

## SAMMENDRAG

### *TVERRFAGLIG SAMARBEID I SKOLEN-*

*En case-studie om hvordan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen kan være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker.*

---

Utgangspunktet for denne oppgaven er en oppfatning av at skolens forebyggende oppgave i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker bør vies mer oppmerksomhet, og at tverrfaglig samarbeid er et nødvendig virkemiddel i dette arbeidet. Tverrfaglig samarbeid blir i denne oppgaven definert som samarbeid på tvers av ulike faggrupper, og siden oppgavens problemstilling innebærer begrepet internt, avgrenses dette samarbeidet til å dreie seg om det som skjer innenfor skolens vegger.

Dagens samfunn og skolepolitikk gjør det nødvendig å tenke helhetlig rundt barn og unges oppvekstmiljø, og tverrfaglig samarbeid blir av flere trukket frem som en viktig nøkkel i dette arbeidet (bl.a. Berg, 2009; Glavin & Erdal, 2010; Helgeland, 2008). Siden barn og unge oppholder seg på skolen over lang tid, er det viktig at skolens personale har kompetanse i både å forebygge og intervensjon tidlig ved sosiale og emosjonelle vansker. Dessverre har det vært lite fokus på elever med sosiale og emosjonelle vansker i lærerutdanningen (Helgeland, 2008). I tillegg er skolen under stadig endring i tråd med samfunnet for øvrig. Dette innebærer en stadig mer krevende arbeidssituasjon for lærere, og det påpekes i St.meld.nr.11 (2008-2009) at tverrfaglig samarbeid derfor er nødvendig.

Med bakgrunn i temaet, den tilgjengelige teorien og avgrensning på grunn av omfang og tid, ble problemstillingen som følger:

*Hvordan kan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?*

For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for et vellykket tverrfaglig samarbeid?*
- *Hvilken betydning har et slikt tverrfaglig samarbeid i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker?*

Problemstillingen er avgrenset til å dreie seg om tverrfaglig samarbeid i forhold til tidlig intervensjon og forebygging når det gjelder sosiale og emosjonelle vansker.

### **Metode:**

Jeg har i denne masteravhandlingen foretatt en case-studie av en ungdomsskole som har etablert et indre hjelpetjenestetteam bestående av flere faggrupper som barnevernspedagog, psykiatrisk sykepleier, spesialpedagog, helsesøster og lærere. Jeg har gjennomført til sammen fem kvalitative semistrukturerte intervju, både med noen av de som arbeider i teamet og med kontaktlærere som har erfaring med å bruke det tverrfaglige teamet i sitt arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg har jeg gjennom å oppholde meg i forskningsfeltet over en periode, foretatt observasjoner som supplerende datainnsamlingsstrategi.

### **Teori:**

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i teori om tverrfaglig samarbeid hentet fra bl.a Glavin og Erdal (2010) og Lauvås og Lauvås (2009). Videre har jeg presentert teori omkring sosiale, emosjonelle og psykiske vansker. I tillegg har jeg tatt med noe om risikofaktorer i forhold til å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Helhetsperspektivet blir presentert gjennom Bronfenbrenners økologiske modell, og jeg har tatt med litt omkring forebyggende arbeid i skolen.

### **Resultater:**

Mine funn viser at et tverrfaglig samarbeid som er etablert *inn* i skolen, har en rekke fordeler, og disse understøttes av teorien som er brukt. Tverrfaglig samarbeid i form av en bred, faglig kompetanse, gir større muligheter for å kunne identifisere vansker på et tidlig tidspunkt, samt sette i verk tiltak for å forhindre at disse forverres. Det tverrfaglige samarbeidet gjør at de ansatte på skolen har mulighet for å komme i posisjon på et tidlig tidspunkt, og det nære samarbeidet med lærerne gjør at elevene får tett og god oppfølging. Fagkompetansen til det tverrfaglige teamet blir også brukt i forhold til grupper, klassetrinn og foreldresamarbeidet. Enkelte av informantene betegner det tverrfaglige samarbeidet som absolutt nødvendig og avgjørende for at enkelte skal klare å fullføre skoleløpet. Studien viser også at det tverrfaglige samarbeidet er av stor betydning for å kunne ivareta helhetsperspektivet. Informantene i det tverrfaglige teamet følger opp elevene på andre arena utover skolen, og er aktive i elevenes overgangssituasjoner for å forebygge eventuelle risikofaktorer knyttet til slike perioder.

Lærerne som jeg intervjuet trekker frem betydningen av å ha et bredt fagspekter å støtte seg til i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Når det gjelder forutsetningene som må ligge til grunn for et vellykket tverrfaglig samarbeid, er disse mange og de kan virke til dels vanskelige å få implementert. Teorien viser at de viktigste forutsetningene for et vellykket tverrfaglig samarbeid er forankring i ledelse/system, felles verdigrunnlag og samarbeidsevne. Dette er også noe studien min bekrefter. Det tverrfaglige teamet ved den utvalgte skolen var under forskningsperioden min truet av nedskjæringer, og det kunne tyde på at mangel på forankring i ledelsen var en viktig årsak til dette. I tillegg kom det fram at det var tendenser til profesjonsstrid i deler av miljøet, noe som svekker et tverrfaglig samarbeid.

Studien min viser at et tverrfaglig samarbeid fører en rekke fordeler med seg, men at det kan være vanskelig å realisere. Mye tyder på at det fortsatt er veldig tilfeldig og opp til hver enkelt skole om man prioriterer ressurser til dette arbeidet. Ofte er det ildsjeler som driver et slikt tverrfaglig samarbeid, noe som gjør det vanskelig å opprettholde samarbeidet i lengden. Hva som skal prioriteres i skolen påvirkes av en rekke forhold, men kanskje er det grunn til å vie det forebyggende arbeidet gjennom etablering av tverrfaglig samarbeid i skolen mer oppmerksomhet?

## FORORD

Arbeidet med denne oppgaven har vært både krevende, arbeidsomt, utfordrende, men ikke minst interessant og utrolig lærerikt! Jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å fordype meg i et så viktig tema og en problemstilling jeg har vært opptatt av i mange år. Å si at arbeidet har vært uten problemer, ville imidlertid vært en løgn. Mang en gang har det sett ganske så mørkt ut, men som den kjente fotballtreneren Nils Gunnar Eggen har sagt: «*Livet er heldigvis slik at hvis det alltid er lyst, så kan vi ikke se stjernene*». Og kanskje er det lyset fra stjernene som har kastet ny glød over arbeidet når det har sett som mørkest ut....

Det er mange som fortjener takk for støtte og oppmuntring underveis:

Takk til min veileder, Arve Gunnestad, for å ha loset meg gjennom prosessen. Takk for tydelige tilbakemeldinger og faglige innspill underveis.

Takk til alle mine informanter som tok seg tid til å stille opp til intervju i en hektisk arbeidshverdag. Jeg har alltid følt meg veldig velkommen når jeg har vært på besøk. Det har jeg satt stor pris på!

Min supre drøftingspartner, mamma: tusen takk for all hjelp i skriveprosessen!

Takk også til gode venner og kolleger som har kommet med oppmuntrende ord og innspill underveis. Ingen nevnt, men dere er absolutt ikke glemt!

Mine to edelstener, Frida og Henrik: tusen takk for den herlige gleden dere gir. Dere har vært et lysglimt i hverdagen når arbeidet med denne oppgaven har røynt på.

Sist, men ikke minst: kjære Ole Johan: uten den ubetingede støtten fra deg kunne dette prosjektet aldri blitt gjennomført. Takk for din varme, omsorg og tålmodighet når ting har stått litt i stampe.

Pappa – jeg klarte det! Og jeg vet du ville vært utrolig stolt av meg nå!

Stadsbygd, juni 2012

*Jenny Merethe Vaarheim Brovold*

## INNHold

SAMMENDRAG.....	1
FORORD.....	4
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Bakgrunn for valg av tema.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2. Problemformulering og avgrensning.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3. Avklaring av sentrale begrep.....</b>	<b>9</b>
<b>1.4. Masteravhandlingens formål og struktur.....</b>	<b>11</b>
<b>2. TEORI.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. Tverrfaglig samarbeid – definisjon.....</b>	<b>12</b>
2.1.1. Samarbeid.....	12
2.1.2. Tverrfaglighet.....	13
2.1.3. Forutsetninger for tverrfaglig samarbeid – Glavin og Erdals suksesskriterier.....	15
<b>2.2. Sosiale og emosjonelle vansker.....</b>	<b>16</b>
2.2.1. Sosiale vansker.....	17
2.2.2. Emosjonelle vansker.....	18
2.2.3. Psykiske vansker.....	19
<b>2.3. Risikofaktorer.....</b>	<b>20</b>
<b>2.4. Helhetsperspektivet – Bronfenbrenners økologiske modell.....</b>	<b>21</b>
<b>2.5. Forebyggende arbeid og tidlig intervensjon i skolen.....</b>	<b>22</b>
<b>3. METODE.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1. Valg av metode.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2. Case-studie.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3. Valg av forskningsenhet og informanter.....</b>	<b>26</b>
<b>3.4. Forskningsprosessen.....</b>	<b>27</b>
3.4.1. Utforming av intervjuguide.....	27
3.4.2. Gjennomføring av intervju.....	28
3.4.3. Gjennomføring av observasjoner.....	29
<b>3.5. Bearbeiding av data: transkribering, kategorisering og analyse.....</b>	<b>30</b>
<b>3.6. Etske betraktninger.....</b>	<b>32</b>
<b>3.7. Kvalitet i forskningen.....</b>	<b>33</b>
<b>4. PRESENTASJON AV RESULTATER.....</b>	<b>35</b>

<b>4.1. Presentasjon av forskningsenhet.....</b>	<b>35</b>
<b>4.2. Presentasjon av informanter.....</b>	<b>35</b>
<b>4.3. Informantenes beskrivelse av det tverrfaglige samarbeidet ved skolen.....</b>	<b>36</b>
4.3.1. <i>Sammensetting og organiseringen av det tverrfaglige teamet.....</i>	<i>37</i>
4.3.2. <i>Teamets arbeidsoppgaver.....</i>	<i>38</i>
4.3.3. <i>Samarbeid internt på skolen og eksternt.....</i>	<i>40</i>
4.3.4. <i>Forutsetninger for et godt tverrfaglig samarbeid.....</i>	<i>42</i>
<b>4.4. Informantenes oppfattelse av betydningen av det interne tverrfaglige samarbeidet ved skolen.....</b>	<b>43</b>
4.4.1. <i>Tidlig intervensjon og forebygging.....</i>	<i>43</i>
<b>5. DRØFTING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....</b>	<b>45</b>
<b>5.1. Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for et vellykket internt tverrfaglig samarbeid?.....</b>	<b>45</b>
5.1.1. <i>Ledelse.....</i>	<i>45</i>
5.1.2. <i>Felles verdigrunnlag.....</i>	<i>47</i>
5.1.3. <i>Samarbeidskompetanse.....</i>	<i>49</i>
<b>5.2. Hvilken betydning har et internt tverrfaglig samarbeid i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker?.....</b>	<b>51</b>
5.2.1. <i>Betydningen av tverrfaglig samarbeid ved tidlig intervensjon og forebygging av sosiale og emosjonelle vansker.....</i>	<i>51</i>
5.2.2. <i>Betydningen av tverrfaglig samarbeid i forhold til helhetlig oppfølging.....</i>	<i>53</i>
5.2.3. <i>Tverrfaglig samarbeid som faglig støtte.....</i>	<i>54</i>
<b>5.3. Hvordan kan et internt tverrfaglig samarbeid være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?.....</b>	<b>55</b>
<b>5.4. Avsluttende kommentar.....</b>	<b>56</b>
<b>6. LITTERATURLISTE.....</b>	<b>57</b>
<b>7. VEDLEGG.....</b>	<b>61</b>
7.1. Vedlegg 1: Forespørsel om å delta på intervju.....	61
7.2. Vedlegg 2: Intervjuguide – medlemmer av tverrfaglig team .....	63
7.3. Vedlegg 3: Intervjuguide – lærere .....	65
7.4. Vedlegg 4: Intervjuguide – rektor.....	66
7.5. Vedlegg 5: Observasjonsplan.....	67

## 1. INNLEDNING

Alle som har med barn og unge å gjøre har et stort ansvar i å fange opp signaler når de har mistanke om at noen av dem ikke har det godt. Siden barn og unge er på skolen store deler av hverdagen, og over lengre tid, har skolen en unik mulighet i å kunne oppdage barn og unge som har det vanskelig på et tidlig tidspunkt. Skolen skal ha personale med god kunnskap om barn og deres behov, men dessverre har det vært for lite fokus på elever med sosiale og emosjonelle vansker i lærerutdanningene (Berg, 2009; Helgeland, 2008a). I tillegg er skolehverdagen for mange lærere slitsom nok med ansvar for opptil 30 elever, at det å engasjere seg i enkeltelevers sosiale situasjon, kanskje også hjemmesituasjon, vil innebære merarbeid. Spørsmålet om hvor en skal sette grenser for hva man som lærer skal foreta seg reises, og man kan nesten daglig lese leserinnlegg i aviser fra frustrerte lærere som stadig føler at de blir pålagt flere oppgaver (Helgeland, 2008a; bl.a. Lærerenes jobb, 2012).

I følge St.meld. nr. 16 (2006-2007) har det i norsk skole vært en tendens til å «vente og se» i stedet for å intervensjon tidlig i elevenes utvikling og læring. Prinsippet om tidlig intervensjon er lovfestet gjennom Opplæringslovens § 1-3 (I: Meld. St. 18 (2010-2011)), og framheves i flere stortingsmeldinger og av flere forfattere som en svært viktig nøkkel i arbeidet med barn og unge (bl.a. Berg, 2012; St. meld. nr.16 (2006-2007); Meld. St. 18 (2010-2011)). I følge Helgeland (2008a) har skolen hatt og har lett for å definere barnas problemer som pedagogiske, og søknader om spesialundervisning eller andre undervisningsmessige tiltak blir ofte brukt som en løsning på disse problemene. Videre forteller hun at disse barna ofte har problemer også på andre områder utenfor skolearenaen, noe som innebærer at skolen må se barns problemer i lys av deres helhetlige livssituasjon (ibid).

Internasjonal forskning om alvorlige atferdsproblemer viser, i følge Sørli (2000. I: Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005) at dette er så komplekse problemer at én instans alene ofte ikke vil være i stand til å yte den bistand som kreves. Kapittel 9a i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2002), gir skolen klare forpliktelser i arbeidet med å fremme elevenes helse, miljø og trygghet. Der står det at skolen gjennom aktivt og systematisk arbeid skal fremme elevenes psykososiale miljø. Behovet for tverrfaglig samarbeid, som i dette tilfellet dreier seg om samarbeid mellom ulike faggrupper, trekkes frem av flere som et viktig ledd i å øke kvaliteten på skolen, sette i verk tidlig innsats og for blant annet å motvirke sosiale forskjeller i samfunnet (bl.a. Berg, 2012; Glavin & Erdal, 2010; Helgeland, 2008a). Jeg mener at et klart paradoks her, er at dette tverrfaglige samarbeidet kun beskrives som

samarbeid på tvers av etater og instanser hvor barn og unge oppholder seg, og at det like ofte som begrepet tverrfaglig samarbeid forekommer, også blir poengtert at dette samarbeidet er vanskelig å få til på en god nok måte. Dette hevdes og skyldes flere faktorer som blant annet lang behandlingstid, manglende helhet og systematikk i oppfølgingen, mangel på felles begrepsbruk og begrensninger som følge av taushetsplikten (bl.a. Berg, 2009, 2012; Glavin & Erdal, 2010; Lauvås og Lauvås, 2009; St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Når man vet at antall barn og unge som har, eller som står i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker stadig øker, at frafallet fra videregående øker, og at tverrfaglig samarbeid er en forutsetning for helhetlig og tidlig oppfølging, undres jeg over hvorfor det ikke legges mer vekt og trykk på å få etablert et tverrfaglig samarbeid *inn i skolen i større grad?* (Berg, 2009,2012;Fladberg, 2012;Glavin & Erdal, 2010)

### **1.1. Bakgrunn for valg av tema**

At tverrfaglig samarbeid i skolen ble tema for min mastergradsavhandling, er nok ingen tilfeldighet. Temaet har både interessert meg og preget mitt arbeid i mange år, og jeg har tidligere skrevet fagartikler om behovet for tverrfaglig samarbeid i skolen i forbindelse med andre studier. Det at jeg er utdannet vernepleier i bunnen, og har positiv erfaring med tverrfaglig samarbeid fra helsesektoren, har nok også preget mitt valg av tema. Vernepleierutdanningen, praktisk-pedagogisk utdanning og nå mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning innen sosiale og emosjonelle vansker, har gjort at jeg har fått implementert en sterk helhetlig tilnærming til elever med ulike vansker. I tillegg ser jeg gjennom egen erfaring som lærer på barne- og ungdomsskole at det ofte kan være en utfordring i å arbeide forebyggende nok i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker i skolen. Da jeg diskuterte valg av tema for avhandlingen min med en kollega, ble jeg oppfordret til å skrive om nettopp skolens forebyggende arbeid. Han deler mitt syn på at det tildeles for få ressurser inn i skolen for å styrke dette arbeidet, og at ett av tiltakene her kan være å åpne opp for å ansette personer med annen helse-, sosial- eller barnevernfaglig bakgrunn enn man tradisjonelt finner i skolen. Jeg har inntrykk av at det er få som har skrevet om dette fra før, og det foreligger derfor begrenset forskning og litteratur om andre faggruppers betydning i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker i skolen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Jeg har fått mange bekreftelser på at mitt valg av tema er svært aktuelt og nyttig, både fra fagpersoner i og utenfor skolen. Dette har gjort arbeidet med denne masteravhandlingen svært interessant.

## 1.2. Problemformulering og avgrensning

Forskning de siste årene har satt fokus på flere elementer som er viktige i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker. Berg (2009) trekker frem lærerens relasjonelle kompetanse som et svært viktig element. Hattie (2012) trekker også frem lærerrollen som en viktig faktor. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er altså et viktig suksesskriterium i skolen. I tillegg nevnes også ofte evnen til å lede klasser på en strukturert måte som en viktig faktor (bl.a. Nordahl et al., 2005;Ogden, 2007). Skolens arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker er med andre ord et sammensatt og krevende arbeid, og det kunne vært interessant å se nærmere på flere av faktorene som virker inn i dette arbeidet. På grunn av begrensninger i tid og omfang, ser jeg meg imidlertid nødt til å avgrense prosjektet, og jeg har valgt å foreta en casestudie av en ungdomsskole som har etablert et indre hjelpetjenestetteam bestående av flere faggrupper, med blant annet helse- og sosialfaglig utdanning. Mitt prosjekt vil derfor i hovedsak dreie seg om å beskrive forskningsenhetens tverrfaglige samarbeid, for så å drøfte hvorvidt et slikt internt samarbeid kan være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Problemstillingen lyder som følger: *hvordan kan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?* Jeg ønsker å knytte dette spesielt opp mot forutsetningene som må ligge til grunn for et vellykket internt samarbeid, og hvilken betydning et slikt samarbeid kan ha i forhold til tidlig intervensjon og forebygging av sosiale og emosjonelle vansker.

## 1.3. Avklaring av sentrale begrep

Siden problemformuleringen presenterer en del begrep med ulike definisjoner og forståelsesrammer, velger jeg her å redegjøre for hvilke definisjoner som er lagt til grunn i denne avhandlingen.

- Tverrfaglig samarbeid:

Det at man samarbeider på tvers av skolefag internt i skolen, kalles også at man jobber tverrfaglig (Ekeberg & Holmberg, 2011). Jeg vil presisere at dette ikke er tema i denne oppgaven, men at tverrfaglighet her dreier seg om det tverrfaglige samarbeidet som gjelder mellom ulike faggrupper internt i skolen.

