

# Masteroppgave

«Det beste for familien er at vi er samkjørte»

En kvalitativ studie om hvordan ulike fagpersoner i en kommune opplever bruken av «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet».

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning, PED 6904

Tove-Karin Lein



## Sammendrag

Tverrfaglig samarbeid kan være krevende, men når man får det til å fungere godt, vil det samlede tilbudet til barnet/ungdommen oppleves bedre koordinert, og være mer tilpasset den enkelte. For å sikre god kvalitet i det tverrfaglige samarbeidet, utarbeidet Rissa kommune «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet», og denne ble ferdigstilt og introdusert i alle enheter og avdelinger høsten 2016. Formålet med oppgaven min er å belyse noen erfaringer ulike fagfolk i kommunen har gjort seg ved bruk av denne sjekklista.

For å få svar på problemstillingen min, valgte jeg å bruke kvalitativ metode, der jeg intervjuet tre personer fra ulike enheter i kommunen. Gjennom analysen av datamaterialet fant jeg tre hovedkategorier: 1: *Sjekklista styrker kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet*, 2: *Sjekklista som et verktøy*, og 3: *Sjekklista og relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien*.

Mine funn er at deltakerne opplever at «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet», heretter kalt sjekklista, kan bidra til å sikre god kvalitet, og at den kan fungere som et godt verktøy, i det tverrfaglige samarbeidet. Alle deltakerne var opptatt av viktigheten av en god relasjon mellom hjelpeapparatet og familien. De opplevde at sjekklista som verktøy kanskje ikke i stor nok grad har fokus på dette. Når deltakerne snakker om kvalitet i det tverrfaglige samarbeidet, bruker de ord som åpenhet, tillit, respekt, toleranse, raushet og kommunikasjon. Disse er tett knyttet til *relasjonskompetanse*. Begrepet relasjonskompetanse er behandlet i teoridelen, og vil også bli trukket inn i analysedelen. Deltakerne trekker i tillegg fram dette med avklaringer rundt roller og ansvarsområder som viktig, og to av dem nevner ulikhet i maktforhold som utfordrende. Det siste kvalitetsaspektet som ble trukket fram er læring og kompetanseheving gjennom samarbeidet.

Alle informantene ser ut til å trekke fram betydningen av å ha et verktøy når man står i krevende og sammensatte saker, og at det er godt å kunne si «slik jobber vi her.» Når det gjelder relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien er det begrepene myndiggjøring, eller empowerment, og tillit som går igjen, i tillegg til viktigheten av hjelperens relasjonskompetanse.



## Forord

Et langt og krevende studium nærmer seg nå slutten. Det har vært en reise i et landskap jeg tidligere bare har sett på avstand, men som jeg nå har vandret i selv. Min gode kollega Elin sa det var krevende å jobbe og skrive masteroppgave samtidig, og at det tok tid å koble seg på skrivinga hver gang. Hun har helt rett. Selv om oppgaven er praksisnær og jeg ukentlig er i situasjoner som kan relateres til problemstillingen min, er det noe helt annet å skulle skrive en vitenskapelig tekst med en stram struktur.

Jeg har lært mye gjennom dette studiet. Jeg har fått økt min kompetanse i veiledning, rådgivning, sakkyndighet og forvaltning, og nå gjennom arbeidet med masteroppgaven, opplever jeg at jeg har fått en større forståelse for forskning, og ikke minst akademisk skriving. Gjennom masteroppgaven har jeg fått arbeide med et tema jeg har vært opptatt av siden jeg tok utdanning som barnevernspedagog i 1992. Det har vært befriende å kunne fordype seg såpass mye i ett tema, og jeg har ervervet meg ny kunnskap både gjennom samtalene med deltakerne i intervjustudien min, lesing av teori, og ikke minst gjennom selve skrivinga.

Tusen takk til min arbeidsgiver som har støttet meg gjennom hele videreutdanningsperioden, med forståelse og den tilrettelegginga som har vært mulig. Takk til sjefen, tidligere og nåværende kolleger – dere har vært oppmuntrende, støttende og positive, og ikke minst har dere tatt ekstra ansvar når jeg har vært i masterbobla! Takk til lærere og studenter på PED6011, PED6018 og PED6021 i 2015 og 2016 – dere er gulle gode alle sammen!

Til slutt – fra hjertet – takk til veileder Arne Tveit for ikke å ha gitt meg opp, og for å ha vært konstruktiv og konkret i tilbakemeldingene, og for stadig å minne meg på dette akademiske språket... Takk også til veileder Torill Moen for gode innspill mot slutten av prosessen!

- og til gode venner og hele familien min, mann og ungdommer, for tålmodighet, lytting og heiarop – glad i dere alle!

Med ønske om at oppgaven kan være et bidrag til at Alice og alle andre som har behov for det møter et godt tverrfaglig hjelpeapparat - takk til dere som stilte opp til intervju, og takk til deg Marit, for at du deler dine opplevelser.

Stadsbygd, oktober 2018  
Tove-Karin Lein



## Innhold

.....	
Sammendrag .....	III
Forord .....	V
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	1
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Beskrivelse av «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet» .....	5
2. Metode .....	7
2.1 Valg av metode.....	7
2.2 Prøveintervju, utvalg og datainnsamling.....	8
2.5 Arbeidet med datamaterialet.....	9
2.9 Kvalitet i studien.....	10
3. Teoretiske perspektiver.....	13
3.1 Kvalitet i tverrfaglig samarbeid .....	13
3.1.1 Relasjonskompetanse.....	17
3.2 Sjekklista som et verktøy.....	19
3.3 Relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien .....	23
4. Empiri og analyse .....	29
4.1 Sjekklista styrker kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet .....	29
4.2 Sjekklista som et verktøy.....	36
4.3 Sjekklista og relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien .....	42
5. Oppsummerende drøfting og konklusjon .....	47
6. Referanseliste .....	51
7. Vedlegg.....	53
7.1 Vedlegg 1 Intervjuguide .....	53
7.2 Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykke .....	57
7.3 Vedlegg 3 «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet».....	59

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Alice er ei jente på 19 år. Da Alice var noen måneder gammel, fikk foreldrene vite at hun hadde en genfeil, og at dette ville medføre store funksjonsnedsettelse for datteren. Hun kom sannsynligvis til å være rullestolbruker for resten av livet, og hun kom til å mangle språk. Alice bor nå i en kommunal bolig med hjelp og tilsyn døgnet rundt. Hun kan å gå. Hun har et svært begrenset verbalt språk, men kommuniserer ved hjelp av lyder, gester, noen tegn, og noe symbolbruk. Opp gjennom årene har jeg hatt noen samtaler med mor. Jeg fikk lov til å intervju henne da vi hadde et prosjekt i kommunen, kalt «Den gode gjennomføringen». Noe av det mor aller mest har ønsket seg gjennom disse årene med Alice, er et koordinert hjelpeapparat, både kommunalt og i 2.linjetjenesten. Hun har erfaringer med et fragmentert hjelpeapparat, og fagfolk som har arbeidet på hver sin kant med hver sine ting. Noen ganger har det også vært gitt motstridende råd, og sprik mellom tiltakene som er blitt satt i gang. Det er umulig å anslå det totale antall timer mor har brukt på telefoner, brev, søknader og møter. Alice er ei jente med et stort og langvarig behov for hjelp. Godt koordinerte tjenester vil for en familie i en slik situasjon, være en hjelp i seg selv. Historien om Alice og mammaen hennes har vært en drivkraft i mitt engasjement i tverrfaglig samarbeid, både da jeg var ansatt i skolen, og nå i PP-tjenesten.

PP-tjenesten (pedagogisk-psykologisk tjeneste) er en lovpålagt tjeneste som skal hjelpe barn, unge og voksne med behov for særskilt tilrettelegging, slik at de får et inkluderende, tilpasset og likeverdig tilbud. Mandatet er hjemlet i opplæringslovens §5-6 og i barnehagelovens §19 c. PP-tjenesten har både system- og individrettede oppgaver, og kan samarbeide tverrfaglig med både 1. og 2.linjetjenesten.

De nærmeste samarbeidspartnerne til PP-tjenesten er foreldre, barnehager og skoler. I tillegg kommer de andre hjelpeinstansene på kommunalt nivå, som helsestasjon, barneverntjeneste, forvaltningskontor, kommunepsykolog/psykisk helse, fysio- og ergoterapitjenesten og fastlege. I 2.linjetjenesten er Statped, habiliteringstjenesten og BUP oftest aktuelle samarbeidspartnere. I de sakene der to eller flere hjelpeinstanser samarbeider over tid, opprettes det gjerne en ansvarsgruppe, og kanskje også en individuell plan (IP). Dette skal bidra til at barnet/familien får koordinerte tjenester.



Utdanningsdirektoratet (Udir) har utarbeidet fire kvalitetskriterium for PP-tjenesten. Ett av disse sier at PP-tjenesten skal være tilgjengelig, og bidra til helhet og sammenheng.

«PP-tjenesten skal være tilgjengeleg for sine målgrupper og medverkar til heilskap og samanheng i tiltak for barn, unge og vaksne med særskilde behov. Å være tilgjengeleg inneber å bidra med kompetanse, rettleiing, råd og hjelp.» (Udir)

Det forventes vidare at PP-tjenesten skal ha en avklart rolle i den kommunale og fylkeskommunale organisasjonen. Det skal være utviklet rutiner for samhandling, både med barnehager, skoler og andre kommunale tjenester og samarbeidspartnere. I tillegg skal kommunen ha avklart og tydeliggjort hva som er PP-tjenestens sitt ansvar, og hva som er andre tjenesters ansvar. Det forventes også at det er et samarbeid mellom de ulike tjenestene.

Utredningen «Det du gjør, gjør det helt» (NOU 2009:22) sier:

«Det er en utfordring å sikre samordning mellom helsetjenester, barneverntjenester, pedagogiske tjenester og andre som tilbyr tjenester til barn og unge. (...) For de pedagogiske tjenestene er det sentralt å sikre samordning av ulike deler av det kommunale tilbudet, samt med Statped.»

I denne utredningen var bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge en målsetting. Utredningen viser til erfaringer med tverrfaglig samarbeid, faktorer som hemmer eller fremmer samarbeidet, og avslutter med forslag til tiltak. Det fokuseres særlig på at det skal gis helhetlig og koordinert hjelp, til rett tid, og på lavest mulig nivå. Jeg vil nå trekke fram flere hovedpunkt fra denne utredningen, som jeg mener er relevant for min oppgave.

Alice og alle andre barn og unge med behov for langvarige og koordinerte tjenester, har rett til å få utarbeidet individuell plan (IP). Målet med en individuell plan er at brukeren skal få et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tilbud. En individuell plan er en overordnet plan for samordning av tilbudet gitt av ulike tjenesteytere. Den individuelle planen skal omfatte den individuelle opplæringsplanen som skal gis til alle med spesialundervisning, behandlingsplanene som lages av spesialisthelsetjenesten, og ulike planer fra andre tjenesteytere. Brukeren skal ha gitt samtykke til at en slik plan utarbeides, og kan også selv delta i arbeidet med planen. Foreldre og/eller andre pårørende kan trekkes inn i arbeidet dersom dette er ønsket av brukeren. For mindreårige barn er det naturlig at foreldre/foresatte deltar. For å koordinere arbeidet med individuell plan, brukes ansvarsgrupper. I denne gruppen sitter brukeren selv, og/eller foreldrene, samt representanter for de ulike tjenestene som arbeider rundt brukeren. Arbeidet i ansvarsgruppa skal koordinere innsatsen og avklare ansvarsforholdet mellom dem som er involvert. En av tjenestene har som regel hovedansvaret

for å lede arbeidet, og kalles koordinator. I vår kommune har dette arbeidet i all hovedsak vært lagt til helsestasjonen.

I likhet med erfaringene til Alice sin mor, viser også utredningen til at brukerne kan være fornøyde med enkelttjenestene, men at de er langt mindre fornøyde med samordningen av de ulike tilbudene. Informasjonsutveksling og avklaring av ansvarsforhold mellom tjenestene beskrives som utfordrende, og foreldre beskriver det også som krevende å måtte forholde seg til stadig nye hjelpere i ulike deler av hjelpeapparatet, og måtte gjenta sin historie og sine behov.

Et godt samarbeid og helhetlig arbeid kjennetegnes blant annet av klare og realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse, og gode systemer for deling av informasjon. De ansatte i de ulike tjenestene har ulik utdanning, og ulike verdier og normer kan være hemmende for samarbeidet. God samhandling blir fremmet av at de ansatte har god kunnskap om hverandres kompetanse, god samarbeidskompetanse, og gode erfaringer i å henvende seg til andre tjenesteytere i konkrete saker. Utredningen fastslår at bruk av individuell plan kan være til hjelp for å koordinere hjelpen og sikre et helhetlig tilbud. De beskriver IP både som et verktøy og en arbeidsmetode. Formålet med individuell plan er tredelt: 1. Den skal bidra til at tjenestemottakeren får et helhetlig, koordinert og tilpasset tilbud. Én tjenesteyter skal ha hovedansvar for oppfølgingen. 2. Mål, ressurser og behov skal avklares. Man skal foreta en samlet vurdering, og tiltak skal koordineres. 3. Samhandling mellom mottaker av tiltakene og tjenesteyterne imellom skal styrkes. I tillegg mener utvalget som står bak utredningen at det må sikres en tettere kontakt mellom tjenesteyterne utenom barnehage og skole, og de som ivaretar barnet i barnehagen og skolen. Møteplasser for tverrfaglig samarbeid bør opprettes, og PPT, det psykiske helsevernet for barn og unge, kommunehelsetjenesten og barneverntjenesten bør være representerte. Gjennom disse tverrfaglige foraene kan hjelpeapparatet rundt bidra til kompetanseheving for ansatte i barnehage og skole. (NOU 2009:22) Nå i år, gjeldende fra 01.08.2018, ble det også innført en plikt for skolene til å samarbeide med kommunale tjenestetilbydere om flerfaglig vurdering og oppfølging av elever med spesielle vansker.

«Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar.» (Opplæringsloven, § 15-8, første ledd. *Samarbeid med kommunale tenester*)

I mange år har jeg vært opptatt av tverrfaglig samarbeid og koordinering av tjenester, mye på grunn av nettopp Alice og hennes mor. Jeg har lang erfaring med tverrfaglig samarbeid, helt

fra jeg begynte å arbeide etter endt grunnutdanning i 1992. Jeg har arbeidet i PP-tjenesten siden 2014, og da jeg begynte i den jobben, fikk jeg etter ganske kort tid en mye større forståelse for hva de ulike aktørene kan bidra med inn i et samarbeid. Dette var noe som ikke var så synlig for meg da jeg jobbet i skolen. Jeg ser også etter noen år i PP-tjenesten at det er en del utfordringer vi ikke greier å løse på egen hånd, og at om vi skal lykkes med å gi riktig og tidlig nok hjelp til noen av disse barna/ungdommene, trenger vi å være et godt og tverrfaglig team rundt den det gjelder. Når man tenker på Alice og hennes mamma, legger utredningen ovenfor til grunn, og vet at skolene er pålagt å samarbeide med relevante kommunale tjenester rundt utsatte barn og unge, bør dette bidra til at de kommunale hjelpetjenestene tilstreber å sikre god kvalitet i det tverrfaglige samarbeidet.

Ganske tidlig etter oppstart i PPT, ble jeg medlem av ei kommunal gruppe, «6-20-årsgruppa». Gruppa var tverrfaglig sammensatt, og en del av kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid. I denne gruppa drøftet vi blant annet ulike tiltak for å sikre et godt kvalitetsmessig tjenestetilbud for barn i aldersgruppen, og deres familier (fra gruppas mandat). Både gjennom denne gruppa og andre satsinger på tverrfaglig samarbeid, blant annet opplæringsprogrammet «Tidlig inn», har man i kommunen hatt et ønske om å heve kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet. I «6-20-årsgruppa» kom man fram til en erkjennelse om at vi behøvde et verktøy til hjelp i dette arbeidet. I løpet av noen måneder arbeidet en gruppe bestående av representanter fra PP-tjenesten, skolehelsetjenesten, barneverntjenesten, BUP, skole (grunn- og videregående) og kommunepsykologen med dette som tema. Denne arbeidsgruppa jobbet fram et verktøy kalt «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet» (vedlegg 3). «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet» blir beskrevet etter problemstillingen, og vil senere i oppgaven bli omtalt som «sjekklista». Selv om jeg ikke direkte var med på arbeidet med å utvikle sjekklista, har jeg hatt et nært forhold til den siden arbeidet ble påbegynt. En PP-rådgiver fra vårt kontor bidro i arbeidet med å lage sjekklista, og den var ute på høring, også i PP-tjenesten, i flere runder. Etter at høringsrundene var over, ble den ferdige sjekklista vedtatt i bruk høsten 2016. Daværende leder for sektor helse uttalte i et møte at sjekklista har tatt inn de elementene som vil være viktige i alt tverrfaglig samarbeid, og at den understøtter arbeidet med individuelle planer. Det ble etter dette laget en implementeringsplan for sjekklista, og de ulike sektorene forpliktet seg til å bruke lista i alle tverrfaglige saker. Sjekklista ble laminert og spredt rundt på avdelingene, og lagt ut på ulike møterom. Jeg har en forventning om at sjekklista blir brukt, noe jeg også har fått bekreftet gjennom å forhøre meg

på ulike steder i kommunen, og jeg forventer at den kan bidra til å bedre det tverrfaglige samarbeidet. Dette er en del av min forforståelse.

På tidspunktet min studie ble gjennomført, hadde sjekklista vært i bruk i ett år, og det ble interessant for meg å finne noen erfaringer ulike fagpersoner har gjort seg etter dette året, og om de tenker at sjekklista kan bidra til å heve kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet i kommunen. Dette er utgangspunktet for min problemstilling:

## 1.2 Problemstilling

*Hvilke tanker og erfaringer har fagpersoner i kommunen gjort seg rundt bruken av «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet», og opplever de at den har noen betydning for det tverrfaglige samarbeidet?*

Det vil være av interesse for oss som arbeider tverrfaglig å finne ut om verktøyet kommunen har utarbeidet oppleves som nyttig i tverrfaglige møter. Det deltakerne i denne studien har erfart, vil kunne gi oss en pekepinn på om vi bør arbeide mot at den blir implementert også i den nye kommunen. Midt i jobbinga med oppgaven har vi vært gjennom en kommunesammenslåing. Dette tok jeg høyde for i intervjuguiden, og stilte også spørsmål som var rettet mot denne prosessen. Det er viktig å være klar over faren for at sjekklista ikke kommer til å bli tatt i bruk i den nye kommunen, fordi den ble laget før sammenslåingen, og også fordi den andre delen av den nye kommunen har sine verktøy og rutiner når det gjelder tverrfaglig samarbeid. Etter sammenslåingen, som var gjeldende fra 01.01.2018, har det blitt satt ned en gruppe som skal arbeide med å lage strukturer og rutiner for den nye kommunen. PPT har ikke vært en deltaker i denne gruppa. Jeg ønsker likevel med denne oppgaven å bidra til at det holdes fokus på tverrfaglig samarbeid og samarbeidskompetanse i kommunen, til beste for barnet/familien.

