei målsetjing for møtet?

Kva er så nytta av å arbeide saman? Deltakarane er tydeleg på at skulen sitt ansvar og meirarbeid med tverrfagleg samhandling er større enn den opplevde gevinsten. Johannesen og Skotheim (2018) er klare på at ein må ha ei felles oppleving av utfordringane og dermed felles målsetjingar (Johannesen & Skotheim, 2018). Når skulen kjenner seg som den "*einaste som tek tak i samarbeidet*" som ein deltakar sa, kan det kanskje tyde på at ein ikkje har løfta fram hindringane for samarbeidet eller vore realistiske med kva ein faktisk kan få til saman. Ein bør løfte blikket ut over eigen profesjon og sjå at samarbeidet kan vere nyttig for elevane og profesjonsutøvarane (Glavin & Erdal, 2018). Dei ulike partane i samarbeidet har oppgåver som må løysast og ressursane er knappe. Eg tenkjer at noko av biletet her handlar om domenekonflikt og ein opplev at effekten er skeivt fordelt slik at skulen likevel sit att med arbeidet. Risiko for motstand aukar om ein opplever at samarbeidet er pålagt og gevinsten er asymmetrisk (Glavin & Erdal, 2018). Kanskje er det noko av dette vi ser att i

datamaterialet? Ansvarsfordelinga står fram som ei sentral drivkraft både for frustrasjon og positivt engasjement i materialet mitt.

7.2.2 Meistring i samarbeidet.

Meistring vert omtalt som eit sentralt aspekt i tverrfagleg samarbeid. Deltakarane si tru på at gruppa vil oppnå ei handling eller løyse ein situasjon vert motivasjon for tverrfagleg samarbeid (Ødegård, 2016). Mine funn syner at deltakarane har lita tiltru til at det vert endringar knytt til eigen arbeidssituasjon, sjølv om det vert etablert tverrfagleg samarbeid. Deltakarane har gjentekne erfaringar med samarbeid som ikkje fungerte, og sitt med ei kjensle av å ikkje bli høyrte. Deltakarane fortel i intervju at det opplev at dei har mykje å bidra med, og anser seg som ein viktig part i samarbeidet. Dei syner likevel eit ønskje om å bli tatt på alvor, og ei forståing for at når dei er kome til steget om å melde opp ein elev er det fordi eleven treng noko anna enn dei som lærarar kan tilby. Deltakarane erfarer at mange faggrupper ikkje har forståing for kva dei som lærarar ønskjer, og at balansen mellom individuelle behov for enkeltelevar og gruppa vart vanskeleg å balansere.

Deltakarane fortel gjennom utsegn som *“Eg klarer ikkje å ta på meg endå meir”, “eller eg strekk ikkje til”* syner at lærarane opplev at dei har nådd grensa allereie før samarbeidet eg kome i gang. At deltakarane ofte går inn i møte med negative kjensler, vil truleg svekke samarbeidsgrunnlaget. Mæland (2019) finn i si forskning at lærarane i ungdomsskule og skuleleiarar vurderte det som sitt arbeid å leggje til rette for elevar som treng samansett hjelp gjennom kvardagslege erfaringar i skulemiljøet (Mæland, 2019, s. 61) Dette står i kontrast med Ekornes (2015) si studie, som syner at lærarane opplev det som si primæroppgåve å avdekke, for så å tilvise vidare til neste instans (Ekornes, 2015) Funn i mi studie indikerer derimot ei blanding av dei to resultata, og mykje tyder på at lærarane ser på sin relasjon som eit verktøy i arbeidet med elevane, og ønskjer å vere involvert i behandlinga. Det syner å ikkje vere nok å tilvise vidare, men dei ønskjer innsikt i kva faginstansane gjer, og spele ei rolle inn i arbeidet. For å oppleve samarbeidet som fruktbart, syner det at læraren ønskjer å nytte si kompetanse og relasjon til å avdekke vanskane, tilvise vidare og bli inkludert i dei andre faggruppene si behandling. *“Eg treng jo å vite kva dei driv med på BUP, slik at eg kan jobbe med det same på skulen”* syner eit behov for å tenkje heilhetleg om eleven sitt behov, og arbeide som eit lag, i større grad enn funn i studiane til

Ekornes (2015) og Mæland (2019). Samarbeid som vart dradd fram som gode, og der deltakarane opplevde meistring var samarbeid der dei var høyrte, tatt på alvor og inkludert.

Deltakarane har nokre erfaringar med fagpersonar som dei opplev som «tett på», og som rettleiar dei som lærarar inn i møte med nye diagnosar eller komplekse elev eller familiesaker. I fleire av intervjua kom det fram utsegn som starta med *“Ho eine på BUP”* eller *“Eg har samarbeidd med ein som...”*, som viser enkeltpersonar i systema som deltakarane opplev strekk seg litt lenger. Dette gir deltakarane ei tru på at det er håp for å lukkast med tverrfagleg samarbeid. Funna indikerer at positive erfaringar gir deltakarane tru på at dei kan lukkast igjen. I tråd med Glavin og Erdal (2018) sine suksesskriterier vil ei slik positiv haldning kunne smitte over på dei andre deltakarane, og etablere ei kollektiv tru på å lukkast. Dei trakk fram at viljen til å endre eigen praksis, må vere større enn vilja til konflikt (Glavin & Erdal, 2018, s. 42)

7.2.3 Informasjonsflyt i tverrfagleg samarbeid

Deltakarane trekk fram fleire forutsetningar som viktige i et tverrfagleg samarbeid, og disse er i tråd med Glavin og Erdal sine suksesskriterier (Glavin & Erdal, 2018). Særleg var informasjonsflyt og utfordringar knytt til teieplikta sentral i mine funn. Kommunikasjon står i PINCOM (2016) som eit sentralt aspekt ved tverrfagleg samarbeid.

Deltakarane sine erfaringar knytt til informasjonsflyt gir eit erfaringsbilete av silotenking i tenestene, der deltakarane har ei oppleving av at alle sitt på si “tue”. Deltakarane trekk fram døme på manglande automatikk i at dei andre tenestene snakkar saman, og erfarer ofte at dei vert dradd mellom tenestene. *“Ofte er PPT og BUP ikkje einige, og BUP vil ikkje gjere noko før PPT er ferdig med sine vurderingar og så omvendt. I mellomtida står eg der då. I spagaten mellom tenestene, og vi kjem oss ingen veg”.*

Deltakarane uttrykker tydeleg frustrasjon over at informasjonsflyten er for dårleg, og at samarbeidet vert vanskeleg knytt til problemstillingar med teieplikta. Deltakarane fortel at dei melder inn saker, men får ingen informasjon tilbake. Dei erfarer at dei då ikkje vert ein reell samarbeidspartner, og at det hemmar kommunikasjonen mellom tenestene.

Deltakarane trekk fram ei rekkje praksiserfaringar der dei ser at om dei som lærarar hadde vore involvert, ville dei i større grad kunne samarbeide betre. Dømer var inngripande tiltak frå til dømes barnevernet, som lærarane uttrykte at *“Hadde dei spurt meg som kjenner*

eleven, ville eg råda dei til å gjere det på ein anna måte”, seier noko om ønskje om å nytte sin kjennskap inn mot eleven i større grad enn dei får i enkelte saker.