Begrep som tverretatlig -, tverrsektorielt - og flerfaglig samarbeid blir også hyppig brukt i faglitteraturen, og enkelte ganger også synonymt med begrepet tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2010; Lauvås & Lauvås 2000). Med tverretatlig og tverrsektorielt samarbeid forstås samarbeid på tvers av ulike etater, som f.eks. samarbeid mellom PPT, barnevern og skole (Glavin & Erdal, 2010). Flerfaglighet forstås som en metode hvor flere faggrupper kan belyse et problem, men hvor det ikke etableres noen direkte kontakt mellom de ulike faggruppene, og det blir personer utenfor disse fagmiljøene som kan lage en helhetlig tolkning av det faggruppene frembringer. Dette står i motsetning til et tverrfaglig samarbeid, hvor faggruppene ser det som sin oppgave å lage en helhetlig forståelse på tvers av faggrensene som i utgangspunktet skiller dem (Lauvås & Lauvås, 2009). Jeg har konsekvent valgt å holde meg til begrepet tverrfaglig samarbeid i denne masteravhandlingen.

- Internt tverrfaglig samarbeid - indre hjelpetjenesteteam:

Internt tverrfaglig samarbeid dreier seg her om et samarbeid mellom ulike faggrupper innenfor skolens vegger. Indre hjelpetjenesteteam er betegnelsen på det interne tverrfaglige samarbeidsteamet på skolen jeg har brukt som case i denne oppgaven.

- Tverrfaglig team:

Tverrfaglige team kjennetegnes ved at personer med ulike fag eller profesjoner samarbeider (Lauvås & Lauvås, 2009). Tverrfaglig team blir i denne avhandlingen definert som: «...a small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable» (Katzenbach & Smith, 1993. I: Lauvås & Lauvås, 2009, s. 211). Et team skiller seg altså fra en gruppe ved at det er større grad av avhengighet mellom partene i arbeidet mot å nå et felles mål. Teamet er enige om at den eneste måten å nå målet på, er å samarbeide (ibid).

- Ulike faggrupper:

Betegnelsen *ulike faggrupper* vil gå igjen i teksten. Med det mener jeg alle faggrupper som, i tillegg til lærere, har god kompetanse på barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker, og som kan ha en viktig rolle i arbeidet med disse i skolen. Eksempler på disse *kan* være; sosial- og spesialpedagoger, barnevernspedagoger, vernepleiere, sosionomer, psykiatrisk sykepleiere og andre med helse- og sosialfaglig utdanning.

- Sosiale og emosjonelle vansker:

Jeg har valgt å bruke begrepet sosiale og emosjonelle vansker i problemformuleringen fordi man i skoleverket ofte klassifiserer sammensatte vansker av psykisk og sosial karakter som *sosioemosjonelle* vansker. Sosiale og emosjonelle vansker brukes derfor ofte som et overordnet begrep for mange ulike sosiale og/eller emosjonelle vansker som blant annet ulike former for atferdsproblemer, psykiske vansker eller tilpasningsvansker (Holmberg, 1997; Straand, 2011). Jeg har valgt å bruke litteratur og teori som omhandler alle former for sosiale og emosjonelle vansker, og jeg vil derfor kunne komme til å bruke andre betegnelser som psykiske vansker, atferdsvansker og lignende synonymt med sosiale og emosjonelle vansker.

- Tidlig intervensjon:

Begrepet tidlig intervensjon likestilles med tidlig innsats. I dette ligger det en forståelse av både å gripe inn så tidlig som mulig på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes uavhengig av barnets alder (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

#### **1.4. Masteravhandlingens formål og struktur**

Formålet med denne masteravhandlingen er å sette fokus på skolens forebyggende mandat når det gjelder elever med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg ønsker gjennom min studie å synliggjøre hvordan et internt tverrfaglig samarbeid kan være et redskap i dette arbeidet, og jeg vil belyse noen av forutsetningene som må ligge til grunn for og lykkes med samarbeid på tvers av faggrenser internt i skolen.

Jeg vil i de to neste hovedkapitlene presentere valgt teori angående tverrfaglig samarbeid og sosiale og emosjonelle vansker. I det første kapitlet går jeg nærmere inn i begrepet tverrfaglig samarbeid slik det blir brukt i denne oppgaven, og jeg vil ta for meg hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for et godt tverrfaglig samarbeid. Deretter vil jeg gå inn på teori omkring sosiale og emosjonelle vansker. Teori omkring helhetsperspektivet og forebyggende arbeid og tidlig intervensjon i skolen vil også bli presentert. Metodisk tilnærming med beskrivelse av forskningsprosess og etiske betraktninger kommer i kapittel 3, mens resultatene av forskningen kommer i kapittel 4. Analyse og drøfting av disse opp mot den valgte teorien blir presentert i kapittel 5. Oppgaven avsluttes med oppsummering og konklusjon.

## 2. TEORI

Problemstillingen innebærer som tidligere nevnt begrepene tverrfaglig samarbeid og sosiale og emosjonelle vansker. Jeg vil i dette kapitlet presentere utvalgt teori omkring tverrfaglig samarbeid og sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg vil jeg gå inn på systemteori, her i lys av Bronfenbrenner, og teori omkring forebyggende arbeid og tidlig intervensjon i skolen.

### 2.1. Tverrfaglig samarbeid- definisjon.

Som nevnt innledningsvis brukes tverrfaglig samarbeid ofte synonymt med begrepene tverretatlig og tverrsektorielt samarbeid. I denne masteravhandlingen brukes imidlertid tverrfaglig samarbeid om det samarbeidet som kan foregå mellom ulike faggrupper (jf. punkt 1.3), og siden oppgavens tittel lyder tverrfaglig samarbeid *internt* i skolen, avgrenses samarbeidet seg til å omhandle det tverrfaglige samarbeidet som kan skje innenfor skolens vegger.

Det finnes flere definisjoner på tverrfaglig samarbeid i litteraturen, men de fleste definisjonene er forholdsvis like. Ekeberg og Holmberg definerer tverrfaglig samarbeid som «det samarbeidet som foregår mellom fagpersoner med ulik faglig utdanningsbakgrunn» (Ekeberg & Holmberg, 2011, s.208). Glavin og Erdals (2010) definisjon er også ganske lik, men de tar i tillegg med at yrkesgruppene jobber mot et felles mål. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i begge de to ovennevnte definisjonene i denne avhandlingen. Begrepet tverrfaglig samarbeid består som kjent av to begreper; tverrfaglig og samarbeid. For å få en dypere kjennskap, mener jeg det er nødvendig å se nærmere på hva henholdsvis tverrfaglighet og samarbeid innebærer. Hva er egentlig samarbeid? Og hva er egentlig tverrfaglighet?

#### 2.1.1. Samarbeid

Ordet samarbeid brukes ofte i det daglige og vi snakker da om samspill og det å arbeide sammen. Begrepet brukes ofte synonymt med ordene samordning og samhandling, og jeg velger å forholde meg til Askheims (1988) definisjon: «Innsats fra flere aktører og bruk av flere virkemidler innenfor en enhetlig strategi, definert ut fra en felles målsetting» (I: Glavin & Erdal, 2010, s.27). Begrepet samordning kan, i følge Glavin og Erdal (2010), defineres på en slik måte at det beskriver et godt utviklet samarbeid. Samordning blir brukt som betegnelse på hvordan arbeidet med, i dette tilfellet elever, blir *organisert*. Samordning har som mål at tiltakene som settes i verk skal forsterke hverandre gjensidig, slik at «den samlede effekten blir større enn summen av resultatene for hvert enkelt tiltak sett isolert» (Knoff 1985. I:

Lauvås & Lauvås, 2009, s.53). I følge Lauvås og Lauvås (2009) kan tverrfaglig samarbeid defineres som samordning, men de mener samarbeid er noe mer enn samordning. Det at flere fagpersoners arbeid skal sammenføres til en helhet og blir en metode for organisering av arbeidet innebærer en helt annen form for avhengighet og nærhet i tid og rom mellom de som samarbeider enn i samordning. For ikke å skape unødige uklarheter, velger jeg å bruke begrepet samarbeid i denne oppgaven, og går derfor ikke noe videre inn på begrepet samordning.

Vi har flere former for samarbeid; uformelt samarbeid, hvor samarbeidet er på eget initiativ uten oppfordringer fra høyere nivå og samarbeid hvor en overordnet instans gir ordre om samarbeid mellom enhetene på et lavere nivå. Ved et uformelt samarbeid, vil det være lite koordinering og styring av formen på samarbeidet. Glavin og Erdal (2010) beskriver dette som en ulempe, siden det kan føre til store forskjeller i kvaliteten på samarbeidet. At en overordnet instans gir ordre om samarbeid mellom enhetene på et lavere nivå, trenger heller ikke å føre til noe godt samarbeidsresultat. Koordineringen av samarbeidet er der, men dersom aktørene ikke er motiverte for å samarbeide, eller mangler evner til det, vil en slik samarbeidsform være lite hensiktsmessig. I en samarbeidssituasjon der partene ikke føler noen forpliktelser, vil det, i følge Glavin og Erdal (2010), ofte være vanskelig å fatte beslutninger.

### 2.1.2. Tverrfaglighet

Tverrfaglig samarbeid i denne oppgaven omtales som sagt om det samarbeidet som skjer på tvers av faggrupper med ulik utdanningsbakgrunn. Dermed kommer begrepene *profesjon* og *fag* inn. Definisjonene av begrepet profesjon kan, i følge Lauvås og Lauvås (2009), deles inn i to hovedkategorier: de som tar utgangspunkt i kjennetegnene /egenskapene til profesjonen og de strukturelle forklaringene som kan beskrive forholdet mellom utdanning og yrke.

Torgersens definisjon fra 1972 av begrepet profesjon brukes ofte i litteraturen. Han betrakter profesjonene som en særegen kategori av yrker, og setter ikke likhetstrekk mellom begrepene profesjon og yrke, slik vi ofte gjør i dagligtalen. Torgersen legger vekt på forholdet mellom utdanning, motivasjon og yrkesmonopol og definerer begrepet profesjon slik: «Vi har en profesjon når 1) en bestemt langvarig utdannelse erverves av 2) personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte 3) yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen» (I: Lauvås & Lauvås, 2009, s.89).

Med ”langvarig utdanning” menes her utdanning først og fremst på universitetsnivå. Definisjonen ovenfor er ganske innsnevrende. Kravet om yrkesmonopol, slik Torgersen definerer det, medfører at bare noen få yrker kan inkluderes i profesjonsbegrepet. Leger og psykologer trekkes frem som eksempler her, og yrkesgrupper som sykepleiere, lærere og barnevernspedagoger blir omtalt som semiprofesjoner, til tross for at disse også har fullført en langvarig utdanning på høyere nivå. Grunnen til denne betegnelsen semiprofesjon her, er at yrkesutøverne har kortere utdanning, mindre grad av autonomi og lavere grad av yrkesmonopol (Etzioni, 1996. I: Lauvås & Lauvås, 2009). Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke begrepene profesjon, faggruppe og yrkesgruppe synonymt med hverandre, fordi jeg likestiller alle yrkesgruppene som er aktuelle i et tverrfaglig samarbeid innenfor skolen, uavhengig av utdanningsbakgrunnen. Dette er ikke helt i tråd med Torgersens definisjon, men Knoff (1986) definerer nemlig profesjon som «en yrkesgruppe med en bestemt utdanning som kvalifiserer til et kjerneyrke som gruppen har et visst monopol på å utøve, og som gir et grunnlag for å definere visse spørsmål som spesifikt faglige for gruppen» (I: Lauvås & Lauvås, 2009, s.90).

I et tverrfaglig samarbeid arbeider altså flere som representerer ulike fag sammen om et felles mål. Løchen (1991) betegner fag som «erobrede landområder eller intellektuelle territorier som skal forsvares mot invasjon eller forurensende immigrasjon fra fiendeland» (I: Lauvås & Lauvås, 2009,s.32). Dette indikerer at fag ikke er noe nøytralt eller verdifritt. Mange tar lange utdannelse og spesialiserer seg for til slutt å legge under seg det de betrakter som sin eiendom, nemlig faget. En får en følelse av at fag er noe man må beskytte, det blir som det Lauvås og Lauvås (2009) kaller et «revir», hvor bare de som inngår i de ulike fagmiljøene føler seg truet utenfra. Både håndverksfag og vitenskapsfag blir betegnet som fag her til lands. Hvert fag har sin egen kunnskapsbase, og denne er basert på blant annet virkefelt, metoder og begreper. Det er vekselvirkningen mellom alle disse faktorene som definerer et fag. Fagene forklarer at vi har ulike perspektiver å betrakte, forklare og forstå virkeligheten ut fra, med de begrensninger det innebærer. Når det gjelder statusen hvert enkelt fag innehar, er den ulikt fordelt. Tverrfaglig samarbeid forutsetter ikke bare at man kjenner de andre profesjonenes ansvarsområde og faglige forståelse. Det at man har en sterk fagidentitet, er minst like viktig. Det kan gjøre det lettere for en å eksponere seg, samtidig som en er klar over eget kompetanseområde (Glavin & Erdal, 2010;Lauvås & Lauvås, 2009).

### 2.1.3. Forutsetninger for tverrfaglig samarbeid- Glavin og Erdals suksesskriterier

For å utvikle et godt tverrfaglig samarbeid, er det flere forutsetninger som må ligge til grunn, og det kreves innsats fra flere hold. Glavin og Erdal (2010) trekker frem engasjement fra ledelse og felles verdigrunnlag som to faktorer som har særskilt betydning. Videre har de laget en rekke suksesskriterier for å lykkes med tverrfaglig samarbeid.

Glavin og Erdal (2010) nevner følgende suksesskriterier:

- 1) Forankring/system: Et samarbeid må være forankret i kommunens planer. Dette er viktig for at samarbeidet skal bestå, og ikke være avhengig av at enkeltpersoner driver det. Dette innebærer at ledelsen må være involvert i arbeidet, og at ansvaret er plassert. I tillegg til at samarbeidet er forankret og beskrevet i kommunens planer, bør det også være en felles plan for det tverrfaglige samarbeidet som berører alle involverte parter.
- 2) Felles målsetting: Partene som inngår i samarbeidet må ha en felles målsetting, både når det gjelder det tverrfaglige samarbeidet generelt, og når det samarbeides om det enkelte barn. Målet for alt samarbeid må være barnets beste.
- 3) Realistisk syn på samarbeidsmuligheter: Partene må ha evne til selvkritikk, og ha vilje til å endre praksis. Kjennskap til hverandres fagområder (jf.kap.2.1.2) vil være en viktig forutsetning for dette.
- 4) Nytteopplevelse: Samarbeidsdeltakerne må oppleve samarbeidet som nyttig for at det skal bli meningsfylt. At ansvaret og oppgavene fordeles mellom flere personer, fører til mindre arbeidspress på den enkelte.
- 5) Nødvendighet: Man skal ikke samarbeide for samarbeidets skyld, men ha forståelse for at samarbeid er en nødvendig metode for å nå et mål. Partene må være enige om hva som er viktige oppgaver, og hvordan de skal løses.
- 6) Trygghet: Å være trygg er en forutsetning for at hver enkelt deltaker i en samarbeidsgruppe skal kunne yte og for at hver enkelt deltaker skal kunne være bevisst sin egen rolle og atferd, med sikte på læring og utvikling.
- 7) Respekt: «Det må være en gjensidig respekt for hverandres ulikheter og faglighet» (Glavin & Erdal, 2010, s.46). Deltakerne må anerkjenne at andre har et annet syn og være ydmyk for andres kompetanse.
- 8) Tillit: De som samarbeider må ha tillit til hverandre. Respekt, åpenhet, redelighet og kommunikasjon er viktige faktorer for å oppnå dette. I følge Glavin og Erdal

(2010) er kommunikasjon essensen i alt samarbeid, og det at forholdet mellom verbal og nonverbal kommunikasjon samsvarer er viktig for at partene skal føle tillit til hverandre.

- 9) Kunnskap om hverandre: Samarbeidspartnerne må ha god kunnskap om den enkeltes rolle og ansvar.
- 10) Kompetanse: I tillegg til fagkompetanse, er det også viktig at man har en felles kompetanse basert på et felles verdigrunnlag.
- 11) Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet: Et samarbeidsteam bør være nært brukerne, og foreldrene og/eller elevene kan gjerne delta på tverrfaglige møter om enkeltelever. Tverrfaglige team som har faste deltakere, vil ha et bedre utgangspunkt for å lykkes med samarbeidet og koordineringen av teamet. I tillegg er det viktig at samarbeidspartnerne møtes regelmessig, og at det er en tydelig ansvarsfordeling. Tverrfaglig samarbeid fungerer best hvor det er ansatt en koordinator med et overordnet ansvar for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2010).

## **2.2. Sosiale og emosjonelle vansker**

Som nevnt innledningsvis har jeg valgt å bruke betegnelsen elever med sosiale og emosjonelle vansker. Dette både fordi man i den offisielle språkbruken, blant annet fra Kunnskapsdepartementet, ofte bruker denne betegnelsen om en rekke forskjellige vansker, og fordi uttrykket atferdsvansker lett kan oppfattes som bare utagerende vansker. Norske forskere skriver imidlertid ofte om elever med antisosial atferd eller atferdsproblemer i skolen (Haugen, 2008a; Ogden, 2007). Det finnes med andre ord mange betegnelser om barn og ungdom som av ulike årsaker har problemer på det sosiale og/eller følelsesmessige utviklingsområdet. Å finne noe enhetlig begrep i forhold til disse barna/ungdommene, er derfor vanskelig. Praksisfeltet, litteraturen og forskningen bruker betegnelser som personlige og sosiale vansker, psykiske og psykososiale vansker, sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, tilpasningsvansker, samhandlingsvansker og annet om hverandre. Ungdommene omtales ofte som gråsoneelever, problemelever, skulkere, elever med angst eller elever med depresjoner (Befring, 2006; Haugen, 2008a; Holmberg, 1997; Ogden, 2007). Uansett betegnelser eller begrepsbruk handler det om barn og unge som viser store vansker med å innordne seg i den sosiale konteksten, eller som lett kommer i konflikt med sosiale spilleregler (Befring, 2006).

Det finnes flere definisjoner på henholdsvis sosiale- og emosjonelle vansker, men én definisjon som gjelder både for sosiale og emosjonelle vansker er, i følge Haugen (2008a): «Sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer» (Haugen, 2008a s.28). Et annet forhold som er felles for sosiale og emosjonelle vansker, er at de kan utgjøre et problem for seg selv eller for andre. Det skilles altså mellom innadvendt/innagerende og utagerende problematferd. Innadvendt/innagerende atferd kommer oftest til uttrykk lengre opp i skolealder og hos ungdom, mens utagerende atferd er vanligere på barnetrinnet enn ungdomstrinnet. Typiske trekk ved elever med innadvendte/innagerende vansker er; passivitet, innesluttethet, angst, depresjoner og lignende. Trekk ved elever med utagerende atferdsvansker er ofte markert trass, aggresjon, impulsstyrt, oppmerksomhetssvikt, manglende selvkontroll, sviktende kommunikasjonsferdigheter og lignende (Haugen, 2008a;Holmberg, 1997;Ogden, 2007). Jeg vil nå gå inn på definisjoner som gjelder henholdsvis sosiale vansker og emosjonelle vansker. I tillegg vil jeg si litt spesifikt om psykiske vansker.