## 1.3 Beskrivelse av «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet»

«Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet» er utformet på en A4-side, den er tredelt, og har en kort innledning. I innledningen står det at sjekklista skal benyttes av fagpersoner innen helse, oppvekst og barnevern, og at samtykke er en forutsetning for samarbeid. Den første delen av sjekklista omhandler «Fundament for godt tverrfaglig samarbeid». Her understrekes betydningen av å utvikle en felles forståelse, at alle skal få legge frem sitt syn på saken og bli hørt. Å bygge tillit mellom alle samarbeidspartnere og å tydeliggjøre hva de ulike instansene står for, er også en del av fundamentet. I tillegg skal man være bevisst at dette er et utviklingsarbeid, og at det innebærer systematisk tverrfaglig kompetansebygging over tid. Del

to omhandler selve prosessen. Her inngår ti punkter som skal sjekkes underveis i prosessen. Sjekkpunktene omhandler valg av koordinator/prosessleder, avklaring av hvem som skal involveres, felles forståelse av saken, mål og delmål for arbeidet, avklaring av roller og ansvar, en hensiktsmessig møteplan, om alle vet hvem de skal kontakte for eventuell bistand i prosessen, avklaring av om fagmøter bør brukes som metode, behov for ekstern kompetanse, og evaluering av måloppnåelse og prosess. Den siste delen i sjekklista omhandler et avsluttende møte, der en skal evaluere måloppnåelse og prosessen. I tillegg skal man se på om det foreligger en plan for hvordan barnet/familien ivaretas etter at prosessen er avsluttet. Sjekklista sier avslutningsvis at selve samarbeidet også bør evalueres – man bør vurdere om man bør endre praksis etter erfaringer fra dette samarbeidet, og om man trenger å gjennomføre et fagmøte for å styrke det videre samarbeidet.

## 2. Metode

Formålet med denne studien er å få tak i fagpersoners tanker og opplevelser rundt bruken av ei kommunalt utarbeidet sjekkliste for tverrfaglig samarbeid, og om bruken av et slikt verktøy kan ha betydning for samarbeidet. For å få tak i noens opplevelser eller erfaringer, er det naturlig å bruke kvalitativ metode for undersøkelsen. I dette kapitlet begrunner jeg valget av metode, samt utvelgelse av deltakere. Jeg gjør noen etiske refleksjoner, sier noe om studiens validitet og reliabilitet, selve gjennomføringen, og til slutt, hvordan jeg bearbeidet og analyserte materialet. Jeg ønsker undersøke fagpersonenes opplevelser rundt bruken av sjekklista i tverrfaglig samarbeid, finne eventuelle fellestrekk ved disse, og om de tenker sjekklista har noen betydning for kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet.

### 2.1 Valg av metode

Det er alltid problemstillingen som er avgjørende for hvilken metode en velger å bruke. Jeg skal med min problemstilling få tak i erfaringer noen få fagpersoner har gjort seg om bruken av ei bestemt sjekkliste, i en forholdsvis liten kommune. Derfor har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming. I kvalitativ forskning tar man for seg små, ensartete og ofte geografisk begrensede felt. (Moen og Karlsdóttir, 2011) Ett annet av kjennetegnene ved kvalitativ forskning er at forskeren selv er det viktigste instrumentet. Det er med bakgrunn i at man samler inn datamaterialet selv, konstruerer det gjennom interaksjon med forskningsdeltakerne, og analyserer og tolker materialet selv. (Nilssen, 2012) Forskerens nærhet til forskningsfeltet er også et kjennetegn ved kvalitativ forskning. (Moen og Karlsdóttir, 2011) I og med at jeg kjenner alle forskningsdeltakerne til en viss grad, og samarbeider med dem i det daglige, blir min egen forforståelse av temaet av stor betydning. Det er viktig at forskeren gjennom hele prosessen er bevisst på sin egen forforståelse. I og med at jeg har en såpass nær tilknytning til sjekklista, gjennom deltakelse i 6-20-årsgruppa, kan det gi en ekstra innsikt i studien, men det kan også føre til en sterk personlig involvering. Det kan påvirke opplevelser knyttet til intervjusituasjonen, og fortolkningene underveis og etterpå. (Dalen, 2011) Jeg har gjennom utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og i analyseprosessen forsøkt å være bevisst min egen forforståelse, og å ha en mest mulig nøytral og objektiv holdning. I bearbeiding av materialet har det vært deltakernes erfaringer og tanker det har vært viktig å få fram. For å få tak i noens egne erfaringer og tanker, er det kvalitative intervjuet godt egnet. (Dalen, 2011) I min studie vil intervju være hovedmetoden for innhenting av kunnskap. Det vil være naturlig å intervju noen som bruker sjekklista aktivt – og få fram deres erfaringer og opplevelser med bruken av den. Jeg vil da få løftet frem deltakernes refleksjoner, og målet er

å få tak i deres perspektiv. Gjennom utarbeiding av intervjuguiden (vedlegg 1) forsøkte jeg å ordlegge meg på en slik måte at deltakerne selv skulle dele sine tanker og erfaringer med meg. I intervjuguiden bør spørsmålene være av åpen karakter, og jeg lagde en del underspørsmål som en støtte for meg selv under intervjuet. Intervjuet fikk da et preg av å være halvstrukturert – det vil si at spørsmålene er rettet mot bestemte temaer jeg hadde valgt ut på forhånd, for i størst mulig grad å kunne belyse problemstillingen. Jeg gjorde lydopptak av intervjuene, som i ettertid ble transkribert og analysert. Før jeg gjennomførte intervju med deltakerne, foretok jeg et prøveintervju.

## 2.2 Prøveintervju, utvalg og datainnsamling

I kvalitative studier må det foretas ett eller flere prøveintervju, for å se hvordan intervjuguiden fungerer, og for å prøve seg selv som intervjuer. (Dalen, 2011) Etter at intervjuguiden var ferdig utarbeidet, gjennomførte jeg et prøveintervju. Personen jeg prøveintervjuet, har erfaring med tverrfaglig arbeid, er kjent med sjekklista, og tilhører min omgangskrets. Et prøveintervju kan bidra til at intervjueren blir tryggere i rollen, og jeg opplevde dette som nyttig. Etter prøveintervjuet justerte jeg noe på intervjuguiden, blant annet for å få mere flyt i intervjuet. Jeg brukte også det tekniske opptaksutstyret under prøveintervjuet, for å bli trygg på dette.

For å finne aktuelle kandidater til intervju, måtte jeg gjøre noen vurderinger. Dalen (2011) poengterer viktigheten av at forskeren drøfter hvordan utvalget er sammensatt. For at arbeidet skulle være overkommelig, ønsket jeg ikke å ha for mange deltakere, da både gjennomføring av intervjuene og ikke minst transkribering og analyse av materialet er tidkrevende. Siden det står i selve sjekklista at den skal brukes av fagpersoner innen helse, oppvekst og barnevern, ble dette et kriterium for utvelgelsen. I tillegg måtte det være noen som har brukt sjekklista i tverrfaglige møter det siste året. Jeg sendte ut en forespørsel på epost til alle i kommunen innen helse, oppvekst og barnevern via deres ledere, og fikk svar fra fire personer. Det siste svaret kom litt seint, og da hadde jeg allerede gjort avtaler med de tre første, så jeg valgte å gjennomføre intervjuene med disse tre. Da jeg opplevde å få forholdsvis lite respons på forespørselen min, foretok jeg en spørrunde, fysisk og pr telefon, for å forvise meg om at sjekklista var i bruk. Et stort antall personer bekreftet at de brukte sjekklista i større eller mindre grad, og jeg fikk da en forståelse av at sjekklista er jevnlig i bruk i ulike tverrfaglige møter.

To av deltakerne i studien arbeider i oppvekstsektoren i kommunen, den tredje i helse- og omsorgssektoren. Felles for de tre deltakerne er at de har lang erfaring med tverrfaglig samarbeid, og de har vært aktive brukere av sjekklista etter at den ble ferdigstilt. De arbeider

på ulike nivå i sine sektorer; en er virksomhetsleder, en er saksbehandler, en er fagansvarlig, og i oppgaven har jeg gitt dem navnene Anne, Bent og Carl.

Alle de tre deltakerne skrev under på samtykkeskjema. De hadde fått informasjonsskriv og samtykkeskjema tilsendt på forhånd (vedlegg 2). Intervjuene ble gjennomført i løpet av desember 2017. Intervjuet med Carl ble gjennomført 13.12., intervjuet med Anne 15.12., og intervjuet med Bent 20.12.2017. To av intervjuene ble gjennomført på deltakernes egne kontor på deres arbeidsplasser, det tredje ble avholdt på mitt kontor, etter deltakerens eget ønske. Alle tre var komfortable med bruk av lydopptaker, og at jeg i tillegg noterte stikkord underveis i intervjuet. Intervjuene fikk en varighet på mellom 50 og 58 minutter, og da transkriberingen var gjennomført, satt jeg igjen med 35 sider tekst. I tillegg hadde jeg åtte sider håndskrevne notater, som jeg gjorde underveis eller like etter intervjuene. Under intervjuet lå sjekklista på bordet mellom deltakeren og meg.

## 2.5 Arbeidet med datamaterialet

Datamaterialet består av tre intervjuetekster som jeg selv har transkribert og analysert.

Transkriberingen ble av ulike årsaker gjort noe seint, omtrent en måned etter at intervjuene ble gjennomført. Nilssen (2012) sier at transkriberingen bør gjøres så raskt som mulig etter intervjuene. Selv om jeg ikke fikk anledning til å transkribere umiddelbart etter intervjuene, ser jeg fordelen av å gjøre dette arbeidet selv. Transkriberingen førte til at jeg ble godt kjent med materialet. Jeg hørte gjennom lydopptakene, flere ganger, og ble til en viss grad satt tilbake til intervjusituasjonen. Sammen med notatene jeg hadde gjort, førte dette til at jeg husket intervjuene godt.

For å analysere datamateriale valgte jeg koding og kategorisering. Det var en måte å systematisere materialet på, og hjalp meg med å komme fram til ulike funn. Jeg har både lest og reflektert mye underveis, både før, under og etter analysen, men det var først etter analyseprosessen jeg kunne søke etter, og sette meg grundigere inn i, relevant teori. Dette er en induktiv tilnærming, og viser til at datamaterialet er grunnlaget for teorien. (Nilssen, 2012) Jeg vil komme tilbake til dette i neste kapittel.

Datamaterialet består i sin helhet av tre lydfiler, tre intervjuetekster, en logg, og notater fra selve intervjusituasjonen. Lydfilene hørte jeg gjennom flere ganger under transkriberingen, og også etterpå, for å se om transkriberingen ga den meningen jeg opplevde deltakerne kom med i opptakene. Jeg har også tatt egne notater, som ble en slags logg, gjennom hele prosessen, der jeg har skrevet ned tanker og ideer jeg har fått underveis. Denne er av mer personlig karakter,



og inneholder tanker etter veiledning, om teori jeg har lest, og ideer jeg fikk da jeg begynte å gå gjennom lydopptakene. I tillegg tok jeg notater under intervjuene, og disse er også en del av datamaterialet. Gjennom analysefasen har jeg bladd fram og tilbake i loggen. For meg har loggen vært et nyttig verktøy, da det har hjulpet meg til å holde orden på tanker og ideer, og samtidig har jeg sett at det faktisk har vært en framdrift i prosessen, selv om jeg av og til opplevde å stå fast. Nilssen (2012) poengterer viktigheten av å skrive forskerlogg gjennom hele prosessen, og sier at det ofte anbefales i bøker om kvalitativ forskning.

Analysen av intervjutekstene foregikk i flere faser. Jeg begynte med å lese gjennom tekstene for å få en oversikt. Jeg leste både to og tre ganger, mens jeg uthevet deler av teksten som jeg fant relevant, før jeg begynte å sette koder. I kodingsprosessen fikk jeg bedre oversikt over materialet. Denne fasen kaller Nilssen (2012) åpen koding. Man går da grundig gjennom materialet, og setter navn på ulike utsagn. Dette arbeidet førte til at jeg satt igjen med nærmere 20 ulike koder. Neste fase var å forsøke å se på kodene under ett, og om de kunne plasseres i grupper. Nilssen (2012) sier at i denne fasen gjør man datamaterialet mer håndterlig. Jeg brukte klistrelapper og papirark, og flyttet rundt på lappene til det trådte fram et mønster. I den tredje analysefasen, som Nilssen (2012) kaller selektiv koding, forsøkte jeg å finne studiens hovedtema. Jeg satt da igjen med tre kategorier der alle kodene var plassert. Dette utgjorde hovedtemaene fra datamaterialet. Disse tre kategoriene ble 1: *Sjekklista styrker kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet*, 2: *Sjekklista som et verktøy*, og 3: *Sjekklista og relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien*.

Som forsker er man gjest «i det private rom.» (Nilssen, 2012, s.144) Det finnes etiske hensyn og retningslinjer å forholde seg til, sistnevnte utarbeidet av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). Av disse blir følgende viktig i mitt prosjekt: krav om informert og fritt samtykke, krav om å informere dem som utforskes, og krav om konfidensialitet. (Dalen, 2011) Jeg behøver ikke å melde prosjektet til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), da elektroniske data som behandles gjennom hele forskningsprosessen vil være anonyme, og data vil ikke knyttes til direkte personidentifiserende opplysninger. Ingen av de som intervjues vil bli gjenkjent i datamaterialet. Når jeg er ferdig med oppgaven, vil lydopptakene bli slettet, og de transkriberte intervjuene makulert.

## 2.9 Kvalitet i studien

For å kunne si noe om kvalitet i studien, må vi bruke begrep som passer til kvalitativ forskning. Begrep som reliabilitet og validitet er ofte brukt i litteratur som omhandler

kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning trenger man også å omhandle spørsmål knyttet til disse begrepene, men man behøver i tillegg å definere begrepene på en litt annen måte. (Dalen, 2011) Reliabilitet referer til pålitelighet, og validitet til gyldighet. I kvantitativ forskning innebærer spørsmålet om reliabilitet at «framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere.» (Dalen, 2011, s.93) I min studie vil en måte å møte dette kravet på være å beskrive forhold ved forskerrollen, blant annet egen forforståelse, utvalgsriteriene, selve intervjusituasjonen og hvilke metoder jeg har valgt å bruke i analysefasen. Jeg har forsøkt å være så nøyaktig som mulig i mine beskrivelser av disse forholdene, slik at det skal være godt synlig for leseren hvordan jeg har arbeidet. Når det gjelder validitet, eller gyldighet, presenterer Dalen (2011) flere forhold man bør se nærmere på når det gjelder kvalitative studier. Disse er forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger/analytiske tilnærminger. I store norske leksikon sies at *bias i forskning* er at resultater eller slutninger avviker fra det som egentlig er riktig. Bias kan oppstå på grunn av unøyaktigheter når man velger undersøkelsesobjekter, valg av metode eller vurdering av resultater (snl.no, 2018). I dette ligger også at forskeren blant annet gjennom intervjuguide og gjennomføring av intervjuet kan søke etter bekræftelser på antagelser man hadde på forhånd. Jeg er klar over faren ved å farge oppgaven på bakgrunn av mitt eget forhold til selve sjekklista, og har derfor i så stor grad som mulig forsøkt å belyse hele arbeidsprosessen. Jeg har beskrevet min egen rolle i utarbeidelsen av selve sjekklista, og hvilken rolle jeg har i det kommunale hjelpeapparatet. Jeg har også sagt noe om min interesse for tverrfaglig samarbeid. Jeg har tilstrebet å være bevisst på min egen forforståelse under selve bearbeidelsen av datamaterialet, for å forsøke i så stor grad som mulig å få frem deltakernes stemmer. De tre deltakerne mine er et lite utvalg etter som sjekklista skal være i bruk i hele organisasjonen. De representerer likevel noen erfaringer jeg mener har en viss gyldighet, og deres opplevelser kan man trolig finne igjen andre steder i organisasjonen. Deltakerne arbeider i ulike virksomheter og befinner seg på ulike nivå i organisasjonen. Fellestrekkene deres som er av betydning i denne sammenhengen, er at de har erfaringer med å arbeide tverrfaglig, og at de gjennom det siste året har benyttet sjekklista i dette arbeidet. Jeg er klar over at det er akkurat disse tre som har delt sine erfaringer gjennom intervjuene, og hvis jeg hadde intervjuet tre andre, kunne jeg ha kommet fram til andre svar.

Under intervjuene brukte jeg lydopptak, noe som legger et godt grunnlag for det videre arbeidet. Prosessen fra lydopptak til analyse har jeg forsøkt å beskrive så presist som mulig.

Jeg har også beskrevet prosessen med prøveintervju, justering av intervjuguide, og selve intervjusituasjonen. I oppgaven min bruker jeg uttalelser fra deltakerne for å forsøke å gjøre studien så gyldig som mulig, og jeg har forsøkt å være kritisk til tolkninger av disse. Etter at jeg hadde skrevet ferdig kapittelet Empiri og analyse, sendte jeg det ut til de tre deltakerne, fortalte hver av dem hvilket navn de hadde i oppgaven, og gav dem muligheten til å kommentere eller eventuelt få slettet noen av utsagnene sine. Dette kalles member checking – deltakerne får mulighet til å se om de kjenner seg igjen i de tolkningene og analysene jeg har gjort på bakgrunn av deres uttalelser. (Postholm, 2010) Alle de tre deltakerne sa de kunne stå for det som er referert til i kapittelet. De teoretiske tilnærmingene jeg har valgt er basert på de tre kategoriene som kom fram gjennom analysen av datamaterialet. Jeg har etterstrebet å gi en nøyaktig beskrivelse av analyseprosessen, slik at andre kan se for seg hvordan arbeidet har vært gjort.

### 3. Teoretiske perspektiver

Det er funnene jeg har gjort i datamaterialet som har bestemt hvilken teori jeg har valgt. De tre overordnede kategoriene jeg oppdaget gjennom analyseprosessen, var: 1: *Sjekklista styrker kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet*, 2: *Sjekklista som et verktøy*, og 3: *Sjekklista og relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien*. Dette er temaer som deltakerne i studien har vært opptatt av, og ansett som betydningsfulle. Noen av elementene i de ulike kategoriene var vanskelig å skille og fordele, fordi de kan knyttes til flere enn en kategori. Et av disse elementene var betydningen av det mellommenneskelige. Evnen til å kommunisere godt, til å bruke et språk som blir forstått, det å møte mennesker på en respektfull måte, evnen til å skape tillit. Dette har jeg valgt å legge under begrepet *relasjonskompetanse*. Siden deltakerne har hatt såpass mye fokus på disse mellommenneskelige aspektene, blir begrepet *relasjonskompetanse* behandlet i et eget underkapittel under teorikapitlet *Kvalitet i tverrfaglig samarbeid*. Begrepet som sådan er like aktuelt også når det gjelder relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien, og jeg vil i kapitlet *Empiri og analyse* benytte begrepet knyttet til begge de nevnte kategoriene.

