

Henrik Smenes Hoset

Samarbeid for barns beste

En kvalitativ studie av internt og eksternt samarbeid ved skoler i ulike sosiodemografiske områder

Masteroppgave i MGLU5230 Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Anna Cecilia Rapp

Mai 2022

Henrik Smenes Hoset

Samarbeid for barns beste

En kvalitativ studie av internt og eksternt samarbeid ved skoler i ulike sosiodemografiske områder

Masteroppgave i MGLU5230 Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Anna Cecilia Rapp
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Med fullført masteroppgave blir dette siste kapitlet for femårig lærerstudier i Trondheim. Studietiden bydd på fine opplevelser, og til tider tøffe tak. Årene har også vært preget av koronapandemi, nedstengning og hjemmeskole. Dette har derimot gjort at jeg har fått tilegnet meg erfaring i læreryrket underveis i studiet. En takk til forelesere og studievenner ved lærerutdanningen, og kollegaer og elever ved Utheim skole for at jeg er der jeg er i dag.

Perioden med masterskriving har vært interessant og lærerikt, men også svært frustrerende til tider. Først og fremst vil jeg rette en stor takk for muligheten til å delta i forskningsprosjektet «Barndom, oppvekst, skole og ulikhet i Norden», og gjennom dette få tilgang og mulighet til å benytte meg av deres data. Uten disse eksisterende dataene vet jeg ikke hvordan dette ville gått. Jeg også rette en stor takk til veileder Anna Rapp for hjelp og råd underveis i prosessen, og positive tilbakemeldinger når troen på masteren har vært på sitt laveste. Eli Smeplass, Anabelle Granados og medstudenter i forskningsprosjektet, har også bidratt inn mot masteren med gode råd, tips til teori, diskusjoner og synspunkter rundt studiens data, dette har kommet godt med! Sist, men ikke minst, en takk til familie og venner som har lyttet til frustrasjon og sørget for avveksling fra studier det siste halvåret!

Jeg håper at dette bidraget kan vekke interesse hos leseren, og øke kunnskapen rundt samarbeid og sosial ulikhet i utdanning.

God lesning!

Kårvåg, 24.05.2022

Henrik Smenes Hoset

Sammendrag

Masterstudien tar sikte på å øke kunnskapsgrunnlaget om hvordan lærere samarbeider med interne og eksterne aktører for å ivareta mangfoldet av elever, samt hvordan dette skjer ulikt på skoler med ulik sosiodemografisk profil. Oppgavens datamateriale bygger på kvalitative lærerintervjuer som er gjort ved tre ulike skoler i samme kommune.

For å belyse læreres interne og eksterne samarbeid benytter jeg Wengers teori praksisfellesskap og identitet, samt Lave og Wengers teori om situert læring. Funn og resultat viser at lærerne tilegner stor verdi til det interne samarbeid, og skolene i både privilegert og sosialt utsatt område opplever skolekulturen som åpen, støttende og delende. Dette er uavhengig av skolestørrelse, men mindre skoler må organisere samarbeidet på annen måte enn større skoler. Lærere i sosialt utsatte områder viser at de går mer aktivt inn i samarbeider, og støtter og avlaster hverandre når det er tøffe tak. Disse skolene har også tettere bemanning, men peker også på viktigheten av samarbeid for å avklare roller og ansvar i møtet med eleven. System og strukturer på skoler gjør det derimot utfordrende å etablere rammer for internt samarbeid på tvers av yrkesgrupper og profesjoner.

Hvordan lærerne samarbeider med eksterne aktører sees som nevnt på i lys av Wenger, men har også Glavin og Erdal (2018) forståelse av hinder og suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid som bakteppe. En økt tilstedeværelse av helsesykepleier har positiv virkning, og innføring av tverrfaglige team forstås som en styrke for det tverrfaglig samarbeidet. En felles oppfatning blant skolene er at etablering av kontakt og saksbehandling hos de andre instansene er tungrodd og tar lang tid, samtidig som at det også fortelles om en avstand mellom aktørene i samarbeidet. I utsatt sosialt område opplever lærerne at det er lite hjelp å få fra de andre instansene, og at de får lite informasjon om saksgang hos elever med sosiale vansker eller vanskelige hjemmeforhold. Lærernes kompetanse er ikke rettet mot disse typer vansker, noe som gjør det utfordrende å hjelpe egne elever. Skoler i sosialt utsatte områder ser også viktigheten av å involvere hele laget rundt elevene for å ivareta deres oppvekstvilkår.

Abstract

The master-thesis aims to increase the knowledge about how teachers collaborate with internal and external resources to take care of the diversity of pupils, and how this appears variously at schools with different sociodemographic profile. The assignments data build on qualitative interviews with teachers on three different schools in the same municipality.

To enlighten teachers internal and external collaborations I'm using Wenger's theory on communities of practice and identity, in addition to Lave and Wenger's theory on situated learning. Results shows that the teachers dedicate big value to the internal collaboration, and both schools in exposed and privileged areas experience the schoolculture as open, supportive, and sharing. This is independent of the school size, but smaller schools need to organize their collaboration in a different way than larger schools. Teachers in socially exposed areas show that they have a more active approach to the collaboration, and support and relive pressure from each other when times get rough. These schools also have more employees, but also point on the importance of collaboration to clarify roles and responsibility for the work with pupils. System and structures on schools however makes it challenging to collaborate across professions.

How teacher collaborate with external recourses is as mentioned, enlightened by Wenger. It also has Glavin and Erdals (2018) understanding of obstacles and success criteria of interprofessional collaboration as a backdrop. An increased presence of school nurses seems to have a positive effect, and implementation of interprofessional teams sees to strengthen the interprofessional collaboration. A common understanding amongst the schools it that it is hard to establish contact with other professions, and that the casework is unwieldy and takes a long time. The teachers also talk about a distance between the school and the other professions. Teachers is socially exposed areas experience that there's not much help to get from other professions, and that they receive hardly any information about the cases of pupils that experience social difficulties or difficult conditions at home. The teacher's competence is no aimed towards these types of difficulties, which makes it challenging to help their own pupils. Schools in socially exposed areas also sees the importance of involving the hole layer surrounding the pupils to secure that they have good conditions of upbringing.

Innholdsfortegnelse

1 INTRODUKSJON	1
1.1 PROBLEMSTILLING.....	2
1.2 STUDIENS FORMÅL.....	2
2 SOSIAL ULIKHET I UTDANNING	5
2.1 EN MANGFOLDIG ELEVGRUPPE	5
2.2 SOSIAL ULIKHET I NORSK SKOLE.....	6
2.3 POLARISERING MELLOM SKOLER	7
3 TVERRFAGLIG SAMARBEID	8
3.1 ULIKE FORMER FOR FAGLIGHET	8
3.2 HVORFOR DRIVE MED TVERRFAGLIG SAMARBEID.....	9
3.3 KRITERIER FOR ET GODT TVERRFAGLIG SAMARBEID	10
3.4 HVA KAN VÆRE MED PÅ Å HINDRE UTVIKLINGEN AV TVERRFAGLIGE SAMARBEID?	11
3.5 LOVVERK.....	13
4 PROFESJONSFELLESSKAP	15
4.1 LAGENE RUNDT LÆREREN	15
4.2 LÆRERTEAMET	15
4.3 SOSIALARBEIDERE	16
4.4 ASSISTENTER OG FAGARBEIDERE	16
5 TEORETISK RAMMEVERK	18
5.2 PRAKSISFELLESSKAP – EN FINNER SAMMEN EN MÅTE Å ARBEIDE PÅ	18
5.2.1 Gjensidig engasjement.....	19
5.2.2 Felles virksomhet.....	19
5.2.3 Felles repertoar	20
5.2.4 Læring innenfor praksisfellesskap	20
5.2.5 Situert læring	21
5.3 IDENTITET INNENFOR OG PÅ TVERS AV PRAKSISFELLESSKAP.....	22
6 METODE	23
6.1 METODOLOGISK STÅSTED.....	23
6.1.1 Sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn og fenomenologi	24
6.2 UTVALG.....	24
6.2.1 Skolene og informantene.....	25
6.3 KVALITATIV METODE	26