### *2.2.1. Sosiale vansker*

Når sosiale vansker skal defineres, er det naturlig å gå inn på hva sosial står for. Sosial handler om samspill med andre i omgivelsene. Sosiale vansker dreier seg derfor om samspillsvansker (Holmberg, 1997). Definisjoner som omhandler sosiale vansker omfatter både definisjoner som er fundert i en diagnose, og definisjoner som ikke er det. Jeg har her kun valgt å ta for meg definisjonene som ikke er knyttet til noen diagnose, da fokuset i denne avhandlingen først og fremst er forebygging og tidlig intervensjon, noe som innebærer inngripen på et tidlig stadium i sykdomsutviklingen (Berg, 2009, 2012;Gjertsen, 2007a). I tillegg er det kun leger eller psykologer som kan diagnostisere vanskene. Definisjoner som ikke er diagnosefunderte dreier seg, i følge Haugen (2008a) om sosiale vansker av lettere grad. Vanskene har derfor ikke den intensitet og det omfang som de vanskene som er knyttet til diagnoser har. Ogden (2007) definerer atferdsproblemer på følgende måte: «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2007, s.15). Definisjonen omfatter både elever som har en konfliktfylt stil og elever som er mer tilbaketrukne, og som internaliserer vanskene sine. Ogdens definisjon er knyttet til

skolen, og det antydes hvilke problemer en elev med sosiale vansker kan møte både når det gjelder læring og sosialt. Definisjonen poengterer også at det ikke bare er eleven med sosiale vansker som påvirkes, men at andre elever kan få hemmet sine undervisnings- og læringsaktiviteter. Dermed vil ikke elever med sosiale vansker nødvendigvis kun utgjøre et problem for seg selv, men også forstyrre arbeidsroen i en klasse eller hindre læreren i å undervise (Haugen, 2008a;Ogden, 2007).

Det finnes imidlertid også andre definisjoner av sosiale vansker, som kan indikere sterk grad av sosiale vansker, uten å være diagnosefundert (Haugen, 2008a). Nordahl et al. (2005) sin definisjon av antisosial atferd i skolen er ett eksempel på dette. I følge de, er antisosial atferd «...atferd som majoriteten av oss vil betrakte som destruktiv, etisk betenkelig og/eller som alvorlige regelbrudd (inklusive lovbrudd), fordi handlingene kan ha betydelige negative eller skadelige konsekvenser for andre» (Nordahl et al., 2005, s.37). Det finnes altså ulike grader av sosiale vansker, og Haugen (2008a) skiller de ikke diagnosebaserte definisjonene i to underkategorier; antisosial atferd på den ene siden og problematferd/atferdsproblem på den andre. Antisosial atferd kan gi alle grader av vansker både i omfang og intensitet, mens problematferd/atferdsproblem vanligvis vises som lett/moderat grad av vanske.

### 2.2.2. *Emosjonelle vansker*

Det er ikke lett å finne definisjoner av emosjonelle vansker (Haugen, 2008a). Holmberg (1997) sier at emosjonelle vansker dreier seg om en persons følelsesmessige vansker, og at det ofte blir satt likhetstegn mellom emosjonelle vansker og psykiske vansker. Haugen (2008a) er også inne på det følelsesmessige når han skal prøve å definere emosjonelle vansker. Han mener det er hensiktsmessig å se nærmere på begrepet *emosjon*. Emosjon betyr følelser, og er noe vi alle har. Det er emosjonene som gjør at vi ler, gråter, føler lykke, tristhet eller lignende. Dette er det Haugen (2008a) kaller emosjonelle reaksjoner, og han deler disse inn i milde og sterke, positive og negative reaksjoner. Når det gjelder emosjonelle vansker, og kjennetegn ved dette, er det to forhold som er sentrale. Det ene dreier seg om *misforhold* mellom miljøbegivenheten og *styrken* på den emosjonelle reaksjonen. Det andre handler om *varigheten* av den emosjonelle reaksjonsformen. Emosjonelle vansker dreier seg altså om en unormal (affektiv) reaksjonsform enn det man kan forvente i en gitt situasjon, og/eller ved en generell sinnstilstand som tydelig avviker fra en normal sinnstilstand (ibid).

### 2.2.3. Psykiske vansker

Siden begrepene sosiale og emosjonelle vansker ofte sidestilles med psykiske vansker (Holmberg, 1997), vil jeg også si litt om hva psykisk helse er og hva psykiske vansker kan være. I følge Rådet for psykisk helse er psykisk helse noe vi alle har, hele tiden. Psykisk helse handler ikke om å være enten syk eller frisk, men er et kontinuum vi hele tiden beveger oss i (I: Berg, 2012). God psykisk helse blir av psykiater Sidsel Gilbert definert som «...evnen til å fordøye livets påkjenninger» (I: Berg, 2012, s.23). God psykisk helse handler altså om evnen til å mestre, tåle motgang og kriser og beholde troen på seg selv om ting går galt, og er avhengig av at hele vår utvikling, både intellektuelt, fysisk, emosjonelt og sosialt går bra. Psykisk helse er et samlebegrep som kan deles inn i psykisk velvære, psykiske plager og psykiske lidelser. Psykisk velvære dreier seg om at man har god sosial kompetanse slik at man får gode sosiale relasjoner, opplever mestring og sammenheng i sin tilværelse. Psykisk velvære handler om å kunne realisere egne muligheter og mestre utfordringer man møter. Man er trygg og opplever å ha kontroll over eget liv. Psykiske plager viser til symptomer som angst, fortvilelse, søvnevansker, konsentrasjonsvansker, spisevansker og lignende. Disse symptomene oppleves som plagsom og kan påvirke personens evne til å fungere i ulike sammenhenger. Psykiske lidelser er tilstander med alvorlige symptomer som endring i tankemønster, følelser og atferd. Personer med psykiske lidelser har så belastende og sterke symptomer at man ofte trenger psykiatrisk behandling (Berg, 2012). Det er imidlertid vanskelig å skille mellom psykiske plager, problemer eller vansker og psykiske lidelser. Psykiske plager fører ofte til psykiske lidelser dersom det ikke tidlig settes i verk tiltak for å minske risikoen for at plagene får utvikle seg. Alle møter imidlertid store påkjenninger som kan gi psykiske plager eller problemer i løpet av livet. Dette er helt normalt, og mange trenger litt hjelp for å bearbeide for eksempel vonde følelser, for så å komme videre. Det er når den psykiske plagen blir så omfattende at den fører til en reell funksjonsnedsettelse, at vi snakker om psykisk lidelse. I slike tilfeller, tilfredsstiller personen kriteriene som er satt for en eller annen diagnose i diagnosesystemet ICD-10, som brukes her til lands (Berg, 2009).

Berg (2009) lister opp flere psykiske problemer som er vanligst i ungdomsårene. Disse er; angstlidelser, depresjon, tvangslidelser og fobier, selvskading og selvmord, spiseforstyrrelser, prepsykose, psykose og alvorlige sinnslidelser. I tillegg nevner hun rusmisbruk kombinert med psykiske lidelser som et særskilt problem blant ungdommer (Berg, 2009, s.138).

### 2.3. Risikofaktorer

For å kunne ha et så godt som mulig utgangspunkt for å intervensere tidlig og forebygge at elever får sosiale og emosjonelle vansker, er det viktig å være observante overfor hvilke mulige risikofaktorer elevene omgis av. Det poengteres at risikofaktorer ikke nødvendigvis resulterer i sosiale og emosjonelle vansker, men risikofaktorer kan forstås som en sannsynlighetsmodell når det gjelder feilutvikling (Haugen, 2008b). Risikofaktorer finnes i alle miljøer, og kan relateres til de ulike nivåene i Bronfenbrenners økologiske modell (jf. punkt 2.4;Haugen, 2008b). Noen risikofaktorer er forbundet direkte til barnet, for eksempel gjennom gener. Barn med psykisk utviklingshemming er for eksempel mer disponert for sosiale og emosjonelle vansker, sannsynligvis på grunn av at de stadig opplever å komme til kort i forhold til andre mennesker eller overfor miljøet. Andre genetiske risikofaktorer kan være et medfødt, arvelig vanskelig temperament eller for eksempel ADHD. I tillegg nevner Haugen (2008b) en rekke mulige andre risikofaktorer knyttet til barnet. Jeg nevner her kun noen eksempler på slike; forhold direkte knyttet til svangerskapet (f.eks. ernæringsmessig), forskjellige kroppslige sykdommer/skader, generelle lærevansker eller lav selvoppfatning. Risikofaktorer kan også være knyttet til miljøet, som for eksempel sviktende helse og ernæring, infeksjoner, sykdommer, forgiftninger i forbindelse med svangerskapet, for tidlig fødsel eller emosjonelle vansker hos mor som for eksempel angst, depresjon eller stress. Risikofaktorer knyttet til familien kan for eksempel være konflikter i hjemmet, at foreldrene mangler ferdigheter rundt foreldrerollen, kriminalitet, vold eller rusmisbruk hos foreldrene, omsorgssvikt eller samlivsbrudd. Haugen (2008b) nevner også en rekke faktorer knyttet til barnehage og skole. Her er lite samarbeid med hjemmet, dårlig organisering, ugunstig håndtering av konflikter, autoritær ledelse, mistriivsel, lite individuell oppmerksomhet, dårlig tilpasset undervisning, mobbing eller uklare regler noen eksempler. Når det gjelder nærmiljøet kan mobbing, mangel på gode, positive venner eller mangel på sosiale aktiviteter være mulige risikofaktorer. Alvorlige ulykker eller hendelser, kan også føre til utvikling av sosiale og emosjonelle vansker. I forhold til elever som kommer fra fremmede kulturer, kan for eksempel det å ta dyrke kulturen fra hjemlandet og ta avstand til kulturen i vertslandet, være en risikofaktor. Dersom de både tar avstand fra egen og vertslandets kultur, vil det utgjøre en betydelig risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker (ibid).

## 2.4. Helhetsperspektivet - Bronfenbrenners økologiske modell

Urie Bronfenbrenner er en av de mest innflytelsesrike utviklingspsykologene, og er kanskje den som sterkest har understreket at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng. Bronfenbrenner (1977) definerer utviklingsøkologi som «en progressiv, gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og det foranderlige miljøet som omgir det» (I: Klefbeck & Ogden, 2008, s.51). Dette innebærer at vi må gå inn og studere den gjensidige vekselvirkningen mellom eleven og miljøene rundt, for så å lage teorier om hvordan de oppleves av elevene. Et barn tilhører mange miljøer samtidig, for eksempel: hjemmet og familien, skolen og vennene der, vennene utenfor skolen, fritidsaktivitetene og naboene. Barn veksler mellom de ulike miljøene flere ganger daglig. De bærer med seg impulser på tvers av disse, forholder seg til dem og påvirker dem. Barn lærer forskjellige ting i de ulike miljøene det befinner seg i, og dette kan føre til kunnskap som kan virke både uforenlig og forvirrende. Hvordan dette påvirker barna, og hvilke strategier de bruker for å bevare sin identitet som helt menneske på tross av dette, vet vi alt for lite om (Imsen, 2010). Bronfenbrenner beskriver miljøet som et sett av sirkler. Disse sirklene har blitt et klassifikasjonssystem, eller en taksonomi som beskriver hvordan barnets umiddelbare miljø henger sammen med det mer omfattende miljø, og hvordan de gjennom gjensidig vekselvirkning skaper barnets oppvekstmiljø (Klefbeck & Ogden, 2008).

Innerst finner vi *mikronivået* som består av miljøer som barnet er direkte involvert i. Familie, skole, nabolag og jevnaldrende er eksempler på miljøer her. Deltakerne på dette nivået, for eksempel barnet, lærere eller foreldre. De rollene disse spiller, utgjør et nettverk av mange relasjoner som barnet er en del av. Det er mange faktorer som har betydning for at mikronivået skal kunne gi gode utviklingsmuligheter for et barn, men nærhet og kontinuitet i relasjonene mellom deltakerne på dette nivået er meget avgjørende. Skilsmisse kan derfor betraktes som én mulig risikofaktor for barn, dersom relasjonene mellom barnet og en av foreldrene, eller foreldrene imellom svekkes. Det neste nivået kalles *mesonivået* og omhandler samspillet mellom nærmiljøene (mikronivåene). Forbindelsene mellom et sett av mikrosystemer, utgjør et mesosystem, og for et barn i skolealder vil mesosystemet vanligvis bestå av forbindelsen mellom hjemmet, skolen og fritidsmiljøet. Bronfenbrenner tillegger mesonivået stor betydning i barns oppvekst, og mener at kvaliteter i dette systemet har avgjørende innvirkning på barns utviklingsmuligheter eller risiko. Økologiske overganger, for eksempel fra barnehage til skole eller fra barneskole til ungdomsskole, kan utgjøre både en risiko eller gi muligheter for utvikling, avhengig av hvordan overgangene forløper.

*Eksosystemet* omfatter alle formelle og uformelle samfunnskonstellasjoner som barnet ikke er direkte involvert i. Det som skjer i disse miljøene får imidlertid konsekvenser for barna via personer barna er avhengige av. Foreldrenes arbeidssted, skolen, de lokale barne- og ungdomstjenestene eller kommunestyret er eksempler på slike eksosystem. Forhold som kan lokaliseres til eksosystemet kan for eksempel være; oppløsning av kjernefamilien, økt sosial og geografisk mobilitet, flere eneforsørgere eller flere kvinner i arbeidslivet. Slike forhold påvirker barn og formidles via miljøene hvor de er aktive deltakere; familien og det øvrige sosiale nettverket. Det fjerde og siste nivået i Bronfenbrenners modell er *makronivået*. Makrosystemet er ideologiske og institusjonelle forhold som for eksempel helse- og sosialvesenet, rettsvesenet eller utdanningsvesenet. Ordninger og bestemmelser på makronivået får innvirkning på alle barn på mikronivå og det samspillet som utarter seg der. FNs barnekonvensjon er et eksempel på nettopp dette (Imsen, 2010; Klefbeck & Ogden, 2008).

Bronfenbrenners modell har, i følge Imsen (2010) vært kritisert for å gi inntrykk av at individet er «låst inne» og at staten bestemmer alt. At individet på en måte forsvinner blant alle systemene rundt, har vært en av svakhetene ved modellen. Bronfenbrenner ønsker imidlertid å synliggjøre de ulike nivåene i barnets oppvekstmiljø, og har de senere årene lagt mer vekt på interaksjonsprosessene som skjer mellom mennesket og omgivelsene rundt. På den måten har aktørene i systemet fått en mer framtrædende rolle. I tillegg har han også lagt mer vekt på de individuelle forutsetningene hos personen, slik at fokuset fra bare å legge vekt på *konteksten*, nå også retter seg mot *personen* og *prosessen*. Det at miljøene endres over *tid*, er en annen viktig faktor han har poengtert i nyere studier (Imsen, 2010, s.62).

## **2.5. Forebyggende arbeid og tidlig intervensjon i skolen**

Forebyggende arbeid deles ofte inn i tre typer: primær, sekundær og tertiær forebygging. *Primær forebygging* dreier seg om å hindre at problemer oppstår. Tiltak som retter seg mot hele grupper, for eksempel hele skolen, vil høre til under primær forebygging. En forutsetning for å drive primær forebygging, er at man kjenner til risikofaktorer for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker, og har bevisste strategier for å redusere eller fjerne disse. *Sekundær forebygging* handler om å identifisere risikofaktorer tidlig, og å gripe inn tidlig for å unngå forverring av situasjonen. Sekundær forebygging dreier seg om tiltak rettet mot grupper med spesielle behov, f.eks. sårbare barn og unge. Dette forutsetter at man har kunnskap om tidlige

tegn på sykdom. Begrepet tidlig intervensjon kan i praksis defineres som sekundær forebygging, og brukes om tiltak som settes i verk på et tidlig tidspunkt i en sykdomsutvikling. *Tertiær forebygging* er det samme som behandling, og tar sikte på å hindre forverring eller tilbakefall (Berg, 2009; Gjertsen, 2007a).

Berg (2009) oppsummerer skolens primære mål i forebyggende psykisk helsearbeid som:

- å utvikle gode strategier som kan minske eller fjerne risikofaktorer som kan føre til at elevene utvikler sosiale og emosjonelle vansker
- utvikle kompetanse på hva tidlige tegn på sykdom er
- å utvikle strategier for tilrettelegging av læringsmiljø, undervisning og psykososialt miljø for elever med psykiske vansker
- å utvikle kompetanse på å samarbeide med hjelpeapparatet for å sikre en koordinert og helhetlig innsats (Berg, 2009, s.64).

### 3. METODE

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på de metodiske aspektene ved oppgaven. Jeg vil presentere bakgrunn for valg av metode og informanter, og jeg vil beskrive forskningsprosessen fra utforming av intervjuguide til hvordan data blir presentert. De etiske betraktningene og vurderingen av kvaliteten ved studien blir også presentert.

Temaet for studien er som sagt tverrfaglig samarbeid internt i skolen, og problemstillingen jeg ønsker å belyse er: *Hvordan kan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?*

For å besvare denne har jeg arbeidet ut fra følgende forskningsspørsmål: hvilke forutsetninger må ligge til grunn for et vellykket internt tverrfaglig samarbeid, og hvilken betydning har et slikt samarbeid i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker?

#### 3.1. Valg av metode

For å kunne besvare disse spørsmålene på en mest mulig hensiktsmessig måte, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, og jeg har valgt case-studie som design. Hva som kjennetegner et case-studie vil bli beskrevet under punkt 3.2. Innen kvalitativ forskning finnes det flere metoder, men intervju og observasjon trekkes frem som de mest brukte. I tillegg nevnes analyser av foreliggende tekster som et viktig supplement til disse (Thagaard, 2009). Jeg har valgt å benytte meg av alle disse datainnsamlingsstrategiene i dette arbeidet.

I motsetning til kvantitativ metode, som vektlegger utbredelse og antall, søker man gjennom kvalitativ metode å gå i dybden og vektlegge betydning. Kvalitative metoder brukes for å beskrive et fenomen, i dette tilfellet tverrfaglig samarbeid, og det er forskningsdeltakernes egne opplevelser, tanker, perspektiver, refleksjoner eller erfaringer rundt et slikt fenomen jeg forsøker å løfte fram (Dalland, 1997;Thagaard, 2009). Jeg har lagt vekt på å ha nærhet til forskningsfeltet gjennom å oppholde meg der over en lengre periode. Dette ga meg muligheten til å kunne gi en fyldig og dyp informasjon om et lite antall forskningsenheter, noe som også kjennetegner den kvalitative forskningstilnærmingen (Ringstad, 2009;Thagaard, 2009).

Siden intervju er spesielt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, har jeg hovedsakelig valgt å bruke dette som datainnsamlingsstrategi. Formålet med et kvalitativt intervju er å få fram fyldig og beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever sin arbeidshverdag, noe som er sentralt i denne oppgaven (Dalen,

2011). I følge Postholm (2010) er intervju et viktig forskningsredskap. Målsettingen min med det kvalitative forskningsintervjuet, er å prøve å forstå verden gjennom informantenes øyne, noe som innebærer å få frem betydningen av deres erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, framfor å komme med vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Intervju gir et meget godt grunnlag for å få innsikt i erfaringene, tankene og følelsene til informantene. Å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet er et overordnet mål med kvalitativ forskning (Dalen, 2011; Thagaard, 2009). I et kvalitativt forskningsintervju konstrueres kunnskap i interaksjon mellom meg som forsker og informant. Denne gjensidige avhengigheten mellom menneskelig interaksjon og konstruksjon av kunnskap, er et sentralt element innen denne forskningsmetoden (Kvale & Brinkmann, 2009).

I tillegg til intervju, benyttet jeg meg av observasjon som supplerende datainnsamlingsstrategi. Jeg valgte deltakende observasjon, som innebærer at jeg var til stede i ulike situasjoner sammen med informantene og observerte hvordan de handlet (Thagaard, 2009). Observasjon som forskningsredskap er nyttig for å se informantenes handlinger i deres naturlige miljø og situasjoner. I forkant av observasjonene, satte jeg meg godt inn i teori knyttet til det jeg skulle observere. Alle disse teoriene hjalp meg å forstå prosessene jeg observerte. Samtidig opplevde jeg underveis at jeg stadig utviklet min teoretiske kunnskap. Dette hjalp meg i å utvide og videreutvikle min forståelse av praksisfeltet. Det oppsto altså en kontinuerlig interaksjon mellom teorien jeg leste og det jeg observerte i praksis, noe som igjen ga meg en mer helhetlig forståelse av fenomenet tverrfaglig samarbeid (Postholm, 2010).