#### 3.1 Kvalitet i tverrfaglig samarbeid

«Kvalitet er en tings måte å være på, tingens beskaffenhet. (...) For en gjenstand eller tjeneste kan man enkelt si at kvalitet er evnen til å tilfredsstille brukerens krav og forventninger. (...) I dagligtale brukes ordet kvalitet om god beskaffenhet og verdifulle egenskaper.» (snl.no, 2018)

For å kunne si noe om kvalitet i tverrfaglig samarbeid, vil jeg bygge på teori som beskriver hva godt tverrfaglig samarbeid er, altså samarbeidets «beskaffenhet og verdifulle egenskaper.» Når jeg nå videre ser på kvalitet i tverrfaglig samarbeid, er det det som foregår i ulike møter mellom de ulike fagpersonene som vil ligge til grunn.

Lauvås og Lauvås (2004) ser på begrepet tverrfaglig samarbeid, ved først å gå inn i hva et fag er, for så å drøfte begrepet med utgangspunkt i tverretattlig, tverrprofesjonelt og flerfaglig samarbeid. Flerfaglighet blir her en betingelse for tverrfaglighet. De heller mot å betegne tverrfaglig samarbeid som tverrprofesjonelt samarbeid, der representanter fra ulike profesjoner samarbeider. Willumsen og Ødegård (2016) sier at tverrprofesjonelt samarbeid kjennetegnes ved at flere profesjoner jobber tett sammen. De velger dette begrepet fordi det ligger tett opptil det internasjonale begrepet «interprofessional».

*Fag* kan ifølge Lauvås og Lauvås (2004) være vanskelig å definere, fordi det er så godt innarbeidet, og man bruker det om både håndverksfag og vitenskapsfag. Et fag forvalter en kunnskapsmasse som er særegen for faget, og utvikler denne videre. I tillegg er faget en sosial

organisasjon som reproducerer seg selv. Lauvås og Lauvås understreker betydningen av sekundærsosialiseringen til yrkeskulturen, som ofte er sterkere enn utdanningen. Denne sosialiseringen bidrar til å opprettholde felles normer og verdier for faget, som er utviklet over lang tid, og som faget etter hvert baserer seg på. Det som kan videre definere faget, er en kombinasjon mellom virkefelt, metoder, sannhetskriterier, begreper og teknologi.

Glavin og Erdal (2013) mener med tverrfaglig samarbeid et samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring, mot et felles mål. Man oppnår engasjement om et felles prosjekt, tar stilling til prosjektet i fellesskap, og forsøker å fatte beslutninger ved konsensus. Om begrepet samarbeid sier Lauvås og Lauvås (2004) at det er noe mer enn samordning – i et samarbeid forutsettes avhengighet og nærhet tid og rom, og arbeidet føyes sammen til en helhet. De fremhever også viktigheten av at de som samarbeider skal utvikle tverrfaglig kunnskap og kompetanse, og ikke bare bidra til å løse oppgaven der og da. Glavin og Erdal (2013) sier at tverrfaglig samarbeid er en metode man bruker for å nå et felles mål. Flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene. De bruker Knoff (1985) sin definisjon på samordning: «en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling/klient/pasient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre» (Knoff 1985, i Lauvås og Lauvås 2004, s.53), og mener at dette også kan være en definisjon på godt utviklet samarbeid.

For å lykkes med det tverrfaglige samarbeidet må noen forutsetninger ligge til grunn. Glavin og Erdal (2013) viser til at det kreves innsats fra flere hold, og de trekker både fram suksessfaktorer og hva som kan hindre samarbeidet. For at samarbeid skal fungere godt over tid, mener Glavin og Erdal (2013) at det må skapes en kultur for dette i organisasjonen. Dette krever at det skapes felles verdier og en felles forståelsesramme, og at ledere på alle nivåer tar ansvar for å utvikle samarbeidet. De påpeker nødvendigheten av å skape lærende organisasjoner, der de ansatte er delaktige og bruker sin kreativitet. Når det gjelder felles verdier, må organisasjonen arbeide med verdigrunnet og være seg bevisst dette. Verdier Glavin og Erdal (2013) fremhever i denne sammenhengen er et humanistisk menneskesyn, respekt, åpenhet og redelighet, og å anerkjenne forskjellighet. Willumsen og Ødegård (2016) sier om samarbeid at det utvikles en merviten i dette fellesskapet, som man ikke kan oppnå hver for seg. Dette beskriver en sosialkonstruktivistisk forståelse av samarbeid – ny forståelse, innsikt og kunnskap utvikles og konstrueres i samhandling mellom mennesker. Ingen overfører da sin ekspertkunnskap, men man er likeverdige, og formidler sin kunnskap samtidig som man lytter til de andre. (Moen og Tveit, 2012, s.21)

Glavin og Erdal (2013) har gjennom litteratur og egne erfaringer kommet fram til en rekke suksesskriterier i tverrfaglig samarbeid. Av disse vil jeg framheve forankring/system, felles målsetting, nødvendighet, trygghet, respekt, tillit, kunnskap om hverandre, og kompetanse. I tillegg kommer faktorer som er av betydning for den praktiske gjennomføringen av samarbeidet. De siste er nærhet til brukerne – at tverrfaglige møter holdes på det stedet brukeren er mest kjent, foreldres eller barnet/ungdommens deltakelse i gruppa, faste deltakere der man har kjennskap til hverandre, en fastsatt møteplan, tydelig ansvarsfordeling, felles skoloring, og en koordinator som har overordna ansvar for arbeidet. For resten av oppgaven legges til grunn at det tverrfaglige samarbeidet som drøftes foregår i ansvarsgrupper. Foreldre/ungdommen deltar da i møtene, møtene foregår stort sett på skolen eleven tilhører, og det er stort sett faste deltakere i gruppa.

I rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl m.fl., 2018) er et eget kapittel viet temaet Flerfaglig og tverrfaglig samarbeid. Rapporten fastslår at flerfaglighet og tverrfaglighet kan være krevende, og at utsatte barn og unge blant annet av den grunn derfor får hjelp for sent. Rapporten viser til flere eksempler på tverrfaglige prosjekt, både lokale og regionale, hvor ett av dem er prosjektet «Sammen for barn og unge – bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge». Dette prosjektet ble evaluert av NOVA (Winsvold) i 2011. Gjennom prosjektet skulle det prøves ut ulike tverrfaglige samhandlingsmodeller med tanke på barn og unge som har behov for flere kommunale tjenester. Noen av hovedfunnene etter prosjektet, var at viktige suksessfaktorer for godt tverrfaglig samarbeid var åpenhet, felles arenaer, personlige relasjoner, formelle strukturer, ledelsens ansvar, samlokalisering, brukermedvirkning og verktøy. Det ble også sett på hva som kunne bidra til å motvirke godt samarbeid, og disse faktorene var taushetsplikten, urealistiske forventninger, lite kunnskap om hverandre, uoversiktlige rutiner, lite samhandlingskompetanse, begrensede tilbakemeldinger, for lite prioritet i ledelsen, gevinsten for samarbeidet virker asymmetrisk, ulike profesjonsinteresser, samarbeidet oppleves pålagt, begrensede ressurser og tid til samarbeid, profesjonskulturer og domenekonflikter. (Nordahl, 2018)

Samarbeidskompetanse er en av forutsetningene som må ligge til grunn for et godt tverrfaglig samarbeid. Glavin og Erdal (2013) understreker viktigheten av at samarbeid må læres, og at kommunen bør ha en egen opplæringsplan for dette. De som skal samarbeide trenger både kunnskap og ferdigheter for etter hvert å oppnå høy samarbeidskompetanse. Temaer som kan inngå i en plan for opplæring, kan være verdigrunnlag, metoder og metodeutvikling, taushetsplikt, kommunikasjon, ulike tema om barn og unge etc. Willumsen og Ødegård

(2016) framhever også viktigheten av å ha kunnskap om og respekt for de andres kompetanse i samarbeidet, for å sikre best mulig hjelp til brukeren. Faglig kunnskap om samarbeid er av Moen (2012) foreslått som en av tre komponenter i samarbeidskompetanse. Dette innebærer bevissthet om betydningen av felles mål, kunnskap om temaet som drøftes, samt evnen til å uttrykke denne. Videre innebærer det bevissthet om engasjement, interesse, åpenhet og å være lyttende. En må til slutt evne å sette innspillene sammen slik at det munner ut i konkrete tiltak for brukeren. (Moen, 2012)

Noe av det Glavin og Erdal (2013) peker på som viktige faktorer i samarbeidskompetanse, er også beskrevet i fundamentet for sjekklista. Dette gjelder blant annet punktet om å «tydeliggjøre hva de ulike instansene står for». Glavin og Erdal (2013, s. 40) sier at «en viktig forutsetning er kjennskap til hverandres fagområder». I sjekklista står det også at noe av fundamentet for godt tverrfaglig samarbeid er systematisk tverrfaglig kompetansebygging over tid. Glavin og Erdal (2013) påpeker også at samarbeid må læres, og at kommunen bør ha en opplæringsplan for samarbeidskompetanse «for å ivareta og videreutvikle det tverrfaglige samarbeidet». De sier videre at «samarbeid er avhengig av den enkeltes holdninger og kunnskap, som må vedlikeholdes og utvikles dersom den enkelte skal oppleve utvikling og nytteverdi.» (s.40)

Tillit er et av suksesskriteriene for godt tverrfaglig samarbeid, og sjekklista understreker også betydningen av å bygge tillit mellom alle samarbeidspartnere. Glavin og Erdal (2013) hevder at for å oppnå tillit, må det være samsvar mellom verbal og nonverbal kommunikasjon. Man bør tørre å være åpen, direkte og saklig. I tillegg må man stole på at både det en selv bidrar med, og oppleve at de andre har tillit til det, og det de andre kommer med, er relevante fagkunnskaper for saken. Glavin og Erdal (2013) framhever også viktigheten av å være åpen om personlige egenskaper, som kan utnyttes for å løse en arbeidsoppgave. Vangen og Huxham (2009) sier at tillit er en forutsetning for samarbeid, men at det ikke kommer av seg selv. De viser til en figur de kaller tillitssløyfen. Her framheves to viktige faktorer for å etablere et tillitsforhold. Den ene er å avklare forventninger til et framtidig samarbeid, og den andre dreier seg om risiko. Man må stole nok på hverandre til at man tar sjansen på å innlede et samarbeid. Som en særlig utfordring i det å bygge tillit, peker Vangen og Huxham (2009) på ubalanse i makt. De hevder at om noen i samarbeidet føler de har mindre makt enn andre, og at noen vil ha en mer innflytelsesrik rolle, kan føre til at utviklingen av tillit hemmes. Deltakere i et samarbeid kan føle seg sårbare og bli tilbakeholdne om de opplever maktforskjeller i samarbeidet. Vangen og Huxham (2009) sier at maktbalansen i samarbeidet

kan endres over tid, og det kan også være nødvendig å justere maktfordelingen. Dette krever imidlertid både forståelse og gode ferdigheter til å utøve tillit i praksis. De påpeker at det å bruke tillitssløyfen kan være nyttig i praktisk samarbeid.

Glavin og Erdal (2013) refererer til Wolf m.fl (1994) når de beskriver fire nivåer i samarbeid, der høy kvalitet oppnås på det fjerde nivået. På første nivå er samarbeidet og relasjonene ikke tilstede, feildefinerte eller dysfunksjonelle. På andre nivå er det fokus på mål, men deltakerne har forskjellige hensikter, og arbeider parallelt, uavhengig av hverandre. Tredje nivå karakteriseres av fellesskap, og det blir lagt vekt på enighet. Det er i tillegg en felles målsetning for de som deltar, og de arbeider for å utvikle strategier. Fjerde nivå innebærer høy kvalitet i samarbeidet. I dette ligger at deltakernes kunnskap brukes aktivt for å nå mål. Medlemmene er et lærende miljø der man vurderer arbeidet sitt, for i neste omgang å justere tiltak for å møte behovet til brukerne.

### 3.1.1 Relasjonskompetanse

I tillegg til faglig kunnskap om samarbeid, trekker Moen (2012) fram relasjonskompetanse og oppmerksomt nærvær som viktige komponenter i forbindelse med samarbeidskompetanse.

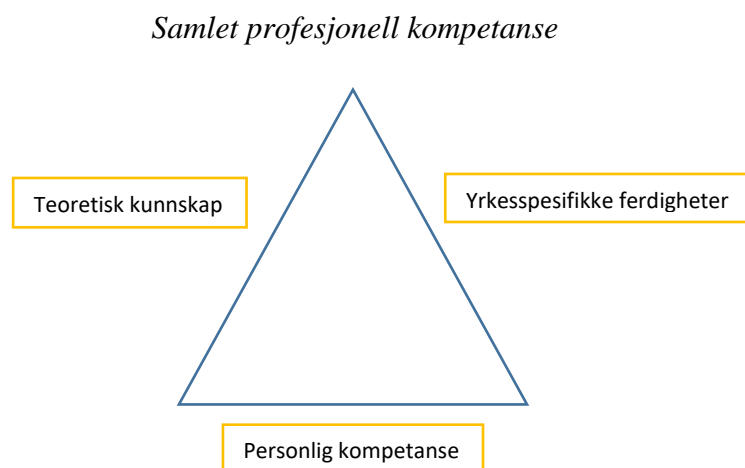
Moen bruker en definisjon fra Møller (2008) som beskriver relasjonskompetanse ut ifra hvordan man forholder seg til andre mennesker, men også hvordan man forholder seg til seg selv. Begrepet anerkjennelse er et nøkkelord i denne definisjonen, og innebærer at man er mottakelig, engasjert, konsentrert og oppmerksom. Da har man samtidig en god mulighet til å forstå og bekrefte den andre, uten å dømme. Relasjonskompetanse handler ifølge Moen (2012, s.26) om evnen til å anerkjenne andre, og samtidig bevare seg selv.

Personlige relasjoner er, som vi senere skal se, en av suksessfaktorene for godt tverrfaglig samarbeid. (Winsvold, 2011) Personlige relasjoner i en profesjonell sammenheng er avhengig av personlig kompetanse. Skau (2012) skriver om dette. Hun understreker at den personlige kompetansen til yrkesutøveren kan være helt avgjørende for den som er bruker av tjenesten. Hun viser til et prosjekt der foreldre fra femti familier som har vært tilknyttet en institusjon kalt Berglund, har fortalt om sine klienterfaringer. Disse foreldrenes beskrivelser av møter med ulike fagfolk er noe av det som trer tydeligst fram i prosjektet. De framhevet møter hvor de opplevde å bli sett som mennesker.

*«Møter hvor de ikke ble satt på plass med fine spesialistord og overlegen teoretisk kunnskap, men som førte til at de likevel, eller kanskje nettopp derfor, ble i stand til å se seg selv og verden på nye måter. Tenke nye tanker. Stille seg nye spørsmål. Slike møter hadde en relasjonskvalitet preget av ektefølt respekt, håp og – likeverd.» (Skau, 2012, s.31)*



Skau (2012) mener at vi som er fagfolk må være bevisste på hvordan vi framstår som relasjonsbyggere. Hun sier at vår evne til å integrere faglige kunnskaper med menneskelig klokskap, og hvordan vi bruker dette i møte med andre, vi være avgjørende for om vi bidrar til utvikling og læring, eller om vi i verste fall bidrar i negativ retning. God relasjonskompetanse kommer ikke av seg selv, sier Skau, og legger opp til refleksjonsspørsmål gjennom resten av boka. Dette fordi vi gjennom å være oppmerksomme og reflekterende overfor våre erfaringer, kan «øke vår forståelse for det menneskelige og for nyanser i samspill.» (Skau, 2012, s.49) Skau trekker videre inn begrepet personlig kompetanse, og sier denne er avgjørende både for kvaliteten på arbeidet vårt, og våre relasjoner. Det kan i denne sammenheng være interessant å trekke fram en modell hun presenterer for profesjonalitet. Her inngår både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter, og personlig kompetanse.



Figur 1; etter Skau, 2012

I den *teoretiske kunnskapen* inngår lover og regler som regulerer fagområdet, faglige begreper, modeller og teorier. Teoretisk kunnskap består av faktakunnskaper og forskningsbasert viten. Denne kan ha høyest status i de akademiske yrkene. I de *yrkesspesifikke ferdighetene* inngår praktiske ferdigheter, teknikker og metoder. Disse vil verdsettes høyt av fagarbeidere/håndverkere. Den tredje siden i trekanten handler om *personlig kompetanse*. Det vil si hvem vi *er* som personer, overfor oss selv og i samspill med andre. Vi bruker denne i utøvelsen av yrket vårt, og er en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter. De tre sidene i trekanten utgjør da til sammen vår samlede profesjonelle kompetanse. Som Skau videre sier: «I yrker der samspill

mellom mennesker er viktig, er vår personlige kompetanse ofte avgjørende for hvor langt vi vil kunne nå med våre teoretisk kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter.» (Skau, 2012, s.61) Skau har utarbeidet en oversikt over eksempler på personlig kompetanse, og lagt særlig vekt på de som er relevante for yrkesutøvelsen. Oversikten består av 67 eksempler, og jeg vil trekke fram noen jeg mener er aktuelle i denne sammenhengen: Oppriktig interesse for andre mennesker, oppfinnsomhet og skaperevne (kreativitet), evne til å gi og ta imot personlige tilbakemeldinger, evne og mot til å hankses med konflikter, evne til å ta både seg selv og andre på alvor, humoristisk sans, toleranse og generøsitet overfor andre, evne til å kunne gi og ta i sosiale relasjoner, menneskelig kontaktevne og samarbeidsevne. (Skau, 2012, s.73 og 74) Spurkeland (2012, s. 17) sin definisjon av begrepet relasjonskompetanse, er «... ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker». Han beskriver videre 14 dimensjoner som utgjør relasjonskompetanse, dette ut fra et ledelsesperspektiv, men kompetansen som sådan vil være avgjørende for alle som samhandler med andre. (Spurkeland, 2012, s.17) Dimensjonene som er relevante i denne sammenhengen er menneskeinteresse, tillit, dialog individ, dialog gruppe, relasjonsbygging, utvikling, konflikthåndtering og prestasjonshjelp. Slik Spurkeland (2012) definerer relasjonskompetanse, kan begrepet passe inn i Skaus modell om samlet profesjonell kompetanse. Relasjonskompetanse ser ut til å ha elementer av både teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, særlig når det gjelder i tverrfaglig samarbeid. Relasjonskompetanse vil ha uansett sammenheng ha et stort islett av det Skau (2012) definerer som personlig kompetanse.