6.3.1	<i>Muligheter og utfordringer med dybdeintervju som metode</i>	27
6.4	ANALYSESTRATEGI	27
6.5	KVALITET	28
6.5.1	<i>Validitet</i>	28
6.5.3	<i>Overførbarhet</i>	29
6.5.4	<i>Pålitelighet og forskerrollen – Transparens</i>	30
6.6	ETISKE BETRAKTNINGER	30
7	RESULTAT OG FUNN	32
7.1	HVORDAN BENYTTET LÆRERE SEG AV KOLLEGAER PÅ SKOLEN?	32
7.1.1	<i>Hav skole</i>	32
7.1.2	<i>Fjord skole</i>	34
7.1.3	<i>Fjell skole</i>	36
7.2	HVORDAN SAMARBEIDER LÆRERE MED EKSTERNE SAMARBEIDSPARTNERE?	37
7.2.1	<i>Hav skole</i>	37
7.2.2	<i>Fjord skole</i>	39
7.2.3	<i>Fjell skole</i>	40
7.3	HVORDAN OPPLEVER LÆRERE SAMARBEIDET MED INTERNE OG EKSTERNE AKTØRER?	40
7.3.1	<i>Hav skole</i>	41
7.3.2	<i>Fjord skole</i>	44
7.3.3	<i>Fjell skole</i>	45
8	DISKUSJON	47
8.1	DET INTERNE SAMARBEIDET PÅ SKOLENE I LYS AV WENGER	47
8.1.1	<i>Hav skole</i>	47
8.1.2	<i>Fjord skole</i>	48
8.1.3	<i>Fjell skole</i>	49
8.2	RESSURSER PÅ DE ULIKE SKOLENE	50
8.3	SKOLEN OG LAGET RUNDT ELEVEN	51
8.4	OMFANGET AV TVERRFAGLIG SAMARBEID MED DE ULIKE SKOLENE	52
8.5	RESSURSER SOM TREKKES FRAM UAVHENGIG AV SOSIODEMOGRAFISK OMRÅDE	53
8.6	MØTET MED DE ANDRE INSTANSENE	53
8.7	VERDIEN AV DET INTERNE SAMARBEIDET SAMMENLIGNET MED DET EKSTERNE	55
9	KONKLUSJON	57
	LITTERATUR	60
	VEDLEGG – KVITTERING NSD	66

1 Introduksjon

I norske klasserom befinner det seg et bredt mangfold av elever, med hver sin bagasje og individuelle behov som lærer og skole er nødt til å ta hensyn til. I følge Eri og Michelet (2018, s. 175) kan vi forstå mangfold blant elever «som variasjoner i kulturell, etnisk, språklig, religiøs og livssynsmessig familiebakgrunn samt variasjoner i kjønn, funksjonalitet og seksuell orientering, og i sosioøkonomisk status.» Denne forståelsen av mangfold peker på spesifikke sosioemosjonelle forhold hos mennesker, og i skolekontekst så handler det om elevenes bakgrunn, tro, funksjonsnivå, seksualitet og familieforhold. Elevgruppa kan også bestå av elever med sosioemosjonelle og faglige utfordringer og vansker. Disse dimensjonene fanges ikke nødvendigvis opp gjennom Eri og Michelets forståelse, men som like sterkt utgjør en del av mangfoldet og er elever som også har behov som skal ivaretas.

Med bakgrunn mangfoldet som kan befinne seg i klasserommet, kan også elevene ha behov for en oppfølging som utfordrer eller strekker seg utenfor lærerens kompetansefelt. Det vil variere hvilken kompetanse og ressurser den enkelte skole har tilgjengelig på huset, og lærerne vil derfor ha ulik mulighet til å drøfte og diskutere elevsaker med egne kolleger (Rapp, 2018). Om en ser på kompetanse som kan være tilgjengelig i kollegiet vil også erfaring, videreutdanning og personlige forhold spille inn på deres evne til å gi støtte og veiledning (Wenger, 1998, s. 93). Ledelsen ved skolen, både i form av rektor, avdelingsleder og lignende er også sentrale interne støttespillere for lærere. Særlig når det kommer til elevenes faglige utfordringer har spesialpedagoger og spesialpedagogiske koordinatorene god kunnskap om hvordan en skal gå frem, og når det er sosiale eller emosjonelle vansker vil sosiallærer eller rådgiver ha kunnskap om hvordan en skal arbeide med eleven og eventuelt henvise videre i systemet (Bergsholm, Brynhildsvoll, Eriksen & Pettersen, 1988).

Miljøarbeidere, fagarbeidere, assistenter og andre lignende profesjoner vil også være aktuelle kollegaer for lærer å diskutere, drøfte og samarbeide om elevsaker med. Med elever som har behov for veiledning, utredning og eventuell behandling som går utover skolens kompetanse og mandat må lærer og skole kontakte andre instanser og profesjoner. Det vil være noen ulikheter i hva kommunen tilbyr og hvordan deres tjenester er organisert, men uavhengig av dette er så er PP-tjenesten, BUP, barnevernet, skolehelsetjenesten og politiet kjente samarbeidspartnere for skolen. Hvem som er mest aktuelle å kontakte vil avhenge av behovet eleven har, men også av hvilke profesjoner som finnes tilgjengelige på den enkelte skolen og på hvilken måte skolen organiserer sitt samarbeid .

Uansett hvilke profesjoner det er skolens lærere må samarbeide med for å ivareta mangfoldet av elevene i skolen, så vil dette samarbeidet organiseres på en eller annen måte. Koordinering, samarbeid og organisering kan ha betydning for hvorvidt det skapes et nettverk rundt elevene og for hvor godt de blir ivaretatt.

1.1 Problemstilling

Masterstudien har som mål å undersøke hvordan lærere samarbeider for å møte mangfoldet i skolen, både kollegaer internt på skolen og andre eksterne samarbeidspartnere. Fokuset ligger dermed både på hvordan de samarbeider med andre lærere og andre ulike profesjoner som holder til på skolen og andre profesjoner utenfor skolen. Studien tar for seg skoler fra ulike sosiale områder, noe som også gjør det mulig å se på hvordan dette oppleves på ulike typer skoler.

Problemstillingen for oppgaven blir da: *Hvordan samarbeider lærere med interne og eksterne ressurser for å ivareta mangfoldet av elever i skoler med ulik sosiodemografisk profil?*

1.2 Studiens formål

I alle vestlige samfunn har det vært et økende fokus på marginaliserings – og ekskluderingsprosesser som skaper et skille mellom de som er innenfor og de som er utenfor, og som dermed også skaper en normativ forståelse om hva som er innenfor og hva som er utenfor. Sosialpedagogikkens fokus er å skape vilkår for sosial deltakelse i anerkjente og etablerte fellesskap, som legger til rette for at mennesker kan leve forskjellig i verden (Madsen, 2020, s. 19-20). Tilhørighet og bakgrunn kan også ha påvirkning på elevers skolegang, og sosialpedagogikken er opptatt av hvordan sosial klasse, språk, kulturell bakgrunn, kjønn, seksualitet og psykososiale hjemmeforhold har en betydning for elevers opplæringsvilkår, med et fokus på ivaretagelse og sikre deltakelse i gode faglige og sosiale fellesskap (NTNU, u.å). Dette er et omfattende ansvar for lærere, og for å bedre ivareta dette mangfoldet av elever vil lærerne være avhengige av å samarbeide med andre instanser. Disse momentene er med på å underbygge studiens sosialpedagogiske bakteppe, da den har ivaretagelse av mangfold som overordnet fokusområde. Studien støtter seg videre til den sosialpedagogiske disiplinen gjennom at den også undersøker likheter og ulikheter hos skoler i ulike sosiale områder, samt hvordan samarbeidet med andre instanser er med på å påvirke lærernes arbeid med sosialt utsatte grupper.

Under pandemien som har preget samfunnet de to siste årene, har det fra sentralt hold vært et stort fokus på barna som er i en sårbar situasjon. Gjennom perioden har skolen og lærerne fått som ansvar å sørge for at disse elevene blir ivaretatt på en god måte, dette kommer blant annet fram på Helsedirektoratets sider (14.12.2021). Her blir skolen en viktig arena for å etablere samarbeid med andre instanser, og skal etablere gode rutiner for dette samarbeidet i perioden skolen er under nedstengning. Selv om det er fint at dette er noe som har vært satt ekstra fokus på under nedstengning, er også disse barna avhengige av tilbudet sitt under normale forhold. Skolen er en arena hvor lærere og andre ansatte har anledning til å se, støtte og iverksette tiltak for disse elevene, og være et trygt holdepunkt i hverdagen for elever som har utfordrende og kanskje vanskelige hjemmeforhold. Disse elevene er en del av mangfoldet i elevgruppen som kan ha behov for oppfølging fra andre profesjoner enn de vi finner i skolen. Selv om skolen skal være dette trygge holdepunktet i hverdagen, vil lærerens kjernekompetanse komme til kort i arbeidet med elever med sammensatte behov.