### **3.2. Case-studie**

Denne masteravhandlingen kan betegnes som et case-studie. Case-studier kan benyttes innen både kvantitative og kvalitative forskningsstrategier, men er mest vanlig innen de kvalitative (Ringdal, 2009). I følge Skogen (2006), er case-studier blant de mest brukte designene innen utdanningsvitenskapelig forskning i internasjonal sammenheng. Det som kjennetegner case-studier er at undersøkelsesopplegget er rettet mot å få mye informasjon om få enheter eller cases (Thagaard, 2009). De er med andre ord «et studie af en avgrænset social/kulturel sammenhæng» (Fog, 2004, s.117). Enhetene som case-studier retter seg mot kan for eksempel være en klasse, en skole, elevgruppe, en kommune eller en enkelt hendelse. Case-studier egner seg meget godt for forskning, hvor forskeren er interessert i å få svar på spørsmål som *hvordan* eller *hvorfor*, og når vi skal studere her-og-nå-fenomener i det

virkelige liv. Det som kjennetegner case-studiet og for øvrig all annen forskning, er at det er et fenomen som er i fokus for forskningen, i dette tilfelle det tverrfaglige samarbeidet internt ved forskningsenheten. En styrke ved case-studier er at man kan bruke flere datainnsamlingsstrategier, noe som gir godt grunnlag for kvalitetssikring av data, også kalt triangulering (Postholm, 2010). Jeg har valgt å foreta en sammensatt singelcase-studie, som i følge Skogen (2006) er det mest realistiske casedesignet for en mastergradsstudie. Sammensatt singelcase-studie innebærer at jeg har flere analyseenheter (informanter) ved den utvalgte skolen som case. Jeg har gjennomført intervjuer og observasjoner av i alt fem analyseenheter som jeg betrakter som helhet innenfor casen (ibid).

### **3.3. Valg av forskningsenhet og informanter**

For å få et utvalg som kunne hjelpe meg med å belyse problemstillingen, valgte jeg en kriteriebasert utvelging (Dalen, 2011). Kriteriene var som følger: skolen måtte ha etablert et internt tverrfaglig samarbeid og det tverrfaglige samarbeidet måtte innbefatte samarbeid mellom flere profesjoner/faggrupper enn vi tradisjonelt finner i skolen. Jeg ønsket primært å bruke en ungdomsskole, siden sosiale og emosjonelle vansker oftest blir synlige i ungdomsskolealder (Helgeland, 2008a). Skolen måtte være av en viss størrelse, slik at jeg statistisk sett kunne forvente at det var et visst antall elever med sosiale og emosjonelle vansker der. I tillegg måtte skolen av praktiske årsaker være innenfor et viss geografisk område, og de måtte være villig til å være med i studien. For å prøve å finne en aktuell skole, tok jeg først en telefon til en rådgiver ved Oppvekstkontoret i den aktuelle kommunen. Men i følge henne, var alle skolene i kommunen pålagt å ha et tverrfaglig team. Jeg forsto raskt at jeg ikke hadde vært tydelig nok i spørsmålsformuleringen min i forhold til et *internt* tverrfaglig team, og antok at det var det tverretatlige samarbeidet hun refererte til. Etter et raskt søk på kommunens hjemmeside, fant jeg imidlertid et par ungdomsskoler som oppfylte kriteriene jeg hadde satt. Jeg ringte en av skolene og presenterte meg selv og planene mine, og fikk raskt positivt svar på forespørselen. Jeg fikk etter hvert en kontaktperson ved skolen som jeg holdt kontakten med både før, under og etter datainnsamlingsperioden.

Jeg hadde også kriterier i forhold til hvilke informanter jeg ville bruke i studien. For det første ville jeg intervju flest mulig av de som inngår i det tverrfaglige hjelpetjenestetteamet. For å få en bredere forståelse av dette tverrfaglige samarbeidet, ønsket jeg også å intervju rektor ved skolen, samt to kontaktlærere som arbeider med elever med sosiale og emosjonelle vansker, og som har benyttet seg av hjelp fra det tverrfaglige teamet. Da jeg mottok godkjenningen fra

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) oversendte jeg et brev med informasjon til skolen og forespørsel om å delta på intervju (vedlegg 1). Jeg hadde avtale med kontaktpersonen der om at hun skulle distribuere disse brevene til de som er med i det indre hjelpetjenesteteamet, samt forhøre seg med noen kontaktlærere som tilfredsstilte kriteriene for å delta i studien. Dette ble gjort for å spare tid, og fordi kontaktpersonen min hadde best kjennskap til hvilke informanter som kunne være aktuelle. At det kanskje kan være andre informanter som kunne gi annet og mer fyldig datamateriale, kan være en uheldig konsekvens av dette. I tillegg, hadde jeg også tenkt å intervju rektor, men i løpet av tiden som gikk fra jeg hadde fått avtale med skolen, og til godkjenningen fra NSD forelå, fikk forskningsenheten imidlertid ny rektor. Siden intervjuguiden for rektor inneholdt spørsmål som innebar god kjennskap til det tverrfaglige samarbeidet ved skolen, ble det derfor vurdert som lite hensiktsmessig å foreta intervju med den nyansatte rektoren.

### **3.4. Forskningsprosessen**

En viktig del av kvaliteten på en slik rapport, er å gi leseren beskrivelse og tilgang til alle elementene i forskningsprosessen. På den måten kan leseren selv avgjøre hvorvidt resultatene av studien er pålitelig (Postholm, 2010). Jeg vil først gå nærmere inn på forarbeidet til datainnsamlingsprosessen, med utforming av intervjuguide. Deretter kommer jeg inn på gjennomføringsfasen, og til slutt hvordan datamaterialet er bearbeidet og analysert.

#### *3.4.1. Utforming av intervjuguide*

Etter å ha fått klarsignal fra den utvalgte skolen, satte jeg i gang arbeidet med å utforme intervjuguiden (vedlegg nr.2-4). Jeg valgte å bruke semistrukturerte intervju i dette mastergradsarbeidet, hvor jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden med forhåndsbestemte tema. På denne måten sikret jeg meg at informanten svarte på spørsmålene jeg mente var med på å belyse problemstillingen, samtidig som den semistrukturerte intervjuformen er fleksibel nok til at informantens tanker, følelser og meninger også får anledning til å komme fram (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å lage tre forskjellige intervjuguiden. Én for de som arbeider i det tverrfaglige teamet ved skolen, én for rektor og én for kontaktlærer. Dette fordi det var hensiktsmessig å stille forskjellige typer spørsmål til de forskjellige faggruppene ved skolen. Studie av litteratur samt egne erfaringer med tverrfaglig samarbeid, dannet grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden. Å utarbeide en intervjuguide er imidlertid ingen enkel jobb. Selv om jeg hadde problemstillingen godt under huden, var det likevel vanskelig å formulere konkrete temaer med underliggende spørsmål ut fra problemformuleringen. Her

kunne jeg nok med fordel delt inn spørsmålene mine i tydeligere kategorier, noe jeg tror kunne ha lettet bearbeidingsfasen. Jeg utarbeidet intervjuguiden etter det Dalen (2011) kaller «traktprinsippet», hvor jeg startet med innledende spørsmål for å få informanten til å slappe av. Etter hvert ble spørsmålene mer rettet mot de sentrale temaene, før de mot slutten igjen ble mer åpne og generelle.

### *3.4.2. Gjennomføring av intervju*

Min rolle som forsker samt de etiske beslutningene som tas i prosessen er avgjørende for kvaliteten på studien. Det stilles store krav til min moralske integritet, sensitivitet, engasjement og handling. Dette innebærer at jeg må ha tilstrekkelig kunnskap om emnet jeg forsker på, være ærlig og rettferdig gjennom hele prosessen, noe jeg etter beste evne har prøvd å tilstrebe (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2011, s.35) refererer til Paul Thompsons (1978) punkter for hva som kjennetegner en skikket intervjuer. Disse punktene innebærer at jeg som forsker har interesse og respekt for mennesker, viser smidighet i egne reaksjoner, har evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkter. I tillegg må jeg vise vilje til å sette meg ned og lytte rolig. Postholm (2010) trekker frem et viktig poeng når det gjelder forskerrollen. Hun drøfter nemlig hvilke etiske utfordringer som foreligger når man skal prøve å få informanten til å åpne seg og svare ærlig på spørsmålene.

De første minuttene av et intervju er meget viktige for å skape fortrolighet mellom meg som forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Det at intervjuguiden var utarbeidet etter «traktprinsippet» innebar at alle intervjuene startet med ufarlige tema omkring informantens bakgrunn og erfaring. Jeg hadde satt meg godt inn i intervjuguiden på forhånd, noe som i følge Dalen (2011) og Postholm (2010) er av stor betydning. I tillegg fikk jeg erfart hvor praktisk det var å bruke båndopptaker. Jeg slapp å notere alt informanten sa, og jeg opplevde at jeg kunne være mer tilstede i samtalen. Lydopptakene var til god hjelp også under transkriberings- og analyseringsfasen, siden jeg kunne høre de gjentatte ganger. På den måten fikk jeg kvalitetssikret at alt som ble sagt på lydbåndet, ble transkribert ordrett, og jeg fikk en bedre oppfattelse av stemmeleie, tankepauser og lignende. En av informantene uttrykte imidlertid at hun var litt nervøs for båndopptakeren, men da jeg forklarte henne hva formålet med den var, og at det bare var jeg som skulle høre på lydopptaket, ble hun beroliget og samtykket i bruken av den.

For å få informanten til å ville åpne seg og fortelle om alle sine egne tanker, prøvde jeg å få vedkommende til å føle at det som fortelles er av interesse for meg. Her brukte jeg blikk,

ikke-verbal kommunikasjon og verbale kommentarer som viktige måter å bekrefte slik interesse på (Dalen, 2011;Postholm, 2010). Under alle intervjuene prøvde jeg å holde fokus på at informanten skulle få snakke mest mulig fritt, og at jeg heller skulle komme med bekræftende blikk, nikk eller såkalte prober som «mmm...» og «ja...» (Postholm, 2010). Jeg hadde også tenkt gjennom hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle underveis i intervjuet. Disse var av typen; «kan du si litt om hva du tenker du om det?», «hva tror du kan være årsaken til det?». Jeg følte at dette gjorde at informanten åpnet seg enda mer, og det var med på å øke kvaliteten på intervjuet (Thagaard, 2009). I ettertid ser jeg at jeg fikk stilt flere og bedre oppfølgingsspørsmål etter hvert i datainnsamlingsperioden. Dette kan skyldes at jeg både ble tryggere i forskerrollen og at min forståelse av fenomenet tverrfaglig samarbeid utviklet seg etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene. Det kan derfor tenkes at jeg ville fått litt annet materiale dersom jeg hadde byttet om på rekkefølgen av noen av intervjuene, men siden jeg fulgte intervjuguiden min, kom likevel de viktigste punktene fram.

En annen ting som kan ha påvirket informantene mine og deres tanker og meninger, er at det rett i forkant av intervjuene hadde blitt informert om kraftige økonomiske nedskjæringer ved skolen. Det var blitt varslet at flere stillinger skulle kuttes, og de ansatte i det tverrfaglige teamet ga uttrykk for at de følte at sine stillinger var i fare. Det kan tenkes at dette gjorde at informantene mine i det tverrfaglige teamet reflekterte enda mer over sin rolle, og var opptatt av å få fram de positive sidene ved det tverrfaglige samarbeidet. En annen mulig konsekvens kan være at de på grunn av usikkerheten ikke torde å være ærlige nok. En av informantene uttrykte nemlig at hun syntes det var vanskelig å svare på noen av spørsmålene nettopp på grunn av den usikkerheten hun følte rundt stillingen sin. Det samme kan ha påvirket lærerne jeg intervjuet. Den ene læreren hadde sterke reaksjoner på ryktene om at stillingene i teamet sto i fare, og brukte ord som «tragisk», «uerstattelige» og at hun «kunne gått til media». Situasjonen ved skolen kan derfor ha preget informantene til både å svare mer oppriktig, men også holde igjen informasjon omkring negative forhold ved et tverrfaglig samarbeid for å verne om stillingene sine.

### *3.4.3. Gjennomføring av observasjoner*

Underveis i feltarbeidet deltok jeg blant annet på et tverrfaglig møte i det indre hjelpetjenesteteamet. Her hadde min kontaktperson på forhånd forhørt seg med noen av møtedeltakerne om det var greit at jeg var til stede. Hun hadde imidlertid ikke fått avklart med alle, slik at jeg måtte forklare rollen min og formålet med studien rett før møtet skulle starte.

Selv om alle samtykket i at det var greit at jeg var med, og det virket som om møtet hadde en naturlig setting til tross for min tilstedeværelse, kan det tenkes at enkelte følte på det at de burde fått beskjed på forhånd. Siden jeg allerede var til stede i møtelokalet, kan det tenkes at enkelte følte seg presset til å si ja. Før møtet startet, avklarte jeg min observatørrolle overfor alle møtedeltakerne for å unngå misforståelser eller lignende. I tillegg til dette møtet, observerte jeg spesielt to av de som er med i dette teamet over flere dager. Da jeg ankom den utvalgte skolen, hadde jeg et forholdsvis bredt fokus, men siden jeg på forhånd hadde laget meg en plan for observasjonene, ble forskningsfeltet etter hvert dermed mer forståelig, siden fokuset ble snevret inn mot det som skulle observeres (vedlegg nr.5). Det er dette som skiller en forskers observasjoner fra de daglige observasjonene vi alle foretar oss. Forskeren har et fokus og observasjonene er systematiske og hensiktsmessige (Adler & Adler, 1994, 1998. I: Postholm, 2010). Underveis noterte jeg i en bok jeg hadde med meg, eller direkte på observasjonsplanen dersom det var mest naturlig. Siden disse er preget av de valgene jeg foretok i løpet av observasjonene, kan de ikke betraktes som objektive. Likevel var notatene viktige for min forståelse av forskningsfeltet (Postholm, 2010).

### **3.5. Bearbeiding av data: transkribering, kategorisering og analyse**

Etter at intervjuene var gjennomført, satte jeg straks i gang å organisere og bearbeide det innsamlede datamaterialet. Denne fasen har jeg valgt å dele inn i transkribering, kategorisering og analyse.

Å transkribere innebærer at man gjør om alle lydfilene fra intervjuene til skriftlig materiale (Dalen, 2011;Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, da dette er å anbefale (ibid). Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet, selv om det nok kunne vært tidsbesparende og bare summere opp hovedtrekkene fra hvert enkelt intervju. Jeg tror imidlertid det er vanskelig å avgjøre hva som er vesentlig informasjon og ikke i denne fasen, og i tillegg antar jeg at man kan endre oppfatning av informasjonen underveis i kategoriserings- og analyseringsfasen. I og med at hele intervjuene ble transkribert, består notatene mine av mange «mmm...» og «eh...». Slike lyder kan gjøre transkripsjonsnotatene mindre lesbare, men er samtidig viktige å ha med for å synliggjøre forholdet mellom meg som forsker og informant. Flere av lydene indikerer at informanten tenker seg om før han/hun svarer. I tillegg kan transkripsjonsnotatene være viktige for å oppdage ledende spørsmål og avsløre om informanten blir påvirket av dem (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transkriberingsprosessen ga meg som forsker en helt spesiell sjanse til å bli kjent med

dataene mine (Dalen, 2011). Selv om transkripsjonsfasen var tidkrevende, opplevde jeg stadig at jeg begynte å analysere materialet mens jeg transkriberte (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg fikk i alt 44 sider med transkripsjonsnotater, og alle data ble anonymisert i transkriberingen. Kvale og Brinkmann (2009) mener transkripsjonsfasen er en form for datareduksjon, og at det alltid er viktig ikke bare å forholde seg til det skriftlige materialet under analysefasen. For å sikre meg mot dette, tok jeg vare på lydfilene helt til prosjektslutt for å ha mulighet til å gå tilbake i lyd materialet og sjekke det skriftlige materialet opp mot lyd kildene grundig. Dersom jeg følte at noe var uklart, hjalp lyd filene meg å få klarhet i hva informantene egentlig hadde sagt, noe Dalen (2011) også trekker frem som en viktig del av transkripsjons- og analysefasen. Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonsnotatene for å kvalitetssikre at de kjente seg igjen, og at de var sitert riktig. Dette er en viktig del av kvalitetssikringen i en slik studie, og Postholm (2010) omtaler dette som «member checking». Det kan diskuteres om transkripsjonsnotatene kan defineres som troverdige tekster siden de, i følge Kvale og Brinkmann (2009) er basert på muntlig samtale og dermed blir «kunstige konstruksjoner» (s.187). Gjennom å gjengi informantene ordrett, og legge inn tenkepauser, notater om kroppsspråk og lignende, har jeg forsøkt å ha et bevisst forhold til dette i analysefasen.

Ved siden av intervjunotatene, brukte jeg også notatene fra observasjonene jeg hadde gjort. Disse sammen med andre iakttagelser, notater og uformelle samtaler jeg gjorde under oppholdet i forskningsfeltet, ble utgangspunktet for hvilke kategorier jeg valgte. Som tidligere nevnt, er observasjonsnotatene mine preget av mine valg under observasjonene, noe som gjør at de ikke kan betraktes som objektive (jf. punkt 3.5).

Da transkripsjons- og observasjonsnotatene var ferdigskrevet, skrev jeg stikkord i margin på notatarkene. Disse stikkordene ble koder for hvilke kategorier jeg skulle dele notatene inn i. Neste trinn ble å klassifisere de kodene som handlet om samme tema inn i en kategori. Kategoriene hjalp meg å observere sentrale tema og mønstre i materialet mitt. Meningen i informantenes utsagn ble redusert til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse kategoriene ble utgangspunktet for presentasjonen av dataene (jf. kapittel 4).

Analysefasen starter tidlig i en kvalitativ studie, og er en kontinuerlig prosess. Allerede i intervju fasen, hvor jeg observerte og tok notater, begynte jeg å analysere mer eller mindre ubevisst over ulike hendelser eller utsagn. Jeg skrev også ned mine umiddelbare tanker og refleksjoner mens jeg var i forskningsfeltet. Disse notatene var til god hjelp i

bearbeidingsfasen (Dalen, 2011;Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) presenterer ulike måter å analysere datamaterialet sitt på. For å velge ut hvilken metode jeg kunne benytte meg av, måtte jeg stille meg følgende spørsmål: hvordan skulle jeg gå frem for å analysere alle de interessante historiene informantene fortalte meg? Jeg har brukt meningsfortolkning, som innebærer en dypere og ofte mer subjektiv tolkning av det informantene sier. Dette kommer spesielt godt fram når jeg sier hva jeg tror informantene egentlig tenker og mener. I tillegg nevner forfatterne (ibid) bricolage som en analyseform. En forsker som bruker denne formen, benytter flere teknikker og begreper i analysearbeidet sitt ad-hoc. Dette innebærer at jeg har brukt ulike metoder ut fra hva som har vært mest fruktbart i kombinasjon med sunn fornuft. I hele analysefasen gikk jeg kontinuerlig fram og tilbake mellom tekst, teori og min egen forforståelse. Denne prosessen kalles den hermeneutiske spiral. Den stadige interaksjonen mellom den teorien som jeg kontinuerlig leste og som påvirket min forforståelse, og datamaterialet mitt, ble altså en hermeneutisk fortolkning for å få tak i informantenes meninger (Kvale & Brinkmann, 2009;Postholm, 2010). Hermeneutikken er å fortolke et intervjuutsagn ved å fokusere på en mer dypere mening enn det man umiddelbart oppfatter. Dette samspillet tydeliggjør det subjektive aspektet som kjennetegner kvalitative studier. Jeg har dermed ikke prøvd å tilstrebe en objektiv tilnærming til datamaterialet mitt, men heller vært bevisst på hvordan min egen forforståelse har preget hele forskningsprosessen (Postholm, 2010).