### 3.2 Sjekklista som et verktøy

Moen og Tveit (2012) skriver om utvikling av intellektuelle redskaper. Ved å bruke slike redskaper eller verktøy vil vi kunne mestre mer komplekse oppgaver enn vi ellers hadde greid. Sjekklista er laget som et verktøy for å sikre godt tverrfaglig samarbeid for barn og unge i kommunen. Den kan slik betraktes som et redskap eller en artefakt, i tverrfaglig samarbeid. Artefakter vil si gjenstander eller produkter fremstilt av mennesker. Artefakter kan være av fysisk eller språklig/intellektuell art. (Säljö, 2001) Säljö sier videre at artefaktene er tegn på menneskets evne til å samle erfaringer og å bruke dem til sine formål, og at vi etter hvert vil leve i en verden av menneskeskapte gjenstander og objekter. Han bruker denne evnen vi mennesker har, til å skille oss fra andre arter. Samspillet vi har med disse redskapene, vil være essensielt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Gjennom å ta i bruk fysiske og intellektuelle redskaper, kan vi «løse problemer og beherske sosiale praksiser på en

måte som ellers ville vært umulig.» (Säljö, 2001, s.78) Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på et konstruktivistisk syn på læring. Kunnskap konstrueres gjennom samhandling i en kontekst, og læring handler om å delta i sosiale praksiser. Hva man lærer om verden og seg selv medieres eller formidles gjennom det språket vi bruker og de menneskeskapte redskapene som er utviklet i den sosiale sammenhengen. (Jensen og Ulleberg, 2011) I et sosiokulturelt perspektiv vil redskapene mediere virkeligheten for mennesker. «Begrepet mediere (...) antyder at mennesker ikke står i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen.» (Säljö, 2001, s.83) Vi håndterer derimot omverdenen ved hjelp av ulike redskaper, og disse er integrert i våre sosiale praksiser. Menneskets tenkning kan da ikke studeres alene, men forstås i en sosial sammenheng, og dette er noe som skiller den sosiokulturelle læringsteorien fra andre teoretiske perspektiver. Hvordan vi mennesker lærer, og menneskers kunnskaper og ferdigheter, er ifølge Säljö (2001) knyttet til artefakter. Vi kan ut fra denne forståelsen kan vi si at våre kunnskaper og ferdigheter utvikles gjennom at vi møter og tar i bruk nye artefakter. Säljö (2001) viser videre til at artefakter og hjelpemidler må forstås som produkter av menneskelig tenkning, som er bygd inn i redskapene. I en kalkulator for eksempel, ligger prosedyrer for regning med de fire regneartene og prosentregning. Denne kunnskapen er skapt av mennesker i sosiokulturelle praksiser. Sjekklista, som jeg skriver om, bygger på kunnskap om hva som kan fremme og hemme tverrfaglig samarbeid. Vellykkede artefakter, sier Säljö (2001), fungerer ofte slik at den underliggende teknikken er usynlig, som i kalkulatoren.

Det viktigste medierende redskapet vi mennesker har, er de ressursene som finnes i språket vårt. «Ord og språklige utsagn medierer omverdenen for oss og gjør at den framstår som meningsfull.» (Säljö, 2001, s. 84-85) For å forstå læring i et sosiokulturelt perspektiv, har Säljö sett på tre funksjoner ved språket. De er språkets *utpekende*, *semiotiske* (eller semantiske) og *retoriske* funksjoner. Den utpekende funksjonen dreier seg om å benevne ulike ting i vår omverden. Vi kan snakke om disse tingene uten at vi ser hverandre, og vi kan omtale ting som skjedde i går, eller som skal skje i framtida. Vi kan også kommunisere om fenomener som ikke har noen fysisk eksistens, men som er viktige for menneskelig samvær. I tillegg kan vi snakke om hvordan vi beskriver og forklarer verden rundt oss – vi kan gjennom språket analysere og forstå ulike fenomener. Dette er ifølge Säljö den enkleste og minst kompliserte språklige funksjonen.

«Språkets kraft som medierende redskap – og som ressurs for å skape kunnskap om verden – viser seg snarere gjennom den fleksible og utviklingsbare relasjonen som

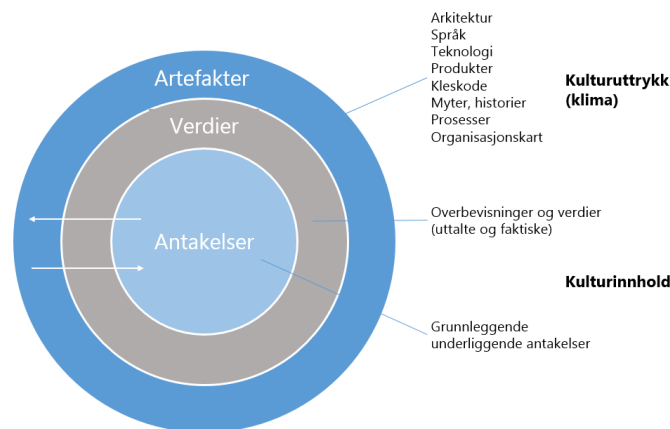
finnes mellom språklige uttrykk og de fenomenene disse uttrykkene refererer til - det vil si i det vi kan kalle språkets *semiotiske* funksjon.» (Säljö, 2001, s. 87)

Dette viser til den fleksible relasjonen mellom et uttrykk eller utsagn, og det som uttrykket refererer til – og at vesentlige deler av det vi kaller kunnskap ligger i dette feltet. Det innebærer at det i språklige framstillinger ligger holdninger, verdier og standpunkt. I språket ligger det da en kraft som gjør at vi ikke kan forvente nøytrale speilbilder av omverdenen. For Vygotsky (i Säljö 2001) var spørsmålet om språkets semiotiske muligheter og hvordan språklige uttrykk medierer verden for oss svært sentralt. «Å tilegne seg språklige kategorier som gjør at en kan delta i sosiale samspill, former også vår måte å tenke på.» (Säljö, 2001, s. 89) Språket kan fungere som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning, og er et kollektivt, interaktivt og individuelt sosiokulturelt redskap. Vi mennesker tilegner oss innhold og betydninger, og en kan undre seg over samspillet mellom hva et ord betyr for enkeltindividet og hva det betyr i kollektivet, som for eksempel i en tverrfaglig ansvarsgruppe. Den tredje språklige funksjonen Säljö trekker fram er den retoriske. «Å betone språkets retoriske karakter er å se det som et levende redskap for å skape mening mellom mennesker som handler i og gjennom språket i sosiale praksiser.» (Säljö, 2001, s. 92) Språklige redskaper er nødvendige ressurser i all menneskelig aktivitet, og en forståelse av hvordan tanke, språk og handling er integrert i menneskelig virksomhet, vil også kunne bidra til økt forståelse av læring. I et sosiokulturelt perspektiv på læring, er å mestre språklige og intellektuelle redskaper et sentralt innslag. Vi tenker med og gjennom ulike redskaper, og utvikler stadig nye. Dette er også sjekklista et eksempel på. Den er laget for å sikre kvalitet i tverrfaglig samarbeid, som et redskap til bruk for de som skal samarbeide, og den skal bidra til systematisk tverrfaglig kompetansebygging.

Organisasjonskultur omfatter de felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg blant medlemmene i en organisasjon. Schein (1985) definerer kultur som:

“Et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig mens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration, og som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldige, og derfor læres videre til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på – i relation til disse problemer.”

Schein (1985) har videre laget en modell for organisasjonsmodell som består av tre nivåer; observerbare artefakter, verdier og underliggende grunnleggende antakelser. Modellen kan se slik ut:

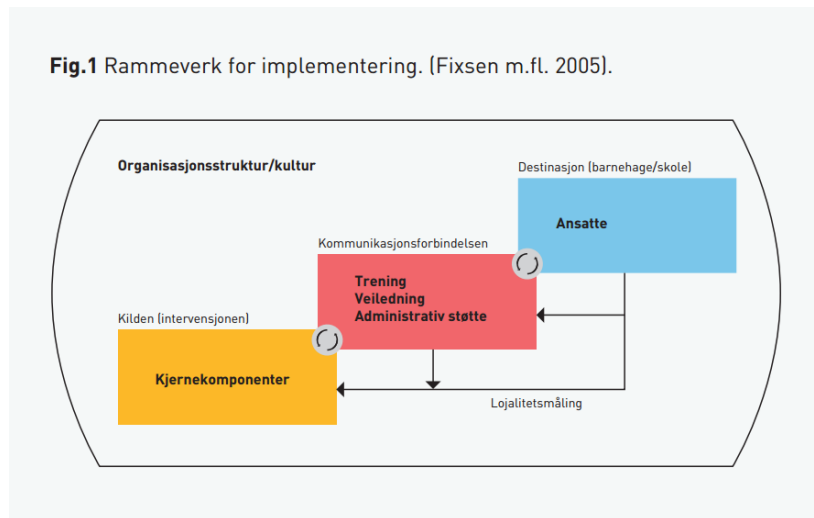


Figur 2

I denne sammenhengen kan det være interessant å se på det ytterste nivået, artefakter. Med Schein sin forståelse, er dette nivået det mest synlige og bevisste nivået i en organisasjonskultur. Artefaktene kan være av fysisk, atferdsmessig eller verbal art. Vår sjekkliste kan være eksempel på en slik fysisk artefakt. Den er synlig, og er slik sett et observerbart uttrykk for organisasjonskulturen. Man kan på grunnlag av sjekklista si: «slik gjør vi det hos oss». Det andre nivået i organisasjonskultur, verdier, relaterer til verdigrunnet for organisasjonen. Verdier trekkes ofte fram når man skal beskrive en organisasjonskultur da de blant annet fungerer som standarder på hvordan man skal opptre i ulike situasjoner, og som grunnlag for konfliktløsning og beslutninger. Verdier kan forutsi mye av atferden som vil være synlig i artefaktene. Schein (1985) viser i sin definisjon på organisasjonskultur til ekstern tilpasning og intern integrasjon. Felles kultur for ekstern tilpasning innebærer at man enes om primæroppgaven og utfordringer man står overfor. Dette kan være grunnlaget for utarbeidelsen av sjekklista hos oss. Virksomheten vil da ha en solid plattform, og styrke til å mestre omgivelsene. Med intern integrasjon menes blant annet et felles språk og begrepsapparat. Et verktøy som sjekklista vil over tid kunne bidra til at organisasjonen utvikler et felles begrepsapparat når det gjelder tverrfaglig samarbeid. Organisasjonskulturen skaper da et fellesskap hvor man jobber helhetlig sammen.

Når det er utarbeidet et verktøy som er tenkt brukt i en hel organisasjon, må man ha en plan for implementering. Å implementere kan forstås som å iverksette eller å realisere. Det er å omsette planene i praksis, og få dem ut i det virkelige livet. Dette kan være en både tidkrevende og kompleks prosess, som krever en langsiktig og systematisk tilnærming. En modell som er mye brukt i denne sammenhengen, er Fixsen sin implementeringsmodell. (Fixsen, Naom, Blasé, Friedman og Wallace, 2005)

Den kan gi oss en forståelsesramme for implementeringsprosessen. Modellen er tredelt, med en kilde, kommunikasjonsforbindelsen, og en destinasjon. Modellen gjengis her:



Figur 3

I kilden beskrives kjernekomponentene, eller hva som skal implementeres. I denne forbindelse blir kjernekomponenten selve sjekklista. Destinasjonen er organisasjonen, og i vårt tilfelle gjelder dette fagpersoner innen oppvekst og helse som arbeider tverrfaglig. Mellom kjernekomponenten og destinasjonen ligger en kommunikasjonsforbindelse. Hovedelementene i denne er trening, veiledning og administrativ støtte. Trening er selve bruken av sjekklista i tverrfaglige møter. Veiledning kan være innspill og korreksjoner av treningen, og kan ligge i den tverrfaglige gruppa som en oppsummering etter at selve møtet er over. Den administrative støtten kan være ressurser og tilsyn fra ledelsen. God ledelse blir framhevet som en viktig faktor for at en skal lykkes med en endringsprosess. I tillegg må det kjøres implementeringsdrivere i prosessen. Implementeringsdriverne er avgjørende for å oppnå endring og samtidig bidra til at endringer har effekt, også over tid. Ledelse er en av disse driverne, og skal bidra til at man får gjennomført en tilpasning i hele organisasjonen. Viktigheten av å bygge gode strukturer framheves også, for å skape forutsetninger for endring.

### 3.3 Relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien

I «Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet» er samtykke til tverrfaglig samarbeid en forutsetning. Taushetsplikten vi i utgangspunktet er underlagt etter blant annet forvaltningslovens § 13, blir da opphevet så lenge samtykket gjelder. Det er nok med muntlig samtykke, men i vår kommune har vi rutiner på at samtykket gis skriftlig. Alle involverte parter får en kopi av samtykket. Det understrekes i samtykket at opplysningene som utveksles skal være nødvendige for saken. Samtykket kan når som helst trekkes tilbake. «Samarbeid

med og samtykke fra foreldrene gjør i all hovedsak bekymringen rundt taushetspliktbestemmelsene overfløydige.» (Glavin og Erdal, 2013, s.59) Glavin og Erdal viser også til at foreldrenes opplevelse av kontakten med de kommunale tjenestene har betydning for om de samtykker til at tjenestene samarbeider. Dette understreker betydningen av å opprette en god relasjon med familien.

Glavin og Erdal (2013) peker videre på at foreldre må få informasjon om sine plikter og rettigheter, og hva hjelpeapparatet kan bidra med. Dette må gjøres på en forståelig måte, og kommunikasjonen må være åpen og ivaretagende. I veilederen «Barn og unge med nedsatt funksjonsevne – hvilke rettigheter har familien?» heter det at

*«Barn og unge med nedsatt funksjonsevne og familiene deres har behov for en rekke tjenester som ofte gis av mange forskjellige instanser og etater. Rettigheter er hjemlet i lover og forskrifter, og informasjonen er i liten grad samlet. Mange bruker mye tid og krefter på å orientere seg i lovverk og tjenestetilbud. Dette heftet er ment å gjøre det enklere å finne fram.» (Helsedirektoratet, 2013)*

Veilederen er lett å orientere seg i, og kan bidra til at både foreldre og hjelpeapparatet får en god oversikt over familiens rettigheter. I veilederen beskrives blant annet retten til ansvarsgruppe og individuell plan (IP), og understreker betydningen av at tjenestetilbudet skal være helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset. Det skal også sikres at en person skal ha hovedansvar for oppfølging og koordinering, og en IP skal sørge for at tjenestene fra de ulike instansene samordnes, og at de vurderes i en sammenheng ut fra barnets/familiens behov.

Brukermedvirkning er en forutsetning i alt tverrfaglig arbeid, som ansvarsgrupper og individuelle planer. Dette er nedfelt i lovverket, og bygger blant annet på menneskerettighetene. I barneombudets rapport «Uten mål og mening» (2017), som omhandler elever med spesialundervisning i skolen, blir det påpekt at eleven selv må høres i langt større grad. Rapporten sier at elevene ikke opplever at de får medvirke i sin egen skolehverdag, og de får heller ikke nødvendig hjelp og informasjon. Når det gjelder PP-tjenesten, anbefaler Barneombudet en lovendring som sikrer at barn skal høres i det sakkyndige arbeidet. Barneombudet viser her til Barnekonvensjonen og FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD). For hjelpeapparatet innebærer dette at ikke bare foreldrene skal være en nær samarbeidspartner, men også barnet/ungdommen.

For å samarbeide godt med familien, trengs samarbeidskompetanse. I begrepet samarbeidskompetanse legger Glavin og Erdal (2013) brukerorientering, helhetsforståelse,

problemløsningsevne, samarbeidsevne, fleksibilitet og omstillingsevne. Når det gjelder brukerorientering, ligger viktigheten av brukermedvirkning i dette. Her understrekes betydningen av at ethvert menneske har krav på respekt for sin egen selvbestemmelsesrett. Slik å forstå må enhver som bidrar i et hjelpeapparat, alltid medregne foreldrene og/eller barnet/ungdommen selv som ressurser. Det engelske ordet empowerment, som kan forstås som myndiggjøring på norsk, dekker denne forståelsen. I dette begrepet ligger at mennesker «er i stand til å definere sine egne problemer ut fra sin egen situasjon og finne egne løsninger i fellesskap med andre.» (Glavin og Erdal, 2013, s.94) Målet for det tverrfaglige samarbeidet blir slik sett å sette familien i stand til å mestre sin egne utfordringer. Ordet empowerment i seg selv viser til overføring av makt. Begrepet bygger på økologisk systemteori (Lassen, 2008). Det er da mulighetene som ligger i alle nivåene og anvendelse av deres gjensidige påvirkning som fremheves. I tillegg vektlegges betydningen av kommunikasjon og dialog, og hvordan disse kan fremme menneskelig utvikling og fungering. I det teoretiske grunnlaget for empowerment som rådgivningsmetode, ligger det et fokus på muligheter, og individet som en del av et system. I tillegg fremhever man nødvendigheten av å styrke (empower) de primære systemene rundt barna. Et tredje innsatsområde er studier av beskyttende og helsebringende strategier, og livsstrategier; resilience, salutogenese og coping. (Lassen, 2008) Empowering er da å støtte mennesker i å utvikle en form for motstandsdyktighet, slik at de får flere og gode strategier for å mestre livets påkjenninger. Lassen (2008) viser videre til sju sentrale temaer innenfor empowerment. Prinsippet som de sju temaene bygger på, er at vellykket rådgivning er å «igangsette en prosess ved å gi en form for støtte som forløser radsøkerens egne krefter og tilrettelegger for deres videre utvikling.» (Lassen, 2008, s.157) I denne sammenhengen er fire av temaene aktuelle. Det er:

1. Identifisering av behov; rådgiveren tar utgangspunkt i radsøkerens ønsker og vurderinger
2. Aerkjennelse og kompetanse; å bygge på styrker hos radsøkeren
3. Gjensidighet; likeverd mellom rådgiver og radsøker, samarbeid og partnerskap
4. Mestringsopplevelse og styrking; bruk av eksisterende kompetanse og utvikling av nye ferdigheter (Lassen, 2008)

I Lauvås og Lauvås (2004) sies det at empowerment i stor grad bygger på de samme verdiene som brukerperspektivet, og relasjonen mellom den som behøver hjelp og den som gir hjelp settes i fokus. Relasjonen skal være preget av likeverdighet og involvering. «Skal vi inngå i et likeverdig samspill og samarbeid med brukerne, må vi utvide begrepet tverrfaglig samarbeid til å omfatte brukerne og integrere dem i det «faglige» samspillet som aktive aktører.» (Lauvås og Lauvås, 2004, s.61)



Ask og Gorseth (2004) refererer til en historie fra et foreldrepar som hadde hatt et møte med hjelpeapparatet for flere år siden. De beskrev et møte der de opplevde at hjelpeapparatet ikke spilte på lag med dem som foreldre, og far sier «Etterpå, da de var ferdig, hadd æ følelsen av at ingen av dæm va samkjørt. Det va bare vi som skulle ta imot alt.» (s.7) Glavin og Erdal (2013) sier også at det finnes mange eksempler på at fagfolk strever med samarbeid, men at det kan se ut som det er enda vanskeligere å inkludere foreldre i samarbeidet. Ask og Gorseth (2004) peker på at det er nettopp når barn har problemer at samarbeidet kan bli vanskelig. Dette kan skyldes at man blir opptatt av å lete etter årsaker og skyld, i stedet for å skape fellesskap og forståelse. De understreker videre betydningen av at foreldre og hjelper utvikler en felles forståelse av situasjonen, og at de må være likeverdige deltakere i en samarbeidende relasjon.

Lassen (2008) beskriver noen av aspektene ved en rådgivningsprosess der en mor er bekymret for sitt barns utvikling og henvender seg til PP-tjenesten, for å belyse mulighetene i empowerment som metode. Det første hun trekker fram, er betydningen av å tilrettelegge for et godt møte. Morens bekymring må anerkjennes, og hennes beskrivelse må tas på alvor. Rådgiveren må være empatisk, utgi «positiv aktelse og en genuinitet som signaliserer engasjement og mottakelighet.» (Lassen, 2008, s.161) Disse egenskapene sier Lassen er like viktige også i møte med barnet, og de andre mikrosystemene rundt barnet. Det innebærer en verdsetting av alle parter og deres behov. Rådgiveren må ha en utvidet evne til å vise empati, og den positive aktelsen både for enkeltindividene og systemene må komme fram. Kommunikasjonen må også være genuin i relasjon til alle. «En slik rådgivning fordrer god systemkompetanse, fleksibilitet, oversikt og evne til å møte flere samtidig. (...) Dermed kan aktørene føle seg møtt som viktige deltakere i en utviklingsprosess.» (Lassen, 2008, s. 161) Forfatteren sier videre at dette kan bidra til at hver enkelt får eierskap og engasjement i endringsprosessen, og at et slikt felles løft sees på som en av de sentrale styrkene innenfor empowermenttradisjonen. Det neste som blir viktig, er å sikre hjelpeprosessen. Den starter ved kontaktetableringen, går via kartlegginger og undersøkelse av muligheter, definering av relevante og realistiske mål, til valg av tiltak og avslutning. Lassen sier at rådgiverens oppgave er å drive denne prosessen framover. Overført til et tverrfaglig samarbeid i en ansvarsgruppe, vil dette ansvaret ligge på den som er koordinator for gruppa. Det trengs også refleksjoner underveis, for å se om man skal justere på noe, og det må sikres at arbeidet som pågår må ha relevans for den som søker hjelp. Oppmerksomhetsferdigheter blir slik sett viktige for de som er hjelpere, og skal signalisere interesse, tilstedeværelse og samhandling.

Med bruk av empowerment, vil man også i hjelpeprosessen ha positiv fokusering som siktemål. Et av utfordringene blir å utvikle et felles språk slik at man på en god måte får frem de ulike aktørenes syn, og disse blir da deler av en større, felles historie. Alle kan i denne delen av prosessen få utvidet sitt perspektiv, ved aktivt å lytte til de andres. Bevissthet om hvordan man bruker språket blir viktig, fordi man gjennom språklige uttrykk og formuleringer kan holde antakelser og fortolkninger ved like. Det å ha et felles språk, vil muliggjøre interaksjon og samspill blant aktørene. Når man har foretatt de nødvendige kartleggingene og fått fram alles stemmer, blir det i empowermenttradisjonen viktig å igangsette handling. Dette er vesentlig som styrking, og rådgiveren (eller koordinatoren i ansvarsgruppa) blir «en systemkonsulent som samarbeider med aktørene for å finne nye muligheter.» (Lassen, 2008, s.164) Noe av utfordringen for rådgiveren, blir å følge rådsøkerens tempo og rytme, og målet for prosessen er styrken og varigheten av arbeidet over tid, heller enn effektivitet og hvor raskt avslutningen kommer. Ved bevissthet om og bruk av empowerment vil det i avslutningsfasen legges vekt på at rådsøkeren selv har tatt grep, og at forbedringene som har skjedd er et resultat av egne avgjørelser og egen innsats. Dette er igjen en anerkjennelse av rådsøkerne som kompetente mennesker med kontroll over eget liv. Lassen avslutter artikkelen med dette: «Derfor er det vesentlig at denne (PP-tjenesten, min anmerkn.) og andre tjenester som arbeider sammen om å sikre barn og unges psykiske helse, blir styrket slik at empowerment ikke bare blir et konstruktivt prinsipp, men anvendes som metode til styrking av mennesker som trenger støtte, og systemer som trenger å utvikle alle sine mulige ressurser.» (Lassen, 2008, s.166) I sjekklista er et av punktene viet dette perspektivet – punkt 4 sier: «Har vi definert gode og relevante mål for å styrke barnet, barnets nettverk, foreldrene og foreldrenes nettverk?» (Sjekklista)



## 4. Empiri og analyse

De tre overordnede kategoriene i oppgaven er temaer som deltakerne i studien har vært opptatte av, og ansett som betydningsfulle. I teorikapitlet er det trukket fram ulike aspekter ved godt tverrfaglig samarbeid, som bygger på en sosialkonstruktivistisk forståelse. Det blir vist til noen suksesskriterier i tverrfaglig samarbeid, og forutsetninger som må ligge til grunn for å lykkes i samarbeidet. *Relasjonskompetanse* er beskrevet i et eget underkapittel i teoridelen fordi deltakerne trakk dette fram som vesentlig både i det tverrfaglige samarbeidet, men også i møte med familiene. Begrepet vil derfor bli benyttet til å drøfte begge disse kategoriene. For å belyse kategorien *Sjekklista som et verktøy*, er det presentert teori om intellektuelle redskaper, eller artefakter. Språkets betydning er også vektlagt i denne delen. I tillegg presenteres teori om implementering, gjennom en implementeringsmodell. Med bakgrunn i datamaterialet, ble det også naturlig å trekke frem litt teori om organisasjoner og organisasjonskultur. Når det gjelder den siste kategorien, *Sjekklista og relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien*, er det lagt stor vekt på teori om relasjonskompetanse, herunder tillit og respekt, i tillegg til presentasjon av begrepet myndiggjøring eller empowerment. Jeg velger nå å presentere funn fra undersøkelsen ved hjelp av sitater fra deltakerne. Med bakgrunn i bias-begrepet har jeg med hensikt valgt å presentere forholdsvis mange uttalelser fra deltakerne, for i størst mulig grad å synliggjøre deres erfaringer med deres egne ord. Jeg analyserer fortløpende funnene i lys av teori.

### 4.1 Sjekklista styrker kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet

I analysen fant jeg ut at deltakerne var opptatte av at kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet var god. De la vekt på at i et godt samarbeid blir alle hørt, man fordeler arbeidsoppgaver, og man kan også sikre prosessen i arbeidet gjennom å fordele oppgaver og roller. Deltakerne trekker fram bruk av rene fagmøter som positivt, og mener dette høyner kvaliteten på arbeidet. I tillegg sier de at det er viktig med god relasjonskompetanse. Et siste kvalitetstegn for deltakerne, er at man lærer av hverandre og samarbeidet. Jeg vil nå presentere utdrag av deltakernes refleksjoner, og fortløpende analysere empirien i lys av teori.

I følge Glavin og Erdal (2013) er tverrfaglig samarbeid er en metode for å nå et felles mål, der flere yrkesgrupper arbeider sammen og ikke motvirker hverandre. Alle deltakerne sier noe om dette. Anne sier at for å oppnå dette, er det viktig at alle i samarbeidet har en stemme inn, og blir lytta til.

*«Da blir alle hørt. Alle har en stemme inn, og blir lytta til. Så en løser utfordringa sammen, og finner en bedre situasjon.» (Anne, sitat 1)*

Bent sier om tverrfaglig samarbeid at det er viktig for ham at man utfyller hverandre, å få gjort avklaringer, og han er opptatt av at barnet/familien skal få et helhetlig tilbud.

*«Det gode samarbeidet er når vi kan utfylle hverandre. Når vi kan få avklaringer på hva ei ansvarsgruppe er og hva en individuell plan er. (...) Da ligger egentlig alt til rette for at vi skal få til et godt samarbeid og et helhetlig tilbud.» (Bent, sitat 2)*

Utredningen «Det du gjør, gjør det helt» er helt tydelig på at et godt samarbeide blant annet kjennetegnes av klart definerte roller. Alle deltakerne var opptatte av fordeling av roller og ansvar i det tverrfaglige samarbeidet. For å gjøre en så riktig fordeling som mulig, er det viktig at man har kunnskap om og forståelse for hverandres fagområder. Bent reflekterer rundt fordelingen av roller og ansvar i ei ansvarsgruppe.

*«Når vi kan utfylle hverandre. For å legge fram hva ei ansvarsgruppe er, og hva er en individuell plan (IP). (...) Vi jobber ikke inn på hverandre sin arena på et vis da, samtidig skal det være en fleksibilitet. (...) At det ligger til rette for at vi skal få til et godt samarbeid og et helhetlig tilbud, og at vi ikke gjør dobbel jobb, for å si det sånn.» (Bent, sitat 3)*

Bent understreker med dette betydningen av å ikke motvirke hverandre, men å ha avklarte roller og arbeide for felles mål. Carl er opptatt av at man gjennom sjekklista får hjelp til å rydde i samarbeidet, gjennom at prosessen i arbeidet sikres.

*«Det kan bli fryktelig ineffektivt, altså det kan bli kjempemange aktører, og ingen tar ordentlig grep da, altså – det – prosessen blir ikke styrt, alle er liksom så demokratiske i sinnelaget og det blir mer som en sånn rundgang. Det er ingen som har ansvar for å lede prosesser, og det er jo det jeg synes er viktig med den her også da, at det blir definert noen som har ansvar for å lede prosesser. Og det å skolere folk i å lede prosesser i tverrfaglige sammenhenger, det er viktig.» (Carl, sitat 4)*

I tillegg til å sikre prosessen, mener Carl at et verktøy som sjekklista kan bidra til at man sikrer at de riktige personene deltar i samarbeidet, og at man får fordelt roller og oppgaver til de som best egner seg til jobben.

*«I går da, så hadde vi en sak der vi først hadde et sånt fagmøte da, og så hadde vi ansvarsgruppemøte etterpå, og da var jo – altså først var ikke lista fremme, men jeg hadde jo notert de punktene som – jeg brukte lista til å notere ned punkt - og så var det en prosessleder som skulle ut, og så skulle en ny en inn ikke sant, og da ble det sånn at vi spurte litt om den rollen liksom – hva den innebærer det – og passet på at det ble drøftet nøye hvem som skulle involveres (...) og da fikk vi diskutert skikkelig – hvem er de riktige personene her.» (Carl, sitat 5)*

Bent bruker også begrepet ressurs om de som sitter i ansvarsgruppa, og at det er viktig å få disse fram.

*«Det er jo en bevisstgjøring i forhold til jobben vi skal gjøre da – hver enkelt – vi får avklart ansvarsområdene og sånn. (...) Og så er det jo viktig at hver enkelt vet*

*arbeidsoppgaven sin og, da er det enklere å få til en felles forståelse tenker jeg – til hvordan en kan bidra. Hvem er det som har ansvaret for de forskjellige delmålene for eksempel da. (...) å tydeliggjøre hva de ulike instansene står for (...) jeg tenker det er viktig å løfte disse opp og fram – og se på hva som kan være ressursene da.» (Bent, sitat 6)*

Anne tenker det er viktig at rollene ikke bare blir avklart, men også aksepterte.

*«Så er det jo viktig på en måte at det er tydelige avklaringer på forhånd – sånn hvem gjør hva. (...) Litt i forhold til det med roller og ansvarsområder – at det blir avklart – og akseptert og.» (Anne, sitat 7)*

Her viser deltakerne at et godt tverrfaglig samarbeid avhenger av klar rollefordeling og av klare mål. Det samme understrekes i rapporten «Det du gjør, gjør det helt». Det påpekes også at de involverte må ha god kunnskap om hverandre, og dette bekrefter Bent i sitat 6. Glavin og Erdal (2013) framhever kjennskap til hverandres fagområder som en av forutsetningene for godt tverrfaglig samarbeid.

For å avklare ansvar og roller, og sikre at man har en felles forståelse i saken, vurderer alle deltakerne at det kan være fornuftig å ha egne fagmøter. Deltakerne poengterte også at dette kunne være til det beste for familien. Dette kan man se i lys av Willumsen og Ødegård (2016) som understreker betydningen av kunnskap om og respekt for andres kompetanse. Får de ulike fagfolkene gjort avklaringer seg imellom, basert på tillit og kompetanse til de andre i gruppa, kan man i neste omgang møte familien på en bedre måte. Carl har noen erfaringer med at fagfolkene i gruppa har ulike oppfatninger, og der fagmøter har hjulpet til med å avklare disse. Han refererer her til punktet i sjekklista som omhandler fagmøter.

*«(...) og derfor er fagmøtene så viktige. Det kan være ting som er helt nødvendige å få sagt, men som kanskje ikke eleven eller foreldrene trenger å høre da, som er mer sånn av faglig art. Du kan tro du har en felles forståelse ikke sant, men så har man oppfattet det helt forskjellig, og så kommer du tilbake og så var det masse konfliktstoff i det.» (Carl, sitat 8)*

Carl har også erfaring med at man i mer sammensatte saker har hatt behov for rene fagmøter.

*«Ja kanskje i de tyngste sakene da, at vi kjenner at vi er litt på gyngende grunn skulle jeg til å si, det er ikke så veldig ofte, men da har vi hatt den type møter – at vi har diskutert sånn på tvers at; hva skal vi gjøre? (...) Sakene er litt forskjellige, men det kjennetegner alle at barnevern er inne, spesialisthelsetjenesten er inne – så det er i de mest sammensatte sakene kan du si. (...) hvilken type behov er det i den saken der – hvem støtter heimen, hvem støtter kontaktlærer ikke sant.» (Carl, sitat 9)*

Når en hel ansvarsgruppe skal møtes, kan man av og til oppleve at foreldrene blir veldig alene, kanskje med opptil 12-13 fagpersoner tilstede. Bent og Carl har begge erfaringer med at det har vært fornuftig å ha fagmøter først, for så å gjennomføre et møte med foreldrene i etterkant, der bare noen av fagpersonene deltok.

*«Nei nå har vi et eget fagmøte først, der tjenestene er samlet, og så gjennomfører vi et møte etterpå med foreldrene. Og det kan være noen få sammen med foreldrene da, at vi kanskje er bare to stykker i samtale med dem. Og det har jeg opplevd veldig nyttig.» (Bent, sitat 10)*

*«Fagmøtet på forhånd hadde gitt oss roller i møtet sånn at – ja flere som hadde tenkt å bli med på møtet ikke ble med da, fordi det var bedre å ha et lite møte – et mindre møte da, der en fikk belyst tingene som var helt grunnleggende.» (Carl, sitat 11)*

At deltakerne i et samarbeid har god samarbeidskompetanse, kan bidra til god samhandling. Dette trekkes blant annet fram i utredningen «Det du gjør, gjør det helt». Glavin og Erdal (2013) hevder at samarbeidskompetanse er en forutsetning for godt tverrfaglig samarbeid, og Winsvold (2011) trekker fram personlige relasjoner som en suksessfaktor for godt tverrfaglig samarbeid. Som jeg viser i teoridelen, kan samarbeidskompetanse, relasjonskompetanse og personlig kompetanse være begrep som går mye over i hverandre. De tre deltakerne i min undersøkelse er opptatte av det jeg har valgt å kalle relasjonskompetanse. Det er en mengde andre begrep som faller under dette, hvor tillit er en av dem. Å etablere et tillitsforhold kommer ikke av seg selv. Vangen og Huxham (2009) sier at det er nødvendig å ha fokus på hvordan man etablerer og opprettholder tillit i et samarbeid. I tillitssløyfen viser de at det må avklares forventninger om framtidig samarbeid, og at dette baseres på omdømme eller tidligere erfaringer. I tillegg ligger det en risiko i dette, man må være villig til å være sårbar ved å initiere et samarbeid. Anne mener at å bygge tillit er viktig, både overfor de andre fagpersonene, og overfor foreldrene. Hun sier at du bygger tillit blant annet ved å gjøre det du sier du skal gjøre.

*«Og at ting blir fulgt opp og du gjør det du sier du skal gjøre.» (Anne, sitat 12)*

Carl er inne på det samme, men bruker litt andre ord.

*«og så orienterer vi hverandre i det samarbeidet der også da (...) og når vi viser at det funker, så skapes det tillit. Så får man tillit til at hun er en viktig samarbeidspartner for oss. Så du må på en måte vise noe da for å skape tillit.» (Carl, sitat 13)*

Både Anne og Carl er her inne på det som beskrives i tillitssløyfen. At du gjør det du sier du skal gjøre, skaper i neste omgang en forventning i det framtidige samarbeidet, som bygger på denne erfaringen. Carl sier i sitat 23, at om noen går ut av et samarbeid, mister man mye kunnskap, både om ungdommen, saken og samarbeidet som har vært i gruppa. Han sier dette kan være en krevende situasjon. Man kan også tenke seg at det ligger en form for tillitsbrudd i dette, noen går ut av samarbeidet, og man må ta en risiko ved å initiere til samarbeid med en ny fagperson. Men for å lykkes med dette nye samarbeidet, må man være villig til å ta den risikoen. Spurkeland (2012) definerer tillit som en del av relasjonskompetansen. Han viser til

Schindler og Thomas (1993) som deler tillit i fem dimensjoner. To av disse dimensjonene er integritet og kompetanse. I dimensjonen integritet ligger samsvar mellom tale og handling, som Anne viser til. Det Carl sier, kan direkte knyttes til dimensjonen kompetanse, som handler om faglig og mellommenneskelig kunnskap. Carl sitt utsagn kan tolkes slik at det å være en viktig samarbeidspartner bygger på at vedkommende har en kompetanse som er av betydning for samarbeidet.

Anne (sitat 7) var inne på aksept av roller. Carl bruker ord som respekt, toleranse og raushet. Alle disse ordene bidrar til å utfylle begrepet relasjonskompetanse.

*«At en har respekt for hverandres kompetanse (...) og at en utvikler en toleranse og en raushet.» (Carl, sitat 14)*

Bent er også opptatt av åpenhet og god kommunikasjon, og knytter dette både til dialog og tilgjengelighet. Han tenker at koordinator har et visst ansvar for dette.

*«Det er når vi har en god dialog tenker jeg. (...) At det er greit å få tak i hverandre. (...) Og koordinator har også en nøkkelrolle i forhold til kommunikasjonen i gruppa også da tenker jeg.» (Bent, sitat 15)*

Anne og Carl reflekterer rundt det som sjekklista kaller felles forståelse, og begge uttrykker at det kan være krevende å oppnå dette.

*«Det med felles forståelse er jo flere ting. Den ene sida er jo felles forståelse for hva som er – både utfordringa til den her eleven som vi jobber med, og familien kanskje, hva som er – også for hjelpeapparatet da – en felles forståelse for hvilke tiltak som kommer til å virke da, og for tidshorizonten og kanskje en felles forståelse for at vi må jobbe i team da – og hvordan vi gjør det. (...) Det som er viktig i felles forståelse i tverrfaglig samarbeid er jo at en får belyst ting fra ulike sider.» (Carl, sitat 16)*

*«(...) Så det å utforske den felles forståelsen sammen, det tror jeg er viktig. (...) Du må hele tida jobbe med den felles forståelsen. Og det kan være krevende.» (Carl, sitat 17)*

*«Felles forståelse tenker jeg, det er når vi finner ut – vi har en unge som strever da - hva er grunnen her da – det kan være fravær for eksempel – og så tenker vi at det er den diagnosen, sånn er det akkurat nå. Så diagnosen blir den felles forståelsen. Å få en felles forståelse er ikke bestandig så enkelt da. (...) det skapes ikke bare gjennom ett møte heller.» (Anne, sitat 18)*

Jeg velger å ta med utsagnene knyttet til felles forståelse fordi jeg opplever at Anne og Carl ser dette på litt ulike måter. Det kan virke som Anne mener at enighet om en årsak kan være en felles forståelse, mens Carl har en litt videre inngang til begrepet. Han påpeker at det som er viktig er å få belyst saken fra flere ulike sider. Dette kan stå som et eksempel på at deltakerne i studien ikke har en omforent tanke om hva begrepet felles forståelse innebærer. Hvis man ser dette i lys av Säljö (2001) sin teori om språk, der et slikt begrep kan beskrives



som et språklig redskap, vil det være viktig å drøfte hva individet legger i begrepet, og hva det betyr i kollektivet – i denne sammenhengen nærmere bestemt i den tverrfaglige ansvarsgruppa.

God relasjonskompetanse kan øves opp. Gjennom å reflektere over egne erfaringer kan vi få økt forståelse, og vi kan utvikle den personlige kompetansen vår (Skau, 2012). Den personlige kompetansen vår kan være avgjørende for hvor langt vi kan nå med teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. Det deltakerne sier om aksept, respekt, raushet, toleranse, åpenhet, ærlighet, dialog, kommunikasjon og forståelse kan i stor grad knyttes til personlig kompetanse og relasjonskompetanse. Carl og Anne sier begge to at det å skape en felles forståelse ikke er lett. Carl sier at det er viktig å utforske den felles forståelsen sammen. For å kunne gjøre det, tenker jeg det er vesentlig å ha god relasjonskompetanse. Man må være trygg i sin egen faglighet og vite hva man kan bidra med i den felles forståelsen, men man må også være i stand til å takle konflikter, være interessert i de andre, ha evne til å gi og ta, være kreativ, ha humor, og være generøs. Mye av dette som nettopp Skau (2012) legger i personlig kompetanse, og Spurkeland (2012) i relasjonskompetanse.

Sjekklista sier at i fundamentet for godt tverrfaglig samarbeid ligger det systematisk kompetansebygging over tid. Hvis man trekker inn sosiokulturell læringsteori, kan man se sjekklista som en artefakt, og å mestre språklige og intellektuelle redskaper er i denne teorien sentralt. Det å bruke sjekklista kan da i seg selv seg bidra til læring og kompetanseheving i det tverrfaglige samarbeidet. Jensen og Ulleberg (2011) sier at vi lærer av hverandre, og at vi kan mer sammen enn vi kan hver for oss. Dette henger godt sammen med begrepet «merviten» som Willumsen og Ødegård (2016) sier utvikles i et samarbeidende fellesskap, og som man ikke kan oppnå hver for seg.

Både Carl og Bent sier noe om dette. Carl sier at for ham innebærer bruken av sjekklista læring. Man får økt bevissthet om sentrale elementer i samarbeid og bygger kompetanse gjennom dette.

*«Godt tverrfaglig samarbeid, hvis man tenker det, så er det de eksemplene hvor man i prosessen også lærer veldig mye (...) som er relevant for seinere saker. (...) Det er jo i det at vi møtes – og bruker den lista – at vi bygger kompetanse. (...) Jeg synes at – altså – det det handler om er jo egentlig å få en økt bevissthet om sentrale elementer i det å samarbeide.» (Carl, sitat 19)*

Carl snakker også om bevissthet om sin egen fagkompetanse, og viktigheten av å holde fram denne, samtidig som man stadig får sett på sitt eget fagfelt opp mot de andres.

*«Man veit jo ikke at man er i en læringsprosess da, men man er jo det, for det kommer fram synspunkt – altså – man opererer fagkunnskapen sin opp mot den konkrete situasjonen sant, og når du gjentatte ganger opererer fagkunnskap i en sånn – og er åpen for andres innspill, så blir du jo løfta sjøl. Altså – du lærer deg å se ting fra forskjellige sider, så hvis du bare holder fast på din profesjonalitet i ditt fagfelt, det er jo viktig når du går inn i et tverrfaglig samarbeid, altså, du må på en måte holde fast på noe som er genuint – se det fra ditt ståsted på en måte. Samtidig får du tilført noe da – ifra ståstedet til den andre. Og det kan også inspirere til at man setter seg inn i nye ting. (...) og så bygger man opp kunnskap. Så det er på mange måter å tenke det både som utvikling og kompetansebygging på ikke sant, og det er systematikken i det som er viktig. (...) men det må legges til rette slik at man kan se nytten av det.» (Carl, sitat 20)*

Bent er også bevisst på at gjennom gjentatte erfaringer med sammensatte saker, bygger man kompetanse. Han har også en opplevelse av at det begynner å bli lettere.

*«Vi får jo mer og mer erfaring med å jobbe med slike saker, så vi blir jo bedre og bedre på det, så jeg føler at det er kompetanseutvikling – har vært da. (...) Vi har jo hatt saker som har kunne vært både vanskelige og utfordrende – både i forhold til samarbeid og alt det her, men jeg opplever at jeg har sett en endring – har gjort det i det siste nå da. At det begynner å gå lettere.» (Bent, sitat 21)*

Carl er samtidig opptatt av at når man bygger kompetanse sammen i et tverrfaglig team, er det sårbart når noen med en sentral rolle går ut av samarbeidet. Man må da begynne litt på nytt igjen.

*«Etter hvert som man lærer hverandre å kjenne da, hvis det blir kontinuitet i det, så blir det veldig bra. (...) for det bygges jo opp, både en kompetanse i å kjenne disse ungdommene og også å kjenne systemene. Så problemet er like ofte at sentrale aktører forsvinner. Vi mister både kunnskapen om ungene og kunnskapen til hvordan vi jobber i system, tverrfaglig, og så må det igjen bygges opp. Og det er – eh – krevende.» (Carl, sitat 22)*

Wolf m. fl. (1994) beskriver i Glavin og Erdal (2013) fire nivåer i samarbeid. Høy kvalitet i samarbeid oppnås på det fjerde nivået. Det beskrives med at teamet arbeider i et lærende miljø, som evaluerer arbeidet sitt jevnlig, og justerer tiltak for å møte brukernes behov. I tillegg karakteriseres nivået av at man er dyktige til å identifisere potensialet, og til å fremme utvikling. Kunnskapen til medlemmene brukes aktivt for å nå målene. Bent og Carl sier de lærer noe gjennom det tverrfaglige samarbeidet. Carl er opptatt av å finne ressursene som ligger i ungdommen/familien, og bruke disse. Alle de tre deltakerne i min studie er opptatte av den enkeltes fagkompetanse, og at denne kan bidra til en merviten i samarbeidet, som man ikke hadde oppnådd uten. Ser man dette opp mot det som beskrives i det fjerde nivået til Wolf m. fl. (1994), kan man anta at i alle fall tidvis er det tverrfaglige samarbeidet deltakerne har erfaringer med gjennom bruk av sjekklista, av høy kvalitet.

## 4.2 Sjekklista som et verktøy

Vi skal se at deltakerne i min undersøkelse gir uttrykk for at sjekklista har vært et nyttig verktøy i komplekse saker, og i møter hvor de opplever at prosessen har stoppet opp.

Deltakerne trekker også fram at i møter med eksterne samarbeidspartnere har det vært godt å kunne si «slik jobber vi her». To av deltakerne nevner utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet begrunnet i ulikhet i maktforhold. Jeg velger å ta med disse to eksemplene fordi deltakerne ikke ser ut til å ha blitt hjulpet av sjekklista i akkurat disse sakene. Viktigheten av implementering nevnes av to deltakere. Det velger jeg å belyse med tanke på at vi var i en kommunesammenslåingsprosess samtidig som jeg gjennomførte undersøkelsen, og jeg ønsket å finne ut hva deltakerne tenkte om en eventuell bruk av sjekklista i den nye kommunen.

Verktøy eller redskaper hjelper oss å mestre noe vi ellers ikke hadde mestret. Säljö (2001) sier at ved å ta i bruk fysiske og intellektuelle redskaper vil vi mennesker løse problemer som ellers ville vært umulig. Han kaller redskapene for artefakter, og mener de er tegn på menneskets evne til å samle erfaringer og bruke dem til sine formål. Anne sier at et verktøy er et hjelpemiddel som kan bidra til å løse utfordringer. Hun tenker at det er fint å ha et system rundt samarbeid, slik at samarbeidet ikke bare blir avhengig av enkeltpersoners kompetanse. Anne mener at å bruke et slikt verktøy kan bidra til at samarbeidet i seg selv blir bedre.

*«Et verktøy er jo et hjelpemiddel da. Som kan åpne opp og løse utfordringer. Som kan bidra til at ting glir og settes på plass. (...) Og jeg tror at vi trenger å ha et system. Vi kan ikke bare være avhengig av enkeltpersoner og deres kompetanse i seg selv. (...) det her er jo forpliktende. Og det gjelder jo alle på en måte. Så det er noe alle må tenke over. (...) Som gjør at en kanskje får et bedre samarbeid også da. En ser kanskje mer alle sin rolle – og sin del i det. (Anne, sitat 1)*

Anne er også her inne på rolleavklaringer, og det å se sitt eget bidrag i samarbeidet som en del av en helhet. Hun viser også til situasjoner hun har opplevd som mer krevende, og sier at på hennes arbeidsplass har de erfaringer med at sjekklista kan bidra til å løse slike utfordringer.

*«Vi har jo hatt noen situasjoner der ting har vært vanskelig – og kanskje har vi snakket litt rundt hverandre på en måte – og da er det jo det å stoppe opp litt og – ja hva er målet nå, hvor står vi? Så hjelper jo det på. Så sånn sett så har vi jo erfaringer med at den kan løse opp da.» (Anne, sitat 2)*

Carl er inne på det samme når han referer til at hans kollegaer har vært frustrerte, og de har brukt sjekklista helt konkret for å rydde i roller.

*«Det har hendt at folk har kommet til meg og vært frustrerte, så har vi sett på lista. Er det noen som er prosessleder, å gå inn og få ryddet opp i rollene.» (Carl, sitat 3)*

Anne og Carl kom inn på ulikhet i maktforhold i det tverrfaglige samarbeidet, og kommenterte at dette kan være utfordrende. Gjennom intervjuene kom det ikke fram at de hadde erfaringer med at sjekklista hadde hjulpet dem med akkurat disse problemstillingene.

*«Vi har jo opplevd tidligere – i større saker – der lege har vært en som skulle komme inn da – der det er vanskeligere. Å få de til å forstå at – de kan jo ødelegge – ikke ja – nei – i hvert fall stoppe en prosess da. Fordi at de har så stor makt. I forhold til sykmelding til den eleven for eksempel. Og så kan de stoppe prosesser som er i gang da. (...) De hører ikke på oss som er i situasjonen. De bare konkluderer alene. På et kontor.» (Anne, sitat 4)*

*«Eksempel på det er jo kanskje fastlege. (...) Altså der man har et taksameter som går og... og der man er vant til å ha konsultasjon en til en, der man ikke har tradisjon for å jobbe i team på den måten da. (...) Og hvis de ulike personene har ulik autoritet i et samarbeid – det kan for eksempel være en lege som er inne – som har en type autoritet – og så har du folk som er vant til at en lege har høyere autoritet, da kan man miste viktig informasjon, for det kan føre til at noen dominerer i et sånt samarbeid.» (Carl, sitat 5)*

Bent mener at sjekklista bidrar til en bevisstgjøring, og at ansvarsområder blir avklart.

*«Det er jo ei bevisstgjøring i forhold til jobben vi skal gjøre da – for hver enkelt – at vi får avklart ansvarsområder og sånn.» (Bent, sitat 6)*

Anne har også brukt sjekklista til å avklare roller.

*«På en sak jeg var inne i nå så var det sånn: Ok – nå følger vi det her. Hvem skal da være koordinator? Hvem er det som leder det her arbeidet? Og det er en sånn fin måte å tenke på.» (Anne, sitat 7)*

Alle de tre deltakerne er opptatte av rolleklarhet og rolleavklaringer, og mener at sjekklista bidrar til å rydde i dette, særlig når det er flere inne i samarbeidet.

*«Det er det som er jobben min til daglig – å få folk til å jobbe sammen mot felles mål. (...) så jeg trenger ulike verktøy for å få folk til å jobbe sammen tverrfaglig da. (...) Det er helst i sånne saker hvor det er flere inne da – for det er så komplekst egentlig» (Anne, sitat 8)*

Deltakerne kommer i løpet av intervjuet inn på hvordan de bruker sjekklista. Carl sier han kan bruke den som en støtte i møter også der han selv ikke leder prosessen. Han kan da, som deltaker i møtet, ved hjelp av sjekklista bidra til å drive prosessen i riktig retning.

*«Når jeg sjøl ikke leder prosessene da, men er med i møter der andre leder prosessen, så vil jeg i alle fall kunne stille de kritiske spørsmålene, eller de viktige spørsmålene da.» (Carl, sitat 9)*

Anne sier hun bruker sjekklista før møtene, for å tenke gjennom og planlegge for seg selv før møtet begynner. Hun har støtte i sjekklista, og sikrer prosessen gjennom å bruke den.

*«Så er det noe en må gløtte i før en går inn i møtet – for å tenke: hvor er vi nå i prosessen – og er det her vi skal være, har vi en klar tanke på det? (...) Jeg tenkte. Nå følger vi det her. Så hvem er det som leder arbeidet her?» (Anne, sitat 10)*

Bent sier han også ser på sjekklista når møtet begynner å nærme seg slutten, for å sikre at man har vært gjennom alt.

*«Hvilke punkter er det vi skal gjennom i møtet her nå – og når vi har kommet lengre ut i møtet da, når vi har begynt å nærme oss slutten, kanskje vi skal ta en sjekk her nå, om vi har fått med oss alt. Så i og med at den har ligget ute på møterommene, så har den vært lett tilgjengelig da, og da har den blitt brukt.» (Bent, sitat 11)*

Både Anne og Bent ser ut til å finne støtte i sjekklista, selv om de har hatt en sakliste på forhånd. Bent kommer inn på at sjekklista også kan bidra til en bedre møtekultur, og at den hjelper til med å holde prosessen på rett spor. Han sier det på denne måten:

*«Når du ikke får samla folket da på en måte. Du kan jo ha ei sakliste og forholde deg til den. Du prøver så godt du kan, men havner stadig vekk utenfor disse punktene om du skjønner meg. Vi kommer ikke gjennom på noe vis. Og da kan sjekklista være bra i forhold til samarbeidspartnerne i hvert fall. Og man kan bli litt oppdratt i forhold til møtekultur og – ja...» (Bent, sitat 12)*

Sjekklista fungerer som et felles referansepunkt for de som kjenner til den – det vil si de kommunale samarbeidspartnerne. Carl kommer inn på at det er styrke i samarbeidet hvis man snakker samme språk. Her tenker nok Carl både på de ulike begrepene som er brukt i lista, og det språket som utvikles gjennom bruken av sjekklista og som betegner måten å samarbeide tverrfaglig på.

*«Du får et bedre resultat og du jobber mer effektivt hvis det er flere som jobber sammen og som snakker samme språket da.» (Carl, sitat 13)*

Carl uttrykker at sjekklista har tatt inn utfordringene man kan oppleve i tverrfaglig samarbeid, og å bruke den kan bidra til å sikre at man får løst disse.

*«Den lista her har egentlig tatt for seg utfordringene ikke sant. Når man **ikke** har en felles forståelse, når man **ikke** har tillit, når man **ikke** har noen som leder prosessene, når man **ikke** har – eller gjør noen feil når noen skal involveres, altså når man har en sentral aktør som liksom – og når man **ikke** har de gode målene ikke sant, og når rollene **ikke** er akseptert, og **ikke** gode møteplaner... du kan egentlig bare gå gjennom lista og se, ikke sant.» (Carl, sitat 14)*

Deltakerne opplevde det som positivt at man kunne bruke sjekklista i møter med andre samarbeidspartnere, og vise til den som et måte å jobbe på i egen organisasjon. Deltakerne trekker fram at i møter med eksterne samarbeidspartnere har vært godt å kunne si «slik jobber vi her». De uttrykte også en tilfredshet med at man var samlet i sitt syn på hvordan en skulle jobbe godt tverrfaglig. «Slik jobber vi her» kan være et uttrykk for organisasjonskultur. I lys

av Schein (1985) sin modell for organisasjonskultur, vil sjekklista kunne sees på som en artefakt også her. Artefaktene i Schein sin forståelse er synlige, observerbare uttrykk for organisasjonskulturen, og i møter med eksterne samarbeidspartnere vil da sjekklista kunne brukes som en fysisk artefakt, og et synlig uttrykk for «slik jobber vi her.» Dette kan i neste omgang hjelpe de som sitter i ansvarsgruppa å mestre utfordrende møter med eksterne samarbeidspartnere. Scheins (1985) definisjon av organisasjonskultur inneholder også begrepet *ekstern tilpasning*. I denne sammenhengen kan det sees på som en uttalt felles måte å løse utfordringer på, og sjekklista er en del av plattformen for dette arbeidet. Sjekklista blir et uttrykk for denne kulturen, både internt i kommunen og opp mot eksterne samarbeidspartnere. Anne uttrykker det slik:

*«... bare for å si at sånn jobber vi her i Rissa kommune. Og da får jeg jo høre at de synes det er en sånn veldig fin måte – den strukturerer oss – og løfter oss litt kanskje.» (Anne, sitat15)*

Carl uttrykker også at han synes det er fint å referere til sjekklista som en del av vår organisasjonskultur, og bruker dette bevisst i møte med andre samarbeidspartnere.