I enkelte samarbeidsforhold kan det tenkast at teieplikta begrensar informasjonsflyten (Ødegård, 2012). Kjønstad (2009) hevdar at det nemleg ofte er lite samarbeid og utveksling av opplysingar mellom ulike personar og etatar som arbeider med barn og unge som har det vanskeleg, og at teieplikta er ei av årsakene til dette (Kjønstad, 2009). Mine funn indikerer at lærarane opplev det som hemmande for samarbeid at andre etatar ikkje gir lærarane informasjonen dei treng for å ivareta eleven sin. Erfaringa til deltakarane var unison einigheit knytt til at teieplikt er vanskeleg. Deltakarane er innforstått med at nokre tenester har strengare teieplikt, men at grunnleggande informasjon som informasjon om omsorgsovertaking og andre traumatiske hendingar bør informerast om til skulen. Deltakarane fortel at dei tross alt er med eleven mange timar dagleg, og treng slik informasjon.

Ein kan spørje seg om ikkje teieplikta nokre gonger kan vere til hinder for å kommunisere og utveksle informasjon blant instansar som samfunnet har satt til å hjelpe utsette barn og unge (Kinge, 2012). Skulen er avhengig av nødvendig informasjon frå samarbeidande instansar for å få nok informasjon til å gi eleven ei godt tilpassa opplæring. I dei tilfella der teieplikta vert nytta som eit hinder for samarbeid betyr ikkje det, ifølge Åsgren og Aksum (2010) nødvendigvis at årsaka ligg i lovverket. Haldningar hjå enkeltpersonar, ulike kulturar mellom samarbeidande etatar og grunnleggjande ulikheter i arbeidsmåtar mellom ulike profesjonar er ein like så viktig årsak (Åsgren & Aksum, 2010, s. 21). Glavin og Erdal (2018) hevdar at teieplikta ikkje treng å vere til hinder for utveksling av opplysingar (Glavin & Erdal, 2018, s. 127). For å kunne utføre godt fagleg arbeid og ta riktige avgjeringar, bør opplysningar kring saka gjerast tilgjengeleg for dei som arbeider med same sak (Kjønstad, 2009).

Ressursteamet ser ut til å vere betydingfullt i dette arbeidet, og vart nemnd av fleire som ein positiv arena for å lufter bekymringar knytt til enkeltelevar. Dette vart ikkje eit direkte spørsmål frå intervjuguide, men vart nemnd inn alle intervjuja som resultat av spørsmål om kva som fungerer godt. Tidlegare studiar bekreftar funnet, og hevdar at ressursteamet fungerer som eit lågterskeltilbod som gir bekymra lærarar moglegheiter for å drøfte saker anonymt (Borg, et al, 2018; Hansen & Jensen, 2021). På den måten legg ein til rette for at

lærarar kan handle med ein gong dei får ei bekymring, og ikkje ventar og ser i dei tilfella dei er usikre på eiga vurderingsevne. Dette vil i sin tur føre til at problem vert drøfta på eit tidlegare tidspunkt. (Hansen & Jensen, 2021). Dersom alle koplast inn helt i starten vil kanskje ikkje kommunikasjonen vere like prega av usikkerheit kring kva som er vore gjort og kven som har igangsett ulike tiltak, men at fagpersonane saman kan finne ut av korleis situasjonen kring barnet best kan løysast (Lauvås & Lauvås, 2012). Det kan då tenkast at dei store utfordringane som dukkar opp med tanke på teieplikta vil hemme samarbeidet i mindre grad.

7.2.4. Kjennskap og relasjon til dei andre faggruppene

Deltakarane sine erfaringar knytt til kjennskap til andre tenester og dei menneska som dannar laget kring eleven, ein stor del av materialet i denne studien. Relasjonar mellom menneska i tenestene stikk seg slik eg ser det fram som ei erfaring som viser noko om kva som er viktig for å lukkast i samarbeidet. Samtidig seier erfaringane lærarane har knytt til relasjon noko om grad av støtte lærarane får - eller ikkje får av dei andre i laget. Glavin og Erdal trekk fram kunnskap om kvarandre som ein fremjande faktor for samarbeid (Glavin & Erdal, 2018) og den sosiale støtta dei opplev gjennom relasjonane framstår som eit viktig nivå i det tverrfaglege samarbeidet (Ødegård, 2016). Mine funn gjenspeilar i første ledd, eit behov for kjennskap om kvarandre og tenestevegane ein bør gå for å oppsøke hjelp. Vidare handlar det om samarbeidskulturen i grupper og relasjonen ein får gjennom å samarbeide.

Undersøkingar avslørar at kunnskapen om kven ein kan søke hjelp hos for samansette vanskar er dårleg (Mæland, 2018). Mange lærarar veit generelt lite om kva slags hjelp eleven kan få (Saltkjel et al., 2021). Baklien (2009) finn i si forskning at bileta ein har av “dei andre” hindrar samarbeid, og historier frå kollegiet om lange ventetider, ansvarsfråskrivning og erfaringar om at “ingenting vart gjort”, underbevisst kan hindre lærarar å ta kontakt med til dømes barnevernet. Dette underbygg slik eg ser det, viktigheta av å kjenne til dei andre i laget kring eleven. Baklien (2009) finn vidare at haldningar knytt til samarbeidspartnarar kan spreie seg i kollegiet og etablere seg som ei sanning (Baklien, 2009). Dette kom til syne i mine funn gjennom utsegn som *“Ein kollega av meg fortalte om..”*, eller *“Eg har høyrte historiar om”*, saman med negative erfaringar knytt til tverrfagleg samarbeid. Dette syner eksempel på negative haldningar som er erverva gjennom andre sine erfaringar. Baklien

(2009) finn at slike erfaringar kan henge ved i eit kollegiet i mange år (Baklien, 2009) og såleis mulig hindre lærarar til å rådføre seg med andre faggrupper.

Det framkom tydeleg i mitt materiale at det var stor ulikhet innad på skulane i kven dei anerkjende som sine samarbeidspartnarar. Det framkom og ulikheter innad i team og lærarpar. Ein kan undre seg over om det er tilfeldig kven som vert anerkjend som “laget kring eleven”, og om det er opptil den enkelte lærar å orientere seg. Deltakarane undra seg over dette, og påpeika at slik kan det ikkje vere. Deltakarane ved to fokusgruppeintervju etterlyste organisasjonskart eller tydelege retningslinjer for å bli betre kjend med tenestene og andre sine retningslinjer. Mæland (2018) finn i si studie at lærarane har behov for å skape eit fundament for tverrfagleg samarbeid der det er etablert relasjonar basert på tillit og kjennskap til kvarandre si kompetanse og erfaring (Mæland, 2018). Fokus på relasjonar gjennom “bli kjend dagar” vart etterlyst frå deltakarane og vart dradd fram som ein positivt bidrag til å auke kjennskapen til dei andre i “laget”? Ved å ha det Lone og Værnor (2019) omtalar som relasjonsorientert tverrfagleg leiing, vil leiarane i dei aktuelle kommunane kunne støtte lærarane i ei slik tilnærming (Lone & Værnor, 2019, s. 63).