Når en skal se på hvorfor lærere burde drive med tverrfaglig samarbeid er det særs aktuelt å se på lærerens arbeidsoppgaver. Videre må en se disse i sammenheng elevenes utfordringer, og hvilke muligheter læreren har innenfor sitt mandat til å styre elevens mulighet. Det må også tas i betraktning at skolen og lærere daglig møter elever som kan ha komplekse faglige, sosiale og psykososiale utfordringer, og at dette sammensatte elevmangfoldet kan være med på å utfordre lærerens kompetanse og profesjonelle evne til å kunne hjelpe og støtte sine elever. Tradisjonelt sett er særlig lærerens profesjonelle kompetanse knyttet opp mot faglige forhold og kompetansebygging hos elevene, noe som kan gjøre det utfordrende for lærere å vite hvordan en skal gå frem i møtet med enkelte elever, og da særlig de med komplekse og sammensatte vansker (Johannessen & Skotheim, 2020, s. 34). Hanne Christensen og Helene Toverud Godø (2021, s. 21) går i sin artikkel mer bort fra dette tradisjonelle synet, og viser til at lærerens fokus i sitt arbeid også er tydelig vinklet mot de sosiale og emosjonelle dimensjonene hos elevene. Fokuserer man på kontaktlærerens arbeidsoppgaver går dette blant annet ut på å være primærkontakt og samarbeide med foreldre og foresatte, vurdere om det er behov for videre oppmelding til spesialundervisning, utforme IOP, varsle ved mistanke om omsorgssvikt, og samarbeide med eksterne hjelpeinstanser (Johannessen & Skotheim, 2020, s. 25). Denne beskrivelse av arbeidsoppgaver forteller at lærerne ser på samarbeid som både en del av sine arbeidsoppgaver, men også at behovet elevene har, tilsier at det er et behov for hjelp og støtte fra andre instanser.

Det store mangfoldet i elevgruppen kan som nevnt være for mye for å læreren å ivareta, og han/hun er derfor avhengig av samarbeid med andre aktører. Skolen har mellom annet som formål å virke utjevne på sosial ulikhet, men det viser seg at skolen bidrar til økt ulikhet og forsterker sosiale forskjeller (Rapp i Haugan, 2019). Som vist til i introduksjonen vil det være noe tilfeldig hvilken kompetanse lærerne ved en skole sitter inne med, i tillegg til at det vil være ulik tverrfaglig kompetanse internt på skolene (Rapp, 2018). Det kan derfor sees på som viktig å studere hvordan lærere samarbeider med andre instanser for å ivareta skolens mangfold, der fokuset er å se på om dette er ulikt på skoler med ulik sosial profil. En studie fra Osloskolen viser at skoler i mer sosialt utsatte områder i større grad samarbeider med tverrfaglige instanser enn skoler i privilegerte områder (Bjordal & Haugen, 2021, s. 65). Forskning viser også at barn av foreldre med lavt utdanningsnivå har større risiko for å oppleve skoleproblemer, ADHD-symptomer og depresjon (Folkehelseinstituttet, 30.01.20). Disse to funnene peker på elevers utfordringer knyttet til sosial tilhørighet, og er derfor interessant å undersøke om skoler med større mangfold av elever i sosialt utsatte grupper har en ulik forståelse for viktigheten ved tverrfaglig samarbeid, og om deres situerte forhold (Wenger, 1998) er med på å påvirke deres opplevelse av samarbeidet. Med bakgrunn i dette tar masterstudien sikte på å øke kunnskap om hvordan lærere samarbeider for å ivareta mangfoldet, møter sosial ulikhet og reduserer risikoen for marginalisering.

Oppgaven er delt inn i ni kapitler, og starter med introduksjon. For å skape en mest mulig oversiktlig oppgave har jeg valgt å dele opp i tre kapitler; *Sosial ulikhet i utdanning*, *tverrfaglig samarbeid* og *profesjonsfellesskap*. Disse tre vil være en kombinasjon av tidligere forskning, redegjørelser basert på teori, og funn som er blitt tilgjengelig gjennom offentlige rapporter. Videre blir Wengers (1998) teori om praksisfellesskap og situert læring presentert som teoretisk rammeverk, etterfulgt av metodekapittel. Deretter presenteres resultat og funn fra materialet, etterfulgt drøfting og konklusjon.

2 Sosial ulikhet i utdanning

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis redegjøre for det omfattende mangfoldsbegrepet for å illustrere hvilke forutsetning og behov elever i skolen kan ha. Da skolene i min studie har ulik sosial profil vil jeg trekke fram forskning på hvordan sosial bakgrunn kan ha konsekvenser barns skolegang og videre liv. Jeg har også valgt å se til forskning fra Oslo-skolen for å illustrere hvordan elevers sosiale tilhørighet kan bidra til å danne polarisering mellom skoler innenfor samme kommune.

2.1 En mangfoldig elevgruppe

«Mangfold blant elever forstår vi som variasjoner i kulturell, etnisk, språklig, religiøs og livssynsmessig familiebakgrunn samt variasjoner i kjønn, funksjonalitet og seksuell orientering, og i sosioøkonomisk status.» (Eri & Michelet, 2018, s. 175). Med bakgrunn i denne forståelsen ser en at denne gjelder for den sosioemosjonelle siden av elevene, og skolen har et ansvar for at alle elever opplever tilhørighet og ivaretagelse i skolen. I kapittel 1.2 i overordnet del av læreplanen står det at «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan forstås dithen at skolen ikke kun skal ivareta alle elever, men også at alle elever skal få opplæring i hvordan en skal møte mangfoldet av mennesker i skolen og samfunnet ellers. Mangfoldet av elever trenger ikke nødvendigvis kun å gjelde gruppene som er nevnt innledningsvis, men som kommer til skolen med andre utfordringer. Dette kan være elever med ulike former av sosiale vansker, psykiske vansker og faglige utfordringer, som også utgjør en del av mangfoldet i elevgruppa, selv om de kanskje oppfattes som majoriteten av elever.

Et bakteppe for oppgavens bruk av elevmangfold i klasserommet er en kategorisering av elever i fire grupper (Arnesen, Meek-Hansen, Ottem & Frost, 2013). Resultatet av undersøkelsen som ble gjort av 942 norsktalende elever fra 2.-5.trinn viste at 46,2 % klarer seg godt både sosialt og faglig, 19,5 % klarer seg godt sosialt, men viser utfordringer med språk og lesing, 18,1% har viser god språk – og leseutvikling, men har vansker med relasjoner og sosialt samspill. De resterende 16,1 % viser utfordringer når det kommer til både språk, lesing, relasjoner og sosialt samspill i læringsmiljøet (Arnesen et.al., 2013, s. 6). Det som riktig nok må tas til etterretning er at denne undersøkelsen er gjort på elever med norsk som

første – og eneste språk, og at undersøkelsen trolig hadde sett annerledes ut om den også hadde inkludert flerspråklige elever. Grunnen for å benytte dette som et bakteppe for bruken av mangfoldsbegrepet er at det illustrerer de ulike behovene som finnes i klasserommet. Samtidig viser også deltakerne i forbindelse med rapporten *Hva lærere ikke kan!* at det er mange elever som tar mye av lærerens tid i klasserommet, og at de den forbindelse ønsker mer bistand og støtte fra andre, for å lettere kunne takle de mer utfordrende oppgavene ved å drive undervisning i et desto mer utfordrende klasserom. De samme lærerne har flere ønsker knyttet til disse utfordringene, men det er fokus på ressurser som tolærersystem, assistenter og andre ansatte som kan være med å avlaste lærerne i arbeidet med elevene som de opplever som utfordrende (Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen, 2015, s. 21).