*«Det er fryktelig fint for meg å ha ei sånn liste for da – når jeg vet jeg kan si til folk at – den lista der – også til folk som har litt lett for å ta en litt arrogant tone da - her i kommunen så har vi faktisk utarbeidet ei liste som det her, og den har alle lederne søkt å implementere, det har de fått i oppdrag fra den øverste ledelsen. (...) Så gir det litt sånn faglig tyngde. Her er måten vår å arbeide på i den kommunen her.» (Carl, sitat 16)*

Anne understreker betydningen av at sjekklista er godt forankret. Hun nevner eksplisitt ledelsens ansvar. I tillegg sier hun at den må være godt kjent i organisasjonen, og at man etter å ha introdusert den, repeterer og følger opp bruken av den.

*«Ehm. Men det handler jo om forankring. Da må det forankres på toppnivå først. (...) Vi må kjenne godt til den da. Og sikre at den blir fulgt opp. Legge den fram for de ansatte. Og repetere og følge opp over tid.» (Anne, sitat 17)*

Dette er elementer man kjenner igjen fra Fixsens implementeringsmodell, og i modellen understrekes det at en implementeringsprosess er både tidkrevende og kompleks. Dette bekreftes av Anne i det foregående sitatet, der hun både nevner ledelsens ansvar, god kunnskap om emnet, og en langsiktig tilnærming. I implementeringsmodellen understrekes også betydningen av de ansattes lojalitet, noe som Carl er inne på når han påpeker at aksept er viktig. Han trekker også fram viktigheten av ledelse i en slik prosess.

*«Da er det viktig at lista er akseptert – at man også fra ledelsen sier at sånn jobber vi. Da har vi lagt den diskusjonen død liksom. Så det er viktig at lederne er flinke til å være tydelige på at denne skal brukes, og denne måten jobber vi på.» (Carl, sitat 18)*

I Fixsen sin modell synliggjøres også ledelsens ansvar, både i det som kalles administrativ støtte og implementeringsdrivere, og god ledelse framheves som avgjørende for en endringsprosess.

Carl kommenterer også at det ikke har vært noen form for evaluering av sjekklista etter at den ble tatt i bruk.

*«Det er en svakhet nå da – i systemet - at lista ikke er blitt evaluert (...) når det blir satt i gang en prosess med en sånn – at det blir ivaretatt som et verktøy, som også evalueres fortløpende – det handler jo også om respekt og tillit ikke sant.» (Carl, sitat 19)*

Med bakgrunn i at vi var midt oppe i en kommunesammenslåing da undersøkelse ble gjennomført, fikk også deltakerne mulighet til å si noe om de tenkte sjekklista kunne bli brukt også i den nye kommunen. Carl mener den bør være med oss inn i den nye kommunen, men er usikker på hvordan man kan sikre en god prosess rundt det.

*«Det har jo litt med i hvor stor grad man får til eiendomsforhold til det her i ledelsen i kommunen – så har det vært kommunesammenslåing, og det har vært travelt og sånn men. I så fall må man jo tenke hvordan en skal få til prosesser som gjør at – kommunen har jo sagt at sjekklista skal brukes – det er i alle fall viktig at det kommer på sporet igjen da.» (Carl, sitat 20)*

Han er også inne på at man etter en evalueringsprosess kan komme fram til at det skal utvikles et annet type verktøy, men at man trenger noe i den nye kommunen også, for å sikre en felles praksis, og styrke det tverrfaglige samarbeidet.

*«(...) og det å profesjonisere tverrfaglig samarbeid blir viktig i en sånn ny kommune, og sjekklista er et verktøy for å hjelpe til å profesjonisere – sånn jobber vi liksom – få inn en holdning på det. (...) Og etter en evalueringsprosess så må man jo ta endelig standpunkt til om den skal brukes i en sånn form eller om det skal utarbeides noe annet som er med på – et annet type verktøy for å styrke det tverrfaglige samarbeidet da, og sikre en felles praksis.» (Carl, sitat 21)*

Anne nevner muligheten for å bruke sjekklista også i andre fora som trenger å arbeide med roller og rolleavklaringer – nettopp i en sammenslåingsprosess, fordi man i de to gamle kommunene er organisert ulikt.

*«Jeg ser at i en kommunesammenslåing så må vi jo – altså det er jo viktig på mange måter. Ikke bare i tverrfaglighet da – men også i andre fora der flere møtes. Der en ny kommune bygges da. (...) Hva er målet med møtene våre? Og det der med rollene våre – om de er avklarte og aksepterte. (...) Vi er jo så forskjellig organisert – skal det være sånn? Det er mange sånne utfordringer som ikke er blitt diskutert da – som du kjenner igjen i den lista her. Så vi kunne jo ha brukt den på oss selv – i vår sektor.» (Anne, sitat 22)*

Bent kan også tenke seg å bruke sjekklista i den nye kommunen, og formulerer seg slik:

*«Vi har ikke bragt det inn på banen foreløpig da, til de vi skal samarbeide med der, men det tenker jeg er veldig naturlig å komme i gang med etter hvert her ja. Ta med seg inn i samarbeidsmøtene med dem. De har jo erfaringer de også – særlig dette med barn og unge med behov for langvarige tjenester da, så vi må jo snakke sammen og finne ut hvordan det blir best å gjøre det.» (Bent, sitat 23)*

Anne er flere ganger innom muligheten for å videreutvikle sjekklista, og ser gjerne at det blir utarbeidet en referatmal som knyttes opp mot den. Hun begrunner dette i at et møte alltid starter med en gjennomgang av forrige møtes referat, og man kunne da i enda større grad sikre prosessen og innholdet i sjekklista.

*«Hva er veien videre nå – hvem gjør hva innen når. Konklusjoner – hvor skrives de i referatene – på hvilken måte gjør vi det? En struktur i et referat – det er en veldig fin måte å sikre framdrift på. Det sikrer prosessen på en måte. Så sånn sett kunne det ha vært en videreutvikling av sjekklista da – at det her henger sammen. (...)og jeg tror nok man må jobbe enda mer for å få det på plass, og at kanskje i startfasen – når folk ikke kjenner til det så godt så er det kanskje – ja der hvor det er både tverrfaglig og foreldre involvert – at en bruker litt tid da. (...) Litt sånn hvem gjør hva ikke sant. Så det tror jeg kunne vært et grep også da – å ha et referat som knyttes opp til sjekklista. For alle møtene starter med forrige møtes referat ikke sant.» (Anne, sitat 24)*

Det kan se ut som deltakerne i flere sammenhenger opplever sjekklista som et nyttig verktøy. Alle tre uttrykker at sjekklista har vært til hjelp i komplekse saker, der det har vært frustrasjon, eller i saker man ikke helt har kommet seg videre. Dette henger godt sammen med utgangspunktet for å lage sjekklista – man så i 2016 at det var et behov for noe som kunne bidra til å sikre det tverrfaglige samarbeidet i kommunen. Etter at sjekklista hadde vært i bruk i omtrent ett år, intervjuet jeg deltakerne i forbindelse med denne oppgaven. Både Anne (sitat 24) og Carl (sitat 21) er inne på muligheten for å videreutvikle sjekklista. Säljö (2001) sier at samspillet vi har med artefaktene henger sammen med et sosiokulturelt læringsperspektiv. Kunnskapen vår skapes gjennom samhandling i en kontekst, og læring skjer i sosiale praksiser. Forstår man det Anne og Carl er inne på i lys av dette, kan man tenke at gjennom å bruke sjekklista et års tid, har man gjort seg noen erfaringer, man har lært noe gjennom de sosiale praksisene, og ønsker å videreutvikle verktøyet på grunnlag av det man har lært.

For å forstå læring i et sosiokulturelt perspektiv, peker Säljö (2001) på ulike funksjoner ved språket. Carl (sitat 13) mener at man både blir mer effektive og får et bedre resultat om man snakker samme språk. Säljö (2001) peker på at når vi tilegner oss språklige kategorier for å delta i sosial samspill, former det vår måte å tenke på. Språket blir slik sett et kollektivt sosiokulturelt redskap, og et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning. Det å ha et felles språk, gjennom for eksempel ei sjekkliste, kan i et tverrfaglig samarbeid slik sett



bidra til læring, og til å utvikle det tverrfaglige samarbeidet. Schein (1986) kommer også inn på språkets betydning. I sin definisjon på organisasjonskultur bruker han uttrykket *intern integrasjon*. I dette ligger blant annet felles språk og begrepsapparat, og et verktøy som sjekklista vil kunne bidra til at organisasjonen utvikler et felles begrepsapparat rundt tverrfaglig samarbeid. Ulikhetene i maktforhold, i eksemplene der lege var nevnt, (Anne sitat 5, og Carl sitat 12), kan også forståes i lys av dette med språk. Det har ikke vært en tradisjon særlig lenge i vår kommune at legene har deltatt i ansvarsgrupper. Og da kan man tenke seg at de ikke har hatt muligheten til å delta i den kollektive prosessen med å utvikle et felles begrepsapparat og en felles forståelse av hvordan vi skal arbeide tverrfaglig. Anne og Carl knytter sin forståelse av det til ulikhet i maktforhold, og jeg tenker at dette også kan ha sammenheng med språk og begrepsapparat.

Deltakerne kan tenke seg å bruke sjekklista videre, i en eller annen form, også i den nye kommunen som ble etablert 01.01.2018. Med bakgrunn i deltakernes utsagn om implementering, er det nærliggende å tenke at man bør løfte dette til et høyere nivå i den nye kommuneledelsen, for å forankre arbeidet der. I følge Fixsen m.fl. (2005) er god ledelse en viktig faktor, og helt avgjørende, for å lykkes i en implementeringsprosess. Det er flere faktorer som ligger til grunn for å lykkes med implementering. Hvis man i den nye kommunen velger å bruke sjekklista i tverrfaglig samarbeid, bør man etter deltakernes utsagn og tilgjengelig teori ta utgangspunkt i en implementeringsmodell. Fixsen sin modell kan for eksempel benyttes, for å sikre en systematisk tilnærming til arbeidet.

#### 4.3 Sjekklista og relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien

Alle de tre deltakerne var opptatte av relasjonen mellom hjelpeapparatet og familien. Når de snakker om relasjoner, bruker de ord som tillit, trygghet, åpenhet og respekt. Dette er ord som også ligger i begrepet relasjonskompetanse. Deltakerne trakk også fram positive erfaringer med å avholde egne fagmøter. Carl la i tillegg mye vekt på at man skal bygge på kvaliteter i barnet/ungdommen/familien selv – det vi kan kalle empowerment eller myndiggjøring.

Sjekklista understreker at samtykke er en forutsetning for det tverrfaglige samarbeidet. Om foreldre opplever at kontakten med hjelpeapparatet er god, og de blir møtt med åpen og ivaretagende kommunikasjon, vil ha betydning for om de samtykker til tverrfaglig samarbeid. (Glavin og Erdal, 2013) Det blir derfor viktig for alle som tilhører en hjelpeinstans å søke å ha en god dialog med foreldre fra første stund. Gjennom en åpen og ivaretagende kommunikasjon bidrar man til å bygge en relasjon. Om familien blir Anne opptatt av hvordan vi som fagfolk møter dem, og hvordan vi kommuniserer.

*«Det handler om hvordan vi møter folk da – om hvordan opptrer vi? For det er jo vi som er fagpersonene – og må være de som lager rommet – og har ansvar for å lage det rommet godt da. Og da må vi være åpen og lyttende, og ikke ha et for faglig språk. Vi må kommunisere på en måte som gjør at ingen blir ekskludert. (...) og det der det handler jo om tillit også.» (Anne, sitat 1)*

Hun mener at vi må bruke ord og begrep som blir forstått, og at vi må greie å legge fagspråket vårt litt til side. Dette bidrar til å skape tillit. Anne sier også at det er viktig å være åpen for hva andre mener og tenker, og at det mellommenneskelige blir like viktig som det profesjonelle. Hun sier at med å hegne om sin egen faglighet kan man komme til å virke nedlatende – «jeg vet best».

*«Det er en sånn felle å gå i det – at du skal hegne så veldig om din faglighet da – og din profesjonalitet og – jeg vet best på en måte. Jeg tror det er viktig å være litt åpen – og at flere kan ha et svar da. Fordi om vi har en – ja hvor mange år har vi da – jeg har i alle fall seks-sju års høyere utdanning – det betyr egentlig lite – i samarbeid når ting kanskje er vanskelig. Da er det mennesket du møter først.» (Anne, sitat 2)*

Carl mener at for å få til å hjelpe, må man møte folk der de er, og forsøke å forstå den andres ståsted.

*«Det går litt på det å forstå den andres ståsted – litt sånn Grundtvigs – altså du må sette deg i den andres sted, du må gå litt i dens sko, for å forstå hva det – ja hva det handler om.» (Carl, sitat 3)*

Anne er opptatt av at vi må bruke tid, og påse å møte folk på en god måte. Hun mener at vi må være mer beskrivende, og ikke fullt så tolkende som vi kanskje blir noen ganger.

*«Da er det rett og slett å sette seg ned sammen egentlig. Å bruke tid, og møte dem på en god måte. (...) å være lyttende og være åpen på hva vi ser, og beskrive det – ikke tolke.» (Anne, sitat 4)*

Bent mener at vi som fagfolk i helse- og oppvekstsektoren i utgangspunktet må evne å møte mennesker på en god måte, men at det er behov for å bygge gode relasjoner. Han sier at om familiene opplever at de har en god relasjon til de som skal hjelpe, vil også tiltakene treffe bedre. Han kommer også inn på begrep som trygghet og tillit, og at det er viktig at familiene opplever dette i samarbeidet. Hvis man også her ser på tillitssløyfen som Vangen og Huxham (2009) skisserer, peker de på ubalanse i makt som en særlig utfordring i det å bygge tillit.

Dette tenker jeg er særlig sårbart når det handler om at foreldre/familie skal ha tillit til hjelpeapparatet. Man kan tenke seg at det i utgangspunktet vil være en ubalanse i maktforholdet, gjennom at foreldre kan oppleve fagfolk som mennesker med mye makt, på grunn av at de ofte har høy utdanning og kan sitte i maktposisjoner i et kommunalt

hjelpeapparat. Sett i lys av dette vil det være av ekstra stor betydning at hjelperne innehar relasjonskompetanse, og bruker denne og sin profesjonalitet til å trygge foreldrene. Bent sier:

*«Det er jo kanskje å starte i det små og bygge en god relasjon da. (...) Vi som jobber med folk er nødt til å evne det der da. (...) Da er det enklere å treffe rett med hvilke tjenester de får og. (...) Sånn at – det å evne å opparbeide trygghet og tillit sånn at de føler seg trygg på det her, da fungerer det bra.» (Bent, sitat 5)*

Anne ser på tillit som tosidig – hjelpeapparatet må ha tillit til at foreldrene gjør så godt de kan, og foreldrene føler at hjelpeapparatet gjør så godt de kan. Hun sier at det å bygge tillit er en prosess, det er ikke noe som automatisk kommer. Gjennom at man gjør det man sier man skal gjøre, kan bidra til å bygge tillit. Det kan også god kommunikasjon bidra til.

*«Å ha tillit til at foreldrene gjør så godt de kan, og at foreldrene føler at vi gjør det vi kan. (...) Og at det blir gjort da. Vi bygger jo tillit, det er ikke noe vi bare får. Så det er jo en prosess. (...) men tillit er jo noe som bygges over tid. Og noen ganger så tror jeg at et tverrfaglig samarbeid kan hjelpe til med å bygge tilliten da. (...) Og det med tillit tenker jeg handler veldig mye om kommunikasjon. Det å bli hørt og akseptert og lyttet til.» (Anne, sitat 6)*

Carl er også opptatt av tillit, og knytter dette direkte til relasjon. Han sier det kan ta lang tid å opparbeide tillit, særlig om heimen har mistillit til hjelpeapparatet gjennom tidligere erfaringer.

*«(...) så er det kanskje sånn at i den heimen så var det kanskje bygd opp en sånn mistillit til apparatet sånn i utgangspunktet – eh – man føler man ikke blir forstått da – altså tillit har jo med relasjon å gjøre – det er jo relasjonsbygging. (...) hvordan vi skal arbeide med tillitsskapende tiltak. (...) det å bygge opp den tilliten, når den er så nedbrutt, det krever mye tålmodighet liksom. Det å bygge ting sakte, sakte. (...)» (Carl, sitat 7)*

Deltakerne var inne på at møter og ansvarsgrupper ofte ble veldig store. De hadde alle gode erfaringer på å avholde egne fagmøter i forkant, og gjøre en del avklaringer der. Bent mener at det beste for familiene er å ha møter i mindre fora.

*«Eh, ja, jeg tenker det kan være tøft for familiene å være i sånne grupper som for eksempel blir altfor store. Det tror jeg ikke er noe heldig. Det kan jo være greit med en samtale først.» (Bent, sitat 8)*

Han sier videre:

*«Erfaringa mi er at det beste for familien er at vi er samkjørte, og at vi har hatt de fagmøtene i forkant og – samtaler med foreldrene i mindre grupper da.» (Bent, sitat 9)*

Anne har også deltatt i slike fagmøter, og synes det har bidratt til at foreldrene opplever møtet med hjelpeapparatet som mer profesjonelt. Da er det rene avklaringer mellom de ulike faginstansene som blir tema på dette formøtet.

*«Det har jeg jo hatt – et sånt arbeidsmøte før, eller i forkant av møtet da, for å avklare litt, slik at det ikke virker uproft. Det tror jeg er lurt noen ganger.» (Anne, sitat 10)*

Carl sin opplevelse er at møtet med familien blir mer på deres premisser, om man i forkant gjør avklaringer faginstansene imellom.

*«Dermed så starter det med at liksom foresatte får god tid til å forklare utgangspunktet – hvordan er situasjonen for eleven, hvordan føler vi det, og hva er våre behov. (...) For da hadde vi jo fagmøte først og fikk diskutert vårt. (...) Flere som hadde tenkt å være med på møtet, ble ikke med, fordi det var bedre å ha et lite møte der en fikk belyst de tingene her.» (Carl, sitat 11)*

Carl er opptatt av å møte mennesker der de er, la dem få komme til orde med sitt syn og sine behov, og han fremhever også viktigheten av å bygge på de ressursene som ligger i ungdommen/familien. Han mener vi må få frem at hjelpeapparatet skal bidra til å styrke noe i ungdommen. I sjekklista tar en av punktene for seg dette – punkt 4 sier: «Har vi definert gode og relevante mål for å styrke barnet, barnets nettverk, foreldrene og foreldrenes nettverk?» (Sjekklista) Carl sier:

*«Det første du alltid må få disse ungdommene til å forstå da – det er jo at du vil dem vel – det er jo det det egentlig handler om. (...) Hvis de vet at jeg vil dem vel, og de også skjønner at apparatet, vi som er rundt da, vil dem vel. (...) Her er vi fem stykker liksom – vi skal ikke ta fra deg styrken, vi skal styrke deg, vi skal ikke hjelpe deg til hjelpeløshet. Vi skal styrke noe i deg. Og du skjønner at vi vil deg vel.» (Carl, sitat 12)*

Når vi snakker om hvordan sjekklista er bygd opp og hvilke ord og begrep som er brukt, kommer han også inn på dette, og trekker blant annet fram ordet styrke som viktig.

*«(...) det er klart vi kan snakke om andre ord som er viktige – det er jo det med verdighet – ivaretar vi menneskenes verdighet – stolthet – men det har jo med forståelse og tillit å gjøre også. Det er ord som mening – tilrettelegger vi for ting som er meningsfylte – opplever de dette som nyttig? (...) Det kan være ord som å styrke. Å styrke dem til å stå på egne ben.» (Carl, sitat 13)*

En viktig grunnverdi for Carl, er at vi har respekt for dem vi skal hjelpe, og at vi har tro på at de selv har en iboende kraft for endring.

*«Så derfor må det ligge noen verdier i bunnen da – vi kan ha ulike utgangspunkt, men vi må ha en grunnverdi om at vi har respekt for denne ungdommen, og at de sjøl har en aktiv kraft for å sikre endring.» (Carl, sitat 14)*

Med disse siste tre sitatene fra Carl, kommer vi inn på begrepet myndiggjøring, eller empowerment. En av Lassen sine temaer innen empowerment er anerkjennelse og kompetanse; å bygge på styrker hos rådsøkeren. Carl sier: «Vi skal styrke deg, vi skal ikke hjelpe deg til hjelpeløshet.» (sitat 12) Og «Å styrke dem til å stå på egne ben.» (sitat 13) Lassen snakker også om at rådgiveren må være empatisk, og ha en positiv aktelse for

enkeltindividet. Verdsetting av alle parter og deres behov er av betydning, og rådgiveren skal samarbeide med aktørene for å finne løsninger. Dette synes jeg Carl er inne på når han snakker om respekt. Han sier: «...at vi har respekt for denne ungdommen, og at de sjøl har en aktiv kraft for å sikre endring.» (sitat 14)

I selve sjekklista er begrepet styrke brukt, som vist over, i punkt 4. Det man kan stille spørsmål om, er hvem «vi» er i det punktet. Ser man punktet i lys av det Carl sier i de siste tre sitatene, og på bakgrunn av empowerment-begrepet, bør «vi-et» også inkludere ungdommen og/eller foreldrene.

## 5. Oppsummerende drøfting og konklusjon

Problemstillingen min handlet om å få tak i erfaringer og tanker ulike fagfolk har gjort seg rundt bruken av ei kommunalt utarbeidet sjekklister for godt samarbeid, og om de har opplevd at bruken av sjekklister har hatt betydning for det tverrfaglige samarbeidet. Erfaringene til de tre jeg intervjuet er at ei sjekklister kan bidra positivt i det tverrfaglige samarbeidet. Sjekklister vi har brukt kan hjelpe til å holde fokus og løse opp i litt komplekse saker. Den kan også på andre måter bidra til god kvalitet i samarbeidet, av deltakerne benevnt som å øke profesjonaliteten, blant annet gjennom å lære av samarbeidet og stadig utvikle seg som fagperson. Noe deltakerne ser ut til å savne med sjekklister, er fokuset på familien og ivaretagelse av det relasjonelle aspektet mellom hjelpeapparatet og familien. Dette var noe deltakerne framhevet som vesentlig i tverrfaglig samarbeid, og oppgaven min er av den grunn viet et eget kapittel til dette temaet. Alle deltakerne var opptatte av at fagpersoner i et tverrfaglig samarbeid må ha relasjonskompetanse, som skal utøves både mellom fagpersonene, og mellom fagpersonene og familien. Relasjonskompetanse er også noe jeg er opptatt av – vi i PP-tjenesten opplever med jevne mellomrom at særlig barn og foreldre kan gi positive tilbakemeldinger når de opplever seg møtt med varme og respekt. Selv om vi ikke alltid kan hjelpe dem med en konkret utfordring, kan selve møtet mellom oss oppleves som positivt. Jeg er samtidig opptatt av at vi skal «holde» tak i dem til vi sammen finner ut hvor de skal henvende seg for å få den riktige hjelpen. Dette er noe min tidligere leder var opptatt av, og som jeg har tatt med meg videre. Vår kjennskap til andre instanser, og vår relasjonskompetanse, vil i neste omgang kunne bidra til å skape tillit til hjelpeapparatet.

Flere av deltakerne snakket varmt om egne fagmøter, der de kunne avklare roller og ansvarsområder. De kunne slik sett skåne familiene for altfor store ansvarsgrupper, og eventuelle unødige diskusjoner mellom fagpersoner i disse møtene. Samtidig la deltakerne, særlig Carl, stor vekt på myndiggjøring av den som mottar hjelpen. Kan det tenkes at man kan oppleve en konflikt i dette? Hvordan opplever familien at hjelpeapparatet har egne fagmøter som omhandler deres utfordringer, uten at de selv er tilstede? Setter vi dem da i stand til å hjelpe seg selv? Dette er viktige spørsmål jeg tenker må drøftes i tverrfaglige fora. Uansett hva man kommer fram til, må man ha en svært høy bevissthet om hva man gjør og hvorfor. Det må også være til barnets/familiens beste, og med deres tillatelse og forståelse.

Vi mennesker trenger ulike verktøy for å hjelpe oss å mestre oppgaver vi ikke hadde greid uten. For meg kan dette være det samme som at en elev med matematikkvansker lærer å bruke kalkulator – eller en elev med dysleksi bruker tastatur og retteprogram til skrivearbeid. På

bakgrunn av det deltakerne sitter med av erfaringer etter å ha brukt sjekklista i omtrent ett år, kan det se ut som de har en opplevelse av at den har vært til nytte i det tverrfaglige samarbeidet. Har man utfordringer i tverrfaglig samarbeid, og det finnes et verktøy for å sikre godt samarbeid, så bør det brukes. En forutsetning må da være at deltakerne i samarbeidet har drøftet verktøyet, og skapt en felles forståelse av begrepene som brukes. Dette er noe som kommer fram gjennom intervjuene – språkets og begrepenes betydning for den enkelte, og for gruppa som sådan.

Ville så Alice og hennes mor dratt nytte av at det fantes ei tilsvarende sjekkliste for 20 år siden? Jeg tenker at om Alice hadde hatt en «levende» IP og i tillegg ei tverrfaglig sjekkliste, så kunne sjekklista, basert på det deltakerne sier, ha vært et bidrag til å rydde i roller og ansvarsområder. Kanskje kunne man også bare med en levende IP ha greid det, men da var man avhengig av at alle som skal bidra i saken bokstavelig talt var pålogget, siden alle IP-er nå er elektroniske. Ei sjekkliste for tverrfaglig samarbeid kunne holdt de impliserte partene på sporet, og minnet de ulike fagpersonene om blant annet IP-arbeidet.

De tre deltakerne har fortalt om sine erfaringer rundt bruken av sjekklista. Det kunne vært interessant å være observatør i ei ansvarsgruppe der man brukte sjekklista, for å se den i bruk. Selv om deltakerne sier de ofte ser på den før møtet, eller mot slutten av møtet, ville man forhåpentligvis gjennom møtet kjenne igjen de ulike momentene sjekklista tar for seg.

Siden vi gikk gjennom en kommunesammenslåing i det tidsrommet jeg arbeidet med oppgaven, ser jeg nå i ettertid at det kunne vært interessant å belyse dette i sterkere grad. Det hadde vært spennende å se på selve kommunesammenslåingsprosessen, og hvordan man i denne ivaretar rutiner og systemer for tverrfaglig samarbeid i de «gamle» kommunene, og arbeider fram tilsvarende i den nye kommunen, med bakgrunn i det som finnes av tilgjengelig forskning og eventuelt ulike verktøy. Et annet tema jeg kunne tenkt meg å se nærmere på, var opplevelsen to av deltakerne hadde av fagpersoner med mer makt – og hvordan dette på virker et tverrfaglig samarbeid.

Jeg ble ikke mindre inspirert i arbeidet for bedre tverrfaglig samarbeid gjennom denne oppgaven. Jeg synes det er interessant å høre det deltakerne sier, og studien gir meg entusiasme til å fortsette å ha fokus på kvalitet i tverrfaglig samarbeid – og alt arbeid egentlig. Det bør brukes tid på drøftinger, vurderinger og gode prosesser. Jeg fikk også en høyere bevissthet om betydningen av god implementering og evaluering, og jeg får lyst til å lære mer, kanskje særlig om hvordan drive gode endringsprosesser. Avslutningsvis vil jeg fremheve

betydningen av gode relasjoner, som jeg gjennom denne oppgaven fikk bekreftet både gjennom teori og deltakernes utsagn. Dette vil jeg bære med meg videre i mitt arbeid, både som leder og rådgiver i PP-tjenesten.





## 6. Referanseliste

- Ask, K. og Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: Unikurs
- Barneombudet. Barneombudets fagrapport. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkeltsider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf)
- Braut, Geir Sverre. (2018). *Bias i forskning*. I Store norske leksikon. Hentet 10.10.18 fra [https://snl.no/bias\\_i\\_forskning](https://snl.no/bias_i_forskning)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fixsen, Dean L., Naoom, Sandra F., Blasé, Karen A., Friedman, Robert M., Wallace, Frances (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida. Hentet 09.09.2018 fra <https://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Glavin, K. og Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. (3.utg.) Oslo: Kommuneforlaget
- Gundersen, Dag & Halbo, Leif. (2018, 28.mai). *Kvalitet*. I Store norske leksikon. Hentet 10.10.18 fra <https://snl.no/kvalitet>
- Helsedirektoratet. (2013). *Barn og unge med nedsatt funksjonsevne – hvilke rettigheter har familien?* Hentet 24.05.18 fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/barn-og-unge-med-nedsatt-funksjonsevne-hvilke-rettigheter-har-familien>
- Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Johannessen og Skotheim (red.) (2018). *Barn og unge i midten* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lassen, L.M. (2008) *Hvordan prinsippene om empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid*. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*, 154-167. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Lauvås, K. og Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, T. og Karlsdóttir, R. (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Moen, T. og Tveit, A. (red.) (2012) *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Fagbokforlaget
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier* Oslo: Universitetsforlaget

- Nordahl, T. m.fl. (Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging) (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a0ba82b642e343b890b94b7314b0a4e4/no/pdfs/nou200920090022000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 10.10.2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rissa kommune. (2016). *Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet*. Rissa
- Roland, P. *Om implementering*. Læringsmiljøsentret. Hentet den 23.07.18 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/implementering/hva-er-implementering-article116132-21387.html>
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass. Hentet den 25.08.18 fra <https://net2change.dk/edgar-schein-organisationskultur/#.W9IUxWgzZ3H>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Skau, G M. (2012). *Gode fagfolk vokser* (4.utg.) Cappelen Damm AS
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Tveiten, S. (1998). *Veiledning – mer enn ord...* (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta* Hentet 04.02.18 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Vangen, S. og Huxham, C. (2009). En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. I Willumsen E. (red) *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. s. 67-85. Oslo, Universitetsforlaget
- Willumsen, Elisabeth og Ødegård, Atle (red.) (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid - et samfunnsoppdrag* Oslo: Universitetsforlaget
- Winsvold, A. (2011). Evaluering av prosjektet *Sammen for barn og unge – bedre samordning av tjenester for barn og unge*. NOVA Rapport nr. 18/11

## 7. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1 Intervjuguide

#### ***Innledning***

Presentasjon av prosjektet

Formål med intervjuet

Bruk av lydopptak/notater

Anonymitet

Spørsmål fra deltaker

<b><i>Bakgrunn</i></b>	<b><i>Stikkord</i></b>
Kan du gi en kort beskrivelse av stillingen/arbeidet ditt – og på hvilken måte arbeider du tverrfaglig (kontekst).	
<b><i>Hoveddel</i></b>	
Kan du si noe om hva et godt tverrfaglig samarbeid er for deg? Hvilke utfordringer kan man møte i tverrfaglig samarbeid? Hvordan tenker du at slike utfordringer kan løses?	
Relatert til tverrfaglig samarbeid - hva legger du i begrepene: Felles forståelse? Tillit? Utviklingsarbeid? Kompetansebygging? (punkter fra lista) Opplever du at «Sjekkliste for Det gode samarbeidet» (heretter kalt sjekklista) bidrar til dette – og på hvilken måte?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Felles forståelse</li><li>- Å bygge tillit</li><li>- Utviklingsarbeid</li></ul>

	- Kompetansebygging
<p>Relatert til tverrfaglig samarbeid - hva er god kommunikasjon for deg?</p> <p>Opplever du at sjekklista bidrar til å bedre kommunikasjonen mellom deltakerne i møtene?</p> <p>På hvilken måte?</p> <p>I sjekklista står det at det kreves at man samtaler «om samarbeidet og om saken» - opplever du at det blir snakket om samarbeidet? Har du noen eksempler?</p>	<p>Struktur?</p> <p>Møteledelse?</p> <p>Ramme inn – saken?</p> <p>Forståelig språk («klarspråk»)?</p> <p>Retning?</p>
<p>Det står at sjekklista er et «verktøy for å sikre godt tverrfaglig samarbeid for barn og unge» i kommunen.</p> <p>Hva legger du i begrepet verktøy i denne sammenhengen?</p> <p>Tenker du at et slikt verktøy kan bidra til å fremme tverrfaglig samarbeid? Hvordan?</p> <p>Kan det hemme samarbeidet? Hvordan?</p>	
<p>I hvilke samarbeidsfora har du brukt sjekklista?</p> <p>Hvem tar initiativ til å bruke den i de ulike møtene?</p> <p>Opplever du at sjekklista bidrar til å sikre godt tverrfaglig samarbeid? På hvilken måte?</p> <p>Har du noen eksempler på positive eller negative erfaringer med bruken av sjekklista?</p>	

<p>Kan du si noe om i hvilke møter den har fungert godt? Hva tenker du er grunnen til dette?</p> <p>Når har den ikke fungert så godt? Årsak?</p> <p>I hvilke møter opplever du at bruken av den er mest nyttig?</p>	
<p>Hvilke tanker har du om bruken av sjekklista i tida framover?</p> <p>Hvordan kan man eventuelt sikre at den blir brukt?</p> <p>Hva tenker du kan hindre at den blir brukt i den nye kommunen?</p>	<p>Kommunesammenslåing – nye rutiner – vil denne være et redskap du tenker vi bør ha med videre?</p>
<p>Er det noe du kunne ha tenkt deg å forandre i sjekklista? I tilfelle hva?</p>	
<p><b>Oppsummering</b></p>	
<p>Er det noe annet du kan tenke deg å tilføye når det gjelder bruken av sjekklista som du ikke har fått sagt til nå?</p> <p>Kan jeg kontakte deg når jeg går gjennom lydopptakene om det er noe jeg blir usikker på?</p> <p>Ta kontakt om du kommer på noe i ettertid.</p>	

Takk for at du stilte opp som deltaker i denne studien!



# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*Hvilke erfaringer har fagfolk gjort seg med bruken av  
«Sjekkliste for Det Gode Samarbeidet»?*

## **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å få tak i hvilke erfaringer ulike fagpersoner har gjort seg med bruken av *Sjekkliste for «Det Gode Samarbeidet»* i det tverrfaglige samarbeidet i kommunen. Prosjektet er en masterstudie ved NTNU, i en erfaringsbasert master i pedagogisk-psykologisk rådgivning.

Du forespørres om å delta i studien på bakgrunn av eposten jeg sendte ut i august, med spørsmål om noen som har brukt sjekklista kunne si ifra direkte til meg.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen består av tre intervju, der du er en av deltakerne. Intervjuet kan forventes å vare i omtrent en time. Spørsmålene vil omhandle hvordan du har opplevd å bruke Sjekklista, og tanker du har om innholdet i den, etter at den ble vedtatt benyttet i alle saker innenfor helse, oppvekst og barnevern i Rissa kommune i fjor høst. Jeg kommer til å benytte lydopptaker under intervjuet, og i tillegg notere stikkord underveis.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Undertegnede vil ha tilgang til materialet. I rapporten vil svarene være anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.mai 2018. Lydopptakene vil da bli slettet, og de transkriberte intervjuene vil bli makulert.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Tove Karin Lein, tlf. 97135240, epost: [tove.karin.lein@rissa.kommune.no](mailto:tove.karin.lein@rissa.kommune.no)

Veiledere er Torill Moen og Arne Tveit ved ILP, NTNU. Kontaktinfo: [Arne.tveit@ntnu.no](mailto:Arne.tveit@ntnu.no)

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)





## Sjekkliste for «Det Gode Samarbeidet»

*Verktøy for å sikre godt tverrfaglig samarbeid for barn og unge i Rissa kommune. Benyttes fortrinnsvis av fagpersoner innenfor helse, oppvekst og barnevern i alle saker. Samtykke er en forutsetning for samarbeid.*

Fundament for godt tverrfaglig samarbeid:

Utvikle en **felles forståelse**. Alle skal få legge fram sitt syn på saken og bli hørt.

**Bygge tillit** mellom alle samarbeidspartnere. Tydeliggjøre hva de ulike instansene står for.

Bevisstgjøre alle om at dette er et **utviklingsarbeid**, for å nå delmål og mål en setter seg. Dette krever en samtale om samarbeidet og om saken.

Systematisk tverrfaglig **kompetansebygging** over tid.

I prosessen må en sjekke følgende:

1. Er det valgt en **koordinator/prosessleder**? Koordinator/prosessleder har ansvar for at sjekklista benyttes (behov for IP?)
2. Er det enighet om hvem som skal **involveres**? Sikre tidlig kontakt mellom instansene (f.lege?)
3. Har vi en **felles forståelse av saken**? jf fundamentet
4. Har vi definert gode og relevante **mål og delmål** for å styrke barnet, barnets nettverk, foreldrene og foreldrenes nettverk?
5. Er **rollene** og ansvarsområdene avklart og akseptert?
6. Har vi en hensiktsmessig **møteplan**? Hvem møtes når?
7. Vet alle hvem de skal **kontakte** for å få bistand underveis i prosessen?
8. Bør vi bruke **fagmøter** der kun fagpersoner deltar, som metode? Avklare eventuelle uenigheter her (dokumentasjon av møtene med konklusjon)
9. Har vi behov for å innhente **ekstern kompetanse** (spesialisthelsetjeneste, statped, prosessveileder)?
10. Har vi **evaluert** måloppnåelse og prosess?

Ved slutten av prosessen må en vurdere hvem som kalles inn til et avsluttende møte og sjekke følgende:

1. Har vi oppnådd **delmål og mål** vi satte oss?
2. Er **prosessen evaluert**? Er resultatet oppsummert og formidlet av koordinator?
3. Er det en **plan** for hvordan barnet/familien vil bli **ivaretatt** etter at prosessen avsluttes?
4. Bør erfaringer fra dette samarbeidet føre til **endring av vår praksis**?
5. Er det behov for et avsluttende **fagmøte** for å styrke videre samarbeid?



*Utarbeidet av: PPT, skolehelsetjenesten, barnevern, BUP, kommunepsykolog og skole (grunn- og videregående) på oppdrag fra 6-20-årsteamet, høsten 2016.*