Når det gjeld å få eit tverrfagleg samarbeid til å fungere, legg dei ulike deltakarane stor vekt på relasjonelle faktorar. For å kunne skape god kommunikasjon i samarbeidet ser det ut til å vere ein stor fordel at dei ulike aktørane i samarbeidet har kjennskap til kvarandre.

Spurkeland (2011) trekk fram relasjon mellom faggrupper i team som ein avgjerande faktor for samarbeid, og peikar på at positive relasjonar i samarbeid er ein helsefaktor for dei involverte (Spurkeland, 2011, s 187). Deltakarane i mine intervju fortel at det er situasjonsavhengig og ulikt frå sak til sak kor godt dei kjenner dei andre deltakarane i samarbeidsgrupper. Helsesjukepleiar vert i fleire høve dradd fram som eit positivt bidrag i samarbeidet. Deltakarane konkluderte med at rolleavklaringa her var tydeleg, og dei hadde ei kjensle av å kjenne helsesjukepleiarane på ein anna måte. Helsesjukepleiarar har ofte kontor på skulane, og dannar såleis ein del av det indre laget på skulane (Borg et.al, 2015).

Lærarane trekk fram at dei ønskjer ein kontrakt i det daglege i form av å utveksle informasjon og få råd knytt til daglegdagse utfordringar. I dei sakene der deltakarane opplev at dei “kjenner” dei andre fagfolka tilsett i tenestene, vert dette uttalt som ein positiv faktor i samarbeidet. Det vert uttalt at det er lettare å ta kontakt. Personleg relasjon vert dradd fram som viktig når ein skal samarbeide tverrfagleg (Willumsen, 2006). Christensen og Godø

fann i si studie at lærarane trakk fram personlege relasjonar som ei sentral føresetnad for samarbeid fordi det er lettare å ta og ha kontakt når ein kjenner kvarandre (Christensen & Godø, 2021). Dette kom og tydeleg fram i mitt materiale. At ein kjenner kontaktvegane og kan ringe for å utveksle refleksjonar eller få små kvardagslege tips eller utveksle informasjon, var sentral. Deltakarane opplev ofte meir tillit til samarbeidsaktørar frå tidlegare saker. Særleg i småkommunane var dette framtrudande. Her er det ikkje så mange tilsette på kontora, og det kjem fram at dei opplev ofte å samarbeide med nokon dei har samarbeidd med før. Når det gjelder å få et tverrfagleg samarbeid til å fungere legg dei ulike deltakarane stor vekt på relasjonelle faktorar. For å kunne skape ein god kommunikasjon i samarbeidet ser det ut til å vere ein stor fordel at dei ulike aktørane i samarbeidet har kjennskap til kvarandre (Spurkeland, 2011). Det kan tenkast at saker vert handtert på eit lågare nivå og før vanskane har blitt store, dersom ein kan ta ein telefon å diskutere ein sak anonymt med barnevern, PPT eller andre samarbeidsaktørar. Dette forutsetter sjølv sagt at relasjonen som ligg der er god (Spurkeland, 2011, s 184)

Skulen er den instansen som kjem tettast på barnet, da det er der barnet tilbringer store delar av kvardagen. PPT og skulen skal ha eit tett samarbeid og informasjonsflyten mellom dei bør vere enkel. BUP og barnevernet som henholdsvis spesialisthelseteneste og andrelinjeteneste, kjem ofte inn på eit seinare tidspunkt når vanskane hos barnet har utvikla seg. Det ser ut til at jo større avstanden er mellom instansane, jo meir påverker det relasjonen mellom aktørane, noko som igjen kan gå utover kommunikasjonen i eit tverrfagleg samarbeid. For å gjenta ein av lærarane; *”Jo fjernare instansane er på ein måte, jo dårlegare kommunikasjon er det jo”*. I Glavin og Erdal (2018) sine suksesskriterier, tek dei mellom anna opp verdien av regelmessige møter for at samarbeidet skal bli godt og konstruktivt.

For at relasjonane i samarbeidsgruppene skal bli trygge og gode, er det i følge Spurkeland (2011) teneleg med hyppige møter, særleg i starten, for at aktørane skal oppleve gjensidig tillit (Spurkeland, 2011, s 305). Det er tidlegare kome fram at deltakarane i intervju opplev det som vanskeleg å overlate ansvaret for elevane sine til dei andre tenestane. Det kan tenkjast at dersom det vert auka fokus på relasjonar i samarbeidsgruppene knytt til elevar som treng tverrfagleg oppfølging, ville samarbeidet kunne tene på det. Faggruppene ville

kunne forstå kvarandre sine muligheter og begrensingar i større grad, og den profesjonelle tilliten kan etablerast tidlegare (Spurkeland, 2011, s. 103).

Tross ei rekkje dårlege erfaringar, og særst negative utsegn knytt til samarbeid med andre faggrupper generelt, var deltakarane positive til tverrfagleg samarbeid. Dei hadde ei rekkje eksempel på samarbeid som hadde fungert godt, og den gjennomgåande enkeltfaktoren som var grunn for suksess, var relasjon. Deltakarane var bestemte på at nokre fagpersonar, uavhengig av fagbakgrunn var lettare å samarbeide med enn andre. At dei tidlegare har samarbeidd, og kjente kvarandre var nøkkelfaktor. Dette støttast av funn i fleire liknande studiar(Berg, 2009; Mæland, 2018; Willumsen, 2006).

7.5 Avrunding av drøfting

Fleire av mine deltakarar fortel om kvifor tverrfagleg samarbeid er viktig, men dei fortel og at dei er opptatt av at samarbeidet skal opplevast som nyttig. Dei fortel at dei ser viktigheita og behovet for å samarbeide med samarbeidspartnarar som har ein anna kompetanse enn seg sjølv. Dei erfarer at elevane ofte har samansette problem som treng fleire fagperspektiv for å kunne finne heilhetlege løysningar. Likevel er store delar av materialet i intervju erfaringar knytt til samarbeid som ikkje fungerer.

Det vert samtidig viktig å ha eit kritisk blikk på eigne funn. Kan gruppedynamikken vore ein faktor som fekk deltakarane inn på det negative sporet? Sterke stemmar i intervju kan ha påverka dei andre deltakarane og dreia fokuset i negativ retning. Ein kan diskutere om resultatet ville vore annleis i individuelle intervju. At intervju vart gjort på slutten av ein arbeidsdag, kan og ha vore påverkande faktor. Lærarane kan ha vore slitne etter endt arbeidsdag og ha "utilstrekkeligheta" ferskt i minne. Mine funn indikerer likevel ei hovudvekt av negative erfaringar med tverrfagleg samarbeid, og mykje kan mulig knytast til at dei hemmande faktorane er sentrale.

Deltakarane har erfaringar med at samarbeidet har udefinerte roller og ansvar, uutalte mål, fråvær av leiarskap og kommunikasjon forhindra av til dømes teieplikta. At lærarane i tillegg kjenner på at dei vert utelatt og ikkje likeverdig samarbeidsaktør, kan tilsi at lærarane erfarer at samarbeid med andre tenester er «stagnert» (Ødegård & Willumsen, 2012) Stagnert samarbeid tyder på negative eller manglande relasjonar til kvarandre, samt mangel på respekt og vilje til sine samarbeidspartnarar. Ødegård og Willumsen (2012) skriv at for å

bryte eit stagnert samarbeidsmønster, kan fokus på planlegging og relasjon betre samarbeidet og ein kan ein utvikle ei felles forståing for samarbeidet (Ødegård & Willumsen, 2012).

Samla, viser omgrepa henta frå nivåa i PINCOM (2016), at det er mange aspekt som kan ha betydning for korleis eit samarbeid «konstruerast» eller erfarast (Ødegård, 2016). Ein kan difor tenke seg at profesjonelle i ulik grad vil trekke fram ulike aspekt med tanke på kva dei anser som sentralt i sitt samarbeid. Likevel kan funna drøfta inn mot PINCOM modellen gi ei viss peikepinn på ulike samanhengar, som ein kan skimte konturane av. At «pilene» mellom dei ulike nivåa er der, fortel noko om at dei tre nivåa vert påverka av kvarandre. I kva grad kan til dømes individuelle forhold (deltakarane sine opplevingar) bli påverka av føringar som leggjast på eit organisatorisk nivå? Kan det tenkast at manglande interorganisatorisk samarbeid medfører at ansvarsgruppemøter fort vert prega av tilfeldigheter kring deltakarar, møteleiing og agenda?

Ein kan i det vidare spørje seg; Når alt opplevast så vanskeleg, kvifor uttrykk deltakarane at dei ønskjer tverrfagleg samarbeid? Mine funn indikerer at hovudmotivasjonen til lærarane er eit ønskje om å hjelpe eleven sin grunna deira relasjon. Uspesifikke faggrenser gjer kanskje at lærarane strekk seg lengre enn dei ønskjer, fordi dei ikkje har erfaringar og manglar tillit til at andre står klar til å ta over ansvaret når tid og fagkompetanse ikkje lenger strekk til. Det som står igjen er slik eg ser det ei definering av korleis samarbeidet skal fungere. Korleis skal kommunikasjonen mellom faggruppene vere, og korleis bør rollene definerast slik at tilliten til dei andre i laget kan aukast og læraren vil kunne “gje frå seg” meir ansvar?

Mykje kan tyde på at relasjonen vert opplevd som ein trygghetsfaktor som avgjer om deltakarane har tru på at dei andre faggruppene kan ivareta eleven deira. Relasjon og kjennskap til dei andre i laget ser på den måten ut til å vere eit avgjerande element for samarbeid i mi studie. Deltakarane og dei andre faggruppene sin relasjon til eleven, samt relasjonen mellom aktørane i samarbeidet framstår som nøkkelfaktorar for tillit og vert såleis den raude tråden i mine funn.

Ein ting som var uventa for meg i datamaterialet var at samarbeidskultur og relasjonskompetanse vart eit så dominerande del av materialet, men at deltakarane sjølv

ikkje satt ord på omgrep eller utrykte at dei var kjend med eigen eller andre si samhandlingskompetanse. Er det forventta at ein kan å samarbeide som følgje av profesjonsutdanninga? Dette var eit punkt eg ikkje hadde tenkt på før eg gjekk i gong med forskinga mi. Kanskje hadde eg som mange andre tatt det for gitt at samhandlingskompetanse var eit kjenneteikn ved profesjonelle yrkesutøvarar?

Etter denne studien vert det naturleg å stille spørsmål kring omgrepet tverrfagleg samarbeid. Er det tverrfagleg samarbeid kring elevar som treng hjelp frå fleire tenester, eller samlast tenestene for å gi frå seg ansvar og koordinere tenestene? Mykje kan tyde på at samarbeidskulturen og dei/oss tankegangen står til hinder for samarbeid. Samtidig kjem det fram tendensar til at fagspråket til dei ulike yrkesgruppene glir inn i kvarandre. Det kan kanskje framstå som ein konsekvens av langvarig fokus på samarbeid, og ein indikasjon på at faggruppene arbeider seg nærare kvarandre?

8.0 Avslutning

I denne masteroppgåva har eg undersøkt ei gruppe kontaktlærarar sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid, og deira erfaring av eiga rolle i laget kring eleven. Problemstillinga i denne oppgåva er *”Kva erfaringar har kontaktlærarar med tverrfagleg samarbeid kring elevar som har behov for oppfølging frå ulike profesjonar?”*. For å svare på problemstillinga har eg gjennomført kvalitative fokusgruppeintervju med kontaktlærarar. Intervjua har blitt analysert, transkribert og tolka. Eg har analysert fram kategoriar frå datamaterialet, som vidare er presentert i funnkapittelet. Det teoretiske rammeverket i denne oppgåva er PINCOM analysemodellen (Willumsen & Ødegård, 2016), samt teori om tverrfagleg samarbeid (Glavin & Erdal, 2018; Willumsen & Ødegård, 2016) og relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011). I diskusjonen har eg drøfta funna med hjelp av analyseverktøyet PINCOM i lys av teori og tidlegare forskning.

8.1 Konklusjon

Lærarane erfarer at tverrfagleg samarbeid er nyttig, og at dei andre fagprofesjonane si kompetanse er nødvendig for å støtte alle elevar. Samtidig viser funna at lærarane opplev det utfordrande å samarbeide. Deltakarane opplev eiga rolle i samarbeidet som uklar. Lærarane erfarer at dei andre etatane ønskjer informasjon, men ikkje anerkjenner lærarane som ein reell samarbeidspartnar. Maktforhold, teieplikt og organisering gjer at lærarane

ofte kjenner seg forbigått i viktige saker som omhandlar deira arbeidssituasjon og elev. Lærarane erfarer at det er lite konkrete tiltak å tilby elevane og at dei som lærarar står att med store delar av ansvaret åleine. Samarbeidet opplevast tilfeldig og personavhengig.

Deltakarane vektlegg relasjon som ein sentral faktor i samarbeid. Lærarane har ofte ein relasjon til eleven gjennom fleire år, og ønskjer å bidra inn i laget med informasjon og sin nærheit til eleven. Deltakarane fortel at dei treng å oppleve at dei andre deltakarane kjenner eleven, og såleis får grunnlag til å sette inn riktige tiltak. På den måten kan lærarane oppleve lette i eigen arbeidssituasjon. Slik deltakarane skildrar dagens situasjon, opplev dei liten grad av tillit til dei andre i laget grunna manglande relasjonar og utfordrande samarbeid. Dette fører til ein ambivalens knytt til å gi frå seg ansvar.

8.2 Avsluttande kommentarar

Hensikta med studien var å utforske laget kring eleven. Mi førforståing var prega av egne erfaringar knytt til samarbeid, og det vart viktig å forsøke å få eit nyansert bilete av lærarar sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid. I fagartiklar, forskning og litteratur, vart «laget kring eleven» ofte omtalt. Ei hypotese i forkant var at «dei andre» i laget var for langt unna, og ikkje tok si del av ansvaret. Gjennom denne masterstudien har eg sett at svaret er langt meir komplekst enn som så. For å samarbeide må alle partane ta ansvar for at samarbeidskulturen skal bli så trygg som råd, og behovet for relasjon vart difor eit av nøkkelfunna i mitt materiale. Lærarane ønskjer å samarbeide, og dei ser på relasjon som ein avgjerande faktor for å lukkast. Både relasjonen deira til eleven, dei andre faggruppene sin relasjon til eleven og ikkje minst, kjennskapen til dei andre i «laget kring eleven».

Å lage eit godt «lag kring eleven» tek tid. I denne studien har erfaringar som lærarar har erverva seg gjennom fleire år blitt lagt til grunn for dei resultat som framvist i studien. Dei viktigaste overordna erfaringar knyter seg til rolleavklaring, kommunikasjon og tillit i arbeidet. Ein ser samtidig at lærarane erfarer at tverrfagleg samarbeid er vanskeleg å få til på ein god måte slik at det skal bli handling og ikkje berre ord. For at tverrfagleg samarbeid skal opplevast som relevant for lærarar sin praksis, er det behov for at tenester som samarbeider med skular om å støtte elevar har kjennskap til elevane sin skulekontekst.

Lærarane er i ein unik posisjon til å hjelpe elevar som fell utanfor læringsfellesskapet, men denne studien har vist at dei ikkje klarer det aleine. Lærarane kjenner seg aleine, og ønskjer at dei andre faggruppene var tettare på eleven. Som ein lærar sa, *“Enten må dei andre i laget være nærare eleven og skape relasjon, eller så må dei lytte meir til og inkludere lærarane i sine avgjeringar”*. Det er uvisst korleis dette kan løysast rundt om i kommunane, og det ville vere spennande å sjå om lærarane kan gjenskape tillita til at dei kan få hjelp til å hjelpe eleven sin.

8.3 Implikasjonar for vidare forskning

Det vert forska mykje på tverrfagleg samarbeid, og korleis utnytte ressursane i oppvekstsektoren på best mogleg måte for å treffe alle elevar. Det kunne i ein eventuell vidare studie vore interessant å studere fenomenet tverrfagleg samarbeid i eit større samfunnsmessig perspektiv, og kanskje sjå på effekten som elevane kan oppleve av eit tverrfagleg samarbeid. Mykje tid og ressursar vert lagt ned i tverrfagleg samarbeid, og det er slik eg les forkinga, få eller ingen studiar knytt til effekt for elevane. Vil elevane oppleve at fagfolka arbeider på lag kring dei?

Relasjon ligg som ein raud tråd gjennom mi studie. Det ville vore interessant å studere vidare korleis relasjonen og kjennskapen læraren har til eleven, kan utnyttast betre i det tverrfaglege samarbeidet. For å supplere funna kan framtidig forskning omfatte ulike profesjonsgrupper sitt perspektiv på samarbeid med lærarar, med hensikt å undersøke korleis tenestene som lærarar samarbeider med kan organiserast slik at dei har nødvendig kompetanse og moglegheit for å imøtekomme lærarar sitt behov for samarbeid.

9.0 LITTERATURLISTE

- Allen –Meares, P., Montgomery, K. L., & Kim, J., S. (2013) School based social work interventions: a cross national systematic review. *Social work*, 58 (3) 253 – 263
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av "de andre" hindrer samarbeid. *Norges Barnevern*, 4, 236-245.
http://www.idunn.no/file/ci/38356929/tnb_2009_04_pdf.pdf
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009b). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. (NOU 2009:22).
<http://www.regjeringen.no/pages/2272040/PDFS/NOU200920090022000DDDPDFS.pdf>
- Barnes, D., Carpenter, J. & Bailey, D. (2000). Partnership with service user in interprofessional education for community mental health. A case study. *Journal of interprofessional Care*, 14(2), 180 – 200
- Befring, E. (2006). *Sosiale og emosjonelle vansker*. I E. Befring & R. Tangen (red.). Spesialpedagogikk. (3.oppl., s. 253-271). Cappelen Forlag AS.
- Berg, N.B.J. (2009). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. (1.utg. 3.opplag). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Berzin, S.C. (2012). Working on what works: a new model for collaboration. *School Social Work Journal* 36(2), 15-26.
- Biesta, G.J.J, Priestley, M., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic
- 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 2015:6. Arbeidsforskningsinstituttet, HiOA.

- Bryman, A. (2012) *Social reasearch methods*. (4. Utgave) Oxford
- Cameron, A., Lart, R. & Bostock, L. (2016). *Forskning på helse- og sosialfaglig samarbeid – en «review» fra Storbritannia*. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 200–213). Universitetsforlaget.
- Christensen, H; Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Læreres forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17–28.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O.(2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg). Gyldendal Akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (2021,12. november). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. utg.).
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Ekornes, S. (2016). *School Mental Health - Teacher Views. An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (UiO) og Høgskulen i Volda.
- Farrell, P, Alborz, A., Howes, & Pearson, D., (2010) The impact of teaching assistans in improving pupils academic achievements in mainstream schools: a rewiev of the litterature, *Educational review*, 62 (4), 435 – 448.
- Federici, R. A; Helleve, A.; Midthassel, U. V; Salvanes, K., V.; Pedersen, C.; Bergene, A., C; Bru, L., E; Rønsen, E.; Vika, K., S; Wollscheid, S. (2020) "Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samhandling med skole".NIFU-rapport 2020:23.
- Forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanuria, juss og teologi*. <http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner->

somPDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf

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

Ginsburg, L., & Tregunno, D. (2005). New approaches to interprofessional education and collaborative practice. Lessons from the organizational change literature. *Journal of interprofessional care*, 19(1), 177 – 187.

Gjertsen, P-Å. (2007b). *Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Forebyggende barnevern. Samarbeid for barnets beste*. (S.56-78). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Granberg, H (2021) *Kontaktlærer i grunnskulen*. Fagbokforlaget.

Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 479-496. doi:10.1080/13540602.2011.580525

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

Hargreaves, A. (1997). *Changing teachers, changing times*. Teachers Collage Press

Hansen, I,L , Jensen, R, S (2020:21). Mind the gap, Nordic 0–24 collaboration on improved services to vulnerable children and young people. Final report from the process evaluation, *Faforeport*. Utgitt: 2020 Id-nr.: 20756

Halkier, B., & Gjerpe, K., (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk

Helgeland, I. M. (2008). *Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2.utg). Kommuneforlaget AS.

Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C. & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: an analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1280–1293. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676083>

- Hind, M., Norman, I., Cooper, S., Giil, E., Hilton, R., Judd, P. & Newby, S. (2003). Interprofessional perceptions of health care students. *Journal of interprofessional care*, 17(1), 21 – 34.
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M. & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions targeted at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(2), 66-92.
- Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I., Tøge, AG. (2020) Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration, *Journal of Interprofessional Care*. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jelstad, J (21.10.2020) Laget rundt læreren forsvinner i Trondheim: «Vi er allerede i en situasjon hvor det er lovbrudd ved flere skoler med tanke på lærernormen». *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/kommuneokonomi-laerernorm-laerertetthet/laget-rundt-laereren-forsvinner-i-trondheimvi-er-allerede-i-en-situasjon-hvor-det-er-lovbrudd-ved-flere-skoler-med-tanke-pa-laerernormen/258480>
- Johannessen, A., Tufte, P. A, Christoffersen, L. (2016) Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Abstract Forlag.
- Johannessen, B., & Skotheim, T. (Red.). (2018). *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal akademisk.
- Jörns-Presentati A, Groen G, Ødegård A (2021). Psychometric Properties of the German Version of the Perception of Interprofessional Collaboration Model-Questionnaire (PINCOM Q). *International Journal of Integrated Care*. 2021;21(4):3. DOI: <http://doi.org/10.5334/ijic.5660>
- Kaufmann, A; Kaufmann, G. (2009) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget

- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Gyldendal akademisk.
- Kjønstad, A. (2009). *Taushetsplikt om barn. Kommunikasjon og samarbeid mellom helseetaten, skoleetaten, sosialtjenesten og barnevernet.* (3.utg. 1.oppl.) Kommuneforlaget AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S., (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2009). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lone, J., A & Kjell Egil Værnor, K., E., (2019) Samarbeidskultur på oppvekstfeltet i norske kommuner. *Stat & Styling*. <https://doi-org.ezproxy.vid.no/10.18261/ISSN0809-750X-2019-03-19>
- Malmberg – Heimonen, I., Tøge, A. G, Lyng, S., Borg, E, Pålshaugen, Ø., Bakkeli, V., Wittrock, C., Christensen, H., Lund, T., Fossetøl, K., Akhtar, S. (2021) Et lag rundt eleven. En klynge randomisert evaluering av LOG modellen. Arbeidsforskningsinstituttet AFI ved OsloMet (AFI rapport 2020:071). Hent frå: <https://docplayer.me/198378711-En-klynge-randomisert-evaluering-av-log-modellen.html>
- Malterud, K. (2018). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag* (1.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.) Universitetsforlaget.
- Mandy, A., Milton, C. & Mandy, P. (2004). Professional stereotyping and interprofessional education. *Learning in health and social care*, 3, 154 - 170
- Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 16 (2006 – 2007) *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

- Mælan, E.N (2019) *Læreres praksis og elevers psykiske helse. En eksplorerende studie i ungdomsskolen* (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet). Hamar.
https://brage.inn.no/inxmlui/bitstream/handle/11250/2590069/Avhandling_Nesset%20M%c3%a6lan_Brage.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nilsen, S., & Bjørnsrud, H. (2008). *Tilpasset opplæring : intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Nilsen, A. C. E. (2017). Tverrprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteyting. Noen sosiologiske refleksjoner. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(25), 84–95.
<https://doi.org/10.7146/TFP.V13I25.96975>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- OECD. (2019). OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A series of concept notes. OECD. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note
- Ogden, T. (2007). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. (1.utg., 8.oppl.). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#%C2%A78-2
- Personvernopplysningsloven (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*#KAPITTEL_5
- Patalay, P., Giese, L., Stanković, M., Curtin, C., Moltrecht, B. & Gondek, D. (2016). Mental health provision in schools: priority, facilitators and barriers in 10 European countries. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(3), 139-147.
doi:10.1111/camh.12160
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prop. 121 S (2018–2019). Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024). Helse og oppvekstdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/?ch=4>

- Phillippo, K. & Kelly, M. (2014). On the fault line: a qualitative exploration of high school teachers' involvement with student mental health issues. *School Mental Health. A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 6(3), 184-200. doi:10.1007/s12310-013-9113-5
- Reeves, S., Zwarenstein, Espin, S. (2010) *Interprofessional Teamwork for Health and Social Care*. Wiley- Blackwell.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Saltkjel, T., Tøge, A. G., Malmberg-Heimonen, I., (2021) Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen, 91, 41–48. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* (Vol. 15) 2/2021
- Skaalvik, E. M.; Skaalvik, S. (1995). *Tilpassing og differensiering: Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Tapir forlag.
- Skau, G., M., (2015). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (4. utg). Cappelen Damm Akademisk
- Solevåg, P. K (20.11.2021) Noen ganger må lærere si nei- Skal noe inn i skolen, må noe annet ut. Bare på den måten kan man få gjort noe med problematikken. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidstid-laererarbeid-per-kristian-solevag/noen-ganger-ma-laerere-si-nei/302168>
- Spurkeland, J (2011) *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget
- Straand, S. (2011). *Tverrfagleg, helsefremmande og psykososialt arbeid*. I S. Straand (red.) Samhandling som omsorg. Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. (1.utg.1.oppl., s. 19-42). Kommuneforlaget AS
- Thagaard, T., (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsforskning.no : *Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen.*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/betydningen-av-tverrprofesjonelt-samarbeid-for-larernes-vurderinger-av-egen-kompetanse-til-a-tilpasse-opplaring-i-skolen/>

Vangen, S.; Huxham, C. (2009). *En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi.* In: Willumsen, Elisabeth red. *Tverrprofesjonelt samarbeid - i praksis og utdanning.* Universitetsforlaget, pp. 67–87.

Willumsen, E., Ødegård, A. (red) (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag.* 2. utgave. Universitetsforlaget.

Ødegård, A. (2016). Perceptions of interprofessional collaboration in relation to children with mental health problems. A pilot study. *Journal of Interprofessional Care*, 19(4), 347–357. <https://doi.org/10.1080/13561820500148437>

Ødegård, A. (2011). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *International Journal of Integrated Care*, 6, e25.
<https://doi.org/10.5334/ijic.165>

Ødegård, A., Willumsen, E., (2012) Felles innsats eller solospill? – En kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. *Tidsskriftet Norges Barnevern* (s.189 - 199). <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2011-04-02>

Åsgren, G-E., Aksum, K., Hagerup, A., Gudim, A., Mørkved, A.L. & Westvik, G. (2010). Psykisk helse i OSLO skolene. http://oslofku.no/wp-content/uploads/2014/06/Psykiskhelse_i_Oslokolene.pdf

Vedlegg 1: intervjuguide.

Intervjuguide

KVEN ER LAGET RUNDT ELEVEN?

Deltakernes forståelse av omgrepet tverrfaglig samarbeid (sett kontekst)

1. Kven er elevane som treng ekstra oppfølging?
2. Kven tenker de er laget rundt eleven? *Kva legg de i omgrepet tverrfagleg samarbeid? (kven samarbeider dei med? Bup, ppt, helsestasjon)*

ULIKE ROLLER I LAGET RUNDT ELEVEN.

3. I kva type saker tenker de at lærarar og andre faggrupper bør samarbeide?

Når er det gunstig, kva kan vi hjelpe kvarandre med?

4. Kva tenker du som lærar at er di rolle i samarbeidet?

Kva forventer andre av læraren? Korleis vil du bidra?

5. Korleis erfarer du at andre faggrupper bidreg inn i samarbeidet? *(positivt/negativt) kva forventer du av dei andre? Korleis erfarer du å samarbeide?*
6. Korleis erfarer du at relasjonar til andre faggrupper spiller ei rolle inn i eit slikt samarbeid? *husk både internt og eksternt samarbeid.*
7. Tenk tilbake på ei sak der samarbeidet fungerte godt. Kan du komme med eksempel på kva som kan få det tverrfaglig samarbeid til å fungere? *Forutsetningar for å lukkast*
8. Sett ut fra dine erfaringar: Kva gjer tverrfaglig samarbeid i skolen utfordrende? Kva kan stå til hinder? *Er det noko du saknar i samarbeidet i dag? evt. Kva hindrer dette*

AVSLUTNING

Er det noko du ønskjer å tilføye som ikke har blitt tatt opp i løpet av intervjuet?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet «På lag kring eleven?»

Forsking på erfaringar med tverrfagleg samarbeid i skulen.

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøke korleis lærarar i barneskulen opplever tverrfagleg samarbeid. Eg er masterstudent ved VID, Oslo og held på med avsluttande masteroppgåve ved studiet Helsefremmende relasjonasarbeid; psykososialt arbeid med barn og unge. Tema for oppgåva er *tverrfaglig samarbeid i skulen*. Med tverrfagleg arbeid meinast det eit samarbeid med ulike hjelpetenester som t.d. PPT, BUP, barnevern og helsesjukepleiar, for å støtte barn og deira familiar. Det føreligg ei rekkje styringsdokument på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå over korleis det tverrfaglege samarbeidet bør og skal vere for det beste for eleven. Formålet med studien er å få fram lærarar si erfaring med slikt tverrfagleg samarbeid. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Formålet med studien vert å undersøke korleis ei gruppe lærarar opplever det tverrfaglege samarbeidet i praksis. Gjennom fokusgruppeintervju vil ein undersøke kva nokre lærarar i grunnskulen anser som tverrfagleg samarbeid, og i kva grad eit slikt samarbeid gjer seg til uttrykk i det daglege arbeidet kring elevar med skulefagleg og/eller psykososiale utfordringar. Målet vert å undersøke tverrfagleg samarbeid med hensikt å undersøke i kva grad lærarar tenker det tverrfaglege samarbeidet fungerer for å ivareta elevane. Opplever lærarar at faggruppene står «på lag kring eleven»?

Eg ønskjer gjennom mitt arbeid med masteroppgåve å belyse følgande problemstilling:

”Kva erfaringar har kontaktlæraren med tverrfagleg samarbeid i arbeidet kring elevar med behov for oppfølging frå fleire faggrupper

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du forspørjast om å delta i prosjektet fordi du har erfaring med tverrfagleg samarbeid, erfaringar i forhold til kva som gjer at det fungerer og kva som kan vere utfordrande.

Kva inneber det for deg å delta?

Deltaking i studien inneber å stille opp på eit semi-strukturert intervju saman med tre til fire andre deltakarar frå ditt kollegiet. Her vert det rom for å diskutere erfaringar kring tverrfagleg samarbeid frå din lærarkvardag. Det vil nyttast bandopptakar og eg vil ta nokre notat undervegs. Intervjuet vil ta omlag ein time og vi blir saman einige om tid og stad.

Det er frivillig å delta:

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgje noko grunn. Alle dine personopplysingar vert då bli sletta. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysingar:

Vi vil kun bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle personopplysningar vert behandla konfidensielt. Tilgang til personopplysningar er det student og rettleiar som vil ha. Personopplysningar og opptak vert oppbevart på pc som er passordbeskytta. Formålet med prosjektet er å få fram deltakarane sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid og det skal ikkje være mulig å kjenne att enkeltpersonar i oppgåva, då dei vert anonymisert.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?:

Opplysningane anonymiserast når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er 15.05.2022. Personopplysningar og opptak vert då anonymisert og sletta.

Dine rettigheter

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

innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og kan få utlevert ein kopi av opplysningane,

- å få retta personopplysningar om deg,
- å få slettet personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå VID, fakultet for helsefag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finne ut meir?

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

VID Oslo, fakultet for helsefag ved Aud Ragnhild Misund, tlf 99090005 og veileder Jennifer Drummond Johansen.

Om du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Prosjektansvarlig

(Jennifer Drummond Johansen)

Student

(Julie Hammerseth Herstad)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*på lag kring eleven?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i *fokusgruppeintervju*

- Eg samtykkar til at mine opplysningar behandles fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: PICO skjema

PICO skjema			
Problemstilling: <i>«Kva erfaringar har kontaktlærarar med tverrfagleg samarbeid i arbeidet med elevar som har behov for oppfølging frå ulike profesjonar»</i>			
		Norske søkeord	Engelske søkeord
P (population)	Læraren i møte med faggruppene	Lærer Kontaktlærer allmennlærer	Teacher Educator Instructor School Education Learning teaching
I (intervensjon)	Når fleire faggrupper arbeider sammen	Tverrfaglig samarbeid Tverretatlig samarbeid Tverrprofesjonelt samarbeid Fellesfaglig tverrsektoriell	Cross profesional interagency Internprofesional Internprofesional team Interagency cooperation* Cooperation partnership Teamwork Cooperation Professional interagency
C	Ikkje aktuell, då dette er eit kvalitativt studie		
O	Delakarane sine erfaringar av at faggruppene arbeider sammen og målet for intervensjonen.	Erfaring Elev Spesial undervisning Tilrettelegging Laget rundt eleven Tilpassa undervisning Opplæring Tidlig innsats (for eleven)	Experiences Pupil Early intervention

Vedlegg 4: Søkehistorikk

Dato	Søkeportal	Søkeord (ord)	Antall treff	Kommentar (Begrensninger i søk)	Inkludert
31.01	ERIC EBSCO	Professional interagency*, Teamwork*, interagency cooperation*, interprofessional collaboration*, interprofessional team*, interprofessional teamwork*	95914	For mange treff, må begrenses ytterligere. 2010-2022 Language: English (92336) Geography: Europe (16245), Australia (548) Ga 16245 treff.	
31.01	ERIC	School* Teacher* Instructor* Educator* Education* Learning* Teaching*	14.610	Valgte å begrense søket til relevante databaser som Eric og teacher reference center. Academic journals Language: English Geography: Europe (1195), Australia (1195) Fikk då 1195 treff Publiseringsdato 2010-2022 ga 114 treff	

		Kombinere søkeord fra søk 1 og 2, med an	70.399 treff	<p>Valgte å begrense søkene 2010-2022 (fikk då 46.539 treff)</p> <p>Academic journals (40.520 treff)</p> <p>Geography: Europe(6263) + Australia (441)</p> <p>Database: ERIC, Education source, Teacher reference center (8868 treff)</p> <p>Language: english (8608 treff)</p> <p>Teams in the workplace (1968 treff)</p> <p>Subjects: Educational outcomes, school environment, education (272 treff) - prøve å vinkle inn mot skole</p>	<p>(19) <i>Teacher learning and collaboration in innovative teams.</i></p> <p><i>Academic Journal</i></p> <p>By: Meirink, J.,A., Imants, J., Meijer, P., Verloop, N. (2010)</p>
				<p>Mykje handla om medisin og sjukepleier. Måtte begrense søk knytt til publikasjonar i skulefeltet.</p> <p><u>Publications:</u></p> <p>Teachers and teaching, Education outcomes, Education 3-13, Education for health, emotional and behavioural difficulties, improving schools, interdisciplinary of teaching and learning, international journal of disability, development & education, issues in educational research 8 treff.</p>	<p>(5) Schelvis, R., M.C.; Zwetsloot, Gerard, I.J.M., Bos, E., H.; Wiezer, N., M. (2014) <i>Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector.</i></p> <p><i>Academic Journal.</i></p>

02.02 .2022	ERIC	Interprofessional collaboration AND teacher*	543	Interprofessional relations (104)	<p>(1) Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A., (2015) <i>Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams.</i></p> <p>(25) Hesjedal, E., Iversen, A., Bye, H. Hetland, H. (2016) <i>The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients.</i> Alternate Title: <i>Bruken av ansvarsgrupper for å støtte barnevernsbarn.</i></p>
				Publications: children and schools (2)	(1) Stone, S. I., Charles, J. (2018) <i>Conceptualizing the Problems and Possibilities of Interprofessional Collaboration in Schools.</i>
06.02	Education source	Professional interagency*, or Teamwork*, or interagency cooperation*, or interprofessional collaboration*, or interprofessional team*, or interprofessional teamwork*	11.588	<p>Begrensa søket til årstall 2010 – 2022 (5.855 treff) Academic journals (4584 treff)</p> <p>Mykje handla framleis om medisin, sjukepleie og voksne studenter. Ønska å eliminere desse og ha fokus på skule og lærarar.</p> <p>Subject: teachers (83 treff) Language: english (73 treff)</p>	<p>(4) Michelle, M. B. (2017) <i>Implementing a Collaborative Support Model for Educators Reporting Child Maltreatment.</i></p> <p>(5) Biggs, E., (2016) <i>Accomplishing More Together: Influences to the Quality of Professional Relationships Between Special Educators and Paraprofession</i></p>

				Internprofesional relations (10)	
06.02	Idun n	“tverrfaglig samarbeid i skole”	542	2010 – 2022 (384 treff) Norsk Pedagogisk tidsskrift (35 treff)	<p>(1) Christensen, H., & Godø, H., (2015) <i>Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærers forståelse av egen kjernekompetanse</i> <i>The teacher's understanding of their own core competence</i></p> <p>(17) Lone, J. A, Værnor, K., (2019) <i>Samarbeidskultur på oppvekstfeltet i norske kommuner.</i></p> <p>(21) Mælan, E (2018) <i>Lærers praksis og elevers psykiske helse En eksplorerende studie i ungdomsskolen</i></p>
06.02	Idun n	“Flerfaglig samarbeid i skole”			<p>Borg, E. (2018) <i>En sak for seg – eller en sak for alle? Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Erfaringer fra et utviklingsprosjekt</i> <i>Promoting pupils' mental health in school. Experiences from a mental health developmental project</i></p>
22.02 .22	ERIC	Internprofesional collaboration AND teacher*	24		<p>(1) Borg, E., Drange, I., (2019). <i>Interprofessional Collaboration in School: Effects on Teaching and Learning</i> <i>Academic Journal</i></p>

Vedlegg 5: Skjematisk framstilling av forskning nytta i oppgåva.

Authors, date	Title	Context(staff, agencies)	Design type
Allen-Meaures m.fl., 2013;	<i>School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review</i>	Sosialarbeidere på skule	Systematic review
Andersson et al. 2005	<i>Kunnskapsstatus om det samlede tjenestetilbudet for barn og unge</i>	Tenesteutviklere kring barn og unge på kommunalt nivå (N)	Forskningsrapport På oppdrag fra Barne og familiedepartementet.
Barnes et al. (2000),	<i>Partnership with service user in interprofessional education for community mental health.</i>	interviews with key participants including user representatives, from a survey of user groups and from group interviews with course participants.	Case study
Borg, E., Christensen, H., Fiossestøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015)	<i>Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen.</i>		Kunnskapsoversikt.
Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2019)	<i>Inclusion for pupils with special educational needs in individualistic and collaborative school cultures.</i>	School leaders and teachers in Norwegian primary and lower secondary schools	
Christensen og Godø, 2021	<i>Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærernes forståelse av egen kjernekompetanse</i>	Analyse av tre fokusintervju med seks lærere ved tre ulike barneskular tilknytta «Et lag rundt eleven»-prosjektet.	Fokusgruppeintervju
Cappella, Jackson, Bilal,	<i>Bridging Mental Health and Education in Urban Elementary Schools:</i>	Administrators, classroom teachers, and mental health	two-phase study

Hamre, & Soulé, 2011	<i>Participatory Research to Inform Intervention Development</i>	professionals from one community agency and five urban elementary schools participated.	
Ekornes, 2015;	<i>Teacher perspectives on their role and the challenges of inter-professional collaboration in mental health promotion.</i>		Data are derived from a mixed method design, with three focus group interviews (n = 15) and survey research (n = 771)
Franklin et al., 2012	<i>School-Based Mental Health Interventions and Teacher Involvement: A Systematic Review</i>	Lærarar og sosialarbeidarar i skule	Systematisk litteraturgjennomgang av 41 studier
Fossum et al. 2015	<i>Samhandling mellom barnevern og psykisk helsevern for barn og unge – en litteraturgjennomgang</i>		Litteraturgjennomgang
Hiller, Civetta og Pridham (2010)	<i>A systematic review of collaborative models for health and education professionals working in school settings and implications for training</i>		Systematisk litteraturoversikt
Hesjedal, 2014	<i>Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: an analysis of Norwegian educational policy documents.</i>	Data henta fra ei spørreundersøking. 225 kontaktlærarar på 5.–7. trinn i 37 barneskoler i fire kommuner i Norge i 2017.	Lineær regresjonsanalyse
Howes, & Pearson, 2010)	<i>The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature</i>		Litteraturstudie
Hynek, Malmberg-	<i>Improving interprofessional collaboration in</i>	Lærere i grunnskole	cluster-randomized study

Heimonen & Tøge, 2020)	<i>Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration,</i>		
Lone og Vernor, 2019	<i>Samarbeidskultur på oppvekstfeltet i norske kommuner</i>	Tjenestene på oppvekstfeltet som deltok inkluderte: aktivitetsethet (fritidsklubber o.l.), barnevern, barnehage, helsestasjoner, skolehelsetjeneste, pedagogisk team/fagsenter o.l. og NAV	Kartleggingen vart gjennomført i fire bydelar (Alna, Bjerke, Grorud og Stovner) gjennom individuelle intervju, ei spørreundersøking og fokusgruppeintervjuer.
Mælan (2019)	<i>Læreres praksis og elevers psykiske helse. En eksplorerende studie i ungdomsskolen</i>	elever, lærere og skoleledere i ungdomsskolen.	kvalitativt forskningsdesign. Fokusgrupper og individuelle intervju
Montgomery, & Kim, 2013	<i>School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review</i>		Systematic review
Phillippo & Kelly, 2014	<i>On the Fault Line: A Qualitative Exploration of High School Teachers' Involvement with Student Mental Health Issues</i>	teachers' and school-based mental health practitioners'	Kvalitative data fra tre «high schools».
Saltkjel, T., Tøge, A. G., Malmberg-Heimonen, I., Borg, E., Lyng, S. T., Wittrock, C., Pålshaugen, Ø., Fossetøl, K., Christensen, H. & Lund, T. (2018)	<i>Research protocol: A cluster-randomised study evaluating effects of a model for improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools.</i>		A cluster-randomised study

Winsvold (2011)	<i>Evaluering av prosjektet Sammen for barn og unge – bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge, NOVA-rapport 18:2011</i>		litteraturstudie
Ødegård, A. (2005).	<i>Perceptions of interprofessional collaboration in relation to children with mental health problems. A pilot study</i>		Pilotstudie
Ødegård, A. (2006)	<i>Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care.</i>		
Ødegård og Willumsen (2011)	<i>Felles innsats eller solospill? : en kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge</i>	Tenesteytarar innan barnevern, helsestasjon, barnehage og grunnskule	Kvalitativ studie med individuelle intervju og fokusgrupper.