

Lise Reitan Fremstad

# Tverrfaglig samarbeid med skolesystemet for barn og unges beste

En kvalitativ casestudie av en samarbeidsgruppes arbeid i løsningen av en elevcase

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Jan Frode Haugseth

Mai 2022



Lise Reitan Fremstad

# **Tverrfaglig samarbeid med skolesystemet for barn og unges beste**

En kvalitativ casestudie av en samarbeidsgruppes arbeid i løsningen av en elevcase

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Jan Frode Haugseth  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

Da var fem travle, lærerike og spennende studieår ved veis ende. Det har vært en reise jeg aldri ville vært foruten, og det er rart å tenke på hvor fort fem år har gått. Jeg har tilegnet meg masse ny kunnskap, utfordret meg selv og fått verdifull innsikt på mange områder til veien videre. Ikke minst, fikk jeg mulighet til å utføre den aller siste oppgaven på det feltet jeg har en ekstra stor interesse for. Å skrive masteroppgaven ble derfor, til tross for å tidvis være altoppslukende, en spennende prosess. Etter mange lange dager, sene kvelder og tidligere morgener, er det nå godt å kunne si – det var verdt det!

Det har vært et intensivt arbeid som har krevd sine timer, samtidig som det har vært inspirerende å bruke fem år med opparbeidet kunnskap inn i studieløpets største oppgave. At dagene har kunnet gå rundt med alle tilhørende oppgaver, har jeg familien min å takke for. Verdens beste foreldre, bestemor, tante, storebror og samboer – tusen, tusen takk for at dere alltid har stilt opp, støttet og hjulpet meg når hodet har vært overveldet av masterskriving!

Jeg må også utrette en stor takk til en spesiell person. Du som ga meg en inngang og mulighet til å utføre akkurat denne studien, du vet hvem du er! Tusen takk for tilliten. Og en stor takk til de reflekterte og dyktige informantene mine. Takk for tiden deres, for at dere lot meg få innsikt i deres arbeidshverdag, og for alt dere har delt med meg. Dere har gitt meg ny kunnskap og lærdom av erfaringene deres som jeg vil jeg ta med meg videre. Vit at jeg er utrolig takknemlig og ydmyk over muligheten!

Sist, men ikke minst - takk til min veileder Jan Frode Haugseth! Takk for at du har tatt ambisjonen min på alvor, gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og gode råd.

Og til alle dere andre som også har støttet meg på veien, tusen takk!

Trondheim, mai 2022.

Lise Reitan Fremstad

## Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg tverrfaglig samarbeid i skolesystemet. Jeg har hatt et mål om å se på hvordan skolen samarbeider tverrfaglig med andre hjelpeapparat til barn og unges beste, for å kunne si noe om hvilke sosiale konstruksjoner som er aktive i slike samarbeid. Det har derfor handlet om å indikere faktorer som har fremmet produktivitet til samarbeidet, og hva som har bidratt til at ulike utfordringer har oppstått.

Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er derfor «Hvordan samarbeider skolen tverrfaglig med samarbeidspartnere i løsningen av en case?»

Studien baserer seg på kvalitativ metode. Det er utført en casestudie med intervju, hvor informantene er aktører som jobber sammen om en elevcase. Teamet som intervjues består av skolens rektor, elevens kontaktlærer, elevens fostermor, representant fra Bufetat og barnevern. Som analysen vil vise, har aktørene samarbeidet over en lengre tidsperiode. I løpet av prosessen inntraff en stor endring, som har bidratt til at elevens situasjon har bedret seg betraktelig. Analysen vil vise hvordan de involverte fremstiller samarbeidet tilbake i tid, til betraktninger om hvordan det endret seg til det beste for elevens situasjon. Analysen er derfor delt opp med kategoriene «utfordringer», «forutsetninger og vendepunkt» og «suksessfaktorer».

Resultatene viser utfordringer som lite tillitt mellom samarbeidsaktører, uavklarte relasjonsforhold og ulike oppfatninger av sakskomplekset. Ulike oppfatninger vedrørende gjennomføring av tiltak og ressursbruk for eleven skapte mistillit, samtidig som et ulikt fokus på elevens atferd virket hemmende for relasjonene. I nyere tid ble enkelte samarbeidstiltak belyst som forutsetninger for at casen fikk et vendepunkt. Dette handlet om å innhente ny kunnskap ut ifra behovet, og sikre at den ble felles for alle gjennom en skoleledelse som fulgte opp og tok kunnskapen til etterretning. Når aktørene kunne støtte hverandre på tvers, endret dette samarbeidsklimaet. Funnene viser også en viktighet av at elevsituasjonen blir møtt med positive holdninger av alle ansatte som skal ivareta eleven, ikke bare de som jobber tettest på.

Suksessfaktorer som endret elevens situasjon, innebar hyppigere møter med tydelige rollefordelinger. Arbeid utenfor mandatet ble essensielt som grobunn for tillit, og for at partene kunne løse casen til det beste for eleven. Det kommer også frem at positive holdninger til andre profesjoner, godt skole-hjem samarbeid og høy grad av elevmedvirkning, har vært viktig for at casen kan forstås som en suksesshistorie i dag. Det samme gjelder betydningen av et godt samarbeid mellom hjemmet og skolens eksterne aktører.

## Abstract

This assignment is about interdisciplinary collaboration in school. It has been a goal to look at how the school system collaborates with other support systems to the best for young people and children, and to indicate which social constructions that appears in those kinds of collaborations. This has included looking at different factors that have contributed to productivity to the cooperation, and factors that contributes to a variation of challenges. The thesis question that underlies this assignment has therefore been «how does the school cooperate interdisciplinary with other collaborators in the solution of a case?»

The study is based on a qualitative method. I've been doing a case study with interviews, where the informants are collaborators who work together in the solution of the case that this assignment represents. The team consist of the school`s principal, the student`s teacher, the student`s foster mother and representatives from Bufetat and childservices. As the analysis will show, the team has collaborated over a longer period. During the process a major change took place, that contributed to a noticeable better situation for the student. The analysis will show how those involved represent the collaboration back in time, and considerations about how it changed to the better for the student`s situation. The analysis is therefore divided into the categories «challenges», «prerequisites and turning point» and «success factors».

The results show early challenges such as low grade of trust between the participants, unresolved relationships and different perceptions of the case complex. Different perceptions of implementations of measures and use of resources for the student created distrust, and different focus on the student`s behavior seemed inhibitory to the relationships. In recent time, some of the collaboration measures were shown to be prerequisites for the turning point. This was about obtaining new knowledge based on the needs, to ensure that the knowledge became common to everyone through a school management that followed up and took it into account. When the collaborators could support each other, the environment in the collaboration changed. The results also show that it's important for the student's situation to be met with positive attitudes by all employees, not only by those who have the greatest responsibility.

The decisive success factors that changed the situation, included more frequent meetings with clear role distributions. In this context it has been worked beyond the mandate, which was essential to create trust, and make it possible for the people involved to solve the case to the better for the student. It's also shown that a positive attitude towards other professions, good home-school collaboration and a high grade of participation from the student has been important for the case to be called a success. As important has also been the collaboration between the student`s home and the school`s external collaborators.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Tema og problemstilling .....	1
1.2	Begrepsavklaringer rundt tverrfaglig samarbeid .....	3
1.3	Bakgrunn for valg av case .....	4
1.4	Forklaring til casebeskrivelse .....	5
1.5	Casebeskrivelse .....	6
1.6	Oppsummerende refleksjoner.....	6
2	Teoretiske perspektiv på tverrfaglig samarbeid.....	8
2.1	Behovet for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid .....	8
2.2	Kompleksiteten i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid .....	9
2.3	Kommunikasjonsteori.....	10
2.4	Organisasjonslæring .....	13
2.5	Handlingsteorier - enkel vs. dobbelkretslæring.....	14
3	Øvrig utvalg av tidligere forskning .....	16
3.1	Grunnlaget for lovendring i Prop. 52 L (2017-2018).....	16
3.2	Kommunikasjon i tverrfaglig samarbeid .....	16
3.3	LOG-modellen.....	17
3.4	Stillasbygger-prosjektet .....	19
4	Metode.....	21
4.1	Casestudie .....	21
4.2	Sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk ståsted .....	21
4.3	Metodologisk perspektiv .....	23
4.4	Intervju som metode .....	23
4.5	Utvalg.....	24
4.6	Gjennomføring.....	24
4.7	Reliabilitet og validitet.....	25
4.8	Styrker og svakheter ved metoden.....	26
4.9	Etisk refleksivitet .....	27
5	Analyseprosess.....	29
5.1	Analysefunn .....	30
5.2	Tidligere utfordringer og uoverensstemmelser i samarbeidet.....	30
5.3	Oppsummering .....	34
5.4	Vendepunkt og forutsetninger .....	34
5.5	Oppsummering .....	37
5.6	Suksessfaktorer.....	38
5.7	Oppsummering.....	39



5.8	Hovedfunn .....	40
6	Drøfting .....	41
6.1	Forhold og relasjoner i kommunikasjonen .....	41
6.2	Sammenkobling av kunnskap og erfaring via kommunikasjon.....	42
6.3	Manglende retningslinjer?.....	43
6.4	Ledelsens betydning .....	43
6.5	Felles forståelse av tiltak og løsninger .....	44
6.6	Ledelsens rolle og rammeverk.....	47
6.7	Posisjonering mot tidligere forskning.....	47
6.8	Oppsummerende refleksjoner over behov for tiltak.....	49
6.9	Videre forskning .....	49
6.10	Betydning for sosialpedagogikken med avsluttende kommentarer.....	50
7	Litteraturliste.....	52
8	Liste over figurer .....	55
9	Vedlegg.....	56
9.1	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	56
9.2	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	59
9.3	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	61

# 1 Innledning

I dette innledende kapitlet vil jeg vise til valgt temaområde, problemstilling og ytterligere avgrensning. Jeg har ønsket å se nærmere på tverrfaglig samarbeid for barn og unge, og som en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk gjennom lærerstudiet blir innholdet skrevet med et spesielt fokus på skolens rolle. Masterretningen inkluderer den samme sosialpedagogiske fordypningen som i dagens sosialpedagogikk, etter en navneendring underveis i studieløpet. Jeg har valgt å avgrense og spisse tema til å ta for meg hvordan kommunikasjon og profesjonskompetanse utøves i tverrfaglige samarbeid, for å få mer kunnskap og innsikt i hvilke personlige og samhandlende faktorer som blir forutsetninger for å drive gode samarbeid. Tverrfaglighet er et område som bygger på tanken om å ha et lag rundt elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78), som skal bidra og hjelpe barn og unge som av ulike årsaker har behov for et støtteapparat rundt seg. Tverrfaglighet er et sentralt område å se nærmere på i skolesammenheng, da barn og unge som følges opp av ulike tjenester også er elever som tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen. Tverrfaglig samarbeid for barn og unge vil derfor alltid berøre skolesystemet. I Meld. St. 6 (2019-2020), utdypes de at barn og unges behov for ekstra støtte og oppfølging kan by på utfordringer som får betydning for elevenes læring, utvikling og samhandling med andre. Det vises til at disse utfordringene ikke kan løses hver for seg, og krever tilrettelegging og tidlig samordnet innsats fra ulike sektorer, forvaltningsnivåer, tjenester og profesjoner. Godt tverrfaglig samarbeid beskrives som en forutsetning for å skape et inkluderende miljø, som fremmer fellesskap og mestring hos elevene. Det vil derfor forebygge at problemer utvikler seg, eller blir større enn nødvendig. Samtidig erkjennes det at mangel på samarbeid er en utfordring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 79).

Forskningsdesignet er en casestudie med tilhørende intervju. I studien har det handlet om å undersøke hvordan skolen samarbeider med andre hjelpeapparat, med utgangspunkt i en elevsituasjon med involvering fra ulike tjenester som blir sett i lys av informantenes svar gjennom intervju og belyst teori. Dette betyr at informantene er aktive samarbeidspartnere som har jobbet sammen om elevsituasjonen som inngår i casebeskrivelsen. Casen vil vise en elev som går fra å ha utfordringer knyttet til utagerende atferd, tilknytningsproblematikk og utrygghet som kom til uttrykk gjennom sinne, til og over tid endre atferd. Endringen ble muliggjort av et samarbeidsteam som evnet å tilpasse og sammenkoble nyttige tiltak og støttefunksjoner, og det oppleves at barnet i dag har det bedre med seg selv enn det som var tilfellet en stund tilbake. Eleven har fått et mer positivt syn på livet, regulerer seg selv i større grad, viser glede og lar seg hjelpe av andre.

## 1.1 Tema og problemstilling

Temaet tverrfaglig samarbeid er valgt fordi området er viktig for å kunne ivareta den enkelte elevs behov, sikre oppfølging av lovverk og styrke graden av likeverdbehandling. Dette handler igjen om å kunne gi gode grunnlag og forutsetninger for både læring og utvikling. Som vi har sett innledningsvis, er det nødvendig å ha et helhetlig elevsyn (Prop. 52L (2017-2019), s. 20). Med denne tematikken og valgt avgrensning som utgangspunkt, er problemstillingen følgende: «Hvordan samarbeider skolen tverrfaglig med samarbeidspartnere i løsningen av en case?». Som alle nyutdannede lærere, har jeg

et ønske om å bidra til å utgjøre en forskjell for utsatte elever. Jeg har ønsket å oppnå innsikt og kunnskap om hvordan dynamikken foregår i slike samarbeid, det positive så vel som den andre veien. Jeg har ønsket å forstå hva som gjør de gode samarbeidene gode, samtidig som det også innebærer å peke på det som er erfart å ikke fungere og derfor har opplevdes som utfordrende for de involverte. Samarbeidsteamet rundt casen som studien belyser, har over tid vært gjennom en endringsprosess som har hatt stor betydning for utfallet. Analysen vil derfor vise hva og hvordan samarbeidet endret seg, og hvordan dette videre påvirket elevsituasjonen.

Kunnskap på det tverrfaglige området har jeg fra før i stor grad fått gjennom masteremnet «pedagogisk utviklingsarbeid og tverrfaglig samarbeid for en inkluderende skole» i profesjonsrettet pedagogikk, samt erfaringer fra praksis og som lærervikar i skolen. I utdanningsløpet har vi fått besøk av mange instanser og etater som jobber for barn og unge, som har gitt meg innsikt i deres forståelse og erfaringer av samarbeid med skolesystemet. Innenfor det sosialpedagogiske feltet er kunnskap om profesjonssamarbeid nyttig for å kunne imøtekomme mandatet til en sosialpedagog, med en forståelse for hva som kreves for at samarbeid skal bli produktive til den hensikten det er ment for. Samtidig er lærere pålagt å samarbeide tverrfaglig for elevens beste gjennom §15-8, som ble tilføyd i opplæringsloven i 2018 etter høringsforslaget i Prop. 52 L (2017-2018). Denne sier at «skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker» (Opplæringsloven, 2018, §15-8). I høringsforslaget viste kunnskapsdepartementet til at plikten skolen har til å samarbeide med andre tjenester ikke var klar nok, samtidig som de argumenterte for at skolen indirekte har vært pliktig som følge av andre etaters lovverk som plikter samarbeid med skolen. De mente derfor at samarbeidsansvaret til skolen ikke speilet det samme ansvaret som hos samarbeidspartnere, og at mangelfull regulering av skolens ansvar for flerfaglig arbeid i forkant av §15-8, skapte uklarheter omkring skolens rolle og ansvar (Prop. 52 L (2017-2018), s. 21).

Dette poengterer hvorfor det er viktig for alle involverte aktører å forstå mer om hvordan samarbeid fungerer, lære av hverandre, gjøre hverandre gode og utfylle hverandre for barn og unges beste. Problemstillingen «Hvordan samarbeider skolen tverrfaglig med samarbeidspartnere i løsningen av en case?» er formulert gjennom valgt interesseområde, sammen med grunnlaget forskningsdesignet gir for å indikere svar. Gjennom å se på intervjuene i sammenheng med casebeskrivelsen, vil dette vise til hvordan et tverrfaglig samarbeid kan foregå, samtidig som casebeskrivelsen vil forklare hvorfor samarbeidet ble iverksatt. Det vil vises til refleksjoner over hvordan utfordringer og konflikter løses, hvordan tiltak blir utarbeidet i samarbeidsprosessen, evalueringsstrategier av tiltak og oppfølging gjennom utarbeidede forskningsspørsmål.

Alle aktørene har et felles mål om elevens beste, men har hver sine mandat og oppgaver som må tilpasses og knyttes sammen i samarbeidet med skolen som ivaretar eleven mange timer hver dag. Casen går over en lengre periode, har mange involverte parter og blir etter hvert til en suksesshistorie. Det er derfor interessant å se på hvordan forhold i kommunikasjonen har foregått underveis, for å prøve å avdekke dens betydning for å ha gitt positive utfall. Som vi skal se, har det fra start og utgangspunktet for eleven ikke vært gitt at det skulle bli tilfellet hele veien. Ofte kan vi lese om situasjoner hvor et samarbeid ikke fungerte eller ikke ga ønskede resultater, men i dette prosjektet ligger en tanke om at det er likså viktig, og nødvendig, å se på hvordan de suksessfulle samarbeidene fremstilles, for å kunne peke på hva aktørene mener har gitt positive

utfall. Det har ikke vært målet å utarbeide en guide som oppfordres til å følges, men prosjektet ønskes å gi indikasjoner på hva som kan være nyttige faktorer i en samarbeidsprosess. Casen ble ansett som godt egnet til formålet på bakgrunn av at den blir undersøkt gjennom flere parter, som via deres erfaringer kan gi nyanserte svar på *hvorfor, hvordan og hva* som fungerte godt, og hva som ble utfordringer. Prosjektet tar for seg flere sider, som er ønsket på bakgrunn av at alle aktører uavhengig av profesjon, må etterstrebe sin del av jobben for å oppnå gode samarbeid på tvers. Lærere skal være rustet til slike samarbeid i sin profesjonsutøvelse, og gjennom å se på hva de som skal forholde seg til skolen mener er viktig fra deres perspektiv, er det sannsynlig at man kanskje avdekker faktorer som videre kan heve kvaliteten på samarbeidet. Som vi skal se tidligere forskning viser, er det ikke gitt at tverrfaglig samarbeid er en enkel prosess.

Gjennom oppgavens problemstilling og forskningsdesign, er det utarbeidet forskningsspørsmål for å strukturere analysepresentasjonen. Disse vil derfor ligge til grunn i fremstillingen av analysefunn:

1) *Hva har vært forutsetninger for «vendepunktet» i casen, som gjør at den fremstilles som en suksesshistorie?*

2) *Hvordan forstås suksessfaktorer i det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet?*

## 1.2 Begrepsavklaringer rundt tverrfaglig samarbeid

Opgaven benytter noen begrep som krever definisjon for en konkret og presis forståelse. Innenfor oppgavens tematikk finner vi mange ulike begreper, og tverrfaglighet har flere nærliggende begreper som skilles gjennom små ulikheter i formulering. Her vil jeg vise til et utvalg begreper som er sentrale å definere for å gi innsikt i dette. For eksempel brukes tverrfaglighet ofte synonymt med flerfaglighet og fellesfaglighet (Glavin & Erdal, 2013, gjengitt i Skotheim & Johannessen, 2018, s. 21).

Flerfaglighet, handler ifølge Skotheim & Johannessen (2018, s. 21), om ulike faggrupper som med egen spisskompetanse søker å finne løsninger på elevutfordringer. De trekker frem et eksempel på hvordan en lege, psykolog og lærer har sine kompetanseområder, som sammen blir nødvendig for å kartlegge utfordringer. I dette begrepet forklarer de at kompetanse og ansvar i kartlegging sees på isolert fra hverandre, men brukes sammen for å komme frem til en felles konklusjon. Med denne innfallsvinkelen forstås sammenfatningen av kompetanse fra fagfeltene adskilt, uten at de utarbeides i en felles kartlegging gjennom samarbeidsmøter. Tverrfaglighet på sin side, handler om når flere faggrupper danner en felles forståelse av utfordringer, og kommer til enighet om hvordan de i fellesskap kan bidra til en løsning. Dette innebærer derfor en grundig diskusjon og definisjon av problemet ut ifra profesjonsfellesskapets forståelse. De viser til at de støtter seg på Nenseth & Thaulows (2010) forklaring av begrepet, på bakgrunn av at det ikke finnes en entydig forståelse.

Valget om å bruke Johannessen og Skotheims (2018, s. 21) definisjon i denne oppgaven ligger i en tolkning av begrepet som samsvarer med egen forståelse gjennom studieløpet. Et annet nærliggende begrep er transfaglighet, som de viser til handler om en sammenfallende kunnskapsutvikling i profesjonsgruppene samarbeid med brukerinvolvering. De peker på at denne definisjonen ligger tett opp imot tverrfaglighet, men skilles gjennom at transfaglighet innebærer en tydelig brukermedvirkning fra enten interesseorganisasjoner eller brukerrepresentanter. Knyttet til denne studien, vil

transfaglighet forekomme i tilfeller hvor fostermor til eleven blir aktivt deltagende i utvikling av tiltak.

Tverrfaglig og tverretatlig er to begreper som ofte brukes sammen. Tverretatlig handler i kontrast til tverrfaglighet, om et samarbeid på tvers av etater og institusjoner med ulike oppgaver og ansvar (Skotheim & Johannessen, 2018, s. 27). Som de forklarer legges det ofte føringer for tverretatlig samarbeid i det tverrfaglige samarbeidet i skolen, og viser til hvordan samhandlingsreformen (St. meld. nr. 47 (2008- 2009)) er utarbeidet ut ifra behovet for å tenke helhet i arbeidet for barn og unge. Tverretatlig vil derfor dreie seg om når skolen samarbeider med eksempelvis politi, barnevern, PPT eller BUP – som blir eksterne aktører (Skotheim & Johannessen, 2018, s. 29). Et tverretatlig samarbeid representerer derfor ulike etater aktørene kommer fra, dette til tross for at samarbeidsaktører også kan ha den samme faglige bakgrunn (Kinge, 2012, s. 33).

For oversiktens skyld brukes begrepene som ansees som nødvendig og hensiktsmessig ut ifra gitte definisjoner. Begrepet tverrfaglig og tverretatlig brukes om hverandre konsekvent i oppgaven, når jeg snakker om aktørene som samarbeider i casebeskrivelsen. Dette betyr at tverrfaglig samarbeid vil brukes når jeg snakker om de ulike faggruppers felles forståelse, som er utarbeidet gjennom et samarbeid. Dette vil gjelde rektor og lærer i casen. Begrepet tverretatlig vil brukes om de eksterne aktørene, som i denne casen blir barnevern og Bufetat. Selv om barnevernet ikke er en egen etat, inkluderes det for ordens skyld som følge av at de er en ekstern aktør. I casen vil det tverrfaglige samarbeidet også belyse transfaglighet gjennom fostermors posisjon i samarbeidet, men vil her brukes innad i begrepet tverrfaglig. Om alle aktører vises til samtidig, benytter jeg begrepet tverrfaglighet.

Samarbeid blir også et sammenfallende begrep i oppgavens problemstilling, og viser seg komplekst å definere gjennom en enkelt forklaring. Begrepet samarbeid brukes ofte som et «fanebegrep», som blir gjenkjent som noe entydig dersom det ikke problematiseres (Biggs, 1997, referert i Ødegård, 2009, s. 56). For å spisse definisjonen til temaet det gjelder, brukes en forklaring av Roschelle & Teasley (1995), forklart av Ness (2014). Her forklares begrepet samarbeid som et arbeid der noen jobber sammen for å løse konkrete oppgaver hvor arbeidsoppgavene blir fordelt, og de involverte blir «forpliktet og ansvarlig» for sine deler av arbeidet for å oppnå et felles mål. Ødegård (2009) kategoriserer bruken av begrepet samarbeid ut ifra hvilke samarbeidsarenaer det er snakk om, og blir aktuell fordi de andre begrepene vi har sett på fungerer som fordefinisjoner. Det skilles mellom interne samarbeid, som foregår innad i instanser/organisasjoner, og eksterne samarbeid, som foregår på tvers (s. 55). Dette forklares som i tilfeller når noen deltar i interne samarbeid, samtidig som eksterne. Dette viser til poenget om å konsekvent bruke et begrep når det snakkes om begge kategoriene i teksten, både tverrfaglige (interne) og tverretatlige (eksterne).

Oppgaven vil videre bruke og presentere flere begrep med behov for definisjon. Øvrige begrep som går utover oppgavens problemstilling, vil defineres underveis der de er relevant i henhold til kontekst.

### 1.3 Bakgrunn for valg av case

På en tilfeldig arena kom jeg i kontakt med en ansatt i Bufetat. Vi diskuterte mine tanker og planer for masteroppgaven, og drøftet oss frem til hvordan en masteroppgave kunne være godt egnet for å ta et nærmere blikk på en case. Gjennom min interesse for det tverrfaglige samarbeidets betydning for barn og unge, ble utgangspunktet en case som

Bufetat har jobbet med i samarbeid med flere aktører. Dette åpnet for en mulighet til å utføre prosjektet i tråd med et interessefelt som bidro til valget mitt om å skrive en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk. Bufetat, som er en forkortelse for Barne-, ungdoms- og familieetaten, har ansvar for det statlige barne- og familievernet. Bufetat skal gi barn, unge og familier med behov, tiltak som har en høy og riktig kvalitet i hele landet. Etaten er organisert i fem regioner, og er underlagt barne- ungdoms- og familiedirektoratet som forkortes Bufdir (Bufetat, 2020). Det er viktig å presisere at casen er gjengitt med et utvalgt innhold, i samråd med samtykkeansvarlig. Å gjengi en case med utvalgt innhold er også et forskningsetisk spørsmål, og bakgrunnen for hvordan jeg utforsker feltet kan også ha lagt øvrige føringer for forskningen. Mer om disse aspektene vil reflekteres over i kapittel 4.

#### 1.4 Forklaring til casebeskrivelse

Enkelte begrep og beskrivelser som gjengis i casebeskrivelsen ansees å ikke være allmennkunnskap. Noen kan også forstås på ulike måter, ut ifra konteksten de brukes i. For å gi en riktig forståelse av innholdet defineres de i forkant.

*Triggere/aktivering:* Begrepet «triggere» forklares av psykologspesialist i Bufetat. Dette handler om hendelser, opplevelser og sanseintrykk, som via syn, hørsel, berøring, lukt og smak minner om en traumatisk hendelse. Triggere «aktiverer», dvs. «slår på», «vekker til live» traumatiske minner, som forårsaker gjenopplevelse av smerte/ubehag som gir kjennskap til traumeopplevelsen. For noen kan det derfor oppleves som å nærmest oppleve det på nytt (S. Aspen, personlig kommunikasjon, 26 januar, 2022). Eide og Fladstad (2019) poengterer at atferden som oppleves kan være et uttrykk for hvordan de har det inni seg, og at traumeminner kan reaktiveres i tilfeller som gir sansemessig likhet med det opprinnelige. Han sier derfor at man må prøve å forstå barn og unge i lys av hva de har opplevd, hva de ikke har opplevd, og hvordan de har det i gjeldende tid (s. 25).

*«Insentiv-pakke»:* Insentivpakke forklares gjennom en av Bufetat Region Midt-Norges veiledere, som må være anonym for å forhindre mulig gjenkjennelse av aktuelle case. I e-post utveksling vises det til at insentivpakken er et tilbud som Bufetat gir til kommunen. Insentivpakken handler om en målrettet og tett oppfølging i en kritisk fase for fosterbarn/fosterfamilie, som har som mål å redusere andelen av utilsiktede flyttinger. Etter bestilling fra kommunen gir Bufetat veiledning til fosterfamilier i kritiske faser. Pakken skal være et tillegg til ordinær oppfølging, i tilfeller hvor det vurderes forhøyet risiko for utilsiktet flytting og behov for ekstra oppfølging og veiledning. Tilbudet baseres på kommunens kartlegging av barnets særskilte behov, samt fosterhjemstjenestens kartlegging av behov for fosterhjemmet og barnet. Insentivpakken gir mer rom for individuelle tilpasninger der det er hensiktsmessig, med høy intensitet i oppstart og justeringer etter behov. Det ble utarbeidet en beredskapsplan med beskrivelser av hvordan kommune og tiltak skal ivareta støtte og veiledning, dersom krevende situasjoner eller perioder oppstår. Varigheten på oppfølging er inntil to år, og evalueres hver 3. måned med fosterhjem, fosterhjemtjenesten og veilederen (Personlig kommunikasjon, 25 januar, 2022).

## 1.5 Casebeskrivelse

*Casebeskrivelsen er utarbeidet etter gjengivelse av innhold fra fostermor, med godkjennelse av samtykkeansvarlig og Bufetat.*

Casen gjelder en elev ved en skole på øvre barnetrinn. Eleven ble akutt plassert i en alder av 2 år, og bor i fosterhjem. Kommunalt barnevern stod for plassering i fosterhjemmet, og så lenge hen er under omsorg av barnevernet vil de være inn i bildet. Barne-, ungdoms- og familieetaten Bufetat kom inn i 2019, som et forsterket tiltak gjennom insentivpakken på bakgrunn av at smerteuttrykkene var store, og det var fare for brudd i fosterhjemmet. I oppstarten av det som kalles insentivpakke gjennom Bufetat, ble det presisert et stort behov for bistand i møter med skolen. Den første tiden blir eleven beskrevet av fosterhjemmet som en fysisk sterk person med stort aktivitetsbehov, indre driv, vilje og iboende glede. Hen opptrådte ukritisk og tilsynelatende uten grenser i forhold til fremmede, med et behov for kontroll, da hen lett ble utrygg om hen ikke følte å ha oversikt. Behovet kom til uttrykk gjennom sinne. For å få utløp for dette, ble løsningen fort å stå bredt med beina, rope og deretter bli fysisk med biting og slåing.

Tilknytningsproblematikken har blitt ansett som alvorlig med tanke på utvikling av sosiale egenskaper videre i livet. Her viser skolegang og tilknyttede voksenpersoner seg som en svært viktig rolle. Fra barnehagen var utfordringene samsvarende med det man så i hjemmet. Hen ble raskt aktivert med utagerende atferd ovenfor andre barn. Det ble tidlig satt inn styrking i barnehagen, med mer voksentetthet. Der fikk hen også forberedelser før nye aktiviteter, og pauser fra fellesskapet. Der fikk hen sitte i rolige aktiviteter uten impulser fra andre. Hen ble raskt god til å sette ord på følelsene sine, og deltok aktivt i samtaler så lenge hen hadde trygge omsorgspersoner rundt seg. BUP avslø i en tid søknaden etter henvisning fra fastlege, men revurderte søknaden stor hjelp fra Bufetat i klagesaken. PPT har også vært med i samarbeidsmøter fra omsorgsovertakelse.

En tid etter omsorgsovertakelsen, ble det oppdaget en endring i at hen lot seg hjelpe og trøste. Hen reagerte positivt på forberedelser og hjelp til å regulere seg selv i situasjoner, samt at den ukritiske kontakten bedret seg noe. Tiden på skolen har tidvis vært utfordrende. Det har vært vansker i det sosiale samspillet, krav og triggere har bidratt til aktivering og utagering. Det har vært varierende hvordan voksenpersoner har møtt hens atferd og forståelse av utfordringene. I skolesammenheng har dette vært et tema opp til diskusjon. I dag er hen en glad elev, som fremdeles er fysisk sterk, aktiv i lek/idrett, viljestærk, har positivt syn på livet, og har lett for å vise glede. Utfordringene hen trenger støtte til i dag handler i stor grad om det sosiale samspillet og dets koder sammen med andre ungdommer. Hen har tanker og følelser rundt dette som gjør hen trist, og gir en følelse av utenforskap. Hen blir tidvis aktivert nå også, men har opparbeidet seg en viss selvregulering som demper nivået av aktivering. Den positive utviklingen er avhengig av trygge, tydelige, robuste og gode voksenpersoner som er til stede for hen på alle arenaer hen ferdes.

## 1.6 Oppsummerende refleksjoner

Behovet for et bredt støtte- og hjelpeapparat har av åpenbare årsaker vært stort. For å gi eleven det gjelder best mulig hjelp, støtte og trygge rammer for videre utvikling, viser tverrfaglig og tverretatlig samarbeid seg som nødvendig. For å skape et helhetlig tilbud som omfavner alle behov, må profesjonsaktører som jobber tett på eleven samarbeide for å utarbeide gode strukturer, tiltak og metoder som fungerer og evalueres fra et

sammenkoblet kompetansebasert grunnlag. God kommunikasjonsflyt i laget rundt eleven blir sentralt for å kunne jobbe løsningsorientert sammen mot et felles mål fra hver sine posisjoner. Analysen vil vise hvordan samarbeidsteamet har arbeidet rundt denne situasjonen, både når det gjelder tiltak for eleven og hvordan de som en samarbeidsgruppe har gått frem for å oppnå endring. Elevsituasjonen blir forstått som en suksesshistorie fra teamet som har arbeidet tett på eleven, som over tid har sett merkbare endringer i handlingsmønster og adferd. Elevens fostermor som kjenner eleven best og har størst grunnlag for å uttale seg om dette, har også merket en endret holdning på hjemmebane. Dette vil analysen vise, og blir presisert i delkapittel 5.6. Casebeskrivelsen viser et tydelig eksempel på en kompleks situasjon som ikke enkelt kan løses på én arena, eller av enkeltpersoner alene.



## 2 Teoretiske perspektiv på tverrfaglig samarbeid

I dette kapitlet vil jeg presentere teori på området. Først vil jeg gi en overordnet tilnærming til tema, for å gi en tydelig innføring i hva som omgår tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, og hva som er grunnlaget for utøvelsen. Hovedperspektivet vil være Gregory Batesons kommunikasjonsteori, som derfor vil bli dypdykket i den teoretiske rammen. Deretter vil jeg trekke frem organisasjonslæring, for å vise til perspektiver som er relevante å drøfte over i lys av tematikken.

### 2.1 Behovet for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Kunnskap om tverrfaglig samarbeids nytteverdi vil være like aktuell for skolesektoren som for andre organisasjoner med mandat til å jobbe for barn og unge. Perspektiv på hvorfor det er behov for slike samarbeid, sier noe om hvorfor godt samarbeid på tvers av instanser og etater får en sentral rolle. Skotheim & Johannessen (2018) viser til at tverrfaglig samarbeid, slik begrepet er definert og brukes i denne oppgaven, er naturlig å ta i bruk både når det kommer til skolens indre arbeid med kartlegging og i samarbeidet med eksterne instanser som skal bistå i arbeidet for elevene (s. 21). Som det er vist til, ble skolen fra 2018 pålagt å samarbeide tverrfaglig i vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker (Opplæringsloven, 2018, §15-8). Det er derfor ikke lenger et spørsmål om hvorvidt samarbeid med relevante kommunale tjenester skal praktiseres i skolen eller ikke.

Som Thoresen & Christensen (2018, s. 148-149) forklarer, krever og fortjener mange av utfordringene til elever og foreldre et flerprofesjonelt samarbeid. Thoresen & Christensen viser til den mangfoldige begrepsbruken og bruker begrepet flerprofesjonelt samarbeid om de ulike profesjoner som har samme oppgave, men har hver sine innfallsvinkler eller arbeidsoppgaver. De forklarer hvordan hensikten er å bruke den samlede kompetansen, og argumenterer for at skolen for mange samarbeidende profesjoner oppleves som vanskelig å samarbeide med. De peker videre på at det kan være mange grunner til dette, men bruker eksempler som dårlige personlige erfaringer, mangel på kunnskap om de enkelte profesjoners lovverk, eller en ulik oppfatning av individfokus og systemfokus. Skotheim & Johannessen (2018, s. 22) argumenterer for at resultater fra helse -og miljøsektoren også har en overføringsverdi til skolesektoren. Her argumenteres det for hvorfor tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er nødvendig, og hvorfor det er nyttig å komplementere kunnskap via ulike fagfelt. Overføringsstrategien innebærer følgende, og blir seende slik ut for skolesektoren:

- Skolen møter komplekse utfordringer som fordrer ulike innfallsvinkler for å finne optimale løsninger.
- Det er sammensatte årsak-virkning-forståelser som fordrer et rikt tilfang av forståelsesrammer for å finne optimale løsninger.
- Problemer faller utenfor tradisjonelle faglige synsfelt, og dette fordrer innsikt i hverandres indre logikk.
- Når utfordringene er komplekse, er det enkelt å overføre skadevirkninger til andre sektorer. Dette løser ikke elevens problem, det snarere understreker behovet for å finne løsninger som er nærmest mulig det optimale.

- Tverrfaglighet bidrar til å se flere sider av en sak, og i fellesskap omdefinere omfang og begrensninger i oppgaveløsningen.

Begrunnelsene forklarer de understøttes av Furunes og Brataas (2013, s. 99) som presiserer at tverrprofesjonelt teamarbeid handler om flere yrkesgrupper som samarbeider om å indentifisere problemer og utarbeider felles mål. Johannessen og Skotheim (2018) argumenterer også for at et tverrfaglig perspektiv i profesjonsutøvelsen ikke kommer automatisk av seg selv, og at dette heller ikke har vært en utbredt tradisjon hverken i alle lærerutdanninger eller i skolen (s. 22). Det er derfor ikke gitt at mattelæreren, gymlæreren eller andre arbeidstakere uten pedagogisk fordypning har god kjennskap til tverrfaglighet. Dette belyser derfor viktigheten av å innhente mer kunnskap i lys av opplæringslovens paragraf 15-8, som kom like etter boken ble skrevet. Hvordan skolens ansatte stiller seg til tverrfaglig praksis kan av den grunn være ulik.

## 2.2 Kompleksiteten i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Behovet viser også til en kompleksitet i samarbeidet, som blir avhengig av at aktørene som jobber sammen har en felles forståelse. I den senere tid har vi gjennom både lovverk, retningslinjer, rundskriv og stortingsmeldinger, fått pekepinner som beskriver viktigheten av tverrfaglig samarbeid (Kinge, 2012, s. 24). I samhandlingsreformen (St. meld nr. 47 (2008-2009)), ble det blant annet lagt retningslinjer for å forbedre samordningen av de ulike tjenestene som bistår hverandre. Der begrunnes skylden for at «helheten» i tverrfaglig samarbeid ikke foreligger, i den organisatoriske oppsplittingen både i kommunene og helseforetakene (Kinge, 2012, s. 24). I NOU (2009: 22, s. 9) som Kinge samtidig (2012, s. 26) peker på, skriver de at noen barn blir skjøvet fra tjeneste til tjeneste, der ingen egentlig tar ansvar. Andre får hjelp fra ulike instanser, men dette betyr likevel ikke at hjelpen er koordinert. De presiserer på bakgrunn av dette at behovet for et helhetlig tilbud til barn og unge derfor er stort.

I tverrfaglige og tverretatlige samarbeid er det flere mennesker som med sin kompetanse forsøker å jobbe sammen mot et felles mål. Kinge (2012, s. 18) forklarer at om man lykkes i samarbeidet eller ikke handler om aktørenes personlige, faglige og kommuniserende kompetanse og deres relasjonskompetanse. Hun peker også på hvordan aktørenes evne og vilje til å bevisstgjøre egne styrker og begrensninger, får mye å si for hvordan man lar andre slippe til med sin spisskompetanse. Hun mener også at vår evne til å samarbeide, overgår verdien til ethvert program, metode, teknikk eller samarbeidsmodell. Gjennom forståelse av kommunikasjonens betydning for samarbeidet vil refleksjonsnivå over egen praksis kunne styrkes, heller enn å enkelt oppfordre til å bruke spesifikke modeller eller teknikker. Endring via en modell vil uansett ikke alene automatisere den subjektive forståelsen og refleksjon over egen utøvelse.

I samarbeidsteam som jobber for barn og unge, har Kinge (2012, s. 255) utarbeidet noen punkter som ansees som viktig for å forebygge misforståelser og samarbeidsvansker. Det dreier seg derfor om hvordan man kan arbeide for et godt samarbeidsklima, og gjennom Kinges historier som er presentert i boken *tverretatlig samarbeid omkring barn og unge*, er det utarbeidet følgende spørsmål som hun mener bør avklares i forkant:

- Hvem bør sitte i ansvarsgruppen? Er den bredt nok sammensatt til at den sikrer en helhetlig tilnærming til barnet og barnets (foster)foreldre?

- Er den faglige vurderingen av tiltak bred nok og tilstrekkelig grundig belyst og nyansert? Hvordan forholder vi oss til eventuell faglig uenighet?
- Hva er den enkeltes forventning til samarbeidet og til sin egen og andres rolle og ansvar? Definerer av roller og fordeling av arbeids- og ansvarsoppgaver.
- Utveksling og klargjøring av oppfatninger om ens egen og andres kompetanse.
- Avklaring av den enkeltes holdninger til teamet: Er noen viktigere enn andre? Utgjør partene likeverdige roller? Anses de enkelte i teamet å være likeverdige bidragsytere? Er noen eksperter mer enn andre, i tilfelle hvorfor og hvordan?
- Avklaring av hva slags rolle og betydning foreldre/fosterforeldre har i dette samarbeidet.
- Hvordan og hvor ofte evalueres tiltak? Bli det viet nok oppmerksomhet til mulige konsekvenser av de tiltakene som er iverksatt? Såkalte «bivirkninger» eller sideeffekter?
- Hvordan og hvor ofte blir samarbeidet evaluert?
- Hvordan vil teamet håndtere konflikter som kan oppstå?

Disse punktene betraktes som viktig for å forebygge utfordringer som kan oppstå i tverrfaglig samarbeid. Hvordan disse kan posisjoneres inn mot denne studien, vil presenteres i kapittel 6.

### 2.3 Kommunikasjonsteori

For å se nærmere på kommunikasjonens rolle i samarbeidene er det valgt å belyse kommunikasjonsteoretiske perspektiver, som kan bidra til å forklare det som foregår innad i kommunikasjonsrelasjonene. Et teoretisk dypdykk i kommunikasjonsteori anses som nyttig for å prøve å forklare hva som ligger til grunn for samarbeidshandlinger og opplevelsen av samarbeid. Hovedperspektivet vil være Gregory Batesons kommunikasjonsteori, og denne teoretiske tilnærmingen er valgt på bakgrunn av at den belyser mange sentrale aspekt som studiens problemstilling legger opp til å se nærmere på. Kommunikasjonsteorien har en grundig gjennomgang i Ullebergs (2014) utgivelse av *Kommunikasjon og veiledning – en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori*. Ulleberg har derfor fungert som utgangspunkt for forståelsen av Batesons kommunikasjonsteori, samtidig som hun selv forklarer at hun opplever Batesons kommunikasjonsteori som fruktbar når det gjelder å se på kommunikasjon som folk er en del av (Ulleberg, 2014, s. 9). Dette poengterer også mitt valg om å bruke Batesons kommunikasjonsteori opp imot oppgavens temaområde. Batesons kommunikasjonsteori er svært bred, og har mange ulike innfallsvinkler. Av omfangshensyn er det vanskelig å gå like dypt inn på hver av dem, men poeng og perspektiver som sees på som spesifikt nyttig for gjennomgangens formål vil trekkes frem. Er det ønskelig med en fullstendig innføring i Batesons kommunikasjonsteori, anbefales boken til Ulleberg (2014). Bateson hadde ifølge Ulleberg (2014, s. 29) en tverrfaglig tilnærming i sin forståelse, hvor han kombinerte kunnskaper fra flere felt.

Mange kommunikasjonsteorier handler om kommunikasjonen som foregår mellom mennesker, og forenkler det som skjer gjennom å ramme inn kommunikasjon til å ha en avsender, en mottaker, et budskap, en mulig intensjon, verbal og non verbal kommunikasjon (Ulleberg, 2014, s. 19). Hun forklarer at Batesons teori representerer

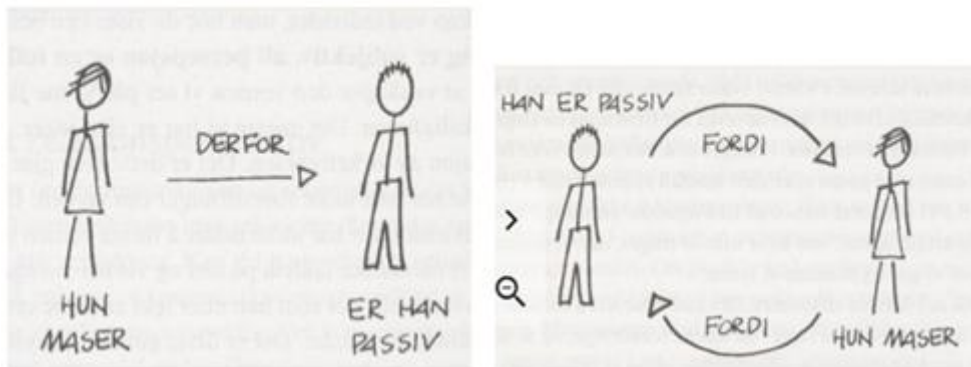
noe annet, og derfor et nytt perspektiv på menneskelig erkjennelse. Hun viser til at Gregory Bateson har et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden, og at det vi forholder oss til er ideer om gjenstander. I kommunikasjon finner man blant annet relevante størrelser budskap, deler av budskap, forhold mellom budskap og manglende budskap. Størrelsene på budskap er ikke objektive størrelser, men trer i kraft av den som oppfatter, opplever og erfarer. Verden blir skapt av den som observerer, og Bateson mener at dette ikke kan oppfattes objektivt. Dette forklarer Ulleberg, betyr at ingen har direkte tilgang til en fysisk, objektiv verden. Å oppfatte, blir derfor etter denne forståelsen å tolke (Ulleberg, 2004, s. 19). For å gi en forenklet forklaring på poenget, viser hun til Batesons utsagn: «*Denne stolen som jeg kan se og som jeg sitter på. Min persepsjon av stolen er kommunikasjonsmessig virkelig, og det jeg sitter på er for meg bare en ide som jeg stoler på*» (Bateson, 1972, s. 250, gjengitt i Ulleberg, 2014, s. 19).

Det handler derfor om at vi i kommunikasjonsverden ikke forholder oss til fenomener og gjenstander direkte, men til våre egne ideer om de (Ulleberg, 2014, s. 19). Ulleberg trekker her frem et eksempel hvis vi tenker på en løve. Løven er bare en tanke vi har i hodet, men hvis vi blir redde, er det menneskers egne ide om en løve vi forholder oss til. Kommunikasjonsperspektivet til Bateson, gjengitt av Ulleberg, handler derfor om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og tolker gjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Det tolkes, avgrenses, tillegges mening, legges merke til og reagerer ut ifra hvem man er, og det man har lært. Dette betyr som Ulleberg beskriver, at virkeligheten ser ulik ut fra person til person, og at det er ens tolkning man forholder seg til – ikke de objektive størrelsene. Knyttet til tverrfaglig samarbeid blir disse sosiale konstruksjonene hensiktsmessig for å kunne reflektere over hvorfor man samarbeider på den måten man gjør, og hvorfor tolkninger og vurderinger kan bli ulike.

Bateson mener at all erfaring er subjektiv, samtidig som relasjonen mellom fenomener og relasjonen mellom mennesker er helt grunnleggende. Bateson mener det ligger noen grunnforutsetninger for å forstå kommunikasjon og relasjoner. Hans forståelse er at det er umulig å ikke kommunisere. Han mener at det er umulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre, og at det ikke er mulig å ikke oppføre seg på en måte som ikke blir tolket og forstått på et bestemt vis av andre (Watzlawick et al., 1967, gjengitt i Ulleberg, 2014, s. 20). Dette betyr som Ulleberg forklarer, at vi forholder oss til ting, gir det mening, forstår eller misforstår. Den andre påstanden er at vi alltid kommuniserer om både innhold og forhold. Bateson mener at en kommunikasjonssekvens alltid inneholder flere nivåer. Samtidig som innholdet i samtalen, eller brev/mailutveksling kommuniseres, kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser på forholdet vårt. Dette kan handle om deltakerne er venner, konkurrenter, skal deltakerne hjelpe hverandre, eller utfordre hverandre? Dette er spørsmål som indirekte foregår, ifølge Bateson. Definisjon av forholdet, indirekte beskrivelse av det og måten vi ser på forholdet på, er av betydning for kommunikasjonen uavhengig av hva temaet for samtalen er.

Bateson prøver derfor å vise til at mennesker alltid er mest opptatt av forholdene i en samtale. Ifølge Ulleberg, mener enkelte at diskursen, den maktfrie dialogen, er det som er målet. Ut ifra Batesons syn, er dette umulig å oppnå. Hvis utforskning av et tema er grunnlaget for samtalen, mener han at det vil være nyttig å avklare forhold først, eller være oppmerksomme på at vi alltid kommuniserer om forholdet i takt med innholdet – fordi noe annet ikke er mulig. Det tredje poenget til Bateson når det gjelder forutsetninger for å forstå kommunikasjon og relasjoner, er at samspill må forstås sirkulært (Ulleberg, 2014, s. 21). Bateson nedtoner den klassiske lineære rekkefølgen,

som handler om at noe skjer først, og derfor er en årsak til det som hender etterpå. Årsakssammenhengen er velkjent når man leter etter grunnen, skylden eller årsaken til utfallet. Bateson mener derimot, at samspill må forstås med en sirkulær årsaksforklaring, hvor samspillet mellom mennesker har en sammenheng, men ikke på den måten at det ene er årsaken til det andre. Dette eksemplifiseres gjennom et samspill hvor en person som maser, og en annen person er passiv. Man ser sammenhengen i at den ene personen maser fordi den andre er passiv, men begge er likevel en stor del av samspillet, med bidrag og ansvar (Ulleberg, 2014, s. 21). Med den lineære vs. den sirkulære årsaksforståelsen, blir det seende slik ut:



Figur 1. Kilde: Den lineære og sirkulære årsaksforståelsen i Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori*. Universitetsforlaget. s. 21 & 22.

Et neste poeng hos Bateson, er at all erfaring er subjektiv, og all persepsjon er tolkning. Hans perspektiv handler om ideen om at vi skaper den verden vi ser på, uten direkte tilgang til virkeligheten. Det vi har, er våre ideer, vår egen forståelse og vår persepsjon av virkeligheten. Dette forklarer Ulleberg kan forklare hvordan ulike kulturer har forskjellige måter å forstå verden på. Hvert individ har derfor sin egen forståelse. Det siste poenget, som er grunnleggende og basis i Batesons kommunikasjonsteori, er relasjonen. Ulleberg forklarer at det er relasjoner vi forholder oss til – ikke gjenstander og de fysiske realiteter, kun egne ideer om dem. Hun viser til at forskjellene i det vi oppfatter, alltid forstår noe i forhold til noe annet, og ikke isolert. Vi erfarer derfor både hverandre, verden og oss selv i relasjoner. Knyttet til kommunikasjon, peker hun på at Bateson mener at det er utviklet visse «tankefeil», og at det er det som hindrer oss i å finne effektfulle løsninger på utfordringer (Ulleberg, 2014, s. 22-30).

Å punktuere er et begrep som får betydning for alle sektorer som jobber med andre mennesker. Ulleberg (2014, s. 36) forklarer at dette handler om hvordan vi forstår sammenhengen i et samspill. Når man punktuere, organiseres forståelsen av kommunikasjonen – og vi sier at noe er årsaken til noe annet. Et eksempel på dette, viser Ulleberg til at kan være når eleven bråker -> kjefter læreren. Dette viser et eksempel på den lineære årsakssammenhengen. Bateson snakker om at vi lærer å punktuere samspill på spesielle måter, og som eksempel viser Ulleberg til at punktuering kan foregå på arbeidsplasser, eller i fagmiljø som skal utvikle felles ideer om hvordan samspillet kan forstås. Punktuering kan derfor fungere som et slags kart over hvordan samspillet kan forstås. Ulleberg viser her til at hvis man ser på samspillet sirkulært, som vi har sett, kan dette bidra til å reflektere over gjeldende punktueringer for samspillet. Ulleberg (2014, s. 37) viser til at punktuering kan skape uenighet i faglig sammenheng, fordi man punktuere ulikt og får andre forståelser. Dette eksemplifiserer hun med en

lærers punktuering av en elev. Hvis punktueringen oppfattes feilaktig ovenfor elevenes foreldre, fordi de har en annen punktuering, kan det utvikle seg til en maktkamp om hva som er rett. Her kommer ideen om den sirkulære årsakssammenhengen inn. I stedet for lite effektive maktkamper om hvem som forstår rett og best, kan man i stedet lete etter funksjonelle løsninger. Den egentlige årsaken blir irrelevant, og fokuset rettes til en forståelse som gir handlingsalternativer som åpner for kreative løsninger (Ulleberg, 2014, s. 38). Jeg vil videre bruke Batesons perspektiver til å skape en forståelse for handlingsmønstre, og for å oppnå innsikt i hvordan og hvorfor tverrfaglige aktører opptrer på den måten de gjør i ulike situasjoner. Jeg tolker de fem nevnte poengene til Bateson sirkulært, i den forståelsen av at det ene også påvirker det andre. Perspektivene vil derfor brukes som verktøy i drøftingen, og for å vise til denne forståelsen har jeg utarbeidet en kort oppsummering:



Figur 2. Batesons fem poeng oppsummert og utarbeidet fra s. 20-38 i Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori*. Universitetsforlaget.

## 2.4 Organisasjonslæring

Tverrfaglig samarbeid er også et organisasjonsspørsmål, noe som presiseres av Skotheim, Johannessen og Holst-Jæger (2019). Metoder for å drive organisasjonslæring får betydning for aktører i tverrfaglig samarbeid, både når det gjelder kommunikasjonen i seg selv og for aktørenes forutsetninger. Alle som har samarbeid som en del av yrkesutøvelsen, vil derfor dra nytte av kunnskap om organisasjonslæring. For å oppnå gode samarbeid på tvers, er det nødvendig med bidrag fra alle parter. Åpenhet for nye perspektiver, bruk av egne erfaringer for å dele ny kunnskap og vilje til utvikling, er eksempler på holdninger som bør finne sted i tverrfaglige samarbeid. Av den grunn, vil kunnskap om organisasjonslæring være sentral i arbeidet om å forstå og utvikle egen og andres praksis. Perspektiver på organisasjonslæring vil ikke kun få betydning for hver enkelt organisasjon, men vil samtidig påvirke yrkesutøvelse og holdninger til samarbeid på tvers av organisasjoner. Som vi skal se, innebærer organisasjonslæring hvordan man stiller seg til å utvikle gode samarbeidsmiljø som bygger på kunnskap, og hvordan man kan bidra til å utfylle hverandres profesjonskompetanse. Knyttet til denne studien kan man se på organisasjonslæring som en forutsetning for å løfte og bygge på hverandres kunnskap i kommunikasjonen som foregår i tverrfaglige samarbeid. Dette vil etter min

forståelse derfor være bidragende til å kunne legge til rette for mer effektfulle og produktive samarbeid.

Skolen er en organisasjon, med mange ansatte som jobber tett sammen for barn og unge (Irgens, 2014, s. 7). Mange av skolens hovedoppgaver er nedfelt i opplæringsloven, som blant annet sier at elevene skal utvikle holdninger og kunnskap til å mestre egne liv (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette er også noe som er tydelig nedfelt i den norske skolereformen kunnskapsløftet (kunnskapsdepartementet, 2020). For å oppnå dette, er det nødvendig med et kollegium som jobber tett sammen og utvikler hverandre. Irgens (2014, s. 7) sier likevel at det er mye som tyder på at mange skoler har problemer med å drive organisasjonslæring, på bakgrunn av flere evalueringer som er gjort (Sletten, Bakken & Haakestad, 2011; Postholm mfl., 2013). En felles utfordring tyder ifølge Irgens å være hvordan *ny* kunnskap skal bli felles og organisatorisk.

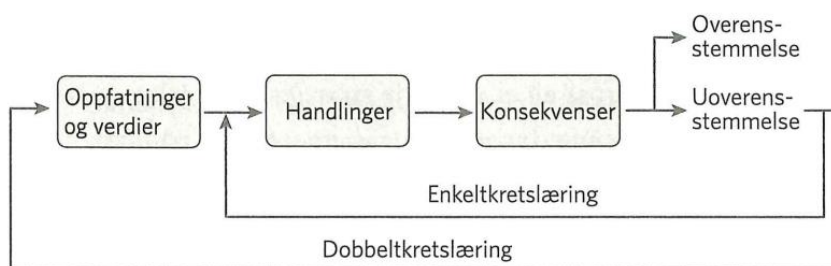
Organisasjonslæring i skolen handler om balansen som ligger mellom felles intensjoner og resultater, mellom hva det strekkes etter, hva de ansatte makter, og hvordan man som både arbeidskollektiv og enkeltperson evner å utvikle og anvende ny og eksisterende kunnskap for håndteringen av ulike utfordringer skolen møter (Irgens, 2014, s. 6). Enkeltpersoners erfaringer og vaner vil derfor få betydning i møte med samarbeidsaktørene til skolen. Irgens viser til at «lærende organisasjoner» er et begrep som benyttes når organisasjonen har utviklet en høy evne til å lære, og at «organisasjonslæring» på sin side handler om arbeidsformene, og derfor metodene som anvendes for å nå idealet om å bli en lærende organisasjon. Dette blir ifølge Finger & Brand (1999), gjengitt i Irgens (2014, 2. 6), noe man må streve etter hvis skolen skal bli i stand til å håndtere presset de blir stilt ovenfor. Som vi ser gjennom casebeskrivelsen, kan utfordringer i skolen være komplekse og omhandle flere aktører skolen skal forholde seg til og etterstrebe gunstige løsninger med. Irgens (2014, s. 6) har tatt utgangspunkt i mange ulike kilder, og sier at det i arbeidet med organisasjonslæring vil være nødvendig å identifisere og korrigere feil. Dette innebærer samtidig å innhente og behandle ny informasjon slik at handlingsmønstre kan endres, endre praksis på bakgrunn av ny kunnskap og innsikt, og forsøke å bruke erfaringer i nye eller forbedrede rutiner. Et summerende poeng kan forstås ved at organisasjonen er åpen for endringer, tilpasser seg etter erfaringer som blir gjort underveis, og hele tiden etterstreber mer funksjonelle løsninger og tiltak. Det samme bør gjenspeiles på tvers av organisasjoner og etater i samarbeidene med skolen.

## 2.5 Handlingsteorier - enkel vs. dobbelkretslæring

I tverrfaglig samarbeid vil det være nyttig å tenke handlingsteori. Argyris & Schön (1978) bruker to begreper når det snakkes om rutiner som kan forstås som handlingsteorier. Disse kan vi trekke parallell til gjennom rutiner for og evaluering av samarbeid. Det første handler om de uttalte teoriene, som gir uttrykk for intensjonene og måten det skal arbeides på, mens de anvendte teoriene er det som kjennetegner måten det i praksis gjennomføres på i virkeligheten (Gjengitt i Irgens, 2014, s. 6). Det som sies og skulle fungere som målsettinger og intensjoner for organisasjonen, behøver derfor ikke å gjenspeile hvordan de blir opprettholdt i praksisgjennomføringen. Irgens (2014) argumenterer dermed for at det ikke er holdbart med kun de enkelte ansattes læring, men at det må skje noe på det kollektive nivået (s. 7). Det samme gjelder både interne og eksterne parter i tverrfaglige samarbeid. Dette poenget forklarer godt hvorfor organisasjonslæring er like viktig for alle aktører som jobber sammen mot et felles mål, så vel skolen som organisasjon. Selv om ikke alle samarbeidsaktører jobber sammen i

det daglige, vil forutsetningen for et produktivt samarbeid kunne tydeliggjøres gjennom refleksjon over handlingsteoriene som ligger til grunn i samarbeidet.

Robinson (2018, s. 44-45) viser til et eksempel på hvordan faktorer må endres på et kollektivt nivå, gjennom innblikk i en rektors arbeid med staveferdigheter som satsningsområde på en skole. Det ble testet ut ulike program, over lengre tid, som likevel ikke skapte bedre resultater. Rektoren tok for gitt at kollegiet var like dedikert til forbedringen av elevenes staveferdigheter som seg selv, og læringsprogrammene ble ansett som årsaken for lite endring. Først når rektoren inviterte til en grundigere diskusjon om temaet knyttet til viktighet og verdien av staveferdigheter, og engasjerte seg i kollegiets ulike oppfatninger, ble det en positiv endring. En ny forpliktelse til undervisning om staveferdigheter, førte til bedre resultater hos elevene. Dette viser et eksempel på enkelkretslæring – når løsningen ble å enkelt endre læringsprogrammet, og dobbelkretslæring – når rektoren videre tok fatt på kollegiets holdning og verdier til aktiviteten. Forskjellen mellom enkel og dobbelkretslæring viser seg derfor slik:



Figur 3. Kilde: Figur 2.4 i Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. s. 43. Cappelen Damm akademisk. Tilpasset av Robinson fra Argyris, Chris (1999). *On Organizational learning*. (2 utg). Blackwell Business. Figur 3.2, s. 68.

I modellen og Robinsons eksempel, kan vi se at i tilfeller hvor det fortsettes som før uavhengig av resultater, drives det som kalles nulllæring. Hvis vi knytter enkelkretslæring, dobbelkretslæring og nulllæring til kommunikasjon i samarbeid, kan man avdekke faktorer som kanskje har vært påvirkende til ulike utfall. Hvis samarbeidskulturen ikke viser seg hensiktsmessig over tid uten at det blir gjort noe, bør man stille spørsmålstegn ved om man kanskje ligger på nulllæringsnivået. Prøver man å skape en endring i samarbeidsklimaet i form av å samarbeide om nye tiltak, ny møtstruktur eller liknende, men likevel står på samme sted – er man kanskje låst i enkelkretslæringen. Hvis man i slike tilfeller prøver å ta et steg tilbake for å få mer innsikt i hva aktørene egentlig mener, synes og har som drivkraft for samarbeidet, vil det fra et organisasjonslæringsperspektiv ligge bedre forutsetninger for at en ønsket endring foreligger. Selv om det ikke finnes noen automatikk i at det fungerer i alle tilfeller for alle, og kanskje er det helt andre faktorer som har innvirkning, er det likevel grunn til å tro at muligheten for ønsket endring innad i samarbeidene øker. Spesielt viktig blir det fordi handlingsteoriene også påvirker en tredjepart - elevene det samarbeides for.



### 3 Øvrig utvalg av tidligere forskning

Tidligere forskning på området forteller noe om hva forskning har vist om tverrfaglig samarbeid, og sammenhenger som kan knyttes til denne studien blir nyttig for å styrke overføringsverdien. Thoresen & Christensen (2018, s. 160) viser til Borg (2015), som en av flere som skriver at kommuner og skoler som har etablert gode samarbeidsrutiner, rapporterer færre utfordringer knyttet til forhold som har betydning for samarbeidet. Flere perspektiv som er belyst hittil i oppgaven, er utarbeidet gjennom tidligere forskning. Dette øvrige utvalget vil se nærmere på hvordan tverrfaglig samarbeid har opplevdes av andre aktører, forhold som er vektlagt i tverrfaglig utviklingsarbeid, samt kartlegging og funn som kan sees opp imot samarbeidet og casen denne studien tar for seg. Utvalget vil drøftes ytterligere i kapittel 6.

#### 3.1 Grunnlaget for lovendring i Prop. 52 L (2017-2018)

En spørreundersøkelse til skole-Norge fra 2016 som Prop. 52L (2017-2018) argumenterte med, viste at skoleeiere ser et behov for koordinerte tverrfaglige tjenester (s. 20). Departementet mener at selv om skolene samarbeidet med andre fagmiljø i forkant av opplæringslovens oppdatering, var det variasjon i hvordan og hvor ofte slikt samarbeid fant sted. Ut ifra deres forskningsgrunnlag mener de det er grunn til å tro at effekten av tiltak med faglig retning blir større dersom andre forhold ved elevers situasjon blir fulgt opp. (s. 21). Tilbakemeldingene til høringsforslaget forteller noe om erfaringene og forståelsen av tverrfaglig samarbeid, og får en sammenlikningsverdi med denne studien. Det var delte svar i høringsforslaget, som i hovedsak dreide mot at noen mente tverrfaglig samarbeid allerede ble fulgt opp av opplæringsloven og omsorgstjenesteloven. Enkelte mente at plikten i så fall måtte rettes mot skoleeiere, og ikke skolen. Av 35 kommuner, støttet 25 forslaget, 6 var nøytrale og 3 støttet ikke forslaget. Utdanningsforbundet på sin side, anså dette som unødvendig fordi skolens vilje til å samarbeide ikke er problemet. Problemet skriver de, ligger i bemanning, tilgjengelighet og kompetanse. Dette beskrives som en mer påtrengende utfordring enn behovet for en ny presisering av lovteksten. (s. 22).

Departementet påpeker i Prop. 52L (2017-2018) at tverrfaglig samarbeid virker å være mangelvare i mange kommuner, og at det må legges mer til rette for samordning, koordinering og samarbeid på alle nivåer. De sier at lovforslaget som trådte i kraft i 2018, burde bli fulgt opp med kompetanseheving og økt innsats i hele den kommunale sektoren, for å sikre at intensjonen følges. Det presiseres at et stivbent byråkrati ikke bør stå i veien for gode samarbeid om tiltak til det beste for barn og unges utvikling. (s. 22). Flere organisasjoner og forbund trakk frem tid og ressurser som hovedutfordringen. Skolens landsforbund uttale i høringsforslaget at utfordringer med samarbeid ligger i mangel på ressurser og tid, og elevorganisasjonen pekte på at skoler i flere tilfeller ikke har de nødvendige ressurser eller kompetansen til å takle ulike problemstillinger. Bufetat som her er representert, støttet forslaget om tydeliggjøring av skolens plikt (s. 23). Disse uttalelsene er svært sentrale å se opp imot analysen, som vil vise effekten av et mer regulerbart system med elevens behov som utgangspunkt.

#### 3.2 Kommunikasjon i tverrfaglig samarbeid

I en studie av kommunikasjon i tverrfaglig samarbeid (Kjær, 2015), undersøkes opplevelsen av kommunikasjonen i en kvalitativ studie med intervju av aktører fra skole,

BUP og PPT (s. 38). Formålet med studien var å se nærmere på hvilken betydning et tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker har, og hvilke roller og forventninger aktørene hadde til hverandre, med et spesielt fokus på kommunikasjon (Kjær, 2015, s. 2). Studien undersøker samarbeidet mellom aktørers tverrfaglige samarbeid på lik linje som denne, og resultatene i hennes studie blir nyttig når det gjelder å vurdere tendenser som virker å være gjeldende for flere aktører utover de som denne studien presenterer. Hvordan funnene til Kjær (2015) stiller seg opp imot funnene i denne studien vil presenteres i delkapittel 6.7.

Resultatene i Kjærs studie viste nødvendighet av tidlig ansvarsfordeling og rolleavklaring, samt et uttrykt behov fra aktørenes side for tverrfaglig kompetanse (Kjær, 2015, s. 40-44). Informantene i studien opplevde at tverrfaglig samarbeid ofte kommer i gang for sent, og at det var varierende hvem som skulle inngå i de ulike ressursteam (Kjær, 2015, s. 45). Det blir også fremhevet av studiens informanter viktigheten av å snakke det samme forståelige språk, og at aktørene uttrykker verbale og nonverbale holdninger og kommunikasjon som fremmer positivitet til samarbeidet. Andre faktorer som ble belyst som nødvendig for et godt samarbeid var gode relasjoner mellom aktører, tillitt og respekt for hverandre, og en felles forståelse innad i samarbeidene (Kjær, 2015, s. 46-50). Noen av de hemmende faktorene viste seg i form av tidspress og ressurser, samt dannelse av hierarki og profesjonsstrid (Kjær, 2015, s. 51-65).

### 3.3 LOG-modellen

Et forskningsprosjekt av arbeidsforskningsinstituttet AFI ved OsloMet, har utført et prosjekt for å gi ny kunnskap om hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kan benyttes på best mulig måte. Her vil det vises til et utvalgt innhold fra rapporten, som viser prosjektets resultater og verktøyet som ble utgangspunktet for evalueringen. Prosjektet omfatter utvikling, utprøving og evaluering av effekt av tiltak for flerfaglig samarbeid i fire kommuner, og er en del av «Et lag rundt eleven» prosjektet som utdanningsdirektoratet utlyste i 2017 (Malmberg-Heimonen et. Al, 2020, s. 16). Det er mindre forskning å finne når det kommer til tverrfaglige samarbeid mellom flere profesjoner i og rundt skolen, og mye av tidligere forskning har fokusert mer på samarbeid mellom en bestemt profesjon og skolen (Malmberg-Heimonen et. Al, 2020, s. 17). Den tar derfor for seg en tverrprofesjonell bredde på lik linje med hva denne studien ønsker å belyse. I rapporten skriver de at utlysningen kom på bakgrunn av ønske om ny kunnskap om hensiktsmessig anvendelse av andre profesjoners kompetanse i skolen, og at dette ble gjort gjennom å teste ut tiltak som fremmer samarbeid mellom ulike profesjoner. Relevansen til denne studien er at utprøvingen deres for å bedre flerfaglig kompetansesamarbeid, viser til områder de anser som styrkende for å bedre samarbeid. Det er derfor nyttig å ta et blick på hvilke områder og tiltak denne forskningsgruppen har valgt å legge til grunn.

LOG-modellen består av et opplegg for utviklingsarbeid. I rapporten forklares det at det er skoleeier og skoleleder som leder og organiserer utviklingsarbeidet gjennom en bestemt struktur og medvirkningsbasert metodikk, for generering av arbeid med utviklingstiltak (Malmberg-Heimonen et. Al, 2020, s. 8). Modellen legger opp til dialogkonferanser i kommunen og på skolene, og blir et sentralt diskursivt verktøy i modellen. De skriver at hovedformålet forklares ved at ulike profesjoner i kommuner, sammen med lærerprofesjonen, skal diskutere utfordringer knyttet til samarbeidet mellom ulike tjenester, og foreslå mulige utviklingstiltak for å bedre samarbeidet. LOG-modellen har inneholdt et økonomisk tilskudd til skoleeier for å bistå og støtte skolens

utviklingsarbeid (Malmberg-Heimonen et. Al, 2020, s. 20), og er sterkt forankret i ledelsen som skal organisere modellen i praksis. Rapporten påpeker at modellen organiseres som en kombinasjon av en diskursiv praksis hvor deltakerne drøfter, utvikler ideer og forslag til samarbeidsformer, og en utprøvende praksis, hvor ideene og forslagene prøves ut. De forklarer videre at vekslingen mellom diskursiv og utøvende praksis bidrar til at lærere og samarbeidspartnere øker kompetansen sin ved å artikulere praksis, dele og teste nye måter med mål om å forbedre egen praksis.

De viser til at LOG-modellen innebar noen faste arenaer, bestående av strategiforum på kommunenivå og en styringsgruppe, ressursteam og trinnteam på skolenivå. Et premiss i LOG-modellen var at kommunene og skolene skulle bruke eksisterende arenaer i utviklingsarbeidet, slik at implementeringen ikke skulle føre til ekstra merarbeid. For å implementere LOG-modellen fikk skoleeiere og skoleledere et veiledningshefte som hjelp, der struktur og arbeidsmetoder ble beskrevet. Veiledningsheftet hadde krav til deltakere og møtefrekvens for å fremme informasjonsflyt. Prosjektet ble effektevaluert bestående av en klynge-randomisert kontrollert studie, med prosessevaluering. De benyttet både kvantitative og kvalitative data i analysene, hvor de kvantitative ble tatt fra elevdata fra elevundersøkelsen og spørreundersøkelser for lærere, samarbeidspartnere og skoleledelse. Disse ble utført både ved tiltaksskoler og sammenlikningskoler. De kvalitative data var intervjuer, observasjoner og dokumenter innsamlet i løpet av prosjektperioden (Malmberg-Heimonen et. Al, 2020, s. 8-9).

Evaluering av prosjektet er presentert i AFI-rapport 2020:07, og oppdragsgiveren for rapporten har vært utdanningsdirektoratet. I rapporten forklares det at kommunene som har vært involvert, har implementert det de beskriver som LOG-modellen, og OsloMet ved Arbeidsforskningsinstituttet har sammen med universitetet i Tromsø stått for evalueringen. Etter prosjektets varighet på 3 år, viste resultatene positive effekter ved bruk av LOG-modellen når det gjelder samarbeidspartneres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid, men ingen merkbare effekter på elevenes læringsmiljø, eller læreres vurdering av tverrprofesjonelt samarbeid og mestring (Malmberg-Heimonen et. Al, 2020, s. 2).

De viser til at resultatene av LOG-modellen kan ligge i at modellen ikke har virket etter intensjonene, og mener dette kan forklares på fire måter: Enten at LOG-modellen ikke fungerer for gitte aktører, at modellen har fått for kort virketid, at implementeringen av, eller deler av, ikke har vært tilfredsstillende, eller metodiske begrensninger med måling av effekt (Malmberg-Heimonen et. Al, 2020, s. 9). Det forklares at LOG-modellen har vært effektiv for samarbeidspartnere, og de mener derfor det kan være mulig at modellen ville hatt virkninger på lærere og elever på sikt. «Et lag rundt eleven»-prosjektet ble iverksatt gjennom en antakelse om at kommuner og skoler har betydelige ressurser tilgjengelige, men at det likevel kan legges mer til rette for systematiske måter å organisere og utvikle det tverrprofesjonelle samarbeidet på. Et minimumskrav har vært et samarbeid hvor PP-tjenesten, barnevern og helsesykepleier har vært involvert (Malmberg-Heimonen et. Al, 2020, s. 16). Det som blir utfyllende til denne studien, er å se på hvilke områder de legger vekt på for å forbedre tverrfaglig samarbeid. Dette innebærer indikasjoner på hvilke områder som vektlegges, og om det ser ut til å være områder det er behov for å legge andre føringer for.

### 3.4 Stillasbygger-prosjektet

Et annet prosjekt som er relevant og interessant å se på knyttet til denne oppgavens temaområde er stillasbygger-prosjektet. Her vil utdrag fra tjenestebeskrivelsen (Tessand, 2021) og prosjektets tilhørende evalueringsrapport (Mellblom et. al, 2021) presenteres, med hovedvekt på kartlegging av samarbeid med skole. Rapportens fullstendige resultat finnes i prosjektets rapport og tjenestebeskrivelse. Prosjektet tar for seg tverrfaglig samarbeid mellom ulike tjenester. Det som gjør prosjektet interessant for denne studien til tross for å i størst grad dreies mot helsevesenet som jobber med barns psykiske helse, er deres kartlegging i samarbeidet med skole. Som lærer og sosialpedagog, blir samarbeidet med andre helseapparat viktig for å kunne gi elevene en best mulig skolehverdag i tråd med opplæringslov §9A, som skal sikre og fremme god helse for elevene (Opplæringsloven, 1998, §9A).

Rapportens utgiver er forskergruppa for forebygging og behandling, regionsenter for barn og unges psykiske helse, med Akershus Universitetssykehus som oppdragsgiver (Mellblom, 2021, s. 2). De tar for seg samarbeidet mellom ulike tjenester, variasjon i ansvarsområder, økonomiske rammer og fag/profesjonskunnskap som kan gjøre det utfordrende å samarbeide på tvers av tjenester (Mellblom et al, s. 5). I tjenestebeskrivelsen viser de til at tjenester for barn og unge skal tilpasses de som trenger det, ikke andre veien. Barn og unge skal ikke tilpasse sine behov etter hvordan tjenestene er lagt opp. De forklarer at det dessverre er mange tjenester som blir beskrevet som lite fleksible, lite helhetlige og for lite skreddersydd. Navnet «stillasbygging» kommer av måten stillasbyggerne jobber på, som er hele nettverket, mennesker, stedene rundt dem og relasjonene mellom elementene i det de kaller stillaset (Tessand, 2021, s. 8). Tessand (2021) viser til at stillasbyggerne er en ambulant seksjon ved BUP på Akershus universitetssykehus, og fungerer som en hybrid mellom barnevern og spesialisthelsetjenester. Via forpliktende retningslinjer i samarbeidet bistår psykologer og barnevernsfaglige rådgivere 6 kommunale barnevernstjenester og en institusjon på Øvre Romerike med å utarbeide gode planer for oppfølging av barn og unge mellom 0-25 år, som er under omsorg av barnevernstjenesten. De forsøker å få alle samarbeidspartnere rundt barn og unge, til å fristille seg fra sin tjenestes mandat og oppgaver, for å forsøke å se barn og unges behov i et fugleperspektiv (s. 9). Skolens rolle kommer tydelig frem når Tessand (2021) viser til at et stillas handler om nettverket rundt barn og unge. Stillaset forklarer hun, blir derfor alle mennesker man er i kontakt med, steder man oppholder seg og forbindelsen dem imellom. Skolen trekkes her naturlig nok frem som en av de arenaene (s. 11).

Prosjektet peker på noen interessante kartlegginger utført i skolen. I en av dem opplevde de mye mistillit mellom aktørene i stillaset, som de vurderte til å være en opprettholdende faktor for en ungdoms dårlige fungering på skolen. Skolen opplevde at spesialisthelsetjenesten ikke stilte opp, eller tok på alvor hvor krevende det var å følge opp den eleven. De fikk et inntrykk av at de ansatte på skolen følte lite mestring, og opplevde at «det nok en gang» skulle komme såkalte «eksperter», som kunne fortelle dem at de gjorde en dårlig jobb. Det forklares at det ble brukt mye tid på å forstå deres opplevelse, og på alliansebygging. De ble tatt på alvor og stillasbyggerne var til stede på skolen. Der observerte de eleven i klassen sammen med læreren. Dette forklarer de både ga informasjon om den krevende situasjonen, samtidig som de fikk fanget opp mye nyttig de kunne forsterke (Tessand, 2021, s. 26).

Tessand (2021, s. 27-28) refererer også til en oppdagelse på en skole som kartla en elevs utfordringer. Der oppdaget de at det ble laget grafer over utageringer og rapporter med uønskede hendelser hos elever. En tredje situasjon som trekkes frem i tjenestebeskrivelsen er at de i møte på en skole måtte hjelpe til med oversettelse av utredningsrapporter og epikriser fra BUP og PPT. Dette var fordi rapportene hadde mange faguttrykk, som gjorde de forståelig fra et psykologfaglig eller spesialpedagogisk perspektiv, men opplevdes vanskelig for barnevernstjenesten og skolen. Det ble derfor vanskelig for dem å forstå hva de skulle bruke rapportene til, og hva fagbegrepene betydde for undervisning eller oppfølging.

Disse tre kartleggingene som er gjort tyder på utfordringer og kompleksitet som ligger i tverrfaglig samarbeid. Utfordringene i tverrfaglige samarbeider tyder ofte på å være sekundæreffekter av andre utfordringer som egentlig ligger til grunn, noe som krever kartlegging av situasjoner hvor utfordringene oppstår. Disse vil videre i drøftingen brukes til å se på grunnlaget for årsaken til at disse utfordringene oppstår, og alternative løsninger til hvordan dette kan unngås.

## 4 Metode

I dette kapitlet vil metodevalg for studien presenteres og drøftes over i lys av studiets formål, prosjektets potensiale og begrensninger. Begrepet metode kommer fra det greske ordet *methods*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Når man forsker på mennesker i samfunnet, særlig i samhandling med andre, benyttes det som kalles for samfunnsvitenskapelige metoder (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 16). Dette handler om måten man går frem for å skaffe informasjon om den sosiale virkelighet, hvordan denne informasjonen kan analyseres og hva den forteller om samfunnsmessige forhold og prosesser. Denne studien undersøker den sosiale interaksjonen mellom mennesker i bestemte settinger som foregår i samfunnet, og er relevant å undersøke med samfunnsvitenskapelige metoder. Det vil også gis en innføring i vitenskapsteoretisk ståsted og det metodologiske perspektivet for oppgaven.

Innen forskning skiller det mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, selv om de ofte benyttes i kombinasjon med hverandre. Skillelinjen mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, handler om at kvantitative metoder baseres på tall, statistikk eller andre mengdetermer, mens kvalitative datamateriale forklares i form av tekst (Grønmo, 2021). Denne studien baseres på det kvalitative, og Christoffersen & Johannessen (2018, s. 17) forklarer hvordan deltakerne i kvalitative undersøkelser som eksempelvis intervjuer, gir mulighet for mer utfyllende og detaljerte svar, enn i kvantitative undersøkelser som for eksempel spørreskjema som har fastsatte spørsmål. Kvalitativ forskning ble ansett som egnet i denne studien fordi tilpasning av spørsmål og fleksibilitet i interaksjonen i intervjuene har vært viktig for å styrke og nyansere datamaterialet. Tilpasning har vært sentralt i intervjuene for å vinkle spørsmålene riktig, knyttet til informantenes posisjon og erfaringer.

### 4.1 Casestudie

For å belyse problemstillingen «Hvordan samarbeider skolen tverrfaglig med samarbeidspartnere i løsningen av en case?», er det som presentert valgt å utføre en casestudie. Casestudien utføres i kombinasjon med kvalitative intervjuer som datagenerering for casen, noe som Tjora (2021, s. 48) viser til er en av flere vanlige kombinasjoner i casestudier. Studien får en naturlig avgrensning ved at den tar for seg én case, som medfører en eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer. Yin (2007, gjengitt i Christoffersen & Johannessen, s. 11) har utarbeidet to dimensjoner i designet av casestudier, som skiller mellom antall caser og analyseenheter. Denne studien avgrenses i Yin's strategi til å ha flere analyseenheter, i et enkelt casedesign. Analyseenheter vil være utvalget av informanter til intervju, som jeg har valgt på bakgrunn av både tidsramme og deres posisjon og ståsted i casen. Christoffersen & Johannessen (2018, s. 110) peker på at casestudier enkelt sagt handler om å samle inn mest mulig data for å kunne belyse det avgrensede fenomenet. I min studie blir casen et utgangspunkt for datamaterialet fra intervjuene, som skaper en sammenheng og et grunnlag for å kunne ta stilling til problemstillingen.

### 4.2 Sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteori sier noe om hvordan vi skal gå frem for å studere det som er målet for forskningen. Den vitenskapelige forankringen blir derfor sentral når det gjelder hva som kan defineres som «sann» kunnskap (Erstad, 1993). Når det gjelder vitenskapsteoretisk

landskap står prosjektet i samsvar med sosialkonstruksjonismen.

Sosialkonstruksjonismen tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, der språket og måten vi kommuniserer med hverandre på er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205). Ofte blir begrepene sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme brukt om hverandre, samtidig som de prøver å skilles av enkelte. I Kleven & Hjordemaals referanse til Jørgensen & Phillips (2006), skilles begrepene gjennom at førstnevnte legger størst vekt på språket, de sosiale prosessene og relasjonene som skaper virkeligheten og oss selv. Sosialkonstruktivismen på sin side i den forståelsen, mener de legger større vekt på de kognitive strukturers betydning for hvordan vår oppfatning av oss selv og virkeligheten formes, i større eller mindre grad av kulturelle og sosiale forhold (Jørgensen & Phillips, 2006, i Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206).

Innen sosialkonstruksjonismen ligger det flere sentreringspunkt, som sier noe om hvor man legger hovedvekten i argumentasjonen. Dette kan dreie seg om man undersøker konstruksjoner «utenfra», om forskerens konstruksjoner er hovedsaken, eller om det legges vekt på ulike oppfatninger av hva som er kjernen i konstruksjonene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205). I dette prosjektet blir sosialkonstruksjonismen synlig ved at forskningen studerer sosiale konstruksjoner og måten språket brukes på i kommunikasjon med andre, og sentreringspunktet blir oppfatninger av hva som er kjernen i konstruksjonene. Intervjuene skal si noe om hvordan erfaringer om kommunikasjon og bruk av språket i en bestemt sammenheng kan gi erfaringsbaserte svar, for å kunne belyse problemstillingen. Her under følger derfor de utarbeidede forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis, som har vært utgangspunkt for kategorisering i analysen. Disse spørsmålene setter fokuset på *hva* det søkes å få svar på.

Bruken av språket i de sosiale prosessene og relasjonene, som i dette prosjektet vil være tverrfaglig samarbeid sett i lys av en bestemt case, håpes og vil kunne si noe om hvilken betydning kommunikasjonen får for hvordan virkeligheten konstrueres i disse sosiale møtene. Hammersley & Atkinsons (2004) poengterer også i Kleven og Hjordemaal (2018, s. 207), at et fenomenologisk ståsted kan plasseres her. De mener det er mulig å beskrive, og ikke fortolke det man retter oppmerksomheten mot. I intervjuene vil spørsmålene legges opp til å få svar som skal si noe om erfaringene de sitter på, og som derfor ikke antar noe. Dette dreier etter min forståelse mot et fenomenologisk ståsted, hvor kunnskapen kommer til syne gjennom erfaringer. Prosjektet ønsker å vise til informantenes perspektiver, opplevelser og deres egen forståelse av en bestemt sosial prosess.

Om man velger å bruke et skille i sosialkonstruksjonismen, slik som det er forklart - vil studien i størst grad rettes mot sosialkonstruktivisme, hvis Aksel Tjoras (2020) forklaring publisert på SNL legges til grunn. Gjennom hans fremstilling av sosialkonstruktivisme og i lys av dette spesifikke prosjektet, kan sammenfatningen forstås slik: Intervjuene søker informantenes virkelighetsforståelse (virkelighetsbaserte erfaringer informantene sitter med) ut ifra opplevelser, situasjonen de befinner seg i (i dette prosjektet – samarbeidsmøtene) og knyttet bestemt til hvem de kommuniserer med (pålagt samarbeid med andre profesjoner som arbeider mot det samme mål). Innenfor sosialkonstruksjonismen søker man derfor å forstå hvordan tolkninger av virkeligheten oppnår dominans fremfor andre, ut ifra de sosiale prosessene (Tjora, 2021, s. 31).

### 4.3 Metodologisk perspektiv

Når det kommer til det metodologiske perspektivet for studien, dreier denne seg mot forståelsen av fenomenologisk tradisjon. Som kvalitativ design handler fenomenologisk tilnærming, ifølge Christoffersen & Johannessen (2018, s. 99), om å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen. De forklarer at mening blir et nøkkelord, fordi forskeren prøver å forstå meningen med et fenomen gjennom en gruppe menneskers øyne. Det søkes å forstå meningen med handlingene som foregår innenfor det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet mellom involverte parter. De skriver også om hvordan målet med en fenomenologisk tilnærming er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden, og at begreper, koding og kategorisering vil være en viktig del av analysearbeidet. På bakgrunn av dette ansees intervju som en egnet metode for å søke forståelse og innsikt i tematikken studien foretar seg. I en stor mengde data fra intervju, har koding og kategorisering vært nødvendig for å systematisere og kartlegge materialet. Som vist i vedlagt intervjuguide, er spørsmålene formulert med et ønske om å legge vekt på deres egne erfaringer og opplevelser. Dette ga rom for utfyllende svar fra deres egne perspektiv.

Det metodologiske perspektivet har også en sammenkobling til studiens vitenskapsteoretiske ståsted, som vi så i teorikapitlet. Berger og Luckmann (1966) viser i Tjora (2021, s. 31) til hvordan sosialkonstruktivismen bygger på fenomenologien, og nedtoner ideen om at samfunnet kan forstås som en objektiv størrelse. Det handler derfor om at man skal betrakte virkeligheten som skapt av samfunnet, fordi det må sees i sammenheng med de faktorene som gjør at vi forstår den slik. De forklarer ytterligere at det fenomenologiske perspektivet handler om at folk kan ha ulike oppfatninger av det samme fenomen. Dette poenget har vært tydelig i dette tilfellet, da informantenes ulike ståsteder knyttet til casen har belyst flere sider av det samme fenomen.

### 4.4 Intervju som metode

Valget om å kombinere intervju med casen er på bakgrunn av tilknytning og formålet med studien. Datamaterialet fra intervjuene blir grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen, samtidig som de knyttes direkte opp imot samarbeidet som alle informanter har vært en del av.

Intervjuformene som brukes i denne studien er mini- fokusgruppeintervju og dybdeintervju (Tjora, 2021, s. 127). Når det benyttes et mini- fokusgruppeintervju, har dette ifølge Tjora to sentrale aspekter. Disse er at man ved fokusgruppeintervju kan fange opp flere menneskers oppfatning i interaksjon samtidig, og styre denne interaksjonen inn på den tematikken som skal undersøkes. Tjora (2021, s. 138) argumenterer også for at fokusgruppeintervju er godt egnet for å fange opp meninger i den sosiale interaksjonen som foregår, og derfor også bidra til å generere mer spontane svar. Valget i mitt tilfelle om å bruke mini-fokusgruppeintervju, kommer fra et ønske om å legge opp til at informantene kan bygge på hverandre, og derfor gi utfyllende svar knyttet til det spesifikke samarbeidet rundt casebeskrivelsen. Når en person svarer og tar stilling til spørsmålet, er det naturlig for den/de andre å svare opp imot det som kom frem fra den andre parten.

Fordi fokusgruppeintervjuet mitt hadde et antall på to personer, kan dette kalles for mini-fokusgruppe (Krueger, 1994, referert i Tjora, 2021, s. 138). Sammensetningen av de to informantene er på bakgrunn av deres samarbeid i forskjellige roller.



Sammensetninger er derfor gjort strategisk (Tjora, 2021, s. 139). De har ulike posisjoner i casen og ulik profesjon, men samarbeider tett opp imot samme mål i casen. Det er derfor interessant å kunne intervju to mennesker som jobber tett sammen om en tematikk som dreier seg om nettopp dette. Det åpner også for å legge merke til ulike oppfatninger, meninger og forståelser.

Dybdeintervju på sin side, handler om en type intervju der målet er å skape en relativt fri samtale som omhandler noen spesifikke temaer som er bestemt på forhånd. Meningen er at informantene skal reflektere over egne erfaringer og meninger, knyttet til det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 127-128), som i denne studien blir samarbeidet om en bestemt case. I dybdeintervju brukes åpne spørsmål, slik at informantene har mulighet til å gå i dybden på det de ønsker å formidle. Det ble benyttet en semistrukturert intervjuguide (Christoffersen & Johannesen, 2018 s. 79), med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt der rekkefølge og spørsmålsformulering kunne variere. Det ble benyttet samme intervjuguide til alle informanter som et utgangspunkt, som ble tilpasset informantenes ståsted. Deres posisjon i casen ble for hver intervjurunde tatt i betraktning i forhold til formuleringssendringer av spørsmål.

#### 4.5 Utvalg

Opgavens omfang og tidsramme har hatt betydning for valg av informanter. Utvalget er gjort i samråd med involverte som sitter på den totale oversikten over samarbeidsaktører i casen. Først hadde vi et møte hvor jeg, veileder og to representanter fra Bufetat - psykologspesialist og konsulent drøftet sammen. Etterpå hadde vi et felles møte med aktuelle parter hvor de fikk en introduksjon til prosjektet. Her fikk de presentert deres tanker, slik at de kunne gjøre sine vurderinger om de ønsket å være med. Det har vært svært nyttig å ha møter sammen i forkant for å drøfte grundige vurderinger om hvem og hvilke antall som skulle intervjues. Faktorer som har vært tatt i betraktning er grad av involvering, variasjon, ansvarsståsted og ønske om å vise til flere perspektiv. Vurderingen ble lagt til å intervju fem involverte parter som har hatt stor betydning i casebeskrivelsen. Flere parter som belyser ulike sider, kan gi mulighet for å oppdage mindre sammenfallende oppfatninger og derfor fange opp ulike nyanser (Dalen, 2011, s. 51). Utvalget ble konsulent i Bufetat, barnevernskonsulent, elevens kontaktlærer, skolens rektor og elevens fostermor.

#### 4.6 Gjennomføring

Gjennomføringen av intervjuene ble også et vurderingsspørsmål i henhold til tiden vi er inne i. Informantene var spredt i ulike kommuner, og midt i en pandemi med økende smitte ble det et smittevernsfaglig spørsmål om det var hensiktsmessig å reise til en annen kommune for å ha sosialt samvær med flere over et lengre tidsrom, noe den vanligste intervjusituasjonen krever. Intervjuene ble gjennomført i uke 2 i 2022, en periode hvor Norge nok engang opplevde strenge restriksjoner som følge av en ny virusvariant.

I mini-fokusgruppe intervjuet var en av partene fra samme kommune, og den andre kom reisende til lokalet hvor intervjuet skulle utføres. Det ble avklart på forhånd fra alle parter at dette var greit, samtidig som vi tok hensyn til avstand i møtelokalet. Fokusgruppeintervjuet ble ansett som det viktigste å få gjennomført fysisk. Jo flere man er i digitale møter, jo mer utfordrende kan det være å ta stilling til spørsmål som hvem som skal svare først, eller når det passer det seg å ta ordet. I fysisk samvær blir lesing

av kroppsspråk en naturlig del å forholde seg til i kommunikasjonen og legger mer til rette for kommunikasjonsflyt. De tre andre informantene i andre kommuner som skulle intervjues enkeltvis ble gjennomført digitalt, noe som ble avklart i god tid før intervjuene. Erfaringen ble at dette fungerte godt, noe som etter stor sannsynlighet har å gjøre med den økende bruken av digitale verktøy under pandemien. Digitale møter har naturligvis blitt mer vanlig, og det er grunn til å anta at man derfor etter hvert blir mer komfortable i digital kommunikasjon. De digitale intervjuene ble gjennomført på samme måte som fokusgruppe-intervjuet. I oppstarten ble det henvist til informasjonsskrivet, for å sikre at ingen hadde noen spørsmål knyttet til innholdet. Det ble benyttet en lydopptaker fra NTNU, som alle fikk se. Opptaksutstyr, sier (Dalen, 2011) er sterkt anbefalt for å ta vare på informantenes egne uttalelser (s. 28).

Deres rettigheter som informanter i et forskningsprosjekt ble repetert, samtidig som det ble gitt signal når lydopptakeren ble skrudd på og av. Intervjuguiden ble i forkant testet ved flere anledninger på «test-personer», for å sikre at den ca. tidsbruken som de fikk oppgitt stemte. Dette ga også en pekepinn på om spørsmålene i intervjuguiden la opp til det jeg ønsket svar på. Det har vært nyttig å teste seg selv som intervjuer, og få tilbakemeldinger på egen væremåte i intervjusituasjonen slik som Dalen (2011, s. 20) også peker på. Det viste seg å være lurt med flere test-runder, da alle intervjuene foregikk til forespeilet tid, som var 45-60 minutter. Det var aldri snakk om et tidspress, og tidsbruken kom naturlig i alle intervju. Alle informanter fikk forklaring på et semistrukturert intervju, og intervjuene utviklet seg mer til samtaler underveis slik at overganger til nye spørsmål kom naturlig av seg selv. Før hver intervjurunde ble avsluttet ble det også spurt om de ønsket å si noe mer som eventuelt hadde dukket opp underveis for dem.

#### 4.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om påliteligheten av data, noe som er et grunnleggende spørsmål i all forskning (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Reliabiliteten handler om gjennomsiktighet og nøyaktighet i arbeidet med datamaterialet. Dette innebærer måten data samles inn på, hvilke data som benyttes, hvordan de bearbeides, hvilke valg som er tatt på hvilke punkter, hvordan deltakere er rekruttert, også videre (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23; Tjora, 2021, s. 264). I dette prosjektet har jeg i hver av de øvrige delene av metodekapitlet, etterstrebet å forklare steg for steg hvordan jeg har gått frem i forskningen min, fra forskningsdesign til gjennomføring. I planleggingsfasen og i utforming av prosjektskisse, ble valg av metode og utvalg av informanter grundig vurdert, som det er beskrevet. Det er også forklart hvordan rekruttering av informanter har foregått, sammen med ytterligere vurderingskriterier og prosess. Som vist til, har målet vært å belyse flere sider fra et mest mulig objektivt ståsted, med informantenes erfaringsperspektiver for øyet. Hadde prosjektet kun tatt for seg en enkelt arena, som for eksempel skolen, ville forskningen belyst et mer snevert syn på problemstillingen. Det har vært ment som en styrkende faktor å belyse flere perspektiver, for å kunne forklare og nansere variasjoner.

Tjora (2021, s. 263) viser også til at relevante koblinger mellom empirien, analysen og teori er bidragende til å styrke påliteligheten. Dette har gjennomgående vært en vurderingsprosess, for å etterstrebe hensiktsmessige sammenkoblinger. Jeg har også støttet meg på velkjente analysesystem og strategier i analysen, som har vært relevante å ta i bruk til mitt prosjekt. Valgene for analysesystem har vært i tråd med det som sies å være egnet for pedagogiske, fenomenologiske analyser med meningsbærende ytringer

i datamaterialet, med et ønske om å fremstille datamaterialet på en mest mulig hensiktsmessig måte. De ulike delene som sammenfatter helheten i prosjektet, er utarbeidet med kontinuerlig etterstrebelse om å gjøre grundige vurderinger av alle aspekt som har vært av betydning for forskningens resultater. Forskningsspørsmålene har vært til stor hjelp når det kommer til å velge ut innhold fra materialet, slik at utdrag fra intervjuene representerer informasjon om spesifikke kontekster. Dette har bidratt til å unngå at sitat og utdrag presenteres uten et tydelig tema, som ellers kunne blitt et tolkningsspørsmål uten innsikt i kontekst. Det er likevel mulig at egne forforståelser og kunnskap gjennom studier og i praksisfeltet har hatt betydning for måten forskningen er presentert på. Det samme gjelder egen tolkning av case og forløp i forskningens oppstart, med forestillinger om casens egnethet og utvikling. Med et teoretisk blikk på analysefunnene har tolkningen likevel i større grad kunne støttet seg til teori, som minker graden av egne personlige fortolkninger. Som Postholm (2010, s. 127) forklarer, handler dette om å synliggjøre forskerens subjektivitet, ved å legge frem erfaringer og nysgjerrigheten for emnet i lys av de utvalgte teoretiske perspektivene. Det blir derfor som Tjora (2021) sier, slik at teorien bidrar til å forme forskningen i større eller mindre grad (s. 263). Egne erfaringer, forkunnskaper og bakgrunn for valg av interessefelt er nærmere beskrevet innledningsvis. For at lesere skal kunne se analyser og tolkninger i lys av forskerperspektivet i studien, er egne perspektiver synliggjort (Postholm, 2010, s. 128).

Validiteten handler om hvorvidt datamaterialet er relevant for forskningen. Data er tross alt ikke selve virkeligheten, men i stedet en representasjon av den (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 24). I dette prosjektet hvor datamaterialet har direkte tilknytning til en bestemt case hvor informantene har en sterk, men likevel noe adskilt involvering, er all data sterkt knyttet sammen i relevans. Gjennom informanter fra ulike organisasjoner, kommunale tjenester og etater, blir forholdene som studeres representert og gjengitt av flere. Samtidig er det som vist til, benyttet en intervjuguide med de samme grunnspørsmål som informantene skulle svare på. Det la derfor opp til at informantene svarte på flere av de samme spørsmålene. I følge Yin's (2003, s. 34) oversikt over hvordan validitet styrkes i casestudier, er etablering av årsakssammenhenger ved bruk av flere beviskilder en styrkende faktor. Det teoretiske rammeverket er underveis også begrunnet for å vise en rød tråd mellom teoriens relevans for oppgavens problemstilling. Koblingene mellom case, data, teori og forskningsfunn er forankret i representasjonen fra aktørene som har kommunisert med hverandre i tverrfaglig og tverretattlig samarbeid på bakgrunn av en case. Ved å bruke flere kilder som kan bekrefte og understøtte hverandre, kan dette bidra til å kunne styrke studien (Postholm, 2010, s. 128).

#### 4.8 Styrker og svakheter ved metoden

Styrker og svakheter ved metoden har fra et forskerperspektiv vært viktig for å sikre kvalitet og gjennomsiktighet. Dette er reflektert over i forkant av forskningen, og vil presenteres for å gi lesere en oversikt over forhold som er tatt i betraktning knyttet til validitet og reliabilitet. Momenter som anses som svakheter er en begrenset casebeskrivelse hvor enkelte moment har måttet bli utelatt, både av hensyn til taushetsplikt, indirekte gjenkjennelse og oppgavens omfang. En annen faktor er at min tolkning ligger til grunn for sammenkoblingene i analysen av datamaterialet. Det er ikke gitt at alt blir tolket nøyaktig slik som informantene har tenkt fra intervjuene, selv om det er etterstrebet i størst mulig grad. Fra et forskerperspektiv og derfor uavhengig part

som ikke sitter på den totale informasjonen om casen eller samarbeidet, kan det føre til andre oppfatninger og syn enn hos informantene.

En styrkende faktor er likevel at casen viser til et eksempel på en reel case fra virkeligheten. Den viser kompleksiteten i arbeidet mange lærere og andre samarbeidsaktører som jobber for barn og unge står ovenfor. Den viser samtidig til flere sider av saken, ikke kun fra skolens side, hjemmet eller barnevernet. Som det er pekt på, har denne vinklingen vært viktig for å etterstrebe styrking av materialet. Kvalitativ forskning, som nevnt innledningsvis i metodekapitlet, kan ikke generaliseres på den måten at den kan sies som gyldig for all tverrfaglige og tverretatlige samarbeid. Det er likevel gjennom dypere innsikt fra flere ståsteder i lys av en kompleks utfordring via en case, muligheter for at denne studien med ytterligere forskning får en overføringsverdi. I tilfeller hvor skolen og dens samarbeidsaktører skal kommunisere om tiltak og gode løsninger for barn og unge, er det sannsynlig å trekke slutningen om at andre kan, har eller vil støte på samarbeidsmønstre som kommer frem i denne studien.

#### 4.9 Etisk refleksivitet

I et forskningsprosjekt er det viktig å følge etiske retningslinjer, og ta vare på den etiske dimensjonen i forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 145). Prosjektet innebærer både en gjengivelse av en case fra virkeligheten, samt intervju med aktører som har direkte tilknytning. Av den grunn har etiske aspekt vært en stor del av arbeidet. Her har det vært viktig med møtene i planleggingsfasen, som presentert tidligere i metodekapitlet. Her har vi sammen, både som forsker og involverte parter diskutert viktigheten av ivaretagelse av anonymitet og muligheter for indirekte identifisering. Som Postholm presiserer, er samtaler med aktuelle aktører en viktig del av forskningsarbeidet.

Å reflektere over etiske betraktninger i samråd med de involverte har vært et utgangspunkt for meg som forsker, fordi det er de med kjennskap til casen som har både bakgrunn og rett til å uttale seg om dette. Som det er presentert i casebeskrivelsen, er denne gjengitt og godkjent av flere parter. Her har både samtykkeansvarlig, fostermor, psykologspesialist og veileder i Bufetat fått se casebeskrivelsen på forhånd, slik at de kunne uttale seg om korrekt gjengivelse uten konkrete faktorer som ville ført til identifisering av eleven. Det har vært viktig å sikre at utgiver og ansvarlige har vært komfortabel med gjengivelsen. Fra et lærer og sosialpedagogisk ståsted inneholder casebeskrivelsen mange pedagogiske aspekter, og det ble valgt å ha et lite avsnitt med oppsummerende kommentarer for å minne leserne på hva denne studien foretar seg. Casen viser behovet og kompleksiteten som er utgangspunktet for samarbeidet, og andre pedagogiske forhold har ikke vært grunnlag for studien. Skulle man studert personlige pedagogiske faktorer, er innhenting av samtykke fra eleven selv et svært viktig etisk spørsmål. En annen faktor er å være åpen og tilgjengelig for spørsmål, avklaringer og liknende i ettertid av intervju. Ivaretagelsen av informanter har ikke kun handlet om å være tilgjengelig i forkant og under intervjuene, men også i etterkant. Spørsmål som dukket opp etter intervjuene ble raskt besvart gjennom mailutveksling.

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata (Vedlegg 9.3), som stiller høye krav til anonymisering og skal sikre uønsket identifisering. Det er svært viktig at forskeren tenker godt gjennom forholdet mellom intensjon og mulighet for ringvirkninger (Dalen, 2011, s. 19), som for eksempel indirekte gjenkjennelse. Dette aspektet har kontinuerlig vært i fokus, ikke bare i casebeskrivelsen, men også i gjengivelse fra intervju. Tillitt og ivaretagelse har vært et viktig moment i forskningsarbeidet. Det har vært viktig fra min side som forsker, at de hele tiden har følt

seg godt ivaretatt og fått grundig nok informasjon. Det anses som en forutsetning for god forskning at forskeren er tydelig når det orienteres om bruken av materialet, og hvem som har tilgang (Postholm, 2010, s. 145). Det har vært en naturlig selvfølge at jeg er den eneste som har tilgang til materialet, lyttet til intervjuene og transkribert alle på egenhånd. Ingen andre har hatt tilgang til materialet, noe som er presisert informasjonsskrivet de fikk utdelt på forhånd (Vedlegg 9.1). Informasjonsskrivet ble sendt ut tidlig, slik at informantene fikk tid til å sette seg inn i informasjonen og stille eventuelle spørsmål. Knyttet til utgivelsen av casen ble informasjonsskrivet til samtykkeansvarlig supplert med en ekstra samtykkeerklæring, som samtykte til at de andre informantene fikk lov til å uttale seg om casen. Deres rettigheter ble også repetert underveis i intervjuene, slik at de var klar over at de kunne be meg skru av opptaker og avslutte intervjuet når som helst. Som Postholm (2010, s. 146) poengterer, skal deltakerne skal ha fullstendig informasjon om hensikten med forskningen, og orienteres om at de har mulighet til å trekke deltakelse når som helst, og at opplysninger behandles konfidensielt.

## 5 Analyseprosess

Analyseprosessen begynte med transkripsjon. Jeg startet transkribering fortløpende etter hvert intervju, noe som ga meg muligheten til å bli godt kjent med datamaterialet mitt. Det har vært nyttig å ha en overordnet intervjuguide med de samme spørsmål, som kun var tilpasset hver enkeltes posisjon i samarbeidet. Å utføre alle transkripsjonene tett innpå intervjuene gjorde at jeg la merke til ord og setninger som skilte seg ut, elementer som gikk igjen fra flere parter og ulike oppfatninger gjennom de samme spørsmål. Etter transkribering startet arbeidet med å strukturere og kategorisere materialet. Kvalitativ forskning har ulike tilnærminger i analyser, men felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming (Dalen, 2004, s. 19). Overordnet er det fulgt et analysesystem som er ment for fenomenologiske analyser, som Dalen (2004, s. 20-21) presiserer er anvendbart innenfor det pedagogiske feltet. Dalen viser til at analysesystemet er utviklet av Giorgi (1992, 1994). Elementer fra analysesystemet som er brukt i dette prosjektets analyseprosess, var først å søke en forståelse av helheten ved å få et godt overblikk over datamaterialet. Deretter å finne frem til meningsbærende element eller tema som har vært utgangspunkt for beskrivelse/fortolkning, for til slutt å prøve å lage en overordnet teoretisk tolkning av materialet.

Det andre trinnet i prosessen, når det gjelder å finne frem til meningsbærende element eller tema, har fungert gjennom kategorisering. Kategorisering fungerer som en «oppdeling i mindre deler» (Dalland, 2012, s. 179), som sammenfatter det du velger å fokusere på. Først ble alle transkripsjonene kodet med markeringstusj i ulike farger, som markerte hvor informantene sa noe om temaene i de ulike forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis. Dette ga meg mulighet til å sortere svarene, da hver farge hadde sin temakode som konsekvent ble brukt i alle transkripsjoner. Som i et av punktene i Malteruds (2003) analysestrategi for analyser av meningsinnhold, slik det er presentert i Christoffersen & Johannessen (2018, s. 101-105), ble det foretatt en systematisk gjennomgang av materialet, og identifisert deler som gir kunnskap og informasjon om temaområdene. Etter å ha kodet transkripsjonene, ble kodene sammenkoblet i et dokument der alle koder fra hver transkripsjon ble satt sammen. Her ble det også markert fra hvilken transkripsjon ord, setninger eller avsnitt kom fra, slik at oversikten over hvem som har sagt hva hele tiden ble tydeliggjort. Denne prosessen kalles kondensering, og datamaterialet ble gjennom denne prosessen redusert. Etter kondenseringen, ble sammenfatningen av det reduserte materialet utgangspunktet for å videre beskrive det utvalgte innholdet. Det er etterstrebet å ha skapt samme forståelsen av utsagn i det reduserte materialet, som i det opprinnelige. Ved tvil i slike tilfeller, må man som det presiseres i analysestrategien, gå tilbake til utgangspunktet å identifisere dette. Den neste aktiviteten ble deretter å knytte funnene mine opp imot teoretiske perspektiv og tidligere forskning. Her ble det benyttet tankekart, for å sortere det teoretiske rammeverket i lys av det utarbeidede analysematerialet. På denne måten ble det mulig å se sammenhenger, ulike meninger og kategorisere tema som kunne bidra til å svare på oppgavens problemstilling.

## 5.1 Analysefunn

Kategorisering av analysefunn presenteres i en kronologisk rekkefølge for å vise hvordan casen over tid utviklet seg til å bli en suksesshistorie. Det har ikke vært gitt fra start at samarbeidet rundt casen skulle få et veldig positivt utfall, og kategoriene går derfor fra situasjonen litt tilbake i tid, til nåværende situasjon. Etter presentasjon av analysefunn vil disse drøftes opp imot teori og tidligere forskning, som sammen vil belyse oppgavens problemstilling. Noe som vil ha ytterligere betydning for å danne riktig forståelse for presentasjon av analysefunn, er at de eksterne aktørene i samarbeidet forholdte seg til andre personer i skolen tidligere enn de gjør per dags dato. Rektoren som her intervjues, kom inn i saken underveis og har fulgt samarbeidet videre fra tidligere ledelse. Lærere har vært skiftet ut, og samarbeidet har som det er presisert gjennomgått en stor endring. Litt tilbake i tid, og med annen ledelse og personale fra skolens side, kommer det frem at samarbeidet var utfordrende. Flere av utfordringene som her belyses er i dag løst på måter som har vist seg hensiktsmessig for samarbeidet. Tiltak og løsninger for utfordringene vil presenteres med forskningsspørsmålene som utgangspunkt. Med tanke på at funnene baserer seg på en lengre periode, har det vært nødvendig å gjøre vurderinger om hvilke hovedmoment som skal trekkes frem. Vurderingsgrunnlaget for denne prosessen har ligget i å finne en rød tråd som kan belyse oppgavens problemstilling i lys av omfangshensynet. For å tydeliggjøre funnene vil det gis en oppsummering etter en gjennomgang av hver kategori.

## 5.2 Tidligere utfordringer og uoverensstemmelser i samarbeidet

Før den store endringen i samarbeidet startet, forklarer informantene utfordringer og uoverensstemmelser godt gjennom innsikt i hvordan samarbeidet foregikk litt tilbake i tid. Hvordan enkeltes kompetanse skulle bli nyttiggjort, hvem som gjorde hva, innhente oversikt over hva som ble gjort, hva som ikke ble gjort, og samtidig ha en felles språkforståelse er noen av utfordringene som trekkes frem. To av informantene forteller at de tidlig i saken enkelte ganger grudde seg til møtene på grunn av samarbeidsklimaet som hadde oppstått. Dette påvirket relasjonene i teamet, og dannet rot for flere utfordringer. Årsakene var sammensatte, og skolens eksterne aktører forteller om en dannelse av uavklarte relasjonsforhold som en av dem. Dette ble beskrevet med «*hvis vi går litt tilbake [...] fungerte det ikke så veldig godt, da skjedde det noe i samarbeidsklimaet som fikk det til å føles litt som oss mot dem*». I etterkant ser de at det burde vært snakket mer om samarbeidsmiljøet for å lette situasjonen, og reflekterer over dette med «*vi skulle kanskje tatt et møte om selve møtene, på et tidligere tidspunkt*».

Utfordringene som lå tidlig i samarbeidet var preget av lite tillitt og forståelse mellom partene. Det opplevdes tidvis vanskelig for alle involverte, og etter hvert gikk det så langt at det ble sendt inn en klage til skolen fra kommunen med kopi til statsforvalteren og med vedlegg fra Bufetat. Det ble gitt forvarsel til skolen. Den nye rektoren som kom inn underveis i samarbeidet, følte at situasjonen hadde gått i lås og at møtestrukturen ikke fungerte. Rektoren fikk følelsen av lite forståelse for alle elevhensyn skolen må ta i løpet av en dag, og for at skolen prøvde det de kunne. Dette førte til en ulik forståelse av tiltak for eleven, og rektor forklarer:

*«Det var mer fokus på at vi skulle fjerne enkelte personer fra jobben rundt eleven. Det var ingenting å gå på for skolen, alt var liksom katastrofe. Men vi la jo til rette, og fikk inn mer ressurser enn det som stod i vedtaket [...]» [Rektor]*

Det blir gitt uttrykk for en følelse av at ingenting var godt nok, som resulterte i et møte hvor det opplevdes en anspent tone mellom partene. Tolkningen av hva som ble gjort fra skolens side ble oppfattet ulikt og kommunikasjonen ble lite overensstemmende. Rektor utdyper denne situasjonen med:

*«..så jeg etterspurte – jeg hører dere er misfornøyde med kompetansen som blir gitt, men hva er gjort med veiledning? Mot skolen [...]. Og det er klart at, å ha kompetansen til å trygge en elev som har traumelidelser og i tillegg er barnevernsplassert, det er klart at hen har bagasje, og at i sosialt samspill med andre så kan det oppstå ting. Det sier seg selv. Det gjør det med ordinær eleven også innimellom» [Rektor]*

Ny rektor følte dermed at skolen allerede hadde kniven på strupen når hen kom inn, og at samarbeidsklimaet som var opprettet fortsatte i samme struktur som tidligere. En etablert møtestruktur viste seg i form av lite tillitt, og en årsak tyder på å ligge i utfordringen med å kartlegge samarbeidet på ny med utskiftede aktører. Når forholdene var uavklarte i eldre samarbeidsklima, ble det vanskelig å møte situasjonen på ny med åpenhet. Ting hadde satt seg, og rektor utdyper:

*«Jeg kom jo ny inn i jobben og var med på de første møtene i fjor, sammen med rektor som gikk av, de lærerne og teamet som var rundt eleven her fra skolen. Men jeg opplevde en ikke så veldig god tone i møtene der. Det var en del [...] hva som ikke var gjort [...], og neste møte var uten den gamle rektoren. Da følte jeg litt at det fortsatte med meg. Skolen hadde liksom kniven på strupen fikk jeg inntrykk av. Uten at jeg egentlig fikk høre historikken i hvorfor» [Rektor]*

Rektoren presiserer likevel at dette ikke var noe personlig, men at utfordringene som hadde skapt et lite godt samarbeidsklima gikk på selve forståelsen og oppfatningen av skolen og dens håndtering over tid. Representant fra Bufetat erkjenner at strikken var tøyd, og viser til en forståelse for at det kunne bli slik. En noe kritisk holdning på grunn av tidligere opplevelser av skolen, og en noe ulik språkforståelse som følge av de ulike profesjoners kunnskapsområder trekkes frem som årsaksfaktorer:

*«Jeg kjente jo at vi ble litt kritisk, litt over gjennomsnittet kanskje. Så jeg har tenkt noen ganger, om vi skulle stoppet opp og snakket litt om at vi opplever at det snakkes litt ulikt språk. Og snakke litt om samarbeidsklimaet [...]» [Bufetat]*

Mistilliten førte til antagelser av hverandre og skepsis. Dette ga utslag i å måtte undersøke om ting ble gjort fra skolens side, og om ressurser og tiltak ble fulgt opp som de skulle. Bufetats representant forklarer denne situasjonen med:

*«Så opplevde jeg at det ble noen hull i planen, for hen skal ha en assistent, fagarbeider og spesialpedagog gjennom hele skoledagen, gjennom en individuell opplæringsplan, IOP. Også merket vi [...] at det var veldig mange hull. Så prøvde vi først på en undrende måte å spørre «hvordan gjør dere det i overgangssituasjoner?», for de er ekstra sårbare. Og da ble det fulgt opp noe, men vi har måttet følge litt med for å sikre overganger» [Bufetat]*

Det er flere utsagn som tyder på uoverensstemmelser og forvirring over hva som var «riktige» tiltak og forståelser. Fostermor forklarer at «det var mer spredt før, og mer av den «jeg mener at dette er måten å gjøre det på». Vi hadde ikke den samme forståelsen,



og det er ingen allmennkunnskap det vi holder på med». I stedet for å håndtere saken med en felles forståelse av hensiktsmessige løsninger, tyder det på å ha vært en mer spredt og individuell oppfatning. Representant fra barnevernet beskriver ytterligere forvirring av ressursbruk og tiltak når hen sier at «når vi begynner å lure på om ressursene blir brukt til det det skal brukes til». Dette temaet var heller ikke ekstraordinært, og representant fra Bufetat peker på at det er noe de ofte ser i skolene. På grunn av dette forklares det videre om en usikkerhet som hadde dannet seg rundt bruken av de lovpålagte ressursene eleven hadde krav på:

*«Det er jo litt ubehag i jobben vi har, at vi må sjekke ut dette. [...] Hvis det har vært en slåsskamp, hvor er en voksen da? Da kan jo skolen ha trøbbel med å svare, for det skal jo være en der. De har fått penger for det» [Bufetat]*

Skolens eksterne aktører understreker likevel at skolens oppgave ikke har vært enkel. De er ikke forundret over hvorfor det kunne bli slik, og viser innsikt i hvor utfordringene stammer fra. Tidlig sammenkobling av kunnskap forstås som en forutsetning for å unngå en belæringsproblematikk som virker mot sin hensikt. Mye «synsing» om skolen fra mange arenaer gjør ikke samarbeidssituasjoner enklere, og Bufetats representant reflekterer over skolens situasjon:

*«For å sette oss litt inn i skolens situasjon. Da kommer PPT inn, BUP har vært inn, vi har kommet inn, det har kommet mange inn hos dem som skal belære deg om hva man skal gjøre. Så vi kan forstå at det blir mye når det kommer mange utenfra som sier at vi vil at dere skal gjøre sånn og sånn. PPT vil trumfe litt veiledning, og sånne ting. Det kommer mange inn på deres arena, andre etater, som synes mye om ting» [Bufetat]*

Slike situasjoner forteller noe om viktigheten av å ha en tilnærming som åpner for følelsen om at man spiller på lag. Å oppnå god kommunikasjonsflyt med en felles forståelse som utgangspunkt virker å ha vært utfordrende å sammenkoble i overgangen til nytt ressursteam, som følge av det foregående. Når klagen til skolen kom, forklarer den nye rektoren en følelse av å ikke være fullstendig orientert om situasjonen som var tilfellet på den tiden. Uavklarte forhold trekkes frem, og tydeliggjøres av rektor:

*«Møtestrukturen var jo opprettet. Den jeg havnet i, med resten. Og det er jo fint at de hadde det, men det kom ikke så veldig mye positivt ut av våren [årstall] møter. Vi som skole prøvde jo det vi greide, så skjedde det enkelte hendelser, med eleven. Og det var ikke noe rom for det, fra dem rundt som ikke var «skole» i de møtene her, uten at jeg fikk høre.. altså, jeg hadde ikke den historiske kjennskapen til om skolen hadde brutt noen ting over flere år eller noe sånt, det vet jeg ikke. Det vet jeg heller ikke den dag i dag, hva som var tilfellet» [Rektor]*

Samtidig er det mye som signaliserer at det hadde dannet seg en form for maktforhold og motstand. Mistilliten som hadde dannet seg påvirket situasjonen, og relasjonsforholdene kom til uttrykk i slike tilfeller. Representant fra barnevernet forteller på sin side om uavklarte forhold:

*«Det ble gjort en del ting som måtte være på plass, vi måtte påpeke det igjen og igjen. Så ble det ikke gjort, og da blir det litt sånn at de kommer for å ta oss, og jeg kan skjønne følelsen dersom de kjenner at de ikke har situasjonen på stell» [Barnevern]*

Elevens fostermor deler samme oppfatning og følelsen av et samarbeid preget av relasjonsforholdene på den tiden. Samtidig følte hun at motstanden bar preg av å ikke se

elevens utfordringer der de stammet fra, men i stedet bare elevens adferd som kom til uttrykk. Dette indikerer til et ulikt elevsyn, som forklares med:

*«Det blir litt den der David mot Goliat- følelsen, at joda, vi hører hva du sier, men vi har vår egen mening om at sånn er det. Sant, og da er vi inne i den fasen med bagatellisering av adferd, og bare den og ikke det som lå bak» [Fostermor]*

Utslaget ble derfor et samarbeid som bar preg av lite dialog, tillitt og åpenhet. Bufetats representant forteller at formen tilbake i tid ikke førte noe godt med seg, og kommunikasjonens rolle belyses når hen sier *«Vi manglet åpenhet i starten. En åpen dialog om at vi gjør så godt vi kan. Det var så mye det ikke ble snakket om»*. Språkets betydning gjennom tverretatligheten tydeliggjøres som utfordring i større eller mindre grad av flere, som gjorde fokus på ulike kompetanseområder merkbart. Bufetats representant forklarer: *«I starten snakket vi nok litt ulikt språk [..], jeg kjente i hvert fall på det. De er opptatte av læreplanen og hva som skal gjennomføres der, men jeg var jo opptatt av ja, traumebevisst omsorg»*. Barnevernet understøtter samme opplevelse, og sier at: *«vi snakket ikke samme språket i starten, vi snakket ulikt og hadde ikke samme forståelse»*. Når det gjelder en felles språkforståelse, forklarer elevens nye kontaktlærer følelsen av at den ble dannet underveis gjennom samarbeidet:

*«Jeg har lært ganske mye. Selv har jeg lært mye om nye ulike ord, som for eksempel når de sier at en voksen er aktivert, så bør ikke den aktiverte voksne gå i konfrontasjon med eleven, det trigger hen veldig. Det språket, sånn «aktiverte voksne»» [Kontaktlærer]*

Kontaktlærer erkjenner at språket kunne oppleves som ulikt, men sier samtidig at hen skjønner språket godt når de snakker om situasjonene. Skole-hjem samarbeidet viser seg godt kommunisert når kontaktlæreren forteller: *«fostermor har veldig det språket inn, så når hun prater skjønner jeg akkurat hva hun prater om»*. Summen av disse erfaringene viser viktigheten av å avklare ulike profesjoners fagspråk. Ulik håndtering av elevsituasjonen var en annen utfordring. Personale som tidligere jobbet med eleven, ble oppfattet som lite egnet for å skape en positiv endring på bakgrunn av en lite overensstemmende forståelse av elevens utfordringer med skolens eksterne. Egnethet ble derfor et diskusjonsfelt, og om en ansatt som tidligere hadde stort ansvar for eleven forklarer ny rektor:

*«Jeg hadde jo ikke det historiske blikket. Hva hen har gjort og ikke gjort, det vet jeg ikke, og hvorfor de var såpass negative til (personale) vet jeg ikke noe om. Men at det kan ha skjedd ting, det forstår jeg. Og at begeret var fullt i alle ender. Det var ikke noe tålmodighet for forrige (personale) heller, eller i teamet rundt» [rektor]*

Dette har også preget samarbeidet. I slike tilfeller, får skoleledelsen en viktig oppgave med støtte og veiledning. Når det gjelder samarbeidet i den situasjonen, bidro uenigheten til lavere produktivitet. Mye tyder på at anklager og uenigheter tidvis fikk et større fokus enn løsningsorientering. Dette fremhever skoleledelsens posisjon, og veiledningen derfra tyder i denne situasjonen på å ha vært for svak. Den nye rektoren reflekterer over denne situasjonen knyttet til skolens personale:

*«Kanskje ble det ikke klaff der, men da må man balansere det. Prøve med riktig tiltak, og hvis det ikke går, så må man balansere det så det ikke blir 3-4 måneder der man anklager hverandre. Heller ha en åpen tone om at vet du, det går jo ikke så bra dette her. Jeg vet du gjør ditt beste, men kanskje så er det noe med relasjonen som vi ikke får til, kan vi gjøre noen andre grep? Ballen ble trillet så*

*langt at det ble for sent. Og det er jo en skolelederoppgave og veilede her underveis også, og kanskje har den vært for svak, det vet jeg ikke noe om»*  
[Rektor]

Det påpekes samtidig at ingen enkeltpersoner alene er årsaker til utfordringer som har vært. Ny rektor erkjenner at skolen på den tiden utfordringene fant sted og hen tok over, ikke hadde den organisatoriske kompetansen som var nødvendig. Ledelsens rolle tydeliggjøres, og ny rektor erkjenner: *«vi hadde ikke den kompetansen i organisasjonen til å løse det problemet på det tidspunktet. Det hadde vi ikke».*

### 5.3 Oppsummering

Når det gjelder utfordringer og uoverensstemmelser er det noen faktorer som understrekes og understøttes av flere. Ut ifra gjennomgangen kan dette summeres opp til å handle om:

- Samarbeide med en felles språkforståelse.
- Dele samme oppfatning av elevens utfordringer.
- Maktforhold i relasjonene.
- Oppfølging av tiltak.

### 5.4 Vendepunkt og forutsetninger

Forskningsspørsmålet *«hva har vært forutsetninger for «vendepunktet» i casen, som gjør det til en suksesshistorie?»*, er besvart med mange faktorer som trekkes frem som grunnlag for at casen videre utviklet seg til å bli nettopp en suksesshistorie. Først og fremst er det viktig å påpeke noe som *alle* informantene har belyst. Underveis i elevens skolegang endret mye seg i etterkant av utskiftet personell og ledelse. Den nye rektoren på den representative skolen som her er intervjuet, har åpenbart hatt mye å si sammen med ny kontaktlærer. Dette har gitt ringvirkninger på flere punkter, både når det gjelder rektors egen håndtering av saken, ansvaret for skolen som organisasjon, samarbeidet med eksterne aktører og elevens fostermor. Et viktig moment som trekkes frem av alle parter, er når skolen fikk tilgang på kompetanseheving gjennom en av Bufetats psykologspesialister. Tilgang på nødvendig kompetanse ble verdsatt stort for muligheten til å oppfylle målene som var ønsket i samarbeidet. Rektor forteller at det i etterkant av klagen skjedde noe:

*«I etterkant av dette fikk de ordnet med veiledning, og de eksterne fikk med ei på laget der som hadde et veldig nyansert blikk. Hun kjente vel ikke saken hun heller så godt, vil jeg tro. Hun kjente den kanskje fra en side, men det som var fint her var at hun kom inn og faktisk veiledet oss. Jeg satt inn alle lærerne her på skolen, også fagarbeidere som var inn i saken. Jeg tenkte at det var fint at vi alle vet dette, hvordan vi skal håndtere det. For la oss si, hun er som fagarbeider på 1. trinn og som ikke har noe å gjøre med trinnet eleven går i, møter hen ute i inspeksjon og klarer å trigge hen, fordi hun ikke vet bedre, da er vi like langt igjen»* [Rektor]

Til tross for at veiledningen kom fra en kollega på samme arbeidsplass som skolens eksterne aktører, ble den oppfattet som objektiv på bakgrunn av at den nye kunnskapen ble gitt med en anerkjennende tilnærming til skolen. Det kommer tydelig frem at dette fikk mye å si for hvordan skolen responderte og tok imot ny kunnskap, og viser en verdi av å ha anerkjennende holdninger med en forståelse for kompleksiteten som foreligger i

slike situasjoner. Essensen i dette handler om hvordan man velger å gå inn for å gi kunnskap videre. Om denne veiledningen forklarer rektor:

*«Å få til dette er ingen enkel oppgave. Det åpnet nok litt for at ok da, dere kan ikke ha 1 cm å gå på som skole. Hun psykologspesialisten fikk åpnet den litt syns jeg - at vet du, vi jobber i beste mening, men dette er vanskelig. Dette tok hun inn i veiledningen. Det synes jeg var kjempebra, og kanskje det roet ned noen forventninger til oss. Det er ikke noe som løser seg på et knips og blir bra, for sånn er det ikke. Så jeg synes det var fint at fagmiljøet kom inn der og nyanserte blikket for dem rundt» [Rektor]*

I slike situasjoner blir det viktig at alle ansatte får tilgang til ny kunnskap. Rektor grep muligheten til å heve kompetansen på området til alle sine ansatte på skolen, ikke bare de som jobbet tettest på eleven. Psykologspesialistens besøk dannet et grunnlag for skolens følelse av å bli møtt med forståelse for utfordringene de stod ovenfor. Rektoren fremhever at veiledningen ble gitt med et tydelig uttrykk for at slike elevsituasjoner er vanskelig for skolen, og anerkjenner gjentakende måten skolen ble møtt på. Det førte også til en oppfatning om mer forståelse for det betydelige antallet andre elever som skolen også skal ta hensyn til på samme tid. Kunnskapen ble felles, og den nye kontaktlæreren til eleven anerkjenner veiledningens virkninger på samme måte. Muligheten for å hente inn nødvendig kompetanse fra noen med spisskompetanse på feltet ble samtidig belyst som aktuell for å heve kvaliteten på samarbeidet med skolen. Kontaktlærer forteller:

*«Vi hadde jo ei fra Bufetat her, som snakket med mine kollegaer om tilknytningsskade og hva det gjør med enkeltelever, og det var jo kjempefint! Kanskje oftere sånt, og kanskje mer om hvordan vi gjør det i forhold til toleranse til elever som har et spesielt apparat rundt seg og ja, blant oss kollegaer. Vi sitter jo i hver vår lille bås i klasserommet og holder på med våre ting, men ute skal vi jo snakke med alle og passe på at det er alle sine elever, ikke bare mine» [Kontaktlærer]*

Ny kunnskap bidro derfor til ny innsikt og forståelse av utfordringene til eleven også for personalet i skolen utenfor samarbeidet. Liksiktig med dette, skapes den samme effekten i samarbeidet. Skolens personale viste vilje og holdninger til å opparbeide seg mer kunnskap, og rektor forklarer at *«det åpnet jo for ny forståelse av problematikken hen har, da. For resten rundt og. De ansatte har jobbet mye med det ene og andre i året som har vært, med triggerhåndbok og det som er»*. Om veiledningen skolen fikk og øvrige tanker om samarbeid i skolen generelt, understreker fostermor *«at en psykolog kunne kommet inn og bekreftet og veiledet i korte sekvenser. Det tror jeg kunne vært et løft»*. Rektoren presiserer hvordan kompetansehevingen påvirket evnen til å opptre løsningsorientert:

*«Det var suverent at hun kom inn med litt generell veiledning på hvordan vi håndterer det. Og samtidig med det, vise at det er ingen dans på roser, toleransevindu og det der er ikke noe som er enkelt, å holde alle innenfor til enhver tid. Det har vært fint å få inn litt faghjelp som faktisk så det fra skolen sin side også. Det var flott. I slike typer saker, så vil jeg som skoleleder heller prøve å se løsninger, og det kjappere enn det som kanskje har vært til nå» [Rektor]*

Samtidig ble holdninger på den representative skolen endret i kjølvannet av ny kunnskap. Elevens kontaktlærer forteller at *«vi har møte på trinnet hvor vi snakker om samarbeid, og det har endret seg. Spesielt den ene læreren har blitt så forståelsesfull*

etter hvert, i forhold til at metoden hens kanskje ikke var så lur». De eksterne aktørene til skolen merket også en stor endring i hvordan skolen opptrådte i etterkant. I fokusgruppeintervjuet kom det frem at holdninger, åpenhet, samt vilje og ønske om mer kunnskap ble sentrale faktorer for endringen. Og noe av den viktigste årsaken, endringene som fulgte i skiftet av skolens ledelse. Dette beskrives av Bufetats representant, som fortalte hvordan hen tidligere prøvde å tilføre mer kunnskap, men følte å ikke nå inn. Endringen ble beskrevet med:

*«Det endret seg sånn [..], til at de plutselig suger til seg alt psykologspesialisten vår sier, vil ha mer kunnskap, og vil vær med på dette. Det handler om at de har byttet en del personal, og fått en ledelse som har fokus på muligheter, ikke begrensninger [..]. Nå opplever jeg en skole som ser muligheter, tør å være ærlig på det de ikke får til, og så har de en annen holdning. De begynner med å si ting som er bra, selv om de har begrensninger og utfordringer. Men det sier dem ikke som det eneste. Og slik var det litt i starten» [Bufetat]*

Representant fra barnevernet deler forståelsen, og merket at holdningene endret seg. Dette førte til en mer overensstemmende håndteringsstrategi, og evnen til å nyttiggjøre hverandre:

*«Jeg synes at de nå også har en annen tone i forhold til fostermor. De er interessert å finne ut sånn ja, hvordan løste du det her? [..] i forhold til hvordan det var før. Før var det mer slik «skolen, vi håndterer på vår måte, hjemmet på sin måte» [Barnevern]*

Barnevernets representant er tydelig på hva som må være i fokus: «Det er mye mer en rød tråd, for det er jo noe med at vi må ha fokus på det som fungerer, å gjøre mere av det». Rektorens betydning for utviklingen av samarbeidet understøttes også med «det ble bytte av rektor underveis, og det gjorde eleven godt» fra Bufetats representant, og «rektoren så ting på en annen måte» fra Barnevernets side. Samtidig forklares det hvordan den nye ledelsens innsikt i kommunikasjon og involvering med elevene fikk stor betydning. Refleksjon over egen håndtering med støtte i andre som ønsker det samme for eleven, har vært en forutsetning. Veileder i Bufetat forklarer:

*«Den nye staben og rektoren gjør ting sammen med ungene, og har en helt annen holdning til elevene enn den forrige. Hvis læreren sier uff, jeg får ikke helt til det her, hva kan jeg gjøre i min rolle for å møte hen på en bedre måte? Ta to steg tilbake for å reflektere over egen adferd og tilnærming [..]. Den forrige staben var mer sånn «[eleven] gjør ikke det, [eleven] hører ikke», men de tok ikke den - hva kunne de ha gjort da? Det var ikke snakk om at nei nå gikk det litt i lås, hva kunne jeg gjort annerledes? Vi er nødt til å kjenne at vi er et verktøy. At vi av og til trår veldig feil, men da må vi tenke at da må vi prøve en annen måte. Og så må man av og til kunne si beklager, vi tråkket feil» [Bufetat]*

Det er tydelig hvordan de involverte ser på vendepunktet i casen. Et løsningsorientert samarbeidsteam med overensstemmende forståelser, god skoleledelse og arbeid utenfor mandatet muliggjorde en endring. Bufetats representant beskriver dette med:

*«I casen har det vært noe utbytting, men det er viktig å få med to ting. Når det kom ny rektor med et annet elevsyn som er mer inn i saken, så utgjorde det en stor forskjell. En proaktiv, kunnskapsrik rektor ville høre, søkte og ville ta til seg kunnskap – det var et vendepunkt. Og så var det et vendepunkt når man får noen inn i lærerstaben som ser den enkelte ungen som ser bak atferden og har litt*

*annen tilnærming. Og at vi aldri ga opp, og gikk litt utenfor mandatet vårt, det har vært med og formet det til det bedre, tror jeg.» [Bufetat]*

Når det gjelder utsagnet om å gå utenfor mandatet, handler det om at Bufetats veileder har vært mer aktiv og deltakende enn det som egentlig ligger i rammene for insentivkontrakten som er presentert i casebeskrivelsen. Veiledere skal egentlig ikke delta på skolemøtene, mens representative veileder har gjort nettopp dette. Det ble derfor gjennom forankring i ledelsen deres gitt muligheter for større grad av involvering med skolen. Teamet rundt skolesystemet med fostermor, barnevern og Bufetat blir gjennomgående nevnt fra alle tre parter som verdifullt. Den ekstra involveringen fra Bufetats betydning påpekes av fostermor:

*«Hen skulle jo ikke inn med skolen, og jeg husker når hen sa det, da tenkte jeg «hæ, skal ikke du være med i møtene med skolen??», men det fikk vi jo endret på [..]. Men det har jo vært litt sånn «husk at dette er spesielt, det er kun dere som får det», og jeg tenker.. det er jo fantastisk det, men det skulle jo ikke ha vært sånn. Flere skulle hatt det» [Fostermor]*

Fostermor forklarer hvordan hennes stemme har blitt løftet gjennom teamet som er beskrevet, og utdyper om Bufetats representant: *«Hen tror jeg er mye av grunnen til at vi i dag kan sitte her og si at nå begynner det å gå bra [..]. Hen gir seg ikke, krever et svar, og da skjer det jo noe».* Skifte av ny kontaktlærer til noen som ble ansett som godt egnet for oppgaven, beskrives også som avgjørende for vendepunktet. Det bekreftes av begge eksterne aktører, og uttrykkes slik av Bufetats veileder:

*«Jeg har tenkt på det, altså måten hen møter ungene på, det har vært et vendepunkt i saken her. Hen ser det så annerledes, og sier at mye av atferden er helt normalt, når du er [antall] år. Det er normalutvikling. Det er noen kontraster der, og det tror jeg [eleven] har kjent på. Hen gleder seg til å møte læreren, som [..] ser den enkelte eleven og er helt fantastisk» [Bufetat]*

Både fostermor, skolen og eksterne aktører roser ny kontaktlærer for måten hen arbeider med eleven på, samtidig som hen har svært god og kontinuerlig kontakt med elevens fostermor. Kontakten mellom fostermor og skolen beskrives i dag som svært verdifull av alle partene. Ny rektor reflekterer samtidig over den viktige betydningen av kontaktlærerens egnethet og kompetanse:

*«Dette har kontaktlæreren løst på en kanon måte, den nye kontaktlæreren. For hen møter jo alle elever med varme og tillitt, og gir dem mye tillitt til å gjøre ting. Hen har det ikke i seg, at man skal bli sur og sint på elever og ikke gi de sjanser. Hen gir sjanse på sjanse. Det er ikke bare å ta over og vite alt der inne på et knips, selv om man har fått generell opplæring. Kontaktlæreres kompetanse gjør at det har glidd såpas bra i [periode], og de personlige egenskapene» [Rektor]*

## 5.5 Oppsummering

Når det gjelder forutsetninger for utviklingen som resulterte i et vendepunkt, går flere faktorer igjen. Summen av alle aktørenes oppfatninger har dannet utgangspunkt for de oppsummerende faktorene:

- Innhente og etterspørre verktøy ved behov.
- Sikre at ny kunnskap blir felles.
- Oppfølging av kollegiets holdninger til elevsituasjonen.
- Støtte på tvers i samarbeidet, med respekt for andre profesjoner.
- En løsningsorientert ledelse.

## 5.6 Suksessfaktorer

Det andre forskningsspørsmålet var hvordan partene har forstått suksessfaktorer i det tverrfaglige samarbeidet de har vært en del av. Noen av punktene i oppsummeringen av forrige delkapittel går av naturlige årsaker også inn under her, men enkelte moment er belyst som mer avgjørende faktorer enn andre. Slik forstås «suksessfaktorer», i den retning av at samarbeidet har blitt til en suksesshistorie. Momenter som betraktes som suksessfaktorer handler i stor grad om ringvirkningene av et godt og effektivt samarbeidsklima. At samarbeidet nå bærer preg av parter som drar i samme retning med en fleksibel rollefordeling, tyder på å være en suksessfaktor for det gode samarbeidet som nå har funnet sted. Bufetats representant forteller:

*«Mye av greiene på et godt samarbeid her er jo det at selv om vi har ulike posisjoner og arbeidssted, så har vi jo byttet på ting. Hvem leder? Hvem skriver? hvem gjør ditt, hvem gjør datt? Litt uavhengig av posisjon innimellom. Også har vi jobbet og fått til en teamfølelse med fostermor, slik at når man kommer inn i møtet, så er det ingen som på en måte kommer alene, men vi er flere. Vi drar veldig i samme retning» [Bufetat]*

Samtidig pekes det på endringen av samarbeidsklimaet via hyppigere og derfor mer produktive møter. Representant fra barnevernet forteller at dagens samarbeidssituasjon «kommer av at vi har fått samarbeidsklima gjennom flere nivå. Også begynte vi med hyppigere møter, og da ble det mye mindre å ta tak i hver gang. Møtene ble kortere, men det ble mer produktive møter». Her poengteres det hvor viktig det har vært å gå utenfor mandatet i denne casen:

*«Der går vi også utenfor mandatet vårt, for vi sier i snitt at vi har 4 møter i året. Vi kjører på oftere, men det er skolen med på. Så er vi kjempeeffektive, og ting blir fulgt opp. Hvis ikke, blir det tatt opp igjen. Tror det ble en fin greie for alle egentlig. Men der går vi egentlig utover det som er i rammene for oss» [Bufetat]*

De eksterne aktørene er ikke i tvil om at kompetansen som ble gitt etter behov var viktig for utviklingen. Å jobbe etter behovene og ikke rammer, trekkes tydelig frem som suksessfaktor. Bufetats representant beskriver dette med «Det å tørre å gjøre det litt annerledes tror jeg er en suksessfaktor. Hyppigere møter, utenfor mandatet, hjelpe til som et team og få inn den kompetansen vi ser ikke er der». I dag virker det gode samarbeidet å ha utviklet seg til å dreie mer mot å være løsningsorientert, med forutsetninger for å finne gode løsninger. Holdninger og vilje hos aktørene har og er av betydning, og rektor presiserer dette med:

*«Det som gjør de gode er når vi er løsningsorienterte i møtene. For det er jo ikke noen tvil om at skolen og dem vi har møtt, ønsker det beste for eleven. Det å anerkjenne at vi gjør det alle sammen, det tror jeg er viktig» [Rektor]*

Som vi så i forrige delkapittel, har ny rektor og lærers kompetanse og håndtering vært et vendepunkt. Økt fokus på muligheter og ikke begrensninger er et nøkkelmoment, og skole-hjem samarbeidet sammen med elevens egen medvirkning har vært viktig.

Fostermor forklarer også videre hvor nødvendig kontaktlærerens kompetanse har vært for situasjonen:

*«Det at kontaktlærer pr. i dag innehar den kompetansen hen har om unger som har levd under omsorgssvikt, har kompetanse om traumebevisst omsorg og er et stødig, positivt og trygt menneske. Det gjør at hen evner å se hva som skal få passere, og hva som skal tas tak i. Det er et viktig moment» [Fostermor]*

Kontaktlærer understøtter den gode skole-hjem relasjonen, og et godt samarbeid forøvrig. På spørsmål om årsaker til at samarbeidet har blitt lettere, understreker kontaktlærer: *«Godt samarbeid, spesielt med fostermor, vi har veldig god kontakt [..]»*. Samtidig trekkes rektors rolle inn som avgjørende av kontaktlærer med *«Den nye rektoren har vært viktig, og involverer seg med elevene [..]»*. Samtidig uttrykker elevens kontaktlærer god kontakt med de andre samarbeidspartnerne, og føler at det har vært fint å få rådføring av de underveis. Rektorens håndtering har også vært til stor nytte for kontaktlæreren, som beskriver en situasjon hvor rektor bidro med et viktig tiltak for eleven:

*«Rektoren tok for eksempel opp med noen ansatte, at de kan ikke komme innom klasserommet for å kjeft opp eleven. Det går ikke an å kjeft hen opp for alt hen gjør. Vi har gått mange runder med de voksne på skolen. Hvis en assistent i gangen sier «nå har ikke [eleven] hørt etter, igjen» så sier jeg - vi kan ikke snakke sånn om hen blant alle elevene, for da blir hen stemplet igjen og igjen. Det må bli slutt på det, og det har rektoren virkelig tatt tak i. Hen har gjort det på en veldig fin måte» [Kontaktlærer]*

Samtidig har fostermors stemme i samarbeidet åpenbart vært et viktig punkt. Før samarbeidsmøtene fortelles det at hun, barnevern og veileder fra Bufetat har et lite møte i forkant. Det forklares at eleven ikke ønsker å delta selv per dags dato, men har mulighet om hen ønsker. I stedet blir elevens stemme hørt og sikret medvirkning gjennom møtet i forkant, der det drøftes over hva som trengs å tas opp. På spørsmål om disse møtene sier fostermor *«det tror jeg er en suksessfaktor, at vi blir veldig samkjørt. Det er ingen utrygghet i det»*. Samarbeidsgruppen har vært svært opptatt av elevmedvirkning. Bufetats representant understreker *«eleven skal ha en stor medvirkning, brukermedvirkning er i fokus»*. Det er et tydelig signal om viktigheten av å anerkjenne det som er målet for samarbeidet – et målrettet arbeid hvor alle ønsker det beste for eleven. Rektoren peker også på skole-hjem samarbeidet som en suksessfaktor, og presiserer dette når hen sier at *«fostermor her er en nøkkel i dette. Hun er både løsningsorientert og villig til å snakke, og finne ut av ting»*. Noe som i stor grad vitner om å kunne kalle det en solskinnshistorie forklares kort og konkret av fostermor selv, som er den som kjenner eleven best:

*«Nå har hen faktisk tanker om hva hen skal bli når hen blir stor. Da har det skjedd noe. Blikket er løftet. Og det er takket være folk som har trua på hen, som greier å se det som er bra» [Fostermor]*

## 5.7 Oppsummering

Suksessfaktorene i casen tydeliggjøres av alle aktørene. Oppsummeringspunkter i forrige delkapittel overlapper noe, men det er likevel noen mer konkrete faktorer som uttrykkes som spesielt avgjørende for det positive utfallet:



- Hyppige møter med tydelige rollefordelinger.
- Jobbe utenfor mandatet ved behov.
- Positive holdninger til andre samarbeidsaktører.
- Godt skole-hjem samarbeid med høy grad av elevmedvirkning.
- Godt samarbeid mellom hjemmet og skolens eksterne samarbeidspartnere.

## 5.8 Hovedfunn

For å danne et tydelig bilde av hovedfunnene som analysen representerer, er det utarbeidet en oversikt for å gi et inntrykk av den sirkulære forståelsen. Denne baserer seg på de tre øvrige oppsummeringene underveis i analysen, og er ment for å vise hovedfunnene knyttet til casen som materialet forstås gjennom. Oversikten baserer seg derfor kun på tolkning av analysematerialet knyttet til denne studiens konkrete case, formulert fra et objektivt syn uten andre hensynsfaktorer:

<b>Utfordringer</b>	<b>Forutsetninger</b>	<b>Suksessfaktorer</b>
Samarbeide med en felles språkforståelse.	Innhente og etterspørre verktøy ved behov.	Hyppige møter med tydelige rollefordelinger.
Dele den samme oppfatningen av elevens utfordringer.	Sikre at ny kunnskap blir felles.	Jobbe utenfor mandatet ved behov.
Uavklarte relasjonsforhold.	Oppfølging av kollegiets holdninger til elevsituasjonen.	Positive holdninger til andre samarbeidsaktører.
Oppfølging av tiltak.	Støtte på tvers i samarbeidet, med respekt for andre profesjoner.	Godt skole-hjem samarbeid med høy grad av elevmedvirkning.
Lav grad av tillit til samarbeidspartnere.	En løsningsorientert ledelse.	Godt samarbeid mellom hjemmet og skolens eksterne samarbeidspartnere.

Figur 4. Oppsummering av hovedfunn.

## 6 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere analysefunnene som er presentert. Funnene vil drøftes over i lys av de teoretiske perspektivene oppgaven har vist til, og sammenhengene mellom funn og teori legger grunnlaget for videre diskusjon. Først vil derfor analyse og teori knyttes sammen, som videre danner utgangspunkt for drøfting av tematikken i et større bilde. Utvalget av tidligere forskning vil i dette kapitlet også tas opp igjen for å se på hvordan forskningen som er belyst stiller seg opp imot analysefunnene.

### 6.1 Forhold og relasjoner i kommunikasjonen

Vi så at i det tidligere stadiet av samarbeidet, ble det gitt uttrykk for følelser som «oss mot dem», og at det tidvis kunne bli til at noen «følte at vi kom for å ta dem», samtidig som det ble uttrykt en følelse av at skolen hadde «kniven på strupen». Forholdene som er beskrevet kan knyttes til Batesons syn på forholdet mellom kommunikasjon og relasjoner. Erfaringer av oppfatninger og opplevelser av andre i samarbeidet, tyder på å ha vært bidragende til å ha skapt en ubalanse i maktforholdet. Her menes det hvordan andre voksenpersoner tidligere har stilt seg ovenfor eleven, hvilke håndteringsstrategier som er tatt i bruk ved ulike sider av saken, og forståelsen av hvilke syn de som opptrådte hadde på eleven. Alle disse faktorene gjør som vi så Bateson via Ulleberg (2014, s. 19-20) vise til, at man forholder seg til ting, gir det mening, forstår eller misforstår. All erfaring blir subjektivt, og relasjonen som foregår mellom fenomenet - som her blir forholdene rundt eleven, og relasjonen mellom deltakerne, blir viktig for å forstå kommunikasjonen i samarbeidet.

Som Bateson poengterer, er det umulig å ikke bli tolket og forstått på et bestemt vis av andre (Watzlawick et al., i Ulleberg, 2014, s. 20). Dette kan være med på å forklare noen av de tidligere utfordringene i samarbeidet. Annet personale som før jobbet tett på eleven, eller på et eller annet vis skulle forholde seg til hen, hadde en annen tolkning og forståelse. Man kan derfor anta at deres opptreden gikk via deres egen ide og tanker om hva som var riktig på de ulike tidspunkt. Følelsene som dukket opp i ulike situasjoner i kommunikasjon med eleven, blir ifølge Bateson bare en tanke vi har i hodet, men som utarter en reaksjon som står i samsvar til egen ide om forholdene. Denne reaksjonen oppfattes av samarbeidsaktørene, som sitter med sine egne ideer og tanker om ulike forhold rundt eleven.

I et av punktene i Skotheim & Johannesens (2018, s. 22) oversikt, nevnes det på generelt grunnlag at det kan være enkelt å overføre skadevirkninger til andre i tverrfaglig samarbeid, uten at det løser problemer, men snarere understreker et behov for å finne løsninger. I tilfeller hvor slike situasjoner kan oppstå, kan det være nyttig å stille spørsmålstegn ved hvordan konflikter i samarbeidet skal håndteres, som vi så Kinge (2012, s. 18) peke på, for å unngå at utfordringene blir større og forløper i en lengre periode enn nødvendig. Selv om den personlige, faglige og kommuniserende kompetansen som Kinge viser til er ulik og kanskje uoverensstemmende på det tidspunktet hvor uoverensstemmelser oppstår, vil det sannsynligvis være nyttig å avklare forhold som har betydning for samarbeidsforholdet i forkant. Her vil derfor hver enkeltes vilje, holdninger og evne til å bevisstgjøre egne styrker og begrensninger være avgjørende for samarbeidet videre. Knyttet til funnene i samarbeidet rundt casen, er det mye som tyder på at manglende kompetanse hos enkelte har hatt betydning for forløpet. Ringvirkningene til den manglende kunnskapen kan av naturlige årsaker ha ført til ulik håndtering og andre pedagogiske syn på eleven, enn det som ville vært tilfellet om

kunnskapen hadde vært til stedet. Kanskje har det som Kinge (2012) har som et av punktene sine, også vært uavklarte faglige uenigheter som indirekte har spilt inn.

Det blir derfor ikke vanskelig å se hvorfor det kan bli uoverensstemmelser i tverrfaglige og tverretatlige samarbeid som skal arbeide mot et felles mål. Som Bateson mener, blir oppfatninger det samme som å tolke, i den forståelsen av at ingen har direkte tilgang til en fysisk, objektiv verden. Størrelser på budskap blir ikke objektive, men trer i kraft via de som observerer (Ulleberg, 2004, s. 19). I samarbeid med mange involverte, som skal kommunisere direkte med hverandre, men også forholde seg til indirekte kommunikasjon via andre som også jobber tett på eleven, er det sannsynlig at den maktfrie dialogen nærmest vil være umulig, slik som Bateson argumenterer for (Ulleberg, 2014, s. 20). Denne sammenkoblingen viser et uttrykt behov for retningslinjer i forkant av et tverrfaglig samarbeid.

## 6.2 Sammenkobling av kunnskap og erfaring via kommunikasjon

Betydningen av å få inn mer kunnskap ved behov merket seg som et hovedpoeng. Når dette ble oppdaget via kommunikasjon, tyder det på å ha gitt store utslag og endring av samarbeidsklima. Samarbeidet tok etter hvert, vel og merke med noen nye samarbeidspartnere, grep om å få inn den kompetansen som de oppdaget manglet. Det er også mulig at de nye samarbeidsaktørene ved skolen hadde andre forestillinger og syn som stemte mer overens med spisskompetansen til de andre aktørene på forhånd. Ut ifra analysen, er det mye som taler for det. Dette bringer oss til flere av Kinges (2012) poeng. Kinge trakk frem at man bør avklare om sammensetningen i ansvarsgruppen er bred nok for å sikre helhetlig tilnærming til barnet og barnets foreldre/fosterforeldre, og om den faglige vurderingen er bred nok og tilstrekkelig grundig belyst og nyansert. Nye samarbeidsaktører og et kompetanseløft tyder på å ha foregått parallelt, som et resultat av et uttrykt behov og kommunikasjon med nye aktører. Det er sannsynlig ut ifra analysen at begge faktorene har vært viktig for å forklare endringen. Som i kommunikasjonsperspektivet til Bateson, dreier kommunikasjon seg om hvordan hver enkelt forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og hvordan vi tolker. Dette har vi sett handler om hvordan man avgrensner, tillegger faktorer mening, legger merke til ting, og får et reaksjonsmønster ut ifra hvem man er, og hva man har lært. Det kan tyde på at andre samarbeidsaktører har hatt andre forutsetninger for de nevnte kommunikasjonskonstruksjoner, og derfor har kommet inn i samarbeidet med en annen forståelse av situasjonen. Som Bateson (Ulleberg, 2014, s. 19) peker på, kan virkeligheten se ulik ut fra person til person. Det blir derfor aktørenes og personalets egne tolkninger en forholder seg til – ikke objektive størrelser.

Skolens eksterne aktører og fostermor satt på mer kompetanse når det gjaldt spesifikke årsaker til elevens utfordringer, og hadde mer dybdekunnskap om traumebevisst omsorg. Gjennom en kartlegging fra samarbeidets side, ble kunnskap hentet inn fra en mer uavhengig tredjepart som ikke var en del av samarbeidet. I denne prosessen, har den nye samarbeidsgruppen avklart enda et av Kinges (2012) poeng – utveksling og klargjøring av oppfatninger om ens egen og andres kompetanse. Det «nye» samarbeidet fikk et nytt blikk på situasjonen. Det ser ut til å ha vært en gunstig løsning å få inn en mer uavhengig tredjepart, som så ting med et nytt blikk fra begge sider, både eksternt og internt på skolen. Som vi så i analysen, ble det for det første gitt uttrykk for at det var etterprøvd i stor grad å få inn kompetansen via ansvarsgruppen alene. For det andre påpekte rektor at hen følte kompetansehevingen ble gitt fra noen som også så ting skolen sin side, uten å kjenne godt til saken fra før. Den anerkjennende tilnærmingen blir

en sentral forutsetning i samarbeid hvor man skal bygge på og utfylle hverandres kunnskap.

Når det gjelder å få inn en mer objektiv tredjepart, viser det seg aktuelt å knytte dette opp imot det som Bateson forklarer, om at man hele tiden kommuniserer indirekte om hvordan vi ser på forholdet i kommunikasjonen, parallelt med innholdet. Samtidig, ut ifra Batesons syn, er mennesker alltid opptatt av relasjonsforholdet – hva som er deres posisjon, i forhold til de andre. Derfor har forholdene i en samtale stor betydning, og man bør av den grunn være oppmerksomme på at man alltid kommuniserer om forholdet i takt med innholdet, fordi noe annet ikke er mulig (Ulleberg, 2014, s. 20). I overgangsperioden fra et mindre godt samarbeidsklima, til et godt samarbeid og nye samarbeidspartnere, har det antakeligvis vært en periode med uavklarte relasjonsforhold. Av den grunn kan det argumenteres for at det ble hensiktsmessig og et løsningsorientert tiltak å hente inn ny kompetanse fra en uavhengig part, med spisskompetanse på det området det var behov for. På denne måten kom kunnskapen inn fra et mer objektivt ståsted uten forstyrrelser fra uavklarte relasjonsforhold. Dette kan også være med på å forklare hvorfor skolen ikke var åpen og interessert i å ta imot ny kunnskap tidligere fra den faste samarbeidsgruppen. Selv om den nye kunnskapen ble gitt av noen fra samme arbeidsplass som de eksterne, var ikke psykologspesialisten direkte involvert i samarbeidet med opparbeidede relasjoner.

### 6.3 Manglende retningslinjer?

Det er mye som taler for at tydelige retningslinjer for tverrfaglig samarbeid vil være hensiktsmessig, før samarbeidspartnere skal utarbeide sammenkoblede tiltak og løsninger for en tredjepart. Statlige retningslinjer som legger opp til å avklare om aktørene deler det samme synet på elevsituasjonen som utgangspunkt, hvordan skolen har håndtert situasjonen i forkant av samarbeidet, eller om skolesystemet uttrykker et behov for mer spesifikk kompetanse på ulike områder. Kanskje kan kompetansen gis tidlig av noen i samarbeidet, og i så fall bør dette oppdages tidlig. Det er signaliserende at slike faktorer kan få en forebyggende effekt, og veiledende retningslinjer til aktører i oppstarten av et tverrfaglig samarbeid vil ut ifra sammenhengene vi har sett, kunne bidra til å avdekke faktorer som får stor betydning for prosessen videre. Som det er belyst gjennomgående, er det mange som har gode argumenter og forslag til avklaringer eller andre områder som bør avdekkes i et samarbeid, men for å få gjennomslag for endringer kreves utarbeidede føringer fra øvre hold. Skolepolitikken har vist interesse for og anerkjenner nytteverdien av tverrfaglig samarbeid, men en ekstra paragraf i opplæringsloven blir ikke nok for å automatisere gode tverrfaglige samarbeid med effektive resultater. Selv om den individuelle samarbeidskompetansen viser seg viktig, er det mye som indikerer mot et behov for flere ytre rammer som fremmer produktivitet gjennom forutsetninger for utvikling av et godt samarbeid.

### 6.4 Ledelsens betydning

Det er belyst at kunnskapen som ble gitt, ble til ny og felles kunnskap for hele skolen. Dette var rektors initiativ, og det kommer frem av analysen at personalet på skolen i dag forholder seg annerledes til eleven. Dette ble også bekreftet av elevens fostermor, som er den som kjenner eleven best. Som vi så Irgens (2014, s. 7) peke på, tyder ofte utfordringer i skolen som organisasjon på å være hvordan ny kunnskap skal bli felles og organisatorisk. Vi så at rektoren i denne samarbeidsgruppen valgte av eget ønske å sette inn alle skolens personale. Ikke bare lærere, men også andre fagarbeidere som jobbet

rundt eleven. Som vi har sett gjennom organisasjonslæring, innebærer slike situasjoner hvordan man som arbeidskollektiv, men også enkeltpersoner, evner å anvende ny kunnskap for å håndtere ulike utfordringer skolen møter. Irgens pekte i denne sammenhengen på at enkeltpersoners erfaringer og vaner derfor vil få betydning i møte med skolens samarbeidspartnere. Måten kunnskapen kom inn, både på bakgrunn av behov og den tidligere historikken, tyder på å ha vært svært gunstig for alle involverte.

Elevens nye kontaktlærer fortalte om hvordan enkelte ansatte i ettertid erkjente at håndteringen deres av eleven ikke var så gunstig. Analysen viste at rektoren steppet inn når det ble oppdaget en uoverensstemmelse i skolens personale, når det gjelder hvordan de valgte å håndtere eleven. Summen av dette viser et eksempel på et tiltak som står i samsvar med organisasjonslæring. Som Irgens (2014, s. 6) poengterte, må skoler streve etter dette for å bli i stand til å håndtere press de blir stilt ovenfor. Kriterier som trekkes frem som nødvendig av Irgens (2014, s. 6) for å drive organisasjonslæring, kan forklares noe gjennom denne situasjonen. Irgens påpeker at det vil være nødvendig å identifisere og korrigere feil for å kunne drive en slik praksis i organisasjonen, som vi kan trekke parallell til gjennom rektors korrigerende av andre ansattes håndtering av eleven.

Innhenting og behandling av informasjon for at handlingsmønster kan endres gjennom ny kunnskap og innsikt, ble også tatt til etterretning gjennom et samarbeid med felles forståelse hos samarbeidsaktørene. Nåværende rektor tyder av disse grunner i denne sammenhengen, på å ha operert etter det som vi har sett kalles for dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978, i Irgens, 2014, s. 6). Hadde rektor sagt seg fornøyd med tiltaket om mer kunnskap til kontaktlærer alene, kunne vi sett dette opp imot enkelkretslæring. I stedet, når kunnskapen ble gitt til fellesskapet samtidig som den ble etterstrebet å ta lærdom av via engasjement i personalets håndtering i etterkant, kan vi knytte dette til dobbelkretslæring. Kompetanseløftet var ikke automatisk ferdig når veiledningen var gitt, den ble videre jobbet inn i holdningene til hele personalet. Ut ifra analysen er det mye som taler for at dette fikk en verdi for de som jobber tett på eleven.

## 6.5 Felles forståelse av tiltak og løsninger

I analysen viste det seg at det utviklede samarbeide som fungerte godt inkluderte en form for fleksibel rollefordeling uavhengig av posisjoner i samarbeidet. Det blir beskrevet en trygghet og et fokus på løsningsorientering partene imellom, som har en naturlig sammenheng. Åpenhet for ulik rollefordeling på tvers, indikerer på trygghet i samarbeidet. Dette samsvarer med Kinges (2012, s. 225) punkt, der hun viser til at definering av roller og fordeling av arbeidsoppgaver og ansvar kan være forebyggende for vansker i samarbeid for barn og unge. Det virker som det pr. i dag er opparbeidet en større grad av tillitt til hvem som får ulike ansvar i møtene, og hvordan møtene skal foregå med et fremoverlent fokus. Endringen som har foregått i samarbeidet, er heller ikke kun oppfattet positivt av aktørene. Det har som vi så fostermor forklare, gitt resultater i et barn som nå har fremtidsplaner, og har det bedre med seg selv og de rundt seg. Når forholdene var avklart med nye samarbeidspartnere, og samarbeidet ble preget av mer tillitt og overensstemmelser, tyder dette på å være årsaker til den gode strukturen som ble opprettet.

Påstanden til Bateson om at vi alltid kommuniserer både om innhold og forhold, kan være med på å forklare forhold i kommunikasjonen som åpnet for at disse faktorene kunne finne sted. Dette indikerer til Bateson argument om at definisjon av forhold, en indirekte beskrivelse av det og måten man ser på forholdene på, har betydning for kommunikasjonen uavhengig av hva temaet for møtet har vært (Ulleberg, 2014, s. 20).

Selv om slike sammenhenger ikke direkte kommuniseres innad, får samarbeidet betydelige ringvirkninger som gir større rom for å opptre løsningsorientert med en felles forståelse for eleven og tiltak. Noe annet som kan være med på å forklare endringer og tidligere samarbeidsklima, er hvordan aktørene har forholdt seg til årsakssammenhenger. Det ble vist til at skolesystemet, med en ny ledelse og et personale som har fått ny kunnskap, utviklet en annen holdning i samarbeidet. Holdningen til elevens fostermor trekkes frem som eksempel, der skolen ble interessert i å bruke hverandre til å finne gode løsninger. Det kan se ut til at samarbeidet i den nyere tid forstår årsakssammenhenger på en annen måte enn forrige ledelse ved skolen, med ansatte som trolig gjorde så godt de kunne, men ikke visste bedre før de fikk tilgang på mer kunnskap. Tidligere kan se det se ut til at det har vært en problematikk rundt hva som *ikke* ble gjort av tiltak for eleven, som derfor skapte trøbbel i samarbeidet. Dette så vi gikk på kryss og tvers i samarbeidet, med påpekninger om ting som ikke ble gjort, både fra skolesystemet om veiledning, og fra de eksterne om ressursbruk. Samtidig ble enkelte som jobbet rundt eleven tidligere, oppfattet som lite egnet til oppgaven. Via analysen, kan vi se dette i lys av Batesons perspektiver på årsakssammenhenger.

I det nye samarbeidet, så vi samarbeidsaktørene peke på at de er innforstått med at de må erkjenne når de trår feil, erkjenne at det ikke finnes bare en sannhet, og samtidig unngå egne «oppfatninger» av hva som er den riktige måten å gjøre det på. Slike holdninger drar i retning av en forståelse som samsvarer godt med den sirkulære årsakssammenhengen. Dette kan også forklares som en årsak til at samarbeidet kan opptre løsningsorientert og fremoverlent i dag, med et godt samarbeidsmiljø. I dette tilfellet kan det beskrives gjennom hvordan partene har opparbeidet en forståelse for hvordan de kan nyttiggjøre hverandre til elevens beste. Eksempler fra analysen, er slik vi har sett skolesystemet pr. i dag er interessert i fostermors løsninger på ting, og slik de eksterne forklarer viktigheten av elevmedvirkningen i samarbeidet. De virker å ha utarbeidet en felles forståelse av hvordan årsaker henger sammen i et sirkulært perspektiv, i motsetning til den klassiske lineære rekkefølgen, hvor «det ene er årsaken til det andre» (Ulleberg, 2014, s. 21). Fra analysen kan vi finne en kontrast til dette, når vi så hvordan skolens eksterne aktører følte de måtte påpeke ting igjen og igjen, uten endring fra mottakeren.

Årsaker må alltid forstås relasjonelt. Selv om partene fikk en følelse av å måtte mase uten respons, er likevel begge parter deler av samspillet med bidrag og ansvar (Ulleberg, 2014, s. 21). I slike tilfeller, kan det naturlig nok føles fortvilende for partene som føler de prøver, men ikke får respons. Det kan derfor argumenteres med at flere av punktene til Kinge (2012, s. 255) kan virke forebyggende for å unngå at samarbeidet domineres av en lineær forståelse av årsakssammenhenger. Avklaringer av enkeltpersoners holdninger til teamet, med refleksjon over om alle parter utgjør likeverdige roller med samme utgangspunkt for å opptre som likeverdige bidragsyttere, er tenkelig å kunne bidra til selvrefleksjon over eget ansvar. Batesons sirkulære årsakssammenheng, samsvarer også med Skotheim og Johannessens (2018, s. 22) argument om at tverrfaglighet innebærer sammensatte årsak-virkning-forståelser, som fordrer et bredt tilfang av forståelsesrammer for å finne optimale løsninger. Det viser seg tydelig at noe av det som gjør tverrfaglig og tverretatlig samarbeid enda mer komplekst, er at samarbeidene er så avhengige av alle involverte. Alle må dra i samme retning, som vi har sett har blitt et resultat av et godt samarbeidsklima. Initiativet fra samarbeidet til å være løsningsorientert med høy grad av involvering med fostermor samsvarer også med Kinges punkt om at man bør avklare hva slags rolle og betydning fosterforeldre har i samarbeidet.

Verdien av ny rektor og kontaktlærer er pekt på som en viktig faktor for vendepunktet i casen. Samtidig har vi sett at annet personale på skolen har håndtert eleven på en måte som ikke stemte overens med forståelsen i samarbeidet. Ut ifra analysen, kan vi knytte dette til det som Bateson kaller for punktuering. Som det er presentert, har dette begrepet betydning for alle som jobber med andre mennesker (Ulleberg (2014, s. 36). Vi så at punktuering er sterkt knyttet opp imot den lineære årsakssammenhengen, men her skiller jeg bruken av begrepet mellom når det gjelder årsakssammenhenger i selve samarbeidet, og punktering for hvert enkelt individ uavhengig av forståelse i et samarbeidsteam. Egen individuell punktuering forstås uunngåelig, i kontrast til en felles forståelse av punktuering som trer i kraft gjennom samarbeid. Det er sannsynlig at andre personer som har jobbet tett på eleven, utviklet en annen form for punktuering enn de som sitter i ansvarsgruppen i casen. Det kan tyde på at ulik punktuering på bakgrunn av andre forståelser, er mye av det som har preget de ytre rammene for samarbeidet. Når Bateson viser til at man lærer å punktuere på ulike måter, gjennom eksempelvis arbeidsplasser eller fagmiljø hvor man skal utvikle felles ideer om hvordan samspill skal forstås, peker dette også på ledelsens rolle. Før det kom en ny ledelse, er det sannsynlig å anta at forståelsen av ansattes punktuering var annerledes. Grunnlaget for dette er fordi analysen viste et vendepunkt i organisasjonen ved ny rektor, som på sikt endret alle ansattes punktuering og deres refleksjon over den, via et kompetanseløft. Det er sannsynlig at forståelsen av ansatte som tidligere ble oppfattet å ha et annet elevsyn, egentlig dreide seg om mangel på kompetanse for å kunne punktuere i samsvar med det som kunnskapsfeltet forklarer om atferden.

Hvis vi tenker på punktuering som et «kart», slik som Bateson (Ulleberg, 2014, s. 37), er det ikke vanskelig å forstå hvorfor uoverensstemmelser i elevsyn og pedagogiske tilnærminger kan bli ulik. Det er samtidig her det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet melder seg som viktig. Hele poenget med slike samarbeid, er å legge til den ekstra nødvendige kompetansen for å kunne gi elevene som trenger det et helhetlig tilpasset tilbud, som Skotheim & Johannessen (2018, s. 22) presiserer. Når vi ser på dette i sammenheng, må de med spisskompetanse på ulike felt få slippe til med sin kompetanse, og den kompetansen må etterstrebtes å bli felles. Som vi så den nye kontaktlæreren peke på, skal det oppleves som «alle sine elever». Alle som møter eleven i friminuttet, i gangen, i klasserommet eller kantina, må ha samme forutsetninger for å håndtere eleven på en god måte, som kontaktlæreren. Skolen har sine ekspertområder, og andre instanser og etater har sine. Det forklarer godt hvorfor avklaringene gjennom Kinge (2012) og forståelse av bakgrunnen for samarbeidet gjennom Skotheim og Johannessen (2018), kan forstås som viktig for kommunikasjonen. Hver enkeltes tilfelle er ulik, og det finnes ingen fasit på hvem som har dybdekompetansen som trengs i forkant. Denne må, slik vi har sett, reflekteres frem i samarbeidet.

I analysen er det belyst ulike oppfatninger av pedagogiske tiltak, holdninger, elevsyn og vilje til endring. Sett i lys av Batesons perspektiv (Ulleberg, 2014, s. 23), vil samarbeidsaktører ha egne ideer, egen forståelse og egen tolkning (persepsjon) av virkeligheten, som utgangspunkt. Batesons poeng om at det er relasjonene man forholder seg til, og ikke gjenstander og fysiske realiteter – kan forklare hvorfor utfordringene tidligere oppstod, og samtidig hvordan samarbeidet endret seg til å bli suksessfullt. Alle involverte i samarbeidet har ikke til enhver tid tilgang til de fysiske realiteter, men må forholde seg til samarbeidspartneres oppfatninger, som alltid forstår noe i forhold til noe annet, og ikke isolert. Som Ulleberg poengterer, erfarer vi derfor både hverandre, verden og oss selv i relasjonene. Dette viser også hvorfor det kan være effektivt å tenke sirkulære årsakssammenhenger i tverrfaglig samarbeid. At representant

fra Bufetat fikk mulighet til å gå utenfor mandatet, har åpenbart vært avgjørende for alle parter. Behovet meldte seg gjennom oppfatninger, erfaringer og innsikt i elevens situasjon, og trådte i kraft gjennom veileders vilje til å gå utenfor rammene for denne elevens beste. Poenget er at slike ting skjer ikke av seg selv, og for å kunne tilpasse støtteapparatet til hver enkelt elevs behov, kreves det noe av de som sammen arbeider mot et felles mål. Vi så fostermor presisere hvor viktig det har vært for henne, samtidig som hun erkjenner at det ikke er normalen. Gjennom analysen, er det et argument for at behov bør komme foran det som ligger i standardiserte rammer. Hvis behovet viser seg annerledes, slik som i dette tilfellet – bør det tas til etterretning.

## 6.6 Ledelsens rolle og rammeverk

Når det gjelder tverrfaglig samarbeid har både teori og oppgavens analyse vist at ledelse får en viktig og betydningsfull rolle. Ledelsen kan forstås som en grunnpilar for samarbeidene, og hvordan det blir styrt ovenfra påvirker aktørene. Gjennom intervjuene om oppgavens spesifikke case har opplevelser av ledelse kommet frem i to varianter, som gir et inntrykk av ulike strategier. Selv om det som kommer frem i intervjuene er begrenset informasjon, forteller det likevel noe om hvordan aktørene har opplevd situasjonen. Det indikeres i stor grad til at ledelsen i organisasjoner, etater eller instanser bør være godt involvert, og bistå ansatte med veiledning og sikre oppfølging. Ved misnøye fra skolens side i tverrfaglig samarbeid får skolens ledelse et stort ansvar, og grad av involvering og oppfølging forstås som nødvendig for at helheten i samarbeid skal fungere. En ledelse som opptre i tråd med organisasjonslæringens premisser tyder samtidig på å sikre at kunnskapen som drives frem i samarbeidene kommer til nytte. Når en av aktørene fikk mulighet til å jobbe utenfor mandatet sitt utover de rammene som egentlig lå i deres system, utgjorde dette en forskjell. Muligheten for dette kom gjennom en ledelse som ga rom for dette, og anerkjennelsen har vært tydelig. Det er mye som peker på at muligheter for å jobbe ut ifra elevenes behov er noe som bør standardiseres, og argumentene tilsier at denne muligheten burde være sikret gjennom politiske føringer. I stedet for å utarbeide rammer for antall møter og tidsperiode, bør rammer være tilbøyelige og åpne for tilpasning ut ifra hver enkelt situasjon.

## 6.7 Posisjonering mot tidligere forskning

Når det gjelder det vi har sett av tidligere forskning, er det flere moment som går igjen knyttet til analysefunnene i denne studien. Funnene til Kjær (2015) og uttalelser i Prop 52 L (2017-2018), samsvarer godt med funnene i dette prosjektet. Funnene understøtter den samme opplevelsen av tverrfaglig samarbeid, og når det gjelder behov for ansvarsfordeling, rolleavklaringer og felles språkforståelse, virker opplevelsene å være svært like aktørene i Kjærs (2015) studie. Det samme gjelder holdninger og avklarende anerkjennelse, samt hvilke faktorer som kan være hemmende for samarbeid. Informantene til Kjær (2015) og uttalelser i Prop 52 L (2017-2018) belyste også tidspress som utfordring. Denne studien viser et eksempel på tiltak mot dette, ved å gå utenfor mandatet gjennom forankring i ledelse. Profesjonsstrid og utfordringer knyttet til ressurser trekkes frem begge plasser, og viser seg samtidig som en utfordring i denne studien. Dette understøtter behovet for ytterligere retningslinjer og tiltak for at slike faktorer ikke gir en begrensende effekt i samarbeidene. Gjennom denne studien kan det argumenteres for at utdanningsforbundets uttalelse i Prop 52 L (2017-2018, s. 22) derfor stemmer godt. Problemet ligger ikke i selve ansvarstolkningen av tverrfaglig samarbeid, men heller i diffuse strukturer for samarbeid, tilgjengelighet på ressurser og tidsperspektiv.



LOG-modellen, forskningsprosjektet «et lag rundt eleven» (Malmberg-Heimoen et. Al, 2020, s. 16) er også presentert. Her ble det valgt å legge opp til dialogkonferanser og fokus på drøfting, idemyldring og utviklingsforslag i ønske om forbedring. Samtidig ønsket de at samarbeidspartnere skulle artikulere praksis, dele og teste ut nye måter for å forbedre egen praksis (Malmberg-Heimoen et. Al, 2020, s. 20). Vi så også at det ble benyttet et veiledningshefte med krav til møtefrekvens, for å fremme informasjonsflyt (Malmberg-Heimoen et. Al, 2020, s. 9). Et veiledningshefte som veiledende støtte tyder ut ifra denne studien på å være et forbedrende tiltak som aktører vil dra nytte av. Funnene som er gjort i denne studien, viser et tydelig uttrykt behov. Prosjektet dreiet seg ellers i stor grad om kommunikasjon. Ut ifra denne studien kan deres tiltak for å skape endring sees på som hensiktsmessig, samtidig som det kan undres om prosjektet har tatt for seg kommunikasjonens rolle «dypt nok» som utgangspunkt. Det var ingen merkbar effekt når det kom til læreres vurdering av tverrprofesjonelt samarbeid og mestring - tross god vurdering av samarbeidspartnere, og en av forklaringene til resultatene var at LOG-modellen ikke fungerte for gitte aktører (Malmberg-Heimoen et. Al, 2020, s. 2 & 9). Ut ifra denne studien kan dette også indikere til at andre områder, som for eksempel relasjonsforhold mellom aktører, kan vært årsaker til at modellen ikke ga store resultater, eller en ledelse som ikke lyktes i å føre et slikt utviklingsarbeid som ønsket. Ledelsens viktige funksjon er belyst, og ringvirkningene blir merkbare både for interne og eksterne aktører.

Å utvikle en felles forståelse av tiltak og løsninger, sikre informasjonsflyt og innsikt i relasjoner har vært sentrale faktorer. På samme måte som veiledningsheftet ga krav til møtefrekvens for å fremme informasjonsflyt, så vi i denne studien at hyppigere møter ga mer produktive møter. Vi så også hvordan det motsatte - liten grad av informasjonsflyt, kan føre til mistenkelige antakelser og undring over aktørers oppfølging av tiltak. Gjennom disse sammenhengene kan et fokus på møtefrekvens og sikring av informasjonsflyt mellom aktører sterkt forankret i ledelse, argumenteres for å virke hensiktsmessige som utviklingstiltak. Det er likevel flere merkverdige punkter i oppsummeringen av hovedfunn som kunne fungert som øvrige forslag til områder med behov for tiltak.

Stillasbyggerprosjektets kartlegginger i skolen er også presentert. I deres kartlegging avdekket de at skolen trengte hjelp til å oversette utredningsrapporter og epikriser fra BUP og PPT, på grunn av mange faguttrykk som opplevdes som vanskelig for barnevernstjeneste og skole (Tessand, 2021, s. 28). Gjennom denne studien kan problematikken forstås som en utfordring som ikke er uvanlig å se i tverrfaglig samarbeid. Vi så flere aktører tydelig peke på utfordringer knyttet til språkforståelse i større eller mindre grad, samtidig som det kom frem at noe av andre profesjoners fagspråk ble lært underveis. I analysefunnene finner vi derfor samme tendenser, som kan tyde på at utfordringen er utbredt. Gjennom casen vi har sett på, så vi også resultater når det ble jobbet utenfor mandatet i tilfellet til Bufetats veileder. Dette følges av prosjektet visjon, når de jobber for at hjelpen skal tilpasses ut ifra behov (Tessand, 2021, s. 9). Denne viktigheten samsvarer derfor godt med funn i analysen.

Et annet moment i denne studien som er interessant å se på, er hvordan de kartla skolens opplevelse av lite mestring gjennom at «det nok engang skulle komme såkalte eksperter, som kunne fortelle dem at de gjorde en dårlig jobb» (Tessand, 2021, s. 26). Den samme forståelsen viste analysen. Vi så skolens eksterne aktører vise innsikt og forståelse for at det er mange som kommer inn på skolens arena, med et ønske om å fortelle dem hva de skal gjøre, og hva som er riktig. Denne tematikken krever som vi har

sett, god kommunikasjon på tvers, og fremstår som et poeng som bør tas til etterretning. I analysen så vi også at det har vært betydningsfullt å starte møter med positive ting, og alltid huske på å trekke frem det som har vært positivt. Dette motstrider med det som prosjektets kartlegging viste, når en skole laget grafer over en elevs utageringer og uønskede hendelser (Tessand, 2021, s. 27). Gjennom innsikt via analysen i denne studien, har det vist seg et tydelig signal om at man må tenke motsatt vei. Det som er positivt må trekkes frem, og orienteringen må starte derfra. Dette gjelder både innad i skolen og i tverrfaglige samarbeid hvor enkelte aktører ikke har mulighet til å se elevene i hverdagen på samme måte som i skolen.

## 6.8 Oppsummerende refleksjoner over behov for tiltak

Tverrfaglig samarbeid kommer uten en oppskrift, og ser ut til og oppleves utfordrende på flere punkter som går utover elevsituasjoner i seg selv. Samtidig er det åpenbart at slike samarbeid er nødvendig for å gi elever best mulig hjelp og støtte, og at hjelpen bør iverksettes så tidlig som mulig. Tiltak til forbedring tyder i hovedsak på å ligge i rammer, ressurser og veiledningsstruktur for tverrfaglig samarbeid. I etterkant av den nye innføringen av §15-8 i opplæringsloven, hadde det trolig vært nyttig med flere konkrete føringer fra politisk hold om hvordan slike samarbeid skal foregå, som også innebærer retningsgivende veiledning til oppstart og oppfølging av tverrfaglig samarbeid. Mange av utfordringene tyder både gjennom denne og andre studier på å ligge i strukturer som kan forebygges, men behøver mer enn en forklaring på hva hensikten skal være. Både denne og Kjærs (2015) studie viste tendenser til profesjonsstrid og indirekte maktforhold, som indikerer til en utfordring som kan få dempende følger i samarbeidsmiljøene. Det viser et behov for retningslinjer med tydelige avklaringer på et tidlig nok stadium, som bør allmenngjøres for alle tverrfaglige ressursteam.

Utvalget av tidligere forskning understøtter utfordringene som er belyst i tverrfaglig samarbeid, og peker på at systemet har behov for tiltak som produserer effektivitet for elevene og sammenkobling av kunnskap mellom aktører. Det presenterte utvalget er begrenset, og det er gjort flere prosjekt i forsøk på å bedre tverrfaglig samarbeid. 0-24 samarbeidet trekkes frem i prop 52 L (2017-2018, s. 22), som indikerer til samstemte løsningsforslag som til denne studien. I sluttrapporten konkluderes det med behov for en individorientert og helhetlig tilnærming, mer helhetlig oppfølging og tidlig intervensjon (Hansen et. Al, 2020, s. 35). Det understrekes at å lykkes med tverrsektorielt samarbeid krever utvikling av systemer og strukturer for samarbeid, sammen med en utviklet relasjonell kompetanse og kultur for samarbeid i tjenester og blant fagfolk (Hansen et. Al, 2020, s. 86). Det virker ikke å stå på sektorers vilje til å bedre tverrfaglig samarbeid, men kanskje er det nå på tide å stadfeste nye føringer gjennom å ta i bruk den innhentede kunnskapen.

## 6.9 Videre forskning

Denne casestudien baserer seg på kvalitativ metode med et utvalgs erfaringer som utgangspunkt, og det hadde derfor vært interessant å se hva en kvantitativ undersøkelse med et betydelig antall informanter viser om opplevelsen av tverrfaglig samarbeid. Om flere studier tyder på de samme resultat vil dette styrke overføringsverdien ytterligere. Samtidig har en case som denne stort potensial innenfor andre områder på det pedagogiske feltet. Man kunne sett nærmere på skole-hjem samarbeid eller lærer-elevrelasjon, for å styrke kunnskapen på to svært betydningsfulle og aktuelle forhold i skolen. Det hadde også vært nyttig og retningsgivende med forskning som fokuserer på forbedringstiltak, slik som LOG-modellen, med flere av hovedfunnene i denne studien

som tiltak for endring. Her ville man kunne se indikasjoner til funnernes betydning for opplevelsen av mestring og produktivitet i tverrretatlig og tverrfaglig samarbeid.

## 6.10 Betydning for sosialpedagogikken med avsluttende kommentarer

Gjennom denne oppgaven har jeg vist til verdien for å se nærmere på det tverrfaglige og tverrretatlige feltet for barn og unge, og presentert skolens lovpålagte oppgave om å inngå i slike samarbeid. Det er utført en casestudie med tilhørende intervju, og jeg er svært takknemlig for muligheten til å jobbe med en case fra virkeligheten med tilhørende samarbeidsteam. Som utgangspunkt for å drøfte over funnene, er det belyst teoretiske perspektiver relevante for min problemstilling. Det er også vist til tidligere forskning med nytteverdi for å se opp imot egen studie.

Som nevnt innledningsvis er profesjonssamarbeid en sentral arbeidsoppgave innenfor sosialpedagogikken. Denne oppgaven belyser hvorfor kunnskap om tverrfaglig og tverrretatlig samarbeid er nødvendig, og betydningen det vil ha for produktivitet og progresjon i arbeidet. Gjennom svært reflekterte informanter har jeg kunnet se nærmere på en samarbeidsprosess i lys av en case, hvor intervjuene sammen med casen har gitt meg innsikt i hvordan ulike aspekt oppfattes fra de ulike ståstedene. Etter gjennomgangen er det noen nøkkelmoment som viser seg viktig til fremtidige tverrfaglige samarbeid. Oppgaven viser at det må ligge et grunnlag med trygghet og tillit mellom aktørene, som innebærer høy grad av elevmedvirkning. Samtidig bør verdien av det å kunne gå utenfor mandatet ved behov anerkjennes, og gode relasjoner må utvikles både til hjemmet og andre instanser. Disse faktorene vil også bidra til å kunne opparbeide en felles forståelse av elevsituasjonen. Sammen med tidligere forskning og teori på området, er det mye som signaliserer mot at aktører i tverrfaglig samarbeid ville hatt nytte av flere statlige føringer for selve samarbeidene, både til oppstart og underveisevaluering. Samtidig vil det være viktig at disse føringene ikke legger begrensninger i form av et firkantet rigget system, men vende mot veiledninger som kan forebygge vansker. Som oppgaven har vist, bør føringene legge opp til at hvert enkelt samarbeid får mulighet til å tilpasse seg etter hver enkelt elevs individuelle behov.

Perspektivene som er brukt i oppgaven muliggjør samtidig forslag til tilførelser for faget sosialpedagogikk. De viser tydelige innvirkninger på tverrfaglige samarbeid, som sammen med et allerede stort fokus på slike samarbeid vil kunne heve kunnskapsnivået ytterligere på området. Som vi har sett handler mye om hvordan man går inn i den type samarbeid, og hvordan man videre kan bruke kunnskap og innsikt til det beste for aktørene og elevene det gjelder. Sosialpedagogikken bør av den grunn også utstyre pedagoger med redskaper som gjør de rustet til å møte andre profesjonsutøvere. Dette handler om forståelse for hvordan man jobber ut ifra årsakssammenhenger, innsikt i hvordan samarbeid og enkeltindivider punktuerer, samt en bevissthet om hvordan samarbeid blir formet av relasjonsforholdene. Med oppgavens temaområde og tilhørende perspektiv tilfører derfor oppgaven en dypere innsikt i sosialpedagogikkens fokus på tverrfaglig samarbeid.

Analysen er presentert med sitater fra intervjuene, men viser samtidig bare et lite utvalg fra transkripsjonene. Informantene har vært svært reflekterte over egen praksis, og hovedpoeng og problemstillingens formulering har vært utgangspunkt for utvalget, sammen med et ønske om å synliggjøre flest mulig sider av saken og belyse ulike perspektiv. Informantene har vært en del av et samarbeid over lengre tid, med noen

faste, og noen nye tilskudd i samarbeidet. De sitter på svært mye erfaring, og mange refleksjoner over egen praksis både tidligere og i nåtid. De har forklart godt hva som har vært utfordringer, og hvordan de har jobbet for å utvikle seg til å bli det produktive teamet med felles forståelser i dag. Fordi erfaringene deres er presentert via en lengre periode, er det etterstrebet og ha tydeliggjort «hva og hvem» det gjelder fra tidligere samarbeid, og nåværende. Det har vært åpenbart at alle informanter har lagt, og fortsatt legger mye tid i denne saken, og har felles ønsker for eleven beste. Det har vært utrolig inspirerende å ha fått innsikt i deres samarbeidsprosess som har resultert i en suksesshistorie. Et løsningsorientert team som utretter positive tiltak for barn og unge som trenger og fortjener et bredt støtteapparat, vil kunne utgjøre store forskjeller for elever - slik som i dette tilfellet.

## 7 Litteraturliste

Argyris, C. (1999). *On Organizational learning*. (2 utg). Blackwell Business.

Bufdir. (2020, 28. Mai). *Om Bufdir og Bufetat: Organisasjon*. Hentet fra: [https://www.bufdir.no/Kontakt/Om\\_Bufdir\\_og\\_Bufetat/Om\\_Bufdir/](https://www.bufdir.no/Kontakt/Om_Bufdir_og_Bufetat/Om_Bufdir/)

Christensen, H. (2018). Sårbare elever – skolens ansvar og samarbeid med andre profesjoner. I K. E. Thoresen & H. Christensen (Red), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 137-156). Fagbokforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (1. utg). Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg). Gyldendal akademisk.

Eide, G. & Fladstad, T. (2019). *Veileder for traumebevisst og relasjonsbasert omsorg*. RVTS Sør: Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging.

Erstad, O. (Red.). (1993). *Vitenskapsteori og medieforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2021, 7. November). Kvantitativ metode. *I store norske leksikon*. [https://snl.no/kvantitativ\\_metode](https://snl.no/kvantitativ_metode)

Hansen, I. L. S, Jensen, R. S & Hansen, H. C. (2020). Mind the gap! Nordic 0-24 collaboration on improved services to vulnerable children and young people. Final report from the process evaluation (Fafo-rapport 2020:21). Fafo. [https://0-24-samarbeidet.no/wp-content/uploads/2020/11/Mind-the-gap\\_Fafo-report.pdf](https://0-24-samarbeidet.no/wp-content/uploads/2020/11/Mind-the-gap_Fafo-report.pdf)

Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. J. Postholm og T. Tiller (Red). *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 283-298). Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red), *Barn og unge i midten – tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-40). Gyldendal Akademisk.

Johannessen, B., Skotheim, T. & Holst-Jæger, J. E. (2019, 31. Mars). Samarbeid om elever på tvers. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/samarbeid-om-elever-pa-tvers/171474>

Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn – en kilde til styrke og håp?*. Gyldendal Akademisk.

Kjær, K. (2015). *Et tverrfaglig samarbeid – til barnets beste? En kvalitativ studie av skolen, PPT og BUP sin opplevelse av kommunikasjonen i tverrfaglig samarbeid* [masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45724/1/Masteroppgaven-2015---Katrine-Kjr.pdf>

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fast satt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A. G., Lyng, S. T., Borg, E., Pålshaugen, Ø., Bakkeli, V., Wittrock, C., Christensen, H., Lund, T., Fossetøl, K. & Akhtar, S. (2020). *Et lag rundt eleven – en klyngerandomisert effektevaluering av LOG-modellen*. (AFI-rapport nummer: 2020:07) Utgiver: OsloMet. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/lag\\_rundt\\_eleven\\_log\\_modellen\\_afi\\_oslomet\\_2020.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/lag_rundt_eleven_log_modellen_afi_oslomet_2020.pdf)

Mellblom, A. V., Engell, T., Bergseth, J., Baardstu, S & Helland. S. S. (2021). *Ungdommens stillas: En kartlegging og beskrivelse av tjenesten Stillasbyggerne samt ungdommers og samarbeidspartneres erfaringer*. ISBN: 978-82-92510-26-1. Utgiver: Regionsenter for barn og unges psykiske helse - Forskergruppe forebygging og behandling. Hentet fra: [https://static1.squarespace.com/static/5bb9b7c87046804e5afe7836/t/60995a043c1e6d2eeeb7136a/1620662789777/Stillasbyggerne\\_rapport\\_rbup.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5bb9b7c87046804e5afe7836/t/60995a043c1e6d2eeeb7136a/1620662789777/Stillasbyggerne_rapport_rbup.pdf)

Ness, O. (2014, 9. Mai). *Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?* NAPHA: Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid. Hentet fra: <https://napha.no/content/14929/samarbeid-eller-samhandling-er-det-noen-forskjell>

Nou (2009): 22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt – Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/>

Opplæringslova. (1998). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. I: *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Endra med lover 17. september 1999, nr. 74. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_17](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_17)

Opplæringslova. (1998). Kapittel 9A. Elevane sitt skolemiljø. I: *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Føyd til med lov 20. Desember 2002, nr. 112. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_17](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_17)

Opplæringslova. (2018). Kapittel 15. Bruk av forvaltningslova. Opplysningsplikt m.m. I: *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Med endring av lov 8. juni 2018, nr. 27. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_17](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_17)

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

Prop. 52L (2017-2018). *Endringer i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskolelova (Plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m)*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-52-l-20172018/id2594304/>

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.

St. meld. Nr. 47 (2008-2009). *Samhandlingsreformen – Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>

St. meld. Nr. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Tessand, H. S. (2021). *Et godt liv - Tjenestebeskrivelse av stillasbyggerne*.

Barnevernrettet poliklinikk, Akershus universitetssykehus.

[https://static1.squarespace.com/static/5bb9b7c87046804e5afe7836/t/618d087c0d4dff2d0433beb4/1636632708233/Stillasbyggerne\\_Tjenestebeskrivelse.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5bb9b7c87046804e5afe7836/t/618d087c0d4dff2d0433beb4/1636632708233/Stillasbyggerne_Tjenestebeskrivelse.pdf)

Tjora, A. (2020, 3. Desember). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. Utg). Gyldendal Akademisk.

Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori: med historier fra veiledningspraksis* (2. Utg). Universitetsforlaget.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3. Utg). SAGE Publications.

Ødegård, A. (2009). Konstruksjoner av samarbeid. I E. Willumsen (Red), *Tverrprofesjonelt samarbeid* (s. 52-63). Universitetsforlaget.

## 8 Liste over figurer

Figur 1. Den lineære og sirkulære årsaksforståelsen i Ulleberg, I. (2014). <i>Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori</i> . Universitetsforlaget, s. 21 & 22.....	s. 12
Figur 2. Batesons fem poeng oppsummert og utarbeidet fra s. 20-38 i Ulleberg, I. (2014). <i>Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori</i> . Universitetsforlaget.....	s. 13
Figur 3. Figur 2.4 i Robinson, V. (2018). <i>Færre endringer - mer utvikling</i> . s. 43. Cappelen Damm akademisk. Tilpasset av Robinson fra Argyris, Chris (1999). <i>On Organizational learning</i> . (2 utg). Blackwell Business. Figur 3.2, s. 68.....	s. 15
Figur 4. Oppsummering av hovedfunn.....	s. 40



## 9 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

##### ***Kvalitet i tverrfaglig samarbeid med skolen for elevens beste***

**Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å se på hvilke faktorer som bidrar til suksessfulle møter i tverrfaglig samarbeid med skole**

#### **Formål**

I dette prosjektet vil jeg finne ut hva som bidrar til at møter i et tverrfaglig samarbeid med skole blir en nyttig prosess med felles forståelse både for aktører og elevene det gjelder i skolen. Prosjektet vil ta utgangspunkt i en elev-hendelse med involvering fra ulike hjelpeapparat, som blir sett i lys av informantenes svar gjennom intervju.

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hva opplevde du som viktig i møte med andre hjelpeapparat i denne elev-casen?*
- *Opplevde du at det var en felles forståelse for formålet med møtene?*

Hvis du har lyst å være med, vil jeg gjerne også snakke med andre involverte parter i elevsituasjonen som studien tar utgangspunkt i. All informasjon blir anonymisert, og det er kun din posisjon i samarbeidet som vil komme frem (hvilken part i samarbeidet du representerer), hvis dette er OK for deg. Om du foretrekker anonymisering fra dette også, avtaler vi dette. Informanter vil få tilgang til transkripsjon av intervju hvis dette er ønskelig før innsending.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Jan Frode Haugseth, sosiolog og førsteamanuensis i pedagogikk ved institutt for lærerutdanningen på NTNU er ansvarlig for prosjektet.

[Jan.f.haugseth@ntnu.no](mailto:Jan.f.haugseth@ntnu.no)

#### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Lise Fremstad

Masterstudent i sosialpedagogikk ved lærerutdanningen på NTNU i Trondheim.

[Liserf@stud.ntnu.no](mailto:Liserf@stud.ntnu.no)

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi spør deg om å være med, fordi du er en av partene som har vært bidragende i samarbeidsmøtene rundt elev-casen. Du har selv valgt å enten svare på en henvendelse, skrive

inn navn- og kontaktinfo på et skjema, eller du kan ha fått høre om muligheten til å delta i prosjektet på annet vis.

### **Hva betyr det for deg å delta?**

Hvis du deltar i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Deltakerne vil delta enten i fokusgruppeintervju, eller enkeltintervju som tas opp med lydopptaker. Spørsmålene og diskusjonene vil handle om erfaringer av møtesamarbeid og prosesser i et tverrfaglig samarbeid med hjelpeapparater rundt elever i skolen, rettet mot den bestemte elev-casen. Opptak vil slettes etter transkribering. Siden jeg ønsker å snakke flere involverte parter, kan det være at jeg har ønsket å prate med deg på bakgrunn av din profesjon og ståsted i samarbeidet. Du vil kunne få spørsmål som vil være mulig å svare på i forhold til din posisjon i casen.

Jeg vil holde intervjuet, og gjøre lydopptak.

Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit. Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut av nevnte forskningsspørsmål.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare jeg som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Jeg følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet 25.mai 2022.

Da vil lydopptak og annen innsamling av informasjon slettes.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil, kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få

informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet som ligger vedlagt.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Lise Fremstad. Tlf: 45488804  
Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Fremstad

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *felles forståelse og forventninger i et tverrfaglig samarbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i enkeltintervju/gruppeintervju med lydopptak. Du vil få spørsmål som det er mulig å svare på med henvisning til involvering i elev-casen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 25. Mai 2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Samtykkeerklæring for at lærer, rektor og fostermor kan uttale seg.

Ved å krysse av her samtykkes det til at lærer, konsulent i Bufetat, rektor og fostermor kan uttale seg om casen.

Opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 25. Mai 2022.

---

(Signert av samtykkeansvarlig, dato)

## 9.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### Semistrukturert intervjuguide

- Alle informanter er forberedte på hva intervjuet skal handle om.
- Repetere rettigheter fra infoskriv.

**Oppvarming:** Uformell prat for å bli kjent.

**Faktaspørsmål:**

Hva er ditt ståsted i denne casen?

**Generelt:**

- Knyttet til det samarbeidet du har vært en del av, hvordan har en god samarbeidsopplevelse vært for deg?
- Hvordan kan en typisk ikke-produktiv samarbeidssituasjon være? Har du noen fortellinger eller eksempler?

**Overgang og nøkkelspørsmål:**

- Hvorfor er denne casen ulik det, hvis du mener den er et eksempel på det?
  - med tanke på at denne casen belyser en god samarbeidsprosess?
- Hvordan har din utvikling vært (i din stilling/posisjon). Har det blitt noe lettere i samarbeidsmøtene etter hvert?
- Hvordan har det blitt tydeliggjort hva som har vært formålet med møtene?
  - Planlagt på forhånd?
  - Avklart før møte?
  - Blitt til underveis?
- Har du noen tanker om hvordan partene hadde, eventuelt ikke hadde en felles språkforståelse i denne saken?
  - Fagspråk?
  - Begrepsbruk?
  - Ulike tilnærminger?
- Har du fått inntrykk av behov for mer kompetanse om håndtering av ulike sider ved saken fra skolen eller andre instansers side? I så fall – på hvilke områder?
  - Hvis ja – hvordan ble det løst?
- Hva har vært betydningsfullt for å gjøre deg rustet til å samarbeide med andre hjelpeapparat rundt eleven?
  - Erfaringer?
  - Utdanningsløpet?

- Kursing?
- Kan du peke på noe du umiddelbart tenker kunne eller skulle vært gjort annerledes i disse samarbeidsmøtene underveis i prosessen?
  - Felles forståelse av situasjonen?
  - Felles forståelse i utvikling av tiltak?
  - Miljøet i samarbeidsrelasjonen?
- Har du gjort deg noen tanker om hvordan samarbeidet med skolen kunne vært mer effektivisert i dette tilfellet?
  - Om ikke – hva tror du har vært betydningsfullt for et effektivt og godt samarbeid i denne saken?
- Hva mener du har vært viktige forutsetninger for å oppnå gode møter i denne saken?
- Er det noen spesielle utfordringer du erfaringsmessig kjenner på i involveringen du har hatt med samarbeidsteamet rundt denne eleven?
- Har du gjort deg noen tanker om hva som fremover kan heve kvaliteten på samarbeidet mellom skole og andre støtteapparat, basert på dine erfaringer?
- Avrundes med avklaringer om nødvendig.

## 9.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

**NSD** MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾ Lise Reitan Fremstad ▾

Meldeskjema / Masteroppgave - casestudie med intervju / Vurdering

# Vurdering

[Skriv ut](#)

**Referansenummer**  
175431

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave - casestudie med intervju

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**  
Jan Frode Haugseth, Jan.f.haugseth@ntnu.no, tlf: 98055767

**Type prosjekt**  
Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**  
Lise, lise.fremstad@hotmail.com, tlf: 45488804

**Prosjektperiode**  
01.12.2021 - 25.05.2022

**Vurdering (1)**

**22.12.2021 - Vurdert**  
Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernelovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**BAKGRUNN**  
Formålet med prosjektet er å undersøke kommunikasjon og samarbeid mellom skole, fosterhjem og barnevern gjennom intervjuer med lærer/ rektor, fostermor og barnevernskonsulent. Den mindreårige eleven og hans/hennes historie vil ikke være gjenstand for forskning, men eleven kan identifiseres indirekte ved at prosjektet registrerer identitet til fostermor, lærer, rektor og barnevernskonsulent. Eleven vil dermed være en tredjeperson i prosjektet og dette krever at utvalgets taushetsplikt oppheves.

Som det kommer frem av meldeskjema og dialog mellom NSD og innmelder, er barnevernskonsulent berettiget til å samtykke til oppheving av taushetsplikt på vegne av den mindreårige eleven. NSD forutsetter at dette er avklart med Bufetat.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**  
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 25.05.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**  
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlige grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlige grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om niktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