### **3.6. Etske betraktninger**

Etske betraktninger kan knyttes til alle fasene i forskningsprosessen (Thagaard, 2009). I all forskning er det viktig at informantenes personvern ivaretas, og *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora* (NESH. I: Postholm, 2010) har utarbeidet etske retningslinjer som jeg som forsker har fulgt. Retningslinjene sier blant annet at forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, kommer inn under Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). Dette innebærer at prosjektet er meldepliktig, og i dette tilfellet til NSD (Thagaard, 2009). Prosjektet mitt ble meldt til NSD gjennom et eget søknadsskjema, hvor jeg måtte redegjøre for flere forskningsetiske regler. Intervjuguidene og informasjonsbrevet til forskningsenheten ble også sendt til NSD for gjennomgang og godkjenning.

Videre stilles det krav til informert samtykke. Informert samtykke innebærer at jeg informerte om formålet og hovedtrekkene ved undersøkelsen, og om eventuelle fordeler eller

konsekvenser ved å delta. I tillegg skal informert samtykke sikre at informantene deltar frivillig, og gi dem informasjon om deres rett til når som helst å trekke seg fra deltakelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre informerte jeg om at jeg ønsket å bruke båndopptaker samt ta notater underveis. Jeg beskrev også hvordan datamaterialet ville bli behandlet med tanke på anonymitet, noe jeg vil komme nærmere inn på i neste avsnitt. Alle informantene bekreftet at de hadde lest brevet og sa seg villige til å stille til intervju ved signatur.

Anonymitet, eller konfidensialitet, innebærer at private data som identifiserer forskningsdeltakerne, ikke blir avslørt, og at individets privatliv skal respekteres (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). I denne avhandlingen innebærer prinsippet om konfidensialitet at personene og forskningsenheten som inngår i studien har fått fiktive navn, at datamaterialet behandles konfidensielt og at lydopptak vil bli slettet etter prosjektslutt. I tillegg fikk informantene mulighet til å lese gjennom rapporten før den ble publisert. Alle disse faktorene ble beskrevet i brevet om informert samtykke som ble sendt til forskningsenheten.

Som forsker har jeg i henhold til de etiske retningslinjene ansvar for å unngå at informantene utsettes for skade eller belastninger. Dette innebar at jeg la vekt på å ha respekt for menneskeverdet og beskytte integriteten til de som inngår i studien min. Jeg måtte vurdere nøye hvilke mulige konsekvenser deltakelse i studien kunne innebære for informantene, og tydeliggjøre disse overfor dem (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle, hvor det ikke var aktuelt med langvarige, gjentatte, utfordrende intervju, vurderte jeg ikke at deltakelse ville gi noen spesielle negative konsekvenser for de involverte. Det kan likevel tenkes at enkelte følte deltakelsen som belastende i en ellers travel hverdag. Dette opplyste jeg om som en mulig negativ konsekvens også før jeg startet intervjuene med de enkelte.

### **3.7. Kvalitet i forskningen**

Når det gjelder å vurdere kvaliteten av et forskningsarbeid, er begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale. Jeg vil her redegjøre for hvordan jeg har sikret størst mulig grad av disse.

Validitet henger sammen med tolkning av data, og hvor gyldige forskerens tolkninger er. For å styrke validiteten, er det viktig at forskeren kan redegjøre for hvordan tolkningene er gjort, og at hva som ligger til grunn for de konklusjonene man tar (Silverman, 2006. I: Thagaard, 2009). Validiteten dreier seg om metoden jeg har brukt undersøker det den er ment å gjøre.

Gir intervjuene og observasjonene mine et tydelig bilde av tverrfaglig samarbeid internt i skolen? Jeg mener at jeg ved å bruke et semistrukturert intervju var fleksibel i forhold til rekkefølgen på spørsmålene, og informantene fikk mer frihet til å snakke om tema jeg kanskje ikke hadde tenkt over på forhånd. At jeg som forsker hele tiden reflekterer over min egen rolle, triangulerer, bruker flere kilder som støtte til konklusjonene og bevisst leter etter motsatte beviser, er også med på å styrke validiteten (Miles & Huberman, 1994. I: Kvale & Brinkmann, 2009). Det at jeg har foretatt alle transkripsjonene selv, og at de er gjengitt ordrett, sikret at jeg oppfattet informantenes synspunkter korrekt. I tillegg fikk informantene mulighet til å lese gjennom transkripsjonsnotatene.

Validitetsbegrepet henger nært reliabilitetsbegrepet, fordi alt som påvirker reliabiliteten også vil påvirke validiteten. Høy reliabilitet er altså en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2009). Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og konsistens. Er resultatet troverdig? Her er spørsmålet om andre forskere har mulighet for å gjennomføre samme prosjektet og komme fram til samme resultat. Reliabiliteten handler mye om hvordan forskeren redegjør for sin framgangsmåte, og reflekterer over de etiske og metodiske valgene man har tatt, det være seg spørsmålsformuleringene, hvordan transkripsjonene er gjennomført, hvordan kategoriseringen og tolkningen av dataene er gjort (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Å bruke flere datainnsamlingsstrategier, er det Postholm (2010) kaller for triangulering, som er en måte å sikre påliteligheten av studien på. Siden jeg har valgt observasjon som supplement til intervju, kan de ulike kildene understøtte og bekrefte hverandre. I tillegg gir dette meg muligheten for å gjengi detaljerte og fyldige beskrivelser av forskningsfeltet, noe som også er med på å styrke reliabiliteten (ibid). I etterkant av intervjuene, fikk informantene anledning til å lese transkripsjonsnotatene for å se om de kjente seg igjen i beskrivelsene og de tolkningene jeg hadde gjort, som er viktig for å styrke reliabiliteten av studien (Postholm, 2010). Når det gjelder overførbarhet eller generalisering, brukes ofte case-studier i undersøkelser som har som mål å belyse kunnskap som peker ut over den enheten undersøkelsen fokuserer på. Derfor har case-studier med andre ord mål om å ha høy grad av overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har i denne studien lagt vekt på å få ut mye informasjon om få enheter, og sett dette i lys av annen forskning om samme tema og litteratur. Jeg har grunnlagt bevisene og argumentene mine, og på den måten kan leseren bedømme generaliseringens holdbarhet (ibid).

## 4. PRESENTASJON AV RESULTATER

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra feltarbeidet mitt. I punkt 3.5 beskrev jeg måten jeg kategoriserte dataene mine på, og disse danner hovedtrekkene i denne presentasjonsdelen. Kategoriene er som følger:

- *informantenes beskrivelse av det tverrfaglige samarbeidet ved skolen* (sammensetting og organisering, arbeids-/ansvarsoppgaver, samarbeid internt/eksternt, forutsetninger for et godt tverrfaglig samarbeid)
- *informantenes oppfatning av det tverrfaglige samarbeidets betydning når det gjelder elever med sosiale og emosjonelle vansker* (fokus på forebygging og tidlig intervensjon).

Jeg innleder kapitlet med en kort presentasjon av forskningsenheten og informantene som har deltatt i studien.

### 4.1. Presentasjon av forskningsenhet

Av hensyn til anonymitet, har jeg valgt å kalle skolen for Knausen ungdomsskole. Knausen ungdomsskole er en ren ungdomsskole som ligger i en stor norsk by. Skolen har ca. 400 elever og 40 ansatte. Skolen ligger, i følge en av informantene, i et nokså belastende miljø. Det er meget tettbebygde, befolkningstettheten er stor og det er et relativt stort antall minoritetsspråklige. Knausen ungdomsskole mottar elever fra tre omkringliggende barneskoler. Skolen er organisert med rektor som enhetsleder. Rett underlagt rektor befinner blant annet merkantilt personale, bibliotekar, fagledere og ansatte med helse- og sosialfaglig bakgrunn seg. Skolen opererer med tre inspektører, som også er fagledere for hvert sitt trinn, én for 8., én for 9. og én for 10.

### 4.2. Presentasjon av informanter

Jeg intervjuet, som tidligere nevnt, fem personer. Av disse arbeider tre i det tverrfaglige teamet, og to er kontaktlærere som har erfaring fra arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker, og som har benyttet seg av det tverrfaglige teamet. Alle navn er fiktive av hensyn til anonymitet.

**Marit** er utdannet psykiatrisk sykepleier og helsesøster, og har i tillegg videreutdanning innen traumearbeid og psykososialt arbeid med barn og unge. Hun er ansatt som miljøterapeut ved skolen. Hun har erfaring som sykepleier fra forskjellige typer institusjoner og med folk i alle

aldre. Marit har også jobbet en kort periode som helsesøster i en annen kommune, hvor hun hadde helsesøsteroppgaver knyttet til tre skoler. I tillegg har hun hatt praksis og jobb ved en annen ungdomsskole før hun startet på Knausen for seks år siden. Selv om sakene som teamet arbeider med ofte er vanskelig å sette i bås, har Marit et ekstra ansvar i forhold til elever med psykiske vansker. Hun er også ansvarlig for prosjektet «Alle har en psykisk helse» som skolen følger.

**Tina** er utdannet barnevernspedagog og har også stilling som det. Tina har arbeidet ved skolen i 12 år, og har i likhet med Marit videreutdanning innen psykososialt arbeid med barn og unge. I tillegg er Tina nå snart ferdig med videreutdanning innen veiledning. Tina forteller at hun i ca. seks år var eneste ansatte med sosialfaglig bakgrunn før det indre hjelpetjenestetteamet ble etablert. Rollen hennes og arbeidsoppgavene har endret seg i løpet av disse årene. Tina arbeider mest med saker som går på det barnevernfaglige, men har også opparbeidet seg god kompetanse på psykisk helse med årene.

**Ingrid** er utdannet audiopedagog, lærer og har tilleggsutdanning innen IKT og lese- og språkutvikling. Ingrid har stilling som spesialpedagogisk rådgiver, fagleder (inspektør) for ett trinn, og rådgiver. Hun har arbeidet ved skolen i 22 år og er leder for det indre hjelpetjenestetteamet ved skolen. Ingrid er tilknyttet skolens administrasjon, og har kontor i skolens administrasjonsfløy.

**Sara** er en av to kontaktlærere som jeg intervjuet. Hun er kontaktlærer for ett av trinnene, og har vært ansatt på skolen siden 2001. Sara benytter seg av kompetansen fra det tverrfaglige teamet ved skolen daglig, og har erfaring med tett samarbeid med teamet både omkring enkeltelever, foreldre, grupper og klassetrinn.

**Line** er i likhet med Sara kontaktlærer for ett av ungdomsskoletrinnene. Hun har arbeidet ved skolen i snart seks år. Line bruker også det tverrfaglige teamet en del, og har erfaringer med samarbeid med det tverrfaglige teamet både i forhold til enkeltelever, grupper og klassetrinn.

#### **4.3. Informantenes beskrivelse av det tverrfaglige samarbeidet ved skolen**

Siden jeg hadde to forskjellige intervjuguider til henholdsvis medlemmer av tverrfaglig team og lærere, vil det være naturlig å skille mellom hvordan disse beskriver samarbeidet (jf. vedlegg 1 og 2). Informantene som inngår i det tverrfaglige teamets beskrivelse av det tverrfaglige samarbeidet er basert på intervju og observasjoner, og vil dreie seg om hvordan teamet er sammensatt og organisert, hvilke arbeidsoppgaver de har, hvordan de samarbeider

innad i teamet, med lærere og med andre samarbeidspartnere eksternt. Lærernes beskrivelse av samarbeidet vil dreie seg om hvordan de samarbeider med teamet i sitt arbeid med elever, klassetrinn og foreldre.

#### *4.3.1. Sammensetting og organiseringen av det tverrfaglige teamet*

På spørsmål om hvordan det indre hjelpetjenesteteamet er organisert, svarer informantene som er en del av teamet at skolens indre hjelpetjenesteteam ble etablert for seks år siden, og består av i alt sju personer med ulike fagbakgrunn. De forteller at teamet har faste møter én gang i uken, og at de som deltar er; barnevernspedagog, psykiatrisk sykepleier, spesialpedagogisk rådgiver/fagleder, helsesøster og fagledere/inspektører. I tillegg deltar rektor hvis anledning. På de tverrfaglige møtene, diskuteres innmeldte saker, eller de drøfter bekymringer fra lærere. Det vurderes behov for tverretattlig bistand, som for eksempel fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter: PPT), barnevern, Barne- og ungdomspsykiatri (heretter: BUP) og lignende. Mens faglederne og spesialpedagogisk rådgiver også følger opp enkelte elever, er det barnevernspedagogen og psykiatrisk sykepleier som i det daglige har ansvar for skolens lavterskeltilbud for elevene. Helsesøster er også en del av dette lavterskeltilbudet, men hennes stillingsandel på skolen er vesentlig lavere enn de andres (to dager pr. uke).

Barnevernspedagog og psykiatrisk sykepleier deler kontor vegg-i-vegg med helsesøster, mens de resterende har kontorer i skolens administrasjonsfløy. Kontorene til helsesøster, og de med helse- og sosialfaglig bakgrunn har lett adgang for elevene i nær tilknytning til deres kantine/aula, og en av informantene sier det var etter ønske fra henne at deres tilholdssted skulle være et annet sted enn i administrasjonsfløyen.

*«Vi er jo tilgjengelig, sånn at elever enten banker på hos oss først og så til helsesøster eller omvendt. Så vi har valgt å ligge ved siden av helsesøster, sånn at vi skal være tilgjengelig, sånn at elever som på en måte kommer selv og banker på døra» (Tina)*

Indre hjelpetjenesteteam blir kontaktet på forskjellige måter. Marit og Tina forteller at de har eget formelt meldeskjema som lærere eller foreldre kan benytte seg av. Der beskrives bekymringen kort og foresatte skriver under. Mange saker meldes også direkte inn til teamet, enten ved at lærere eller elever selv tar kontakt, noe jeg selv også observerte under feltarbeidet. Tina forteller at det vanligste er at elevene selv kommer og banker på døra, men at også mange lærere melder sin bekymring til inspektør som tar saken inn i indre hjelpetjeneste.

*«...du har på en måte alle nivåene. For det første, så er det elevene selv, og så er det lærerne selv som kommer til meg eller Marit og spør om de kan snakke med den og den eleven. Noen ganger vil de ikke melde for de vil gå utenom foreldrene for eksempel. Eller utenom det formelle systemet med å varsle inspektør. Så da vil de at vi skal se på saken» (Tina).*

Marit forteller at det at lærerne melder saker direkte handler om at de ønsker å være tidlig ute med tanke på forebygging.

*«...det er noe som har løsnet etter hvert nå, føler jeg. De har blitt flinkere og flinkere til å melde fra tidlig. Før de må inn til indre hjelpetjeneste og registrere bekymring. Sånn at DA snakker vi forebygging!» (Marit)*

Teamet får altså kjennskap til elever med ulike vansker på forskjellige måter. Ofte spør lærere elevene om det er greit at de går og snakker med noen i teamet, eller de oppfordrer elevene selv til å ta kontakt med dem. Marit forteller at mange av elevene som tar direkte kontakt med teamet har fått kjennskap til teamet gjennom forskjellige arrangement de har organisert, gjennom medelever eller søsken som har benyttet seg av teamet tidligere. Ellers er det informasjon om skolens indre hjelpetjeneste på kommunens nettsider, og Tina, Marit og helsesøster bruker å presentere seg for 8.trinns elevene hver høst.

#### *4.3.2. Teamets arbeidsoppgaver*

Når det gjelder ulike arbeidsoppgaver som teamet utfører, ble informantene spurt om hvordan teamet arbeider i forhold til enkeltelever, klassetrinn, personalgruppa og skolemiljøet. Marit forteller at hun bruker å ha mange samtaler med enkeltelever, gjerne gjennom hele ungdomsskolen.

*«...det høres jo alvorlig ut når man sitter med saker som kan gå gjennom hele ungdomsskolen, men samtidig så er det kanskje bare den lille ekstra støtten de trenger» (Marit).*

Tina har også en god del enkeltelever hun følger opp gjennom blant annet samtaler. I tillegg er både Marit og Tina ofte med på foreldresamtaler sammen med lærer, elev og foreldre/foresatte.

Når det gjelder overgangssituasjoner, som fra barneskolen til ungdomsskolen, og fra ungdomsskolen til videregående, er Tina, Marit og Ingrid ofte med på møter i forhold til elever som for eksempel har individuelle opplæringsplaner (IOP), og trenger spesialpedagogiske tiltak i ungdomsskolen, eller elever som har kjente utfordringer av annen art. Ingrid er imidlertid den som har mest ansvar for disse overgangsmøtene, siden hun er spesialpedagogisk rådgiver og leder for det indre hjelpetjenestetteamet, men hun forteller at hun kunne tenkt seg enda tettere samarbeid på tvers av skolegrensene. Tina forteller at Ingrid

av og til spør enten hun eller Marit om de kan bli med på overgangsmøter alt etter hvilke utfordringer elevene har.

*«Så når det kommer barnevernfaglig atferd, så spør hun meg» (Tina).*

Tina og Marit har ofte fulgt elever langt inn i videregående skole:

*«Ja, vi følger de over i videregående, og det er jo en, tenker jeg, selvfølge for det er en relasjon som er blitt skapt» (Tina).*

I forhold til teamets oppgaver rettet mot grupper eller klassetrinn, forteller Marit at hun ofte har samtaler med jente- eller guttegrupper i forhold til ulike problemer eller tema som kan være aktuelle for de enkelte. Tina har også gruppesamtaler, og forteller at hun nå er med på 8.klassesamtalene som helsesøster har ansvar for. I tillegg har både Tina og Marit hatt ulike prosjekter knyttet til ulike tema på forskjellige trinn. Når det gjelder hele klassetrinn, har Tina oppgaver knyttet til elevrådet ved skolen. Her har hun blant annet hatt ulike tema som for eksempel mobbing. Marit har ansvaret for prosjektet «Psykisk helse i skolen», og har organisert undervisning med alle ungdomsskoletrinnene. Helsesøsters oppgaver er, i følge mine informanter, ofte rettet mot seksualitet, spising, slanking og lignende. Ingrid's rolle i forhold til ansvarsområder er noe mer overordnet. Ingrid er som nevnt også fagleder og spesialpedagogisk rådgiver. Dette innebærer at hun har ansvar for alle sosial- og spesialpedagogiske saker på samtlige trinn når det gjelder enkeltvedtak og sakkyndige vurderinger.

*«Det er jeg som er skriveren og meldereren, kan du si» (Ingrid)*

I forhold til personalgruppa, har også Ingrid et ansvar når det gjelder kursing og veiledning. Tina og Marit har ikke oppgaver knyttet til hele personalgruppa, men de deltar på trinnmøtene. Der kan de diskutere enkeltelever, utveksle informasjon og bekymringer, eller lærerne kan få veiledning i forhold til hvordan de kan legge opp undervisningen når de for eksempel skal ta opp ulike tema som psykisk helse, mobbing og lignende. Marit forteller også at hun og Tina har klassemiljøarbeid, hvor de går inn i klassene og snakker med elevene om hva de ønsker i klassemiljøet sitt. I tillegg har de også hatt veiledning av foreldregrupper når det for eksempel har vært bekymringsfull atferd, hvor foreldrene har vært bekymret for barna sine. Tina sier hun i større grad ønsker å bli brukt som veileder både i forhold til lærere og foreldre. Hun forteller at hun i flere saker har gått inn og tatt foreldresamarbeidet i stedet for kontaktlæreren.

*«...jeg har i hvert fall overtatt en del foreldre hvor lærerne kjører seg ut mot foreldrene. Ja, foreldre som er pågående, maser mye, eller bryr seg, som det heter, men de oppleves kanskje som kritiske eller masete, så kan jeg gå inn og ta den daglige kontakten» (Tina).*

#### 4.3.3. Samarbeid internt på skolen og eksternt

I foregående avsnitt beskrev jeg noe av samarbeidet mellom teammedlemmene jeg intervjuet og observerte, og hvordan de samarbeider med blant annet lærere og foreldre. I tillegg intervjuet jeg to kontaktlærere. På spørsmål om i hvilken grad de samarbeider med det tverrfaglige teamet, sier Sara at hun benytter seg av teamet ved skolen daglig, gjennom samtaler, råd eller veiledning.

*«...at døra er åpen, at jeg kan komme når jeg trenger det og at de er tilgjengelig, det er helt alfa omega spør du meg i en sånn hverdag, og det skjer jo akutte ting også som man trenger støtte på.» (Sara)*

Sara mener at det er en fordel at teamet er så stort at det er flere som kan kontaktes dersom noen er opptatte. Hun bruker ikke nødvendigvis Tina eller Marit, men har godt og nært samarbeid også med Ingrid.

*«Ingrid er en del av teamet, og hun snakker vi med hver dag!» (Sara)*

Sara forteller at hun oppfatter bruken sin av teamet på en tosidig måte. På den ene siden, er det de daglige, akutte sakene, og på den andre den mer formelle delen med innmelding av saker. Sara forteller at hun samarbeider med teamet både om enkeltelever, grupper og klassetrinn.

*«...altså de har jo oppfølging av enkeltelever hvis vi har meldt en sak med samtaler og sånne ting, men så er de også flinke til å legge til rette litt alternative læringsarena, sette i gang tiltak...(...)...de er flinke til å formidle elever videre i forhold til kulturmønstring og sånne ting og hjelper de å finne fritidsinteresser. Hjelper litt utover det VI kan hjelpe til med da!» (Sara)*

I forhold til teamets oppgaver mot personalgruppa, er hun mer usikker, men kommer fram til at de er en støtte også der, siden de bidrar med sin faglighet og sine perspektiver i diskusjoner.

Sara gir klart uttrykk for at det er viktig å ha et nært samarbeid med teamet i forhold til de sakene hun er involvert i, og sier at dette samarbeidet har en del forbedringspotensial, selv om det har blitt mye bedre de siste årene. Dersom noen i indre hjelpetjeneste for eksempel har samtaler med en av Saras elever, mener hun det er viktig at hun får informasjon om det. Dette innebærer ikke at hun trenger å vite *hva* de snakker om, men at hun vet at eleven er i systemet, slik at hvis foreldrene ringer og lurer på hva som skjer, har Sara nok informasjon til å kunne svare de. Sara forteller at hun samarbeider godt med teamet i forhold til saker som blir avsluttet. Her gir hun uttrykk for at hun får god veiledning i hvordan hun kan følge opp den

enkelte elev videre. Det at Tina eller Marit kan være med på foreldresamtaler, opplever hun også som svært fruktbart.

*«De er heldigvis veldig villige til å være med på konferanser og avtaler med foreldre også når det trengs, når man føler man trenger litt støtte eller faglig dybde på akkurat de vanskene elevene har».*  
(Sara)

Den andre kontaktlæreren, Line, benytter seg også av det tverrfaglige teamet, men i noe mer begrenset grad enn Sara. På spørsmål om hun fungerer som en link mellom eleven og teamet, svarer hun:

*«Nei, det blir ofte gjerne at elevene drar direkte dit ja, og så er det litt sånn tilbakemelding i lunsjen og pausen om hvordan det gikk med..er det noe spesielt...sånne ting..»* (Line)

Line trekker også frem betydningen av å ha et åpent og godt samarbeid med teamet, og gir uttrykk for at dette samarbeidet kunne vært enda tettere. Hun er av samme oppfatning som Sara når det gjelder å få informasjon om hvilke av hennes elever som er koblet inn i indre hjelpetjeneste. Line sier, i likhet med Sara, at hun ikke trenger å vite hva samtalene går ut på, men føler et behov for å være informert om hvilke av hennes elever som følges opp av teamet.

Flere av informantene er inne på utfordringer ved samarbeidet med eksterne samarbeidspartnere som for eksempel PPT, barnevern og BUP. Ingrid er den som omtaler det tverretatlige samarbeidet mest.

*«...for å få til å skrive sakkyndige vurderinger, skulle de alltid hatt litt mer kunnskap eller vært litt mer i praksisen og sett på hvordan det fungerer i hverdagen før man skriver om tiltak i hverdagen»* (Ingrid)

*«...sånn at det der med kunnskap om de institusjonene som du jobber for er VELDIG viktig å ha, og da tenker jeg ikke bare å komme på besøk, jeg tenker å VÆRE der og KJENNE litt systemet på kroppen»*  
(Ingrid)

De andre informantene poengterer også ulike utfordringer i samarbeidet med blant annet PPT og BUP, men lang behandlingstid og for få ressurser er i følge dem de viktigste faktorene som svekker samarbeidet. Tina sier blant annet følgende; *«..de har jo ikke kapasitet de heller»* og; *«..altså de bruker mye lengre tid på å kartlegge det vi kartlegger ganske fort...»*

Tina har imidlertid etter flere års erfaring ved skolen etablert et godt samarbeidsforhold til ulike lag eller organisasjoner i nærmiljøet:

*«Jeg har jo tett samarbeid med politi, fritidsklubb og idrettslagene, kirken, menigheten og en del andre som vi etter mange år har fått kjennskap til, sånn at uansett hvis det er noen som sliter på fotballen, eller er kastet ut av fotballen eller ikke har råd til fotballsko, så kommer vi i kontakt med de elevene, og kan ta kontakt med idrettslaget eller omvendt»* (Tina).

#### 4.3.4. Forutsetninger for et godt tverrfaglig samarbeid

I følge Glavin og Erdal (2010) er det flere forutsetninger som må være til stede for at et tverrfaglig samarbeid skal fungere godt. På spørsmål om hvilke faktorer som kan styrke/svekke et tverrfaglig samarbeid, kommer informantene inn på flere av suksesskriteriene som ble nevnt under punkt 2.1.3. Alle de tre informantene som arbeider i det tverrfaglige teamet trekker frem betydningen av at samarbeidet er forankret i ledelsen. Marit har som eksempel på dette, følgende utsagn:

*«Forankring i ledelsen er...alfa omega..det er fryktelig viktig!» (Marit)*

Ellers nevner Tina og Marit blant annet tillit, kommunikasjon, respekt, humor og anerkjennelse av kompetanse som viktige faktorer. Tina sier i denne sammenhengen følgende;

*«..ellers så er det jo personlige egenskaper som handler om..ja, raushet og godt humør og...kommunikasjon».*

*«..leders aksept er kjempeviktig for at lærerne skal få aksept. Så anerkjennelse er kjempeviktig...og kunnskap også!»*

(Tina)

Videre mener informantene at man trenger ulike fagkompetanse for å få til et godt tverrfaglig samarbeid, og at alle har kjennskap til hverandres kompetanse. Det å ha kjennskap til kompetansen innebærer også at man respekterer den.

*«..fagkompetansen, og det at det er forskjellig fagkompetanse på de personene, sånn at vi dekker er stort felt..» (Ingrid).*

*«Kjennskap til kompetansen er jo kjempeviktig! Og respekt for den kompetansen er veldig viktig for samarbeidet» (Tina).*

Lærerne som jeg intervjuet trekker begge fram betydningen av gode kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter mellom teamet og dem. De tenker da først og fremst på at lærerne til de ulike elevene som følges opp av det tverrfaglige teamet må få tilstrekkelig informasjon om hvilke av sine elever som får oppfølging av teamet, og de trenger regelmessig oppdatering og veiledning. Dette er viktig i forhold til skole-hjem-samarbeidet og den daglige oppfølgingen av elevene i klasserommet. Sara mener også at kommunikasjonen mellom lærerne og teamet er viktig for at de skal få kjennskap til teammedlemmenes kompetanse;

*«..det er på den måten vi får vite hva de er gode på og hva de kan..og hva de vet mer om enn vi gjør» (Sara).*

#### **4.4. Informantenes oppfattelse av betydningen av det interne tverrfaglige samarbeidet ved skolen**

I tillegg til å spørre informantene om de mer strukturelle og organisatoriske rammene for det tverrfaglige samarbeidet ved skolen, ble samtlige informanter også spurt om hvilken betydning de mener det tverrfaglige samarbeidet ved skolen har i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker, spesielt i forhold til forebygging og tidlig intervensjon. Alle informantene er samstemte i at det tverrfaglige teamet har en viktig betydning i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker på skolen, men to av informantene belyser i tillegg noen mulige negative virkninger. En av informantene har en klar formening om at det tverrfaglige samarbeidet ved skolen er meget vellykket, og at de er heldige som har et sånt lavterskeltilbud ved skolen. Hun gir imidlertid uttrykk for at et slikt lavterskeltilbud heller burde vært lagt til barnetrinnet. Videre presenterer hun noen tanker hun har gjort seg i forhold til organiseringen av et slikt tilbud som innebærer tett samarbeid mellom barneskolene i området, og ungdomsskolen. I tillegg til dette reiser informanten et viktig spørsmål; hva er skolens primæroppgave? Her trekker hun frem grenseoppgangen mellom behandling og pedagogikk som en viktig utfordring man må være bevisst på.

Den andre informanten som trakk frem en mulig negativ konsekvens i forhold til det tverrfaglige samarbeidet, er stort sett positiv til tilbudet elevene har, men sier at elevene kan utnytte de mange ressursene som finnes ved skolen.

##### *4.4.1. Tidlig intervensjon og forebygging*

Når det gjelder det tverrfaglige teamets betydning i forhold til det forebyggende arbeidet, og det å kunne intervenere tidlig, er informantene utelukkende enig om at det indre hjelpetjenesteteamet har en meget positiv effekt. Marit trekker frem muligheten de har for å komme tidlig i posisjon:

*«Ja, altså det er jo det der med og tidlig inn, få tak i det før det gir seg helt andre utslag enn det det egentlig bunner i. Du har jo helt andre muligheter til å komme i posisjon-ikke minst! Du trenger ikke vente til de blir tunge nok saker til barnevern, eller tunge nok saker til BUP, for da skal det ganske mye til. Sånn at vi får tatt brodden av mye før det» (Marit).*

Tina forteller at det indre hjelpetjenesteteamets tilbud har en avgjørende betydning for mange. Hun tenker da på mulighetene elevene har for i det hele tatt å fullføre utdanningen sin. Tina mener skolens lavterskeltilbud er helt nødvendig for at en del av elevene skal komme seg gjennom ungdomsskolen og få tro på at de kan klare seg gjennom videregående og det å klare å holde seg i et løp.

*«Vi har elever og foreldre som har sagt at den tette oppfølginga vi gir er på en måte sånn...ja, for noen så holder det nesten liv i dem!» (Tina)*

Marit forteller at lærerne har blitt raskere til å melde fra om bekymring nå enn tidligere, og tror det skyldes at de vet hvordan de kan bruke teamets ressurser i større grad. Hun forteller at de melder fra selv om sakene ikke trenger å være så alvorlige, noe hun mener er meget positivt:

*«De er artige å jobbe med de sakene når du får de inn så tidlig. Da får du så godt grunnlag for å gjøre noe med det» (Marit).*

De øvrige informantene er også tydelige på at det interne tverrfaglige samarbeidet ved skolen har en meget viktig betydning i forhold til det forebyggende arbeidet og det å kunne intervensere tidlig når et barn viser signaler som vekker bekymring. Den ene kontaktlæreren, Sara, forteller for eksempel at hun kan være litt bekymret for en elev, men at hun ikke helt vet hva det er, eller ikke helt vet hvordan hun skal forholde seg til han/henne. I slike tilfeller oppsøker hun gjerne indre hjelpetjeneste som kan veilede henne eller ta en samtale med den aktuelle eleven. Det at skolen har en faglig bredde så lett tilgjengelig trekkes frem av flere som positivt. Dette i forhold til både elevenes og lærernes behov for støtte og veiledning.

Mine informanter ble alle spurt om hva de tenker om behovet for å ansette personer med annen fagbakgrunn i skolen. Her svarte samtlige at dette er veldig viktig og nødvendig. Tina mener elevenes rett til å få tilrettelagt opplæring ikke bare dreier seg om å la eleven for eksempel få undervisningen i mindre gruppe, mindre lekser eller lesemengde, men at tilretteleggingen også dreier seg om å gjøre eleven i stand til å motta kunnskap. Hun forteller at mange elever sliter med å fungere i skolehverdagen på grunn av blant annet konflikter til medelever, problemer hjemme, mangler fritidsaktiviteter eller har store sosiale utfordringer. Dette mener hun innebærer at man må se eleven i et helhetlig perspektiv, og at faggrupper med helse- og sosialfaglig utdanning er helt nødvendig her.

*«Vi kartlegger fritid, vi kartlegger hjemmeforhold, hvem de bor til, familierelasjoner og sånne ting» (Tina).*

Også Ingrid er veldig tydelig på at man trenger andre faggrupper inn i skolen i større grad enn det som er tradisjon i dag.

*«Ja, det er veldig viktig! Veldig viktig å ha et sammensatt fagteam, tenker jeg, med forskjellig kompetanse. Vi må ha flere strenger å spille på i et system, helt klart!» (Ingrid)*

## 5. DRØFTING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR

I denne masteravhandlingen har jeg arbeidet ut fra følgende forskningsspørsmål: hvilke forutsetninger må ligge til grunn for et vellykket internt tverrfaglig samarbeid, og hvilken betydning har et slikt samarbeid i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker? (jf. punkt 3).

Formålet med studien min er, som tidligere nevnt, å sette fokus på skolens muligheter for å forebygge og iverksette tidlig innsats i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker, og hvordan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen kan være et redskap i dette arbeidet (jf. punkt 1.2 og 1.4). Problemstillingen min er; *hvordan kan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?*- og jeg vil i denne delen av avhandlingen forsøke å besvare denne ved å se resultatene fra intervjuene og observasjonene som er foretatt i sammenheng med den utvalgte teorien (jf.kap.2).

### 5.1. Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for et vellykket internt tverrfaglig samarbeid?

Det synes å være en rekke forutsetninger som må ligge til grunn for at man i det hele tatt skal kunne lykkes med å få til et tverrfaglig samarbeid, og i hvert fall få det til å fungere over tid. Jeg har tatt utgangspunkt i Glavin og Erdals suksesskriterier (jf. punkt 2.3.1) og samlet disse i tre hovedbolker som jeg her vil drøfte. Ledelse og felles verdigrunnlag er, i følge Glavin og Erdal (2010) de to faktorene som har størst betydning. Mine funn er også med på å understøtte dette. Flere av informantene i det tverrfaglige teamet poengterer, som nevnt, betydningen av å ha det tverrfaglige samarbeidet forankret i ledelsen (jf. punkt 4.3.4). I tillegg er samarbeidskompetanse i form av blant annet gode evner til å kommunisere viktig.

#### 5.1.1. Ledelse

I alle organisasjoner spiller ledelsen en avgjørende rolle, og ledelse av dagens organisasjoner står overfor stadige endringer. Tidligere var praksisen mer behovsdrivet, mens den nå må ta mer hensyn til begrensede ressurser (Glavin & Erdal, 2010). Jeg vil anta at dette også gjelder skolene, og den økonomiske situasjonen ved skolen jeg har undersøkt kan også understøtte dette (jf. punkt 3.4.2).

Rektor er, som kjent den øverste lederen i en skole, og i følge en OECD-studie spiller rektor en viktig rolle når det gjelder elevenes læringsutbytte og læringsmiljø (St.meld.nr. 31(2007-

2008)). Det er rektor som har ansvar for en felles målsetting, og å inspirere alle til å nå denne. I tillegg har rektor ansvar for å prioritere ressursene på en best mulig måte. Det stilles med andre ord høye forventninger til skolelederne, og oppgavene og ansvarsområdene deres har økt de siste årene. Disse endringene krever at rektor har kompetanse og vilje til både å lede, og å skape aksept blant ansatte for at det utøves lederskap. I tillegg må rektor blant annet ha kompetanse i forhold til hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, kunnskap om læreplanarbeid og pedagogiske metoder (ibid). Resultatene fra undersøkelsen min kan tyde på at rektor ikke prioriterer ressurser til det tverrfaglige samarbeidet ved skolen, og at dette kan ha sammenheng med hva som oppfattes som viktig og lovpålagt. En av informantene sier følgende i denne sammenhengen:

*«Rektorene er pålagt å kjøre styringen etter økonomi og budsjett og prioritere etter de oppgavene som vi har på en skole.»*

Selv om norske skoler i internasjonal sammenheng har god ressurstilgang, rapporterer mange skoleledere at de har for få ressurser til å gi et pedagogisk forsvarlig og tilpasset opplæringstilbud (St.meld.nr.31 (2007-2008)). Dette kan vel indikere at ressursfordelingen og påvirkningen av denne lengre opp i systemet også spiller en viktig rolle? I følge St.meld. nr.31 (ibid), er det nemlig en viktig forutsetning at skolene og kommuneledelsen kommuniserer godt, og spesielt i situasjoner hvor man opplever at ressursene ikke strekker til. Kanskje kan det være at skolen jeg har brukt som case her ikke har vært tydelige nok på å markere behovet for ressurser til det tverrfaglige samarbeidet lengre opp i kommunesystemet? På den annen side, kan man undre seg over om det skal være opp til den enkelte skole eller enkelte kommune å kjempe om ressurser til et slikt samarbeid?

Det er i følge St.meld. nr. 31 (2007-2008) avgjørende at rektor har et bevisst forhold til hvordan den samlede kompetansen på skolen utnyttes på best mulig måte, og at den kompetansen er god nok. Samarbeid blir trukket frem som et viktig verktøy i dette arbeidet. Når det gjelder kvalitetsutvikling i skolen er det nemlig viktig at alle er med og trekker i samme retning. Ledelsen har et overordnet ansvar i denne sammenheng, og det er viktig at skolene kritisk vurderer hvilke satsinger som har vært vellykkede og gitt gode resultater, og hvilke som bør avsluttes. Når det gjelder min undersøkelse, er det ikke vanskelig å karakterisere teamsamarbeidet som et vellykket prosjekt ut fra informantenes uttalelser, og det kan derfor virke nokså uforståelig at ledelsen nå varsler kutt og omorganisering. Dette blir understreket både av lærerne og medlemmene av det tverrfaglige teamet som ble intervjuet. En av informantene sier blant annet:

*«Vi har jo nytt bare godt av det her!»*

Kontaktlærernes frustrasjoner rundt truslene om nedskjæringene er også med på å tydeliggjøre viktigheten av å opprettholde ressursene, og en av dem hevder at faggruppene i det tverrfaglige teamet er *«uerstattelige!»*

I forhold til det Glavin og Erdal (2010) omtaler som uformelt og formelt samarbeid (jf. punkt 2.1.1), kan det at samarbeidet ved enheten ikke lenger er forankret i ledelsen gjøre at samarbeidet mister all formalitet. Et slikt samarbeid kan lett bære preg av mangel på koordinering og styring, og kvaliteten på samarbeidet vil kunne bli forringet. Motsatt, vil et samarbeid som er for formelt også virke negativt, da man kan få en beslutningsform som virker demotiverende og negativt inn på samarbeidspartnerne (ibid). I følge Lauvås og Lauvås (2009) bør man etterstrebe å skape et grunnlag for uformelt samarbeid, hvor skillelinjene mellom nivåene og yrkesgruppene som inngår i samarbeidet tones ned. Hensikten med tverrfaglig samarbeid er jo å utnytte hver enkeltes spesielle fagkompetanse for å utvikle en felles plattform for arbeidet (ibid). Noen av informantene mine uttrykker at de nå skulle ønske samarbeidet var mer formalisert gjennom for eksempel å ha arbeidsinstrukser for stillingene, men det kommer klart frem at dette i stor grad er knyttet til den situasjonen de nå er i. En av informantene sier de ikke har trengt, og heller ikke har savnet å ha arbeidsinstrukser fordi de tidligere opplevde stor tillit fra leder.

Måten det tverrfaglige teamet ved forskningsenheten min er sammensatt og organisert på, mener jeg er med på å dyrke frem forståelsen av å ha en felles plattform. At teamet består av personer som til sammen utgjør en faglig bredde innenfor både helse-, barnevern-, sosialfaglig og pedagogisk utdanning, trekkes frem av flere av informantene som meget viktig, og gjør at kompetansen, etter mitt skjønn, samlet sett blir utnyttet på en god måte (jf. punkt 4.3.1).

### *5.1.2. Felles verdigrunnlag*

I tillegg til betydningen av å være forankret i ledelsen, er det å ha et felles verdigrunnlag også en viktig forutsetning for et vellykket tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid innebærer jo, som nevnt, samarbeid mellom ulike faggrupper med ulike forventninger og yrkesbakgrunn. Derfor er det nødvendig at man klargjør hvilket menneskesyn og holdninger den enkelte innehar. Dette er også en viktig forutsetning for å anvende etisk refleksjon på en systematisk måte (Glavin & Erdal, 2010). En av informantene trekker frem ordet respekt som en viktig forutsetning i tverrfaglig samarbeid, og i følge Glavin og Erdal (2010) handler

respekt mye om å anerkjenne og verdsette at andre har et annet syn enn seg selv. Mine funn viser at det virker som om samarbeidspartnerne i det tverrfaglige teamet respekterer hverandres kompetanse og meninger. Uttalelser fra noen av informantene mine, kan imidlertid tyde på at ikke alle i skolekulturen anerkjenner de ulike faggruppens kompetanse fullt ut. En av informantene sier følgende;

*«...det er jo ikke alle i ledelsen som anerkjenner sosialfaglig kompetanse og det svekker jo et godt samarbeid med lærerne. Jeg tenker at leders aksept er kjempeviktig for at lærerne skal få aksept. Har du noen som latterliggjør, eller som ikke synes det er en viktig kompetanse, vil det prege de lærerne sin måte å se på den kompetansen også».*

Denne uttalelsen kan være et signal om at man har en tendens til profesjonsstrid i deler av miljøet. I punkt 2.1.2 presenterte jeg Løchens (1991) definisjon av fag, som innebærer at man ser på sitt fag som et erobret landområde som må beskyttes og forsvares (I: Glavin & Erdal, 2010). For enkelte kan tverrfaglig samarbeid oppleves som en trussel, og vegring og motstand er derfor ikke uvanlig. Dersom man er vant til å jobbe alene og ta avgjørelser ut fra eget ståsted, kan det virke truende med innblanding fra andre. Mange kan føle at de blir overvåket og «sett i kortene», og dette kan være skremmende, spesielt dersom man ikke er trygg på sitt eget fag (Glavin & Erdal, 2010). I skolen har lærerutdannet personale dominert, og det er per i dag ingen selvfølge at skolene har andre med annen fagbakgrunn ansatt (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011; Nordahl et al., 2005). Dette kan kanskje forklare at enkelte lærere er usikre på hvordan de skal forholde seg til et internt tverrfaglig samarbeid? Mange kan kanskje bli utrygge på eget fag og føle seg utfordret når andre faggruppers kompetanse også skal få innpass i skolen? Trygghet på eget fag trekkes frem av flere som en viktig del av det å kunne eksponere seg selv, samtidig som man har en bevisst holdning til eget kompetanseområde, noe som er vesentlig i et tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2010; Lauvås & Lauvås, 2009).

Å eksponere seg selv, handler også om å tydeliggjøre sin egen fagkompetanse og rolle, noe som er vesentlig i et tverrfaglig samarbeid. Det er ulikhetene, og ikke likhetene som skal drive samarbeidet framover, og derfor må man tydeliggjøre hva det er som skiller kompetanseområdene fra hverandre. På den måten kan man utvikle hverandres styrker og til sammen vil teamet dekke et stort kompetanseområde (Glavin & Erdal, 2010). Som nevnt i punkt 2.1.2, innehar samarbeidspartnerne i et tverrfaglig samarbeid hver sin profesjon som igjen har hver sin kjernekompetanse. Ved å tydeliggjøre hva som er de ulike profesjonenes kjernekompetanse, oppnår man lettere et samarbeid. I følge Gjertsen (2007b) innehar alle profesjonene som arbeider med elever med sosiale og emosjonelle vansker et overlappende

kompetanseområde. Helsesøster, barnevernspedagog og psykiatrisk sykepleier vil for eksempel ha samme forståelse og kunnskap på enkelte områder. Disse områdene er det viktig at man fordeler mellom partene (Gjertsen, 2007b). Resultatene fra undersøkelsen min, viser at medlemmene av det tverrfaglige teamet til sammen utgjør et stort, faglig område. Det kan også virke som om de ulike aktørene har god kjennskap til hverandres roller og kompetanse, og at de bevisst bruker hverandres styrker i de ulike arbeidsoppgavene (jf. punkt 4.3.1). Men hvordan styrker så dette det tverrfaglige samarbeidet? I følge Gjertsen (2007b) er det at man utvikler et felles språk- og verdigrunnlag med på å tydeliggjøre hva som er den enkelte profesjons kjernekompetanse, hvor profesjonene overlapper hverandre, og hva som er felles kompetanse. Denne avklaringen er igjen en forutsetning for at man får etablert et godt tverrfaglig samarbeid som dekker elevenes behov. Mer drøfting om betydningen av et bredt fagområde vil jeg komme tilbake til i punkt 5.2.

### *5.1.3. Samarbeidskompetanse*

I begrepet samarbeidskompetanse ligger blant annet evnen til å samarbeide. Samarbeid må læres, og en viktig forutsetning er kjennskap til hverandres kompetanse. I følge NOU 2009:22 (2009), blir nemlig samarbeid styrket gjennom god samarbeidskompetanse, kunnskap og oversikt over kompetanseområdene til hverandre. I tillegg poengteres det også at man må kunne henvende seg til andre deler av hjelpeapparatet når det trengs. I min undersøkelse kommer det frem at skolen har et tett samarbeid med hjelpeapparatet, men at de på grunn av den faglige bredden internt på skolen kan løse mange av sakene selv (jf. punkt 4.3.3). Dette er i tråd med det Barne- og likestillingsdepartementet (NOU 2009:22) mener med at tiltakene skal iverksettes på lavest mulig nivå. Det at en av informantene gir uttrykk for at de ikke bruker de eksterne samarbeidspartnerne nok, kan indikere at hun ønsker å synliggjøre behovet for et tettere tverretatlig samarbeid. Det kan imidlertid også tyde på at hun ikke er godt nok kjent med de andre profesjonenes fagkompetanse, eller at planene for hvordan samarbeidet skal foregå ikke er formalisert tydelig nok. Det å ha et felles verdigrunnlag er også en del av samarbeidskompetansen, og kommunene må ta ansvar gjennom å ha en plan for hvordan opplæring og innføring av samarbeid skal skje (Glavin & Erdal, 2010). De motstridende svarene fra informantene mine, kan tyde på at dette ikke er godt nok ivare tatt i kommunen skolen ligger i.

Gode kommunikasjonsevner er som nevnt en viktig samarbeidskompetanse, og i følge Glavin og Erdal er kommunikasjon essensen i alt samarbeid (jf. punkt 2.1.3). Resultatene fra

undersøkelsen min viser at dette er en utfordring, spesielt når det gjelder informasjonsflyten mellom lærerne og det tverrfaglige teamet. Mine observasjoner tyder på at kommunikasjonen internt i det tverrfaglige teamet er god, og kanskje kan det ha noe med at de er lokalisert nært hverandre på skolen og har jevnlike møtepunkt. Lærerne gir uttrykk for at de kunne tenkt seg mer informasjon om hvilke av sine elever som er ivaretatt av teamet, og de fremmer et ønske om å ha den tverrfaglige kompetansen enda nærmere seg, noe også informantene i det tverrfaglige teamet gir uttrykk for at de skulle ønske de kunne vært.

*«Det har vært såpass mye mindre ressurser når hun har vært ute (fødselspermisjon), at jeg har ikke fått til å ta det».*

Dette tyder på at det ikke nødvendigvis er et konfliktfylt forhold, men heller mangel på ressurser som vanskeliggjør denne informasjonsflyten. I enkelte samarbeidsforhold kan det også tenkes at taushetsplikten begrenser informasjonsflyten. I følge Kjønstad (2009) hevdes det nemlig ofte at det er lite samarbeid og utveksling av opplysninger mellom ulike personer og etater som arbeider med barn og unge som har det vanskelig, og at taushetsplikten er en av årsakene til dette. Glavin og Erdal (2010) mener imidlertid at taushetsplikten ikke trenger å være til hinder for utveksling av opplysninger, noe også Kjønstad (2009) poengterer. For å kunne utføre godt faglig arbeid og fatte riktige avgjørelser, bør opplysninger omkring saken gjøres tilgjengelig for de som arbeider med samme sak (Kjønstad, 2009). Dette er noe av det lærerne gir uttrykk for at kunne vært enda bedre, men undersøkelsen min viser ingen tegn til at det er taushetsplikten som er hinderet, men snarere mangel på ressurser og gode nok samarbeidsrutiner internt.

Når det gjelder utfordringene informantene forteller om i forhold til det tverretatlige samarbeidet, er kommunikasjonen også et viktig element der. En av informantene mener at de eksterne etatene ikke kjenner systemet skole godt nok, og ikke snakker samme språk (jf. punkt 4.3.3). Dette er i følge Glavin og Erdal (2010) en trussel mot kommunikasjonen, og det kan dermed bli en utfordring i å etablere en dialog basert på tillit og trygghet. Dette kan kanskje forklare én av grunnene til hvorfor tverretatlig samarbeid ofte omtales som utfordrende? I følge blant annet Statens helsetilsyn (2002. I: Berg, 2009) og St.meld. nr.16 (2006-2007) er samarbeidet mellom ulike instanser blant annet på kommunalt nivå for dårlig. Der trekkes også manglende samarbeidskompetanse inn som en mulig årsak. Mine informanter poengterer i tillegg at lang behandlingstid kan være en annen utfordring med tverretatlig samarbeid, noe som understøttes av flere (bl.a. Berg, 2009,2012; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

## **5.2. Hvilken betydning har et internt tverrfaglig samarbeid i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker?**

Innledningsvis avgrenset jeg denne avhandlingen til å dreie seg om betydningen av et internt tverrfaglig samarbeid i forhold til forebygging og tidlig intervensjon når det gjelder elever med sosiale og emosjonelle vansker (jf. punkt 1.2). Dette avsnittet vil derfor i hovedsak dreie seg om dette, men jeg vil i tillegg komme inn på andre forhold hvor tverrfaglig samarbeid har betydning. Glavin og Erdal (2010) hevder at tverrfaglig metode ikke er et mål, men et middel for å nå målene vi har i arbeidet med barn og unge. De sidestiller begrepet betydning med nødvendighet, og hevder tverrfaglig samarbeid er nødvendig både for blant annet å sikre barn tidlig og bedre hjelp, ivareta et helhetlig perspektiv og fungere som faglig støtte i en organisasjon (ibid).

### *5.2.1. Betydningen av tverrfaglig samarbeid ved tidlig intervensjon og forebygging av sosiale og emosjonelle vansker*

Resultatene fra undersøkelsen min kan tyde på at et internt tverrfaglig samarbeid i skolen har stor betydning når det gjelder tidlig intervensjon og forebygging av sosiale og emosjonelle vansker. Informantene trekker frem det at det tverrfaglige teamet er så nært, at det er flere med ulik fagbakgrunn, den tette oppfølginga skolen kan gi og at tverretatlig samarbeid ofte krever lang behandlingstid som mulige grunner til dette. I tillegg forteller flere at sakene må være ganske alvorlige for at de i det hele tatt skal bli vurdert av de eksterne samarbeidsetatene (jf. punkt 4.3.3;4.4.1), noe som for øvrig er i strid med prinsippene for tidlig intervensjon og forebygging (jf. punkt 2.4). Informantene mener den tverrfaglige sammensettingen av teamet, og det brede fagfeltet det representerer, gjør at de har mulighet for å komme tidlig inn i saker og forebygge en mulig forverring av situasjonen (jf. punkt 4.3.1). En av informantene sier følgende om betydningen av tverrfaglig samarbeid i forhold til tidlig intervensjon:

*«For mange elever har det helt avgjørende betydning!»*

En annen forteller at:

*«Vi får tak i elever så mye tidligere, og vi får gjort noe med det så mye raskere! [...] det er kjempeviktig å komme inn tidlig. Mye mer tydelig hva som er problemstillingene tidlig enn når det begynner å bli større saker ut av det. Man sparer tid, man sparer lærere, sparer bekymring og uro i klassen.»*

Muligheten, som informantene mener et tverrfaglig team på skolen har for å kunne komme tidlig i posisjon, mener jeg viser at de har helt andre forutsetninger for å drive forebyggende arbeid. Jeg antar at dette handler mye om de ulike faggruppernes kunnskap omkring barns

risikofaktorer, og kompetanse om å minske eller fjerne disse, noe som av Berg (2009) trekkes frem som et sentralt trekk i det forebyggende arbeidet i skolen (jf. punkt 2.5). Å ha personale med sosialfaglig bakgrunn så lett tilgjengelig kan gjøre skolen mer kompetent til å identifisere risikofaktorer og tegn på sykdom tidlig, noe blant andre Gustavsson og Tømmerbakken (2011) også støtter. Ut fra dette, mener jeg man kan lure på hvorfor skolen ikke etterspør denne kompetansen i større grad? For hvilke fordeler kan det ha og for eksempel ansette sosialarbeidere i skolen? I følge Gustavsson og Tømmerbakken (2011) kan dette nemlig medføre store fordeler. En sosialarbeider har kunnskap om blant annet psykososiale teorier, gruppeprosesser og konfliktarbeid, noe som er viktig kompetanse i skolens arbeid med blant annet mobbing, omsorgssvikt, sorg, psykisk helse, atferdsvansker og lignende (jf. punkt 2.2). I tillegg har sosialarbeideren, som nevnt, god kompetanse på det å identifisere risikofaktorer tidlig og hun kan derfor utspille en viktig rolle når det gjelder å forhindre at ulike situasjoner forverrer seg. I punkt 2.2.3 om psykiske plager, ble det nevnt at psykiske plager ofte kan føre til psykiske lidelser dersom det ikke settes i verk tiltak tidlig som tar sikte på å minske risikoen for at plagene får utvikle seg. Nyere forskning viser at psykiske problemer er den viktigste årsaken til frafall i videregående skole, og at tiltak mot dette bør settes inn i ungdomsskolen. Et spørsmål som reises er om ikke andre aktører, som for eksempel miljøarbeidere og skolehelsetjenesten bør få en større rolle i dette arbeidet (Fladberg, 2012). Det at skolen jeg har forsket på har flere ulike faggrupper ansatt, vil etter mitt skjønn derfor gjøre at de kan følge tettere med på elevenes utvikling og gripe inn dersom de ser tegn til skjevutvikling. En av informantene trekker frem elevenes fravær som en mulig risikofaktor de følger nøye med. I følge informanten følger de med på fraværsregistreringen jevnlig og oppfordrer lærerne til å være ekstra oppmerksomme på elever som plutselig uteblir fra undervisning. Informanten mener mange elever sliter med prestasjonsangst og at mye av fraværet kan skyldes nettopp dette. I slike tilfeller, mener hun det er ekstra viktig å komme tidlig inn på banen og gi tett og helhetlig oppfølging, noe Fladbergs (2012) artikkel også trekker fram som viktig redskap i arbeidet i videregående skole.

Sosialarbeidere kan arbeide forebyggende på flere nivå (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011; jf. punkt 2.5). Dette er noe også resultatene i min undersøkelse understøtter. Informantene som til daglig driver skolens lavterskeltilbud forteller at de har arbeidsoppgaver knyttet til enkeltelever, foreldre, grupper, klassetrinn, lærere og at de kan være en støtte i personalgruppa (jf. punkt 4.3.2). Dette viser at sosialarbeidere har et bredt kompetansefelt. Det at de kan sette inn tiltak før et problem oppstår, er forebygging på primærnivå. På det

sekundære nivået, viser de til arbeidsoppgaver som går på å følge opp elever eller grupper som er i faresonen. Dette gjør de gjennom samtaler med elevene, gruppesamtaler og de bidrar i skole-hjem-samarbeidet. Videre forteller informantene at de også følger opp elever som har tydelige vansker på skolen, noe som innebærer at de kan arbeide forebyggende også på det tertiære nivået (jf. punkt 4.3.2). Med sosialarbeidere i skolen, kan altså det tertiære forebyggingsarbeidet flyttes inn i skolen i større grad (jf. punkt 2.5).

Barn kommer til skolen med ulike forutsetninger. Noen har gjennom sin biologi, livsvilkår og erfaring blitt robuste, mens andre kan være mer sårbare for å møte skolehverdagen. Alle barn er imidlertid på et eller annet tidspunkt sårbare. Dette gjør at lærere og ansatte i skolen må ha god kompetanse på hvordan de kan tilpasse opplæringen i forhold til den enkeltes forutsetninger. I tillegg har alle elever rett på et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Barrett, 2000;Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). I følge Helgeland (2008a) og som tidligere nevnt, har det vært for lite fokus på elever med sosiale og emosjonelle vansker i lærerutdanningen. Når man vet at lærerne stadig blir tillagt større press i form av flere arbeidsoppgaver (bl.a. St.meld. nr.11(2008-2009)), signaler om at lærerne alene ikke er i stand til å imøtekomme elever med sosiale og emosjonelle vansker (bl.a. Helgeland, 2008a) og hvor viktig det er å drive forebyggende arbeid i skolen (bl.a. Berg, 2009,2012), kan man undres over at implementeringen av andre faggrupper i skolen går så tregt (Arnesen, 2001. I: Nordahl et al., 2005). At det indre tverrfaglige teamet ved forskningsenheten nå er i fare for å avvikles (jf. punkt 3.4.2), virker på meg som et tiltak som setter skolen mange hakk tilbake når det gjelder mulighetene for å intervensere tidlig og forebygge sosiale og emosjonelle vansker. Noe av årsakene til dette kan tenkes og skyldes forutsetningene som må ligge til grunn for et vellykket tverrfaglig samarbeid (jf. punkt 5.1). Barne- og likestillingsdepartementet (NOU 2009:22) poengterer at tiltak rundt barn og unges psykiske helse bør settes inn på et lavest mulig nivå, og man kan diskutere hvorvidt dette kan realiseres uten å ha fokus på tverrfaglig samarbeid i skolen.

### *5.2.2. Betydningen av tverrfaglig samarbeid i forhold til helhetlig oppfølging*

Studien min viser at det tverrfaglige teamet har stor betydning også i forhold til å kunne følge opp elevene på en helhetlig måte. Spesielt tydelig er dette i forhold til oppgavene knyttet til elevenes overgangssituasjoner, som i seg selv kan utgjøre en risikofaktor (jf. punkt 2.3;2.4;4.3.2). At det tverrfaglige samarbeidsteamet på skolen følger opp elevene på arenaer

utenfor skolen, mener jeg viser at de arbeider ut fra et helhetlig menneskesyn (jf. punkt 2.4;4.4.1). En av informantene sier følgende om behovet for helhetlig oppfølging:

*«...mistrivsel enten på skolen eller hjemmebane vil jo uansett påvirke det andre...»*

Som nevnt innledningsvis, har elever som viser atferdsproblemer i skolen, også ofte problemer utenfor skolearenaen. I følge Helgeland (2008a), har skolen en utfordring både når det gjelder å melde fra til barnevernet i tide, og å utvikle gode helhetlige forebyggende arbeidsmåter i forhold til barn med avvikende atferd. Risikofaktorer og kritiske perioder kan knyttes til alle nivåene i Bronfenbrenners økologiske modell (jf. punkt 2.4), og resultatene fra min studie viser at det tverrfaglige samarbeidet er av stor betydning i arbeidet som skjer på flere av disse nivåene (jf. punkt 4.3.3;4.4). Når det gjelder å tilrettelegge opplæringen for elever med sosiale og emosjonelle vansker, er undervisningsmessige tiltak ofte ikke tilstrekkelig. Man må se barnet i aktiviteter på ulike arenaer; hjemme, fritiden og skolen, og dette helhetlige blikket må være utgangspunktet for tiltak som settes i verk. Min studie tyder på at dette også er et viktig mål i det tverrfaglige arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker ved forskningsenheten (ibid). Berg (2012) trekker også fram behovet for helhetstenkning i forhold til skolens forebyggende psykiske helsearbeid, og hun hevder at mye av den forebyggende innsatsen i skolen på området psykisk helsearbeid, ofte har hvilt på enkeltpersoners engasjement, og i for liten grad vært implementert i skolens virksomhet. Det levnes altså liten tvil om at behovet for helhetlig tenkning i arbeidet med barn og unge er viktig, og Imsen (2010) mener helhetsperspektivet bør gjennomsyre all politikk rundt barn og unge, både ved den enkelte skole, i kommunene og i landet som helhet. I følge Glavin og Erdal (2010) er tverrfaglig samarbeid en forutsetning for å få fram et helhetsperspektiv.

### *5.2.3. Tverrfaglig samarbeid som faglig støtte*

I tillegg til å ha betydning både i forhold til forebygging av sosiale og emosjonelle vansker, og i å ivareta et helhetlig perspektiv på elevene, kan tverrfaglig samarbeid fungere som faglig støtte (Glavin & Erdal, 2010). Dette er noe intervjuene mine med de to kontaktlærerne også understøtter. Begge trekker fram betydningen av å ha den faglige bredden å støtte seg til i krevende saker. Det at de gir uttrykk for at arbeidsoppgavene deres vil øke, og er bekymret for at de ikke skal ha nok tid og mulighet for å følge opp elevene når det tverrfaglige teamet nå reduseres, mener jeg er et tydelig signal om behovet for å ha en slik faglig bredde lett tilgjengelig. Det legges, som tidligere nevnt, stadig større press på lærerrollen, og St.meld. nr.11 (2008-2009) legger vekt på at lærerrollen etter hvert har blitt så krevende at et

tverrfaglig samarbeid er nødvendig. Elever som har sosiale og emosjonelle vansker har ofte store utfordringer med å ta initiativ til utviklingsstøttende kommunikasjon med andre. Lærerens relasjonskompetanse er derfor spesielt viktig i arbeidet med elever som har slike vansker. Elevene som sliter med sosiale og emosjonelle vansker er på mange måter mer krevende å arbeide med for lærere enn elever med andre typer funksjonshemninger. Dette fordi arbeidet krever mye tid og krefter, og de trenger mer individuell kontakt med læreren enn andre barn. I tillegg er det vanlig at problemene kommer til uttrykk på forskjellige måter som for eksempel utagering eller tilbaketrekning, noe som kan medføre en krevende situasjon for læreren (Helgeland, 2008b;Hafstad, 2008, jf. punkt 2.2). I følge Berg (2009), innebærer læreryrket en stor belastning. Å være lærer innebærer å skulle undervise, å forholde seg til klasser og enkeltelever med ulike behov mange timer hver dag, år etter år. Det innebærer å forholde seg til samfunnets og andre etaters krav og forventninger. Alle disse oppgavene og forventningene gjør at lærere er under et stort press, eller det Berg (2009) mener er en betydelig psykisk påkjenning. Jeg mener at et tverrfaglig samarbeid kan avlaste lærerrollen i stor grad, noe både mine intervju med lærerne og teori omkring tverrfaglig samarbeid understøtter (jf. punkt 2.3.1;4.4).

### **5.3. Hvordan kan et internt tverrfaglig samarbeid være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?**

Jeg har som nevnt arbeidet etter følgende forskningsspørsmål i denne avhandlingen: *hvilke forutsetninger må ligge til grunn for et vellykket internt tverrfaglig samarbeid, og hvilken betydning har et slikt tverrfaglig samarbeid i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker?*

Studien min viser at et tverrfaglig samarbeid kan være vanskelig å realisere, og at mye tyder på at det fortsatt er veldig tilfeldig og opp til hver enkelt skole om man prioriterer ressurser til dette arbeidet. Studien viser at det er en rekke forutsetninger som må være på plass for at et internt tverrfaglig samarbeid i det hele tatt skal kunne bli en realitet innenfor skolens vegger. Av disse kan det virke som om betydningen av forankring i ledelse/system, felles verdigrunnlag og samarbeidskompetanse er de mest sentrale. Fokuset på disse forutsetningene har fått stor plass i denne avhandlingen, mens betydningen av et slikt samarbeid har fått noe mindre plass. Jeg vil presisere at dette ikke betyr at jeg mener betydningen av et tverrfaglig samarbeid er mindre viktig enn de organisatoriske, strukturelle betingelsene for samarbeidet, men det virker som det er en bred oppfatning og forståelse av at tverrfaglig samarbeid både er

nødvendig og viktig i forhold til tidlig intervensjon og forebygging når det gjelder elever med sosiale og emosjonelle vansker. Dette kommer også tydelig fram av studien min som viser en rekke fordeler ved å trekke et tverrfaglig samarbeid *inn* i skolen i større grad.

Ut fra studiens resultater og teorien som er belyst og drøftet i denne avhandlingen, mener jeg å ha grunnlag for å konkludere med at et internt tverrfaglig samarbeid kan være, ikke bare et redskap, men et *nødvendig* redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker, og at dette redskapet gir skolen større muligheter for å kunne intervensjon tidlig og forebygge sosiale og emosjonelle vansker. Tverrfaglig samarbeid i skolen vil også kunne hjelpe skolen i å ivareta helhetsperspektivet, fungere som en faglig støtte for alle som er med i samarbeidet, og være en effektiv og mer systematisk måte å utnytte kompetanse på (Hesselberg, 2011). I tillegg vil et internt tverrfaglig samarbeid også kunne bedre det tverretatlige samarbeidet som så ofte blir omtalt som utfordrende. Ved å ansette personer med for eksempel sosialfaglig bakgrunn i skolen, kan disse koordinere samarbeidet med de eksterne etatene på en mer effektiv måte fordi disse kjenner både systemet skole og har god kjennskap til de andre hjelpeinstansenes kultur og språk. Å ansette kan derfor ses som et ledd i et bedre tilpasset opplæringsstilbud (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

Jeg presiserer imidlertid at det i denne konklusjonen ligger en oppfatning og forståelse av at forutsetningene for at det tverrfaglige samarbeidet må være på plass for at tverrfaglig samarbeid i det hele tatt skal kunne kalles et redskap, og at det kan virke som om vi har et stykke igjen før tverrfaglig samarbeid i skolen, slik det er brukt i denne avhandlingen, er implementert i statlige og kommunale planer.

#### **5.4. Avsluttende kommentar**

Det forebyggende arbeidet og sosialfaglig arbeid generelt i skolen er et meget viktig og stort emne, som godt kunne vært prioritert og viet mer oppmerksomhet i skolen, mener jeg. Skolen er en stor og viktig samfunnsinstitusjon hvor alle barn og unge oppholder seg til sammen over flere år, og som er i stadig endring. Hva som skal prioriteres i skolen påvirkes fra mange hold, både samfunnsdebatten, politiske vedtak, lokale forhold og den enkelte skole ansattes, foreldres og elevers meninger. Skolens rolle, kvalitet og innhold er stadig tema i samfunnsdebatten, og reformeres i tråd med utviklingen av samfunnet og politiske satsningsområder (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Det kunne i en eventuell videre studie derfor vært interessant å studere fenomenet tverrfaglig samarbeid i et større samfunnsmessig perspektiv.

## 6. LITTERATURLISTE

- Barrett, H. (2000). Working with Vulnerable Children. Early Intervention. I P. Cooper (Ed.). *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties*. (2. utg., s.148-163). United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Befring, E. (2006). Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (3.oppl., s. 253-271). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Berg, N.B.J. (2009). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. (1.utg. 3.opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2011). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2.oppl.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (1997). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fladberg, K.L. (2012, 22.mai). Sliter psykisk, slutter på skolen. *Dagsavisen*. Hentet fra: [http://www.dagsavisen.no/nyemening/alle\\_mening/cat1003/subcat1010/thread246651/#post\\_246651](http://www.dagsavisen.no/nyemening/alle_mening/cat1003/subcat1010/thread246651/#post_246651)
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. (2.oppl.). København: Akademisk Forlag.
- Gjertsen, P-Å. (2007a). Det forebyggende barnevernet. I P-Å. Gjertsen (red.). *Forebyggende barnevern. Samarbeid for barnets beste*. (S.15-40). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gjertsen, P-Å. (2007b). Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. I P-Å. Gjertsen (red.). *Forebyggende barnevern. Samarbeid for barnets beste*. (S.56-78). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Glavin, K. & Erdal, B. (2010). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. (2.utg. 2.opplag). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. (1.utg.,1.oppl.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hafstad, R. (2008). Elever med emosjonelle og sosiale problemer. I I.M. Helgeland (red.). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2.utg., 1.oppl. s. 217-232). Oslo: Kommuneforlaget AS
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Haugen, R. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (red.). *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (S.15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Haugen, R. (2008b). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (red.). *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s.43-72). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Helgeland, I. M. (2008a). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I.M. Helgeland (red.). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2.utg., 1.oppl. s. 13-23). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Helgeland, I. M. (2008b). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I.M. Helgeland (red.). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2.utg., 1.oppl. s. 163-183). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Helgeland, I.M. & Kjørstad, A. (2008). Om skolens samarbeid med barnevernet og om å ta bekymring for barn på alvor. I I.M. Helgeland (red.). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2.utg., 1.oppl. s. 251-276). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hesselberg, F. (2011). Fleksibel utnyttning av lokal fagkompetanse. I S. Straand (red.). *Samhandling som omsorg. Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. (1.utg., 1.oppl. s. 111-135). Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Holmberg, J.B. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg., 4.oppl.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kjønstad, A. (2009). *Taushetsplikt om barn. Kommunikasjon og samarbeid mellom helseetaten, skoleetaten, sosialtjenesten og barnevernet*. (3.utg. 1.oppl.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2008). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. (2.utg., 3.oppl.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2009). *Tverrfaglig samarbeid- perspektiv og strategi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2002). *Kapittel 9a. Elevane sitt skolemiljø*. Hentet 04.03.12 fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-011.html>
- «Lærerens jobb». Leserinnlegg i Adresseavisen, 21.05.12.
- Meld. St. 18. (2010-2011) (2010). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I: U.V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg & E. Roland. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (S. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- NOU 2009:22 (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

- Ogden, T. (2007). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* (1.utg., 8.oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder.* (S. 52-65). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement
- St.meld. nr. 31 (2007-2008) (2007). *Kvalitet i skolen.* Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.
- St. meld. nr. 11. (2008-2009) (2008). *Læreren- rollen og utdanningen.* Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.
- Straand, S. (2011). Tverrfagleg, helsefremmande og psykososialt arbeid. I S. Straand (red.) *Samhandling som omsorg. Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge.* (1.utg.1.oppl., s. 19-42). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

## 7. VEDLEGG

### 7.1. Vedlegg 1: Forespørsel om å delta på intervju

Jenny M. Vaarheim Brovold

Brynjulfs vei 2

7105 STADSBYGD

NAVN skole

Adresse

Stadsbygd 12/3-12

#### **Forespørsel om å delta på intervju**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, og er nå i gang med den avsluttende oppgaven. Temaet for oppgaven er tverrfaglig samarbeid (her: samarbeid på tvers av faggrupper) internt i skolen, og jeg ønsker å ta utgangspunkt i NAVN skoles indre hjelpetjenesteteam. Jeg vil beskrive hvordan skolens team er sammensatt og organisert. Videre er jeg interessert i å undersøke om tverrfaglig samarbeid i skolen kan være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker. Bakgrunnen for temaet er en oppfatning av at elever med sosiale og emosjonelle vansker oppdages for sent, og at tverrfaglig samarbeid på skolen er nødvendig for tidlig intervensjon samt for å ivareta et helhetlig syn på elevene.

Problemstillingen i prosjektet er; *Hvordan kan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?* For å få svar på denne ønsker jeg å intervju medlemmene i det tverrfaglige teamet ved skolen, lærere som har daglig kontakt med elever med sosiale og emosjonelle vansker, og rektor. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvordan teamet er sammensatt og organisert, og hvilken rolle det har i forhold til enkeltelever, klassetrinn, personalgruppa og skolemiljøet som helhet.

Intervjuene vil ta ca. 45 min. og jeg ønsker å benytte meg av båndopptaker samt ta notater underveis. Tidspunkt for intervjuene avtaler vi sammen. Jeg håper imidlertid på å få gjennomført de i løpet av april måned.

I tillegg til intervju ønsker jeg å delta som observatør på et par av møtene i tverrfaglig team for å få en allsidig forståelse av hvordan teamet arbeider.

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte gi noen ytterligere forklaring på dette. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningene om deg bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og opptakene vil bli slettet etter prosjektslutt 1/7-2012. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS som har funnet prosjektet forsvarlig i henhold til kravene i personvernloven.

Faglig ansvarlig for prosjektet er instituttleder ved pedagogisk institutt, Hans Petter Ulleberg. Veileder er Arve Gunnestad, dosent ved Dronning Mauds Minne.

Dersom du lurer på noe, er det bare å ta kontakt på tlf.: 416 81 735, eller sende meg en mail til: [jennyvb@rissaskole.no](mailto:jennyvb@rissaskole.no)

Håper på et hyggelig og fruktbart samarbeid!

Vennlig hilsen

Jenny Vaarheim Brovold

Mastergradsstudent i spesialpedagogikk, NTNU.

Kopi: NSD AS., veileder Arve Gunnestad

---

## **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet om tverrfaglig samarbeid i skolen, og ønsker å stille til intervju:

SIGNATUR: \_\_\_\_\_

TLF.NR.: \_\_\_\_\_

STILLING: \_\_\_\_\_

## 7.2. Vedlegg 2: Intervjuguide- medlemmer i tverrfaglig team

### INTERVJUGUIDE- MEDLEMMER I TVERRFAGLIG TEAM

Presentasjon av meg selv, formålet med prosjektet, om bruk av lydbånd, anonymisering, bearbeiding og oppbevaring av informasjon.

#### **Bakgrunn**

- 1) Hvilken utdanning har du?
- 2) Hvilken yrkeserfaring har du?
- 3) Hvor lenge har du jobbet ved skolen? Og i det tverrfaglige teamet?

#### **Tverrfaglig samarbeid**

- 4) Hvordan er teamet organisert?
- 5) Hvilken kjennskap har du til de andre faggruppenes kompetanse?
- 6) Hvordan jobber teamet i forhold til:
  - enkeltelever?
  - klassetrinn?
  - skolemiljøet?
  - personalgruppa?
- 7) Hva er dine arbeids-/ansvarsoppgaver i teamet?
- 8) Hvilken betydning mener du dette teamet har for arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?
- 9) Hvilken betydning mener du et slikt team kan ha for tidlig intervensjon av elever med sosiale og emosjonelle vansker?
- 10) Hvilke faktorer mener du kan styrke det tverrfaglige samarbeidet?
- 11) Hvilke faktorer mener du kan svekke samarbeidet?
- 12) Kan du fortelle litt om dine tanker om behovet for andre faggrupper enn undervisningspersonell i skolen når det gjelder arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?

#### **Avslutning**

Informanten får mulighet til komme med tilleggsopplysninger som kan være av betydning for prosjektet. Jeg gjør oppmerksom på at vedkommende vil få tilbud om å lese gjennom transkripsjonsnotatene for å sikre at han/hun er korrekt sitert.

Informanten takkes for at han/hun stilte opp.

### 7.3. Vedlegg 3: Intervjuguide- lærere

#### INTERVJUGUIDE-

#### LÆRERE

Presentasjon av meg selv, formålet med prosjektet, om bruk av lydbånd, anonymisering, bearbeiding og oppbevaring av informasjon.

#### **Bakgrunn**

- 1) Hvilken stilling har du? (kontaktlærer?)
- 2) Hvor lenge har du jobbet som lærer?

#### **Tverrfaglig samarbeid**

- 3) I hvilken grad benytter du deg av det tverrfaglige teamet ved skolen?
- 4) Hvordan fungerer teamet i forhold til ditt arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker?
- 5) Hvordan jobber teamet i forhold til:
  - enkeltelever?
  - klassetrinn?
  - skolemiljøet?
  - personalgruppa?
- 6) Hvilken betydning mener du et slikt team kan ha for tidlig intervensjon av elever med sosiale og emosjonelle vansker?
- 7) Hvis mulig; kan du si noe om hvorvidt skolens arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker har endret seg etter at det tverrfaglige teamet ble etablert?
- 8) Kan du fortelle litt om dine tanker om behovet for andre faggrupper i skolen når det gjelder arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?

#### **Avslutning**

Informanten får mulighet til komme med tilleggsopplysninger som kan være av betydning for prosjektet. Jeg gjør oppmerksom på at vedkommende vil få tilbud om å lese gjennom transkripsjonsnotatene for å sikre at han/hun er korrekt sitert. Informanten takkes for at han/hun stilte opp.

## 7.4. Vedlegg 4: Intervjuguide- rektor

### INTERVJUGUIDE-

### REKTOR

Presentasjon av meg selv, formålet med prosjektet, om bruk av lydbånd, anonymisering, bearbeiding og oppbevaring av informasjon.

#### **Tverrfaglig samarbeid**

- 1) Hvor lenge har skolen hatt et slikt internt tverrfaglig team?
- 2) Hva var bakgrunnen for at skolen opprettet det? Er arbeidet forankret i skolens planer?
- 3) Hva er ditt ansvar/dine oppgaver i forhold til teamet?
- 4) Hvilken betydning mener du dette teamet har for arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker i skolen?
- 5) Hvilken betydning mener du et slikt team kan ha for tidlig intervensjon av elever med sosiale og emosjonelle vansker?
- 6) Hvilken betydning mener du et slikt team kan ha for
  - deg som rektor?
  - lærere?
  - øvrig personell ved skolen?
- 7) Hvilke faktorer, mener du, ser ut til å styrke det tverrfaglige samarbeidet?
- 8) Og hvilke faktorer, mener du, ser ut til å svekke det tverrfaglige samarbeidet?
- 9) I hvilken grad utnyttes kompetansen til teamet? Hvem benytter seg av kompetansen til teamet i størst grad?
- 10) Har du noen tanker om skolens arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker har endret seg etter at teamet ble etablert?
- 11) Hvilke tanker gjør du deg omkring behovet for andre yrkesgrupper enn undervisningskvalifisert personell i skolen når det gjelder arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker?

#### **Avslutning**

Informanten får mulighet til komme med tilleggsopplysninger som kan være av betydning for prosjektet. Jeg gjør oppmerksom på at vedkommende vil få tilbud om å lese gjennom transkripsjonsnotatene for å sikre at han/hun er korrekt sitert. Informanten takkes for at han/hun stilte opp.

## 7.5. Vedlegg 5: Observasjonsplan

### OBSERVASJONSPLAN

I forbindelse med innhenting av data til mitt mastergradsprosjekt, ønsker jeg å delta som observatør på noen av teamets samarbeidsmøter. Dette for å få et bredere og mer helhetlig perspektiv på hvordan teamet er organisert, hvordan samarbeidet foregår i praksis og hvordan de ulike faggruppene kommuniserer. Det jeg vil ha fokus på under observasjonene er blant annet:

- 1) Hvilke faggrupper inngår i det tverrfaglige teamet?
- 2) Deltar ledelsen på møtene?
- 3) Hvem leder teammøtene? Fast struktur?
- 4) Hvor ofte har teamet møter?
- 5) Inngår tidlig intervensjon og forebyggende arbeid som faste tema på møtene?
- 6) Hvor er teamet plassert i skolens organisasjonskart?
- 7) Hvor er teamet plassert i skolens lokaliteter?
- 8) Har teamet eget, felles kontor?
- 9) «Åpen-dør»-funksjon for elevene?
- 10) I hvilken grad samarbeider teamet med eksterne etater?