2.2 Sosial ulikhet i norsk skole

Begrepet sosial ulikhet tar for seg en ulik fordeling av ressurser mellom grupper i samfunnet. Det peker på ulike økonomiske ressurser som inntekt, eiendeler og bolig, kulturelle ressurser som utdanning, kunnskap og kulturell praksis, samt sosiale ressurser som venner, familie og arbeidskolleger» (Folkehelseinstituttet, 14.03.22). Den norske skolen har over flere utdanningsreformer hatt som mål om å utjevne sosiale forskjeller, og det har vært en gjennomgående utdanningspolitisk målsetning på tvers politiske partier. Dette betyr at alle elever skal ha like gode muligheter for å lykkes i utdanningssystemet, uavhengig av sosial bakgrunn. Ser man derimot på statikk for gjennomsnittskarakter i grunnskolen viser det seg derimot at desto lavere utdanningsnivå foreldrene har, desto lavere karakterer får elevene etter endt grunnskole. Tall fra 2019 viser at barn av foreldre med grunnskole eller ingen fullført utdanning har 11,1 skolepoeng mindre enn barn av foreldre med høyest utdanningsnivå. En studie fra Oslo viser også at gjennomsnittskarakterene øker i takt med foreldrenes inntekt, noe som trolig henger sammen med utdanningsnivå. Dette gjelder også når det kommer til barn av foreldre med ikke-etnisk norsk bakgrunn (Statistisk Sentralbyrå, 2021; Hansen, 2017, s. 267). Om man ser til innvandrere og norskfødte barn av innvandrer foreldre ser man også at det er stor ulikhet i grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå, og at forskjellen er tilnærmet lik som blant etnisk norske elever (Steinkellner, 2013, s. 20). Selv om en kan se at etnisk bakgrunn utgjør en forskjell i skoleprestasjoner, er det likevel sosial bakgrunn som utgjør den største forskjellen blant elevers skoleprestasjoner. Bakgrunnen for ulike skoleprestasjoner hos elever med lavere sosial bakgrunn kan skyldes tilpasninger i pedagogisk praksis og skolekultur, som videre kan bidra til et ulikt kunnskapsgrunnlag (Danielsen & Bakken, 2011).

2.3 Polarisering mellom skoler

Studien nedenfor er gjort i Oslo og Oslo-skolen, og det må derfor tas i betraktning at det er ingen andre steder i Norge som har en så stor grad av geografisk basert sosial ulikhet (Ljunggren, 2017, s. 12). *Enhetskolen*, eller *felleskolen* har siden oppstarten hatt som mål å skape et felles opplæringstilbud til alle elever innenfor et geografisk område, uavhengig av sosial klasse, etnisitet, språklig – og kulturell tilhørighet og andre forhold (Thuen, 2010). På steder hvor sosiale klasser bor i adskilte områder, vil derfor skolen gjennom geografisk tilhørighet sørge for en sosial segregering (Hansen, 2017, s. 259). I Oslo viser det seg av sosioøkonomisk bakgrunn og etniske sammensetninger følger geografiske skillelinjer, og har vært med på å danne et bilde av «hvite» og «brune» skoler. De «hvite» skolene har en elev – og foreldregruppe som omtales som sosialt og økonomisk ressurssterke, med relativt få minoritetsspråklige elever. De som omtales som «brune» skoler har en relativt høy andel minoritetsspråklige elever, lavinntektsfamilier og familier som er en del av hjelpeapparatet (Bjordal & Haugen, 2021. Områdene for materialet jeg benytter meg av i denne masterstudien kan nødvendigvis ikke direkte sammenlignes, men bildet av geografisk segregering gir likevel en god illustrasjon på hvordan segregerte områder kan føre til polarisering av skoler innenfor kommunegrenser. Selv om Oslo er betraktelig høyere, kan man se at Trondheim og Bergen også har en økende segregering blant elever i grunnskolen sett i lys av foreldrenes inntekt. Det må også nevnes at segregeringen er enda større om en tar utgangspunkt i toppinntekt og lavinntekt, fremfor over og under medianinntekt (Hansen, 2017, s. 264).

3 Tverrfaglig samarbeid

I dette delkapitlet vil jeg gå nærmere inn på fordelene med tverrfaglig samarbeid, for så å peke på hva som er forutsetningene for et godt tverrfaglig samarbeid og vise til noen faktorer som bidrar til utvikling i samarbeidet. Dette kapitlet vil ha Glavin & Erdal (2018) som bakteppe, men vil også inkludere funn fra prosjektene *Hva læreren egentlig kan!* og *0-24-samarbeidet*, samt en masterstudie som er gjort av Gunhild Neverdal (2021) og en studie av Christensen & Godø (2021).

3.1 Ulike former for faglighet

Et sentralt moment for oppgaven er forståelsen av hva en legger i tverrfaglig samarbeid. For videre redegjørelser og drøfting i oppgaven, vil det være en fordel å avklare hva som legges til grunn for de ulike forståelsene av faglighet og profesjonell kompetanse og samarbeid. Som grunnlaget for disse begrepene har jeg valgt å benytte de samme som blir brukt av Nenseth, Thaulow, Vogt & Orderud (2010, s. 4). Begrepet monofaglighet peker på spesialisering i isolasjon, hvor en aktør bruker sin kompetanse uten at resultat deles med andre. Dette er ikke særlig fremtredende i oppgaven, men er likevel hensiktsmessig å ha med seg videre.

Kryssfaglighet kommer til uttrykk når en profesjon benytter seg av begreper og forståelser fra andre fagfelt, men det trekkes fram av Johannessen & Skotheim (2020, s. 21) at denne formen for faglighet kan føre til at tilnærminger eller konklusjoner blir gitt uten at den profesjonelle ikke innehar fullverdig innsikt i begrepsbruken. Begrepet flerfaglighet blir brukt når flere profesjoner har som mål å finne løsninger på en spesifikk utfordring. All kompetansen som foreligger i faggruppen sees isolert sett, og gjennom deres felles forståelse skal de forenes om en felles konklusjon (Johannessen & Skotheim, 2020, s. 21). Tverrfaglighet foreligger når en flere profesjoner jobber sammen for å lage en felles problemstilling med en felles løsning på den gitte problemstillingen (Nenseth et.al., 2010, s. 4). Forståelsen av begrepet tverrfaglighet fremstilles noe ulikt i de ulike fagmiljøene, og blir ofte brukt synonymt med begrepene flerfaglighet og fellesfaglighet (Glavin & Erdal, 2018, s. 28). Videre i oppgaven vil jeg hovedsakelig benytte begrepet tverrfaglig samarbeid, men definisjonen av disse fire begrepene sier omtrent det samme. Gjennom tverrfaglig samarbeid arbeider ulike profesjoner sammen, sammen med ulike fagdisipliner, for å omforenes om et felles mål eller løsning. I tillegg finnes også begrepet transfaglighet som har flere likhetstrekk med tverrfaglighet, men som også har et sterkt fokus på brukermedvirkning (Nenseth et.al., 2010, s. 4). Når jeg senere

i oppgaven omtaler tverrfaglig samarbeid, er det også i stor grad knyttet opp mot tverretattlig samarbeid.

3.2 Hvorfor drive med tverrfaglig samarbeid

Først og fremst vil det være riktig å nevne at tverrfaglig samarbeid ikke ene og alene gjennomføres for å bedre barns oppvekstvilkår, men det er også en plikt skolen og lærerne har. I 2017 ble det gjort en endring i Opplæringslova, som sier at «Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar.» (Opplæringslova, 2017 , §15-8). Bakgrunnen for denne endringen i lovverket blir begrunnet med at det tydeliggjør skolen forpliktelse til å delta i samarbeid med andre instanser, på lik linje som de andre instansene tidligere har vært lovpålagte å samarbeide med skolen, og at det dermed letter arbeidet med å få på plass en helhetlig vurdering av barn og unge som opplever utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017-2018, s. 20). Et hovedmoment som trekkes fram i begrunnelsen av hvorfor man skal jobbe tverrfaglig, er barn og unges oppvekstmiljø, og at et samarbeid mellom de som jobber med barn og unge vil være med på å sikre og styrke deres helhetlige oppvekstvilkår – og miljø (Glavin & Erdal, 2018, s. 20). Sosialarbeidere i Gunnhild Neverdals studie trekker fram viktigheten av å se hele eleven og dens liv, ikke kun ut ifra skolens virkelighet, og tverrfaglig samarbeid pekes på som er mulighet for å øke forutsetningene at dette skjer (Neverdal, 2021, s. 32).

Særlig i arbeidet med kompliserte og sammensatte utfordringer skaper et tverrfaglig samarbeid større muligheter for at en kan finne frem til et helhetlig bilde av situasjon. Videre vil et mer helhetlig bilde av barnets og hjemmets utfordringer kunne føre til at en også treffer med mer helhetlige rettede tiltak for å bedre situasjonen og utfordringene de opplever (Glavin & Erdal, 2018, s. 21). Et tverrfaglig samarbeid vil også fungere som faglig støtte under utarbeidelse en tiltak, spesielt i særlig krevende saker. Følelsesmessig involvering i saker kan føre til feilvurderinger, og med flere yrkesgrupper involvert vil det redusere mulighetene for disse feilene. Ikke bare oppleves faglig støtte som en styrke i utarbeidelse av tiltak, men det vil også bidra til en økt kompetanse blant de ulike yrkesgruppene i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 22). Gjennom å delta i diskusjoner, og utarbeidelse og vurdering av tiltak vil de ulike profesjonene som deltar få styrket egen kompetanse gjennom de andre yrkesgruppenes inngang. Med bakgrunn i den flerfaglige kompetanse som kommer til uttrykk gjennom tverrfaglig samarbeid, vil dette også kunne føre til at barn og deres familier får en

mer helhetlig hjelp og støtte på et tidligere tidspunkt, som er tilpasset de utfordringene som barnet og familien har behov for (Glavin & Erdal, 2018, s. 23). Et tidlig møte mellom de ulike profesjonene handler også om å skape en effektiv utnyttelse av tilgjengelige ressurser, gjennom tidlig samordnet innsats vil en lettere danne en forståelse over de utfordringene, fatte felles beslutninger og iverksette riktige tiltak (Glavin & Erdal, 2018, s. 23).

3.3 Kriterier for et godt tverrfaglig samarbeid

Når det kommer til organisering av tverrfaglig samarbeid, er det viktig at det finnes et system og strukturer som legger til rette og oppfordrer til samarbeid. En undersøkelse som ble gjort i 47 kommuner i sammenheng med prosjektet 0-24-samarbeidet, viste at de aller fleste kommunene har etablert tverrfaglige team, og at disse har faste rammer for hvor ofte de skal møtes. Det kommer også frem at omtrent tre fjerdedeler av kommunene også valgt å organisere disse tjenestene, som skal jobbe med de utsatte elevene, innenfor samme sektor, og har med dette endret på strukturene med et mål om å lette samarbeidet på tvers av etater og profesjoner (Hansen, Jensen & Fløtten, 2020, s. 57). Etablering av faste tverrfaglige team vil skape en arena hvor ulike profesjoner kan møtes for å diskutere og stille spørsmål angående noe en lur på. Erfaringene rundt tverrfaglig samarbeid med eksterne aktører viser at det er vanskelig å etablere, og at fokuset som regel er rettet mot spesifikke saker eller elever. Det viser seg også at skolene savner et sterkere samarbeid mellom de ulike aktørene, og da særlig muligheten for en arena hvor en kan drøfte det som ikke er etablerte saker (Borg et.al., 2015, s. 29). For samarbeid på generelt plan og i spesifikke saker er det også nødvendig at de ulike profesjonene og etatene skaper et felles mål for samarbeidet. Profesjonene som inngår i samarbeidet, må også ha evne til å se hvordan andres kompetanse kan være med på å lette deres arbeid og bedre det helhetlige tilbudet. Dette blir enklere når en har kjennskap til andre yrkesgruppers kompetanse. Et samarbeid med en tydelig ansvarsfordeling vil de ulike profesjonene sammen kunne bidra inn i samarbeidet, og dermed også dele og lette hverandres arbeidsbelastning (Christensen & Godø, 2021, s. 23). Samarbeidet må også oppleves som nyttig for hver enkelt deltaker, og det må videre skapes en forståelse av at de har bruk for hverandres kompetanse og at det på sikt vil lette deres arbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 43).

Gjennom at de ulike yrkesgruppene danner en felles forståelse for hva som er viktige oppgaver og hvordan de kan løses på en best mulig måte, skapes det også en forståelse av tverrfaglig samarbeid som en nødvendighet (Glavin & Erdal, 2018, s. 43). For at samarbeidet

skal være vellykket er det også et viktig moment at hver enkelt opplever trygghet i gruppen, vise respekt for hverandres ulikhet og faglighet, samt at de opplever tillit hos de andre deltakerne i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 44). For at samarbeidet skal være mest mulig produktivt vil det være viktig å ha kunnskap om hverandres kompetanse, både for å klargjøre ansvar og roller i samarbeid, men også for å kunne gjøre bedre nytte av og utvikle hverandre sterkeste sider. Gjennom å både ha kunnskap om andre deltakers kompetanse og samtidig møter denne med respekt, vil det være lettere å oppnå tillitt til at de andre gjennomfører sin del av samarbeidet (Christensen & Godø, 2021, s. 27). Når dette er på plass vil det også skape en felles kompetanse blant deltakerne i samarbeidet, hvor en kombinerer de forskjellige profesjonenes sterkeste sider (Glavin & Erdal, 2018, s. 45).

Glavin og Erdal trekker også fram at et samarbeidsteam med nærhet til brukerne, faste deltakere, personlig kjennskap til hverandre, regelmessige møter og tydelig ansvarsfordeling som en klar faktor for et best mulig tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 45). At det foreligger en relasjon mellom skolen og de andre profesjonene kan føre til at det skaper en lavere terskel for lærere til å ta kontakt, samtidig som at dette fører til mindre avstand mellom aktørene i samarbeidet (Christensen & Godø, 2021, s. 27). Resultater i forbindelse med rapporten *Hva læreren ikke kan!* viser at samarbeidet i stor grad er personavhengig, og at en derfor må starte litt på nytt om kontaktpersoner eller saksbehandlere forsvinner. Samtidig viser det også at det er barrierer mellom de ulike etatene, og at skolen har liten kompetanse i hvordan en skal benytte seg av andre ressursers kompetanse (Borg, et.al., 2015, s. 30). Videre viser skolene forståelse av at det er større muligheter for å inngå samarbeid ved mer konkrete tilfeller, enn at en kan benytte seg av andre instanser til spørsmål og drøfting rundt det som ikke er etablerte saker

3.4 Hva kan være med på å hindre utviklingen av tverrfaglige samarbeid?

Med bakgrunn i kjennskap til det som kan sees på som suksesskriterier for et godt tverrfaglig samarbeid, vil det også være aktuelt å se på hva som kan bidra til å svekke samarbeidet. For flere kan det oppleves som skremmende å gå inn i tverrfaglige samarbeid. Kanskje særlig for de som tidligere har arbeidet og tatt avgjørelser alene, eller for de som opplever usikkerhet rundt egen kompetanse (Glavin & Erdal, 2018, s. 40). Man kan også se flere spesifikke faktorer som kan være med på å skape motstand for å gå inn i tverrfaglige samarbeid, og som videre kan bidra til å svekke det tverrfaglige samarbeidet. En av disse faktorene springer ut

ifra domenekonflikter, hvor man vokter om egen kompetanse og opplever andre profesjoner som en trussel. Profesjonsinteresse er også et moment som kan bidra til å svekke det tverrfaglige samarbeidet, og et gjerne begrunnet i at en ikke har kjennskap til de andre kompetanse og derfor heller ikke har tillitt til dem (Glavin & Erdal, 2018, s. 41).

Partene som deltar i samarbeidet kan også oppleve at det ikke gagnar seg og sin arbeidssituasjon, og at en dermed ikke får et tilsvarende utbytte av samarbeidet som andre gjør (Skare, 1996, s. 163). Manglende ressurser hos egen enhet trekkes også fram som en faktor som vil være hemmende for utøvelse av tverrfaglig samarbeid (Skare, 1996, s. 163). Om samarbeidet ikke oppfattes som relevant og nyttig for egne arbeidsoppgaver og arbeidsplass, vil det oppleves som noe som går på bekostning av et allerede eksisterende arbeidspress (Glavin & Erdal, 2018, s. 41). I et tverrfaglig samarbeid vil det også oppleves som hemmende om de ulike etatene har ulik målsetning for arbeidet, noe som vil svekke arbeidet med å sette helhetlige tiltak. Gjennom innføring av tverrfaglig samarbeid, kan det også oppleves som noe som er pålagt av andre, noe som videre kan bidra til å skape motstand hos den enkelte deltaker.

Skolene peker på ulik taushetsplikt og byråkratisering hos de andre etatene som hemmende for et godt samarbeid, og at dette fører til at de andre etatene oppleves som lukket. Skolen får ikke innblikk i hva som skjer videre med saken, dette skaper usikkerhet for ansvars – og rollefordeling, samtidig som det også oppleves vanskelig at en ikke vet hva som skjer rundt elev de opplever bekymring for (Borg et.al., 2015, s. 29). Blant skolene i undersøkelsen er det ulikt hvordan de opplever kontakten mellom barnevernet og BUP, men blant de som opplever den som vanskelig pekes det fort på ulik taushetsplikt. En av skolene har derimot en barnevernspedagog som har hovedansvar for kontakten med barnevernet, som oppgir at hun ikke opplever vansker med samarbeidet og fort oppnår kontakt, og begrunner dette med utdanningsbakgrunn og kompetanse (Borg, et.al., 2015, s. 29). Samtidig må det også nevnes at flere aktører oppgir å få samtykke fra foreldre som en god måte å etablere kommunikasjon mellom etatene, og at det sjelden er foreldre som motsetter seg dette. Alle parter som deltok i studien var også enige om at taushetsplikten var hemmende for mulighetene i samarbeidet, men majoriteten mener likevel at det er mulig å jobbe rundt taushetsplikten. Likevel pekes det på av flere at taushetsplikten kan bli som en hvilepute for å ikke gjøre noe, og at den er med på å svekke mulighetene for kommunikasjon og at flere er redde for å bryte taushetsplikten (Neverdal, 2021, s. 38-39). Byråkratisering hos enkelte etater pekes også på som utfordrende

fra skolens ståsted, men at det likevel oppleves som mindre problematisk når det kommer til samarbeid knyttet til en spesifikk sak (Borg, et.al., 2015, s. 29).

3.5 Lovverk

Med bakgrunn at lovverket trekkes frem som hemmende for det tverrfaglige samarbeidet, vil det være relevant å trekke inn et kort kapittel angående ulike etaters lovverk og nasjonale føringer som er knyttet opp mot det tverrfaglige samarbeidet. Tidligere var andre etater forpliktet til tverrfaglig samarbeid i høyere grad hva skolene var forpliktet til (Kunnskapsdepartementet, 2017-2018, s. 20). Ikke bare er de ulike etatene forpliktet til samarbeid gjennom ulike lovverk, men deres arbeid er også styrt gjennom andre lovverk enn Opplæringslova. Alle som jobber i offentlige institusjoner har en generell taushetsplikt som plikter den ansatte i å hindre at andre får kjennskap til noens personlige forhold, men vil videre ha mer detaljerte regler for taushetsplikt gjennom eget lovverk (Forvaltningsloven, 2021, §13). Blant annet har ansatte i barnevernstjenesten og sosialtjeneste et strengere lovverk knyttet til taushetsplikt, enn hva ansatte i skolen har (Driscoll, 2019, s. 41). Det finnes også ulike lovhjemler som åpner for kommunikasjon mellom ulike tjenester og etater, blant annet med bakgrunn i at det er nødvendig for å kunne gjennomføre sine arbeidsoppgaver etter lov, instruks eller oppnevningssgrunnlag (Forvaltningsloven, 2021, §13).

Den mest hensiktsmessige måten for å få unntak fra taushetsplikten er gjennom samtykke. En må da regnes som samtykkekompetent, hvor en tar alder, modenhet og situasjon i beregning, men for skolen situasjon vil det som regel være foreldre som samtykker på barnas vegne (Driscoll, 2019, s. 43). Særlig gjennom et informert samtykke får foresatte informasjon hvilke opplysninger som kan videreformidles, hvem som skal få innsyn i disse opplysningene og hvordan de skal benyttes (Glavin & Erdal, 2018, s 50). En kan også gi opplysninger i anonymisert form, og at det dermed gis tilgang til å rådføre seg og drøfte med andre instanser. Dette kan likevel være vanskelig, da en må sikre at alle muligheter for identifisering ikke kommer til uttrykk (Glavin & Erdal, 2018, s. 51).

Skolens ansatte kan også dele taushetsbelagte opplysninger seg imellom når det skaper en hensiktsmessig arbeidsfordeling. En kan kun dele de opplysningene som regnes som nødvendig, til de ansatte som vil ha behov for å kjenne til de gitte opplysningene. Noe trenger de andre på teamet å kjenne til for å legge opp undervisningen, mens i andre tilfeller vil det

være hensiktsmessig at hele personalet kjenner til situasjonen (Driscoll, 2019, s. 44). Med bakgrunn i dette, åpnes det også for at man kan drøfte elevsaker med andre kollegaer, om det oppleves som hensiktsmessig eller nødvendig for å skape en best mulig vurdering av saken. Skolen følger som nevnt opplæringsloven, og forvaltningsloven åpner derfor for at skolene kan dele opplysninger med andre instanser om det fremmer elevenes lovmessige rett til opplæring. Blant annet kan skolen gi opplysninger til PP-tjenesten for iverksettelse av spesialpedagogiske tiltak, eller til barnevernstjenesten om det fremmer skolens lovmessige rett ovenfor eleven (Driscoll, 2019, s. 44). Nok et unntak fra taushetsplikten er skolens og ansattes lovmessige plikt til å gi opplysninger til barneverntjenesten om de har mistanke om at barn blir utsatt for omsorgssvikt, samt og gi råd og tilrettelegging ovenfor sosialtjenesten (Opplæringsloven, 2021, §15-3 & §15-4). Meldeplikten ovenfor barnevernet forplikter også skolen å gi fra seg opplysninger når disse blir etterspurt av barnevernstjenesten.

4 Profesjonsfellesskap

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis se på hva som kan forstås som lagene rundt læreren. Videre vil jeg vise til hvordan lærere samarbeider med hverandre, men også hvordan sosialarbeidere og assistenter er med på å støtte opp om læreren, arbeidet i klasserommene og med elevene. Videre i oppgaven vil funnene fra mitt materiale vise hvordan samarbeidet på de aktuelle skolene er organisert, og om det er noen ulikheter mellom dem, og hva som kjennetegner profesjonsfellesskapene ved de ulike skolene.

4.1 Lagene rundt læreren

I rapporten *Hva lærerne ikke kan!* som jeg kommer mer tilbake til senere, vises det til at når en diskuterer laget rundt teamet, er det også sentralt å peke på de andre lærerne på teamet som er blant aktørene som er tetttest på den aktuelle lærer, og dermed også lærerens næreste samarbeidspartnere (Borg et.al., 2015, s. 21). I den forbindelse vil jeg gå videre over på lagene rundt læreren og forskjellene på hvem som inngår i de ulike lagene. En fellesnevner blant skolene i rapporten er at en det kan et primært lag og et sekundært lag (Borg et.al., 2015, s. 21). I rapporten legges det vekt på lærernes forståelse hva hvem de ulike lagene består av, og da særlig ved lærernes primære lag. På noen skoler pekes det på andre kontaktlærerne på trinnet, assistenter og miljøarbeidere, mens ved andre skoler nevnes PPT og helsesykepleier som en del av dette laget, mens på andre skoler består primærlaget hovedsakelig av andre lærere eller pedagogiske ressurser ved skolen. Trinnteamet pekes også på som av sentral betydning i materialet, og at en derfor kan snakke om et lag rundt trinnet eller teamet fremfor et lag rundt læreren (Borg et.al., 2015, s. 21).

4.2 Lærerteamet

Samarbeid med andre lærere er med årene blitt en svært sentral del av læreres arbeidsdag, noe som kommer ut ifra en forståelse om at en er avhengig at et profesjonelt fellesskap for å være med på å bidra til felles forståelser og profesjonelle normer for å ivareta skolens brede mandat, og at læreryrket har «felles formål, felles ansvar og gjensidig læring (Stortingsmelding 28, 2015-2016; Hargreaves & Fullan, 2014, s. 160). Teamarbeid og samarbeid mellom lærere på skolen er også sentralt sett opp mot Wenger (1998) som teoretisk rammeverk. Teamene er først og fremst delt inn i trinn, og hvilke lærere trinnene består av er bestemt av skoleledelsen. En gjennomgående organisering av skolens struktur med team eller trinngrupper vil være med på å danne grunnlaget for skolens samarbeidskultur. Trinnteamets

betydning i skolen er såpass stor at en nærmest kan snakke om et lang rundt teamet, fremfor et lag rundt læreren (Borg, et.al, 2015, 21). Samarbeidet på team kan være noe av det som oppleves som mest verdifullt og nyttig for lærerne, da det hovedsakelig er knyttet opp mot lærernes daglige arbeid i klasserommet (Thorsen, 2018, s. 165). Samarbeid med andre lærere vil også være et sentralt funn fra mitt material, og hvordan dette samarbeidet er organisert og hva som diskuteres innenfor de ulike teamene vil jeg redegjøre for senere.

4.3 Sosialarbeidere

Når det kommer til andre profesjoner blant de interne ressursene på skolen, er barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere er relativt nye faggrupper i skolen. Fra en masterstudie i utdanningsledelse blir det pekt på at det har hatt en svært positiv effekt på elevene at skolene har ansatt miljøterapeuter og at elevene gjennom sosiallærer, miljøterapeuter og helsesykepleier har sosialfaglig kompetanse enkelt tilgjengelig på skolen (Neverdal, 2021, s. 30). En annen studie viser også at gjennom interne tverrfaglige team har skolen også hatt bedre muligheter for tidlig innsats, og at et nært samarbeid har gitt lærerne bedre mulighet til oppfølging (Brovold, 2012, s. 2). I studien *Hva lærerne ikke kan!* viste det seg av sosialarbeiderne jobbet mye alene og videre at de i liten grad ble trukket inn i arbeidet i klassen og skolen (Bort et al., 2015, s. 5). På lik linje som med det eksterne samarbeidet vil det være viktig med kunnskap om hverandre. Med integrering av nye profesjoner i en etablert organisasjon, vil det å avklare hvilke roller disse nye profesjonene skal ha i skolen bidra til en best mulig utnyttelse av ressursene. Dette arbeidet er ikke bare viktig for avklaringen av roller og ansvar, men vil også være med på å endre holdning og identitet i det nye samarbeidet. Videre vil også integrering av nye profesjoner reise spørsmål om hvordan nye ressurser skal brukes for å skape en best mulig nytteverdi av den nye kompetansen (Borg et.al., 2015, s 27). Alle deltakerne i masterstudien som det vises til ovenfor, viser at det er viktig at de ulike profesjonene på skolen kjenner til hverandre og hvilken kompetanse alle parter har. Det pekes også på at det er noe uklart rundt hvilke roller en skal ha i samarbeidet, og hvem og hvordan en skal hjelpe de som opplever vansker (Neverdal, 2021, s. 30).

4.4 Assistenter og fagarbeidere

Ut ifra rapporten *Hva lærerne ikke kan!* er det ulikheter blant skoler om assistentene og fagarbeiderne ved skolene jobber opp mot enkeltelever, eller om de brukes opp mot klassen som helhet. I de tilfellene hvor de benyttes i klassen så er det gjerne knyttet opp mot å følge

opp elever med spesifikke utfordringer for at de skal få et bedre læringsutbytte av undervisningen, og ikke opp mot klassen som gruppe. I tillegg kan de også ha kontakt med hjemmet rundt praktiske ting knyttet til disse enkeltelevne. Rapporten viser også at assistenter brukes mye i friminutt og i etterkant av friminutt, og at de jobber både med fag og det sosiale (Borg et.al., 2015, s. 28). Gjennom undersøkelser viser det seg at det er stor variasjon blant skolene i hvilken grad assistentene deltar i arbeidet i skolen. Da assistenter jobber tett på enkeltelever, vil det være helt elementært med et godt samarbeid mellom lærer og assistent for at eleven skal oppleve best mulig nytte av assistentressursen (Gustafson & Sevje, 2015, s. 8). Da mye av tidene er knyttet opp mot enkelt elever, blir også tiden til læring, utvikling og samarbeid med lærer mindre. (Borg et.al., 2015, s. 28). Det er gjort lite forskning på bruken av assistenter i skolen, men en undersøkelse som er gjort i England viser at bruken av assistenter i skolen har positiv innvirkning på elevenes læring (Blatchford, Basset, Brown, Martin, Russell & Webster, 2009).

5 Teoretisk rammeverk

Som teoretisk rammeverk som oppgaven har jeg valgt å se den i lys av Etienne Wengers (1998) teori om praksisfellesskap, og situert læring. I lys av denne vil jeg senere se på hvordan skoler og lærere kommer frem til felles måter å arbeide på, samt hvordan teorien om praksisfellesskap påvirker muligheten for utvikling av det eksterne samarbeidet.

5.2 Praksisfellesskap – en finner sammen en måte å arbeide på

Etienne Wenger (1998) presenterte begrepet *communities of practice* i boken med samme navn, og begrepet forstås som «en gruppe av mennesker som deler de samme utfordringene, problemene, lidenskap og et tema, og som utvikler deres kunnskap og ekspertise på dette området gjennom å omgås hverandre regelmessig» (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, s. 4). En kan finne klare sammenhenger mellom praksisfellesskap og systemteoretisk tradisjon, men videre i oppgaven vil jeg fokusere på de sosiokulturelle – og konstruktivistisk tradisjon. Wengers redegjørelse av praksisfellesskap vil brukes som et teoretisk rammeverk for særlig det interne samarbeidet på de undersøkte skolene, men det vil også kunne være relevant for funnene som er knyttet opp mot det tverrfaglige samarbeidet. Praksisfellesskap vil ikke kunne finne sted uten at en har et overordnet system eller tankesett som forteller en at læring skjer i møtet med sosiale relasjoner, og at er en prosess som foregår i møtet mellom mennesker og verden, og at det dermed kan sees på som en sosial læringsteori (Wenger, 2010, s. 1).

Forståelsen av praksisfellesskap omfatter både teori og praksis, men er fokusert på det sosiale aspektet av hvordan en benytter seg av teorien, og dermed at vår teoretiske forståelse delt, diskutert og utviklet i møte med praksis (Wenger, 1998, s. 62). Ut ifra teorien om praksisfellesskap, er det fokus på hvordan engasjement i praksis som kilde til læring blant deltakerne, og begrepet praksisfellesskap forstås som et mellomliggende element mellom den enkelt deltaker og selve institusjonen (Wadel, 2002, s. 417). Sett i lys av oppgavens problemstilling forstås dette dithen at lærere har med seg sitt teoretiske grunnlag og forståelse av verden inn i skolen, og at gjennom møtet med elever og kollegaer blir teorien en har med seg påvirket av menneskene rundt. Grunnlaget for selve forståelsen av begrepet praksisfellesskap omhandler mening, i den form at «praksis handler om mening som en hverdags erfaring», og at denne tar sted i meningsforhandlinger som videre består av et samspill mellom deltakelse og tingliggjøringer (Wenger, 1998, s. 66). Over tid kan skoler tilegne mening til det tverrfaglige samarbeidet, da de ser at deres kompetanse ikke strekker til.

Letter dette på deres arbeidsbyrde og elevenes forhold, vil dette kunne bidra til å skape en mening i samarbeidet. Ikke alle fellesskap har eller er definerte av en praksis, men fellesskap som springer ut ifra praksis har tre dimensjoner som beskriver relasjonen mellom fellesskap og praksis (Wenger, 1998, s. 64).

5.2.1 Gjensidig engasjement

Det første kjennetegnet på praksisfellesskap er at det foreligger et gjensidig engasjement blant deltakere, og kan regnes som elementært for praksisens eksistens. For at det skal foreligge et fellesskap innenfor praksisen er ikke dette kun begrenset til samtaler som er knyttet opp til virksomheten en arbeider i, men også at en innehar et engasjement i de andre deltakernes person (Wenger, 1998, s. 92). På samme måte som at en kommer til en arbeidsplass med ulik bakgrunn, personlighet, erfaring og kompetanse, vil også ens egen profesjonelle rolle på den gitte arbeidsplassen utvikle seg. Alle deltakerne i praksis vil spesialisere og utvikle seg personlig, samtidig som en i fellesskap utvikler like måter å utføre arbeidsoppgaver på (Wenger, 1998, s. 93). Gjensidig engasjement i praksisfellesskap handler om at en gjennom kunnskap om hvordan en lærer og lærer bort, er i stand til å tilegne mening mellom det en selv vet og de andre deltakere vet. Dette er tett knyttet opp mot tverrfaglig samarbeid, samtidig som det også viser viktigheten av at deltakerne i samarbeidet møtes og at det dannes en relasjon mellom aktørene. I praksisfellesskap som består av samme profesjoner snakker en om overlappende kompetanse, mens i tilfeller hvor det er ulik kompetanse blant deltakerne snakker en om komplementær kompetanse og bidrag (Wenger 1998, s. 93). Et moment som er viktig å huske på når det kommer til praksisfellesskap er at det ikke kun består av hygge, fred og harmoni blant deltakerne, men at det også kan være preget av uenigheter, konkurranse og motstand blant fellesskapets deltakere (Wenger, 1998, s. 95).

5.2.2 Felles virksomhet

En andre dimensjon for konstruksjonen av praksisfellesskap er at det foreligger en felles virksomhet. Sammen skaper deltakerne en felles virksomhet gjennom kollektive forhandlingsprosesser, som videre skaper en forståelse for hvordan de utøver sin praksis. Resultatet etter disse forhandlingene blir dermed en virksomhet som oppleves som deres, selv om det blir påvirket av ytre faktorer, og en følelse av medbestemmelse og eieforhold vil være med på å skape en gjensidig ansvarlighet blant deltakere (Wenger, 1998, s. 95). I tråd med at gjensidig engasjement ikke behøver å være synonymt med likhet blant deltakerne, vil også en

felles virksomhet preges av deltakernes ulike meninger, personligheter og kompetanse. Disse ulikhetene blant deltakerne i praksis har vært med og forhandlet fram en felles virksomhet for praksisfellesskapet (Wenger, 1998, s. 96). Sett i en skolekontekst vil det alltid foreligge nasjonale føringer og lovverk som ligger til grunn for måten lærere kan utøve sin praksis, i tillegg til mer lokale føringer fra kommune og skoleledelse. Når et praksisfellesskap skaper egne måter å arbeide på, skjer dette gjennom at de benytter seg av mulighetene som ligger innenfor de satte betingelsene (Wenger, 1998, s. 97). Forståelsen av en felles virksomhet kan være det som bidrar til å svekke det tverrfaglige samarbeidet, da der har ulike rammer de jobber innenfor eller forhandlet frem måter de skal jobbe på. Forhandlingene frem mot en felles virksomhet setter også felles krav og forståelse blant deltakerne om hva deltakerne setter som viktige verdier og handlinger i praksis, noe som videre skaper en gjensidig ansvarlighet ovenfor praksisfellesskapet. Den gjensidige ansvarligheten ovenfor praksisfellesskapet skaper videre er forståelse blant deltakerne om at de ikke kun er ansvarlige for sine gitte arbeidsoppgaver, men at de også er medansvarlige for sine medarbeiders muligheter til å utføre og mestre sine oppgaver (Wenger, 1998, s. 99).

5.2.3 Felles repertoar

Et tredje kjennetegn på fellesskap som blir dannet gjennom praksis er at det er en utvikling av et felles repertoar. «Et praksisfellesskaps repertoar omfatter rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gester, symboler, sjangre, handlinger eller begreper» som har blitt en del av praksis, og med dette omhandler et praksisfellesskaps repertoar både aspekter fra virksomhetens mer formelle diskurs så vel som elementer med bunn i relasjonen mellom fellesskapets deltakere (Wenger, 1998, s. 101). Det er innenfor dette skolens behov for internt og eksternt samarbeid kan komme til uttrykk, ser skolene behovet for samarbeid over til vil det bli en del av deres felles repertoar. Et fellesskaps repertoar kjennetegnes ved at den har to komplimenterende funksjoner: den er et symbol for et gjensidig engasjement blant deltakerne, samtidig som den også er tvetydig da den representerer tidligere meningsforhandlinger samtidig som den muliggjør en utvikling i praksisen videre meningsforhandlinger og meninger (Wenger, 1998, s. 102).

5.2.4 Læring innenfor praksisfellesskap

Når praksisfellesskap snakker om sine arbeidsoppgaver og utvikling i deres arbeid, oppfattes ikke dette nødvendigvis som læring, på grunn av at de snakker om deres praksis (Wenger, 1998, s. 115). Lærere som jobber tett sammen eller lærere som deltar i veletablerte

tverrfaglige samarbeid vil ikke nødvendigvis oppleve dette samarbeidet som læring, da det er tett knyttet opp mot deres daglige arbeid. Ut ifra de tre elementene som er redegjort for ovenfor kan en forstå at læring innenfor praksisfellesskap foregår gjennom ulike prosesser. Gjennom gjensidig engasjement i praksis vil en få kunnskap om hvordan en engasjerer seg, hva som styrker eller svekker praksis, utvikler relasjoner, skaper forståelser om hvem en opplever som lett å omgås med, og danner seg et bilde over hvem som vet hva innenfor praksis (Wenger, 1998, s. 115). Gjennom deltakelse i praksis og gjensidig engasjement i de andre deltakerne, vil en også lettere forstå og være med i forhandlinger rundt virksomheten. Etter hvert som en danner en bedre forståelse for virksomheten vil en lettere kunne innordne sitt engasjement, lære seg selv og hverandre å stå til ansvar for og definere og forhandle om hva virksomheten går ut på (Wenger, 1998, s. 115). Ved å delta i praksisfellesskap skapes det også læring blant medlemmene gjennom å bidra i utviklingen av fellesskapets repertoar gjennom å kontinuerlig reforhandle meningen i det allerede etablerte repertoaret (Wenger, 1998, s. 115).

5.2.5 Situert læring

Som nevnt ovenfor foregår læring innenfor praksisfellesskap gjennom at en lærer av og sammen med andre deltakere innenfor praksis, men denne kan også sees på som situert læring. Forståelse av situert læring forstås ved at det deltakere av praksisfellesskap lærer, tar utgangspunkt i den sosiale situasjonen de befinner seg i. Altså at læringen som foregår i praksisfellesskapet er knyttet opp mot den spesifikke kontekst og virkelighet praksis tar sted (Lave & Wenger, 1991, s. 15). Dette støtter opp om forståelsen av at kunnskap utvikles over tid og i møte med ulike kontekster, samtidig som håndhevelse av kunnskap også blir påvirket av praksisens interesser og verdier. Situert læring i praksisfellesskap tar gjerne form gjennom at deltakere deler sin kunnskap og erfaring med andre deltakere i praksis, og at denne gjennom forhandlinger blir en del av deres felles virksomhet (Abma, 2007, s. 33-34). Tar en igjen utgangspunkt i skolekontekst, vil ulike skoler ha ulike utfordringer, særlig når de har ulik sosial og geografisk beliggenhet, og det som diskuteres og konkluderes med på én skole vil ikke nødvendigvis gjelde for lærere ved andre skoler. Disse utfordringene kan være knyttet til klassemiljø, undervisningsmetoder og spesifikke elevsaker. Da diskusjonene på skolene i masterstudien blir preget av de sosiodemografiske forholdene de befinner seg, vil dette trolig få innvirkninger på læring innenfor praksis. Særlig når det kommer til elevsaker vil skoler i ulike områder møte på ulike utfordringer når det kommer til elevsaker, noe som jeg skal komme nærmere inn på i funn og drøfting. Læring innenfor praksisfellesskap handler heller

ikke kun om ferdigheter og kompetanse som er knyttet opp mot *hvordan* en skal kunne utføre sine arbeidsoppgaver, men også de kulturelle og sosiale forholdene som ligger blant deltakerne i praksis (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 9).

5.3 Identitet innenfor og på tvers av praksisfellesskap

Deltakelse i praksis vil være med på å danne bilder av hvordan en opplever seg selv og andre, på samme måte som de andre deltakerne i praksis vil danne seg et bilde av deg. En forstår seg selv og andre ut ifra praksisen en er deltaker i, og det fellesskapet legger særlig merke til kan føre til tingliggjøring av deltakere. På den måte vil identitet i praksis være et samspill mellom deltakelse og tingliggjøring, som danner grunnlaget for en sosial identitet i utvikling (Wenger, 1998, s. 176). Gjennom å delta i praksis vil medlemmers identitet bidra til å påvirke den etablerte praksis, samtidig vil egen identitet i den gitte konteksten formes og utvikles som følge av de tre hovedelementene nevnt ovenfor som utgjør et praksisfellesskap. Den individuelle identiteten forstås i forhold til fellesskapet, som et perspektiv for deltakernes evne og mulighet til å involvere seg i felles virksomhet og hvordan en personlig kan ta nytte av et felles repertoar. Identitet gjennom deltakelse i praksisfellesskap blir derfor som å se på form for kompetanse, og blir med det et sted hvor en opplever trygghet (Wenger, 1998, s. 177-179). Når en derimot kommer i kontakt med andre praksiser hvor vi ikke kjenner de andre deltakerne, den forhandlede virksomhet og ikke innehar et felles repertoar blir dette en brytning mot egen identitet (Wenger, 1998, s. 179). Det kan derfor oppleves som utrygt, og involvering og deltakelse i andres praksis kan bli møtt med motstand. Dette vil være aktuelt når jeg senere vurderer det tverrfaglige samarbeidet, og om lærere opplever møtet med tverrfaglige instanser som vanskelig. De deltar da i en praksis hvor de ikke er kjent med deltakerne eller virksomheten, og det kan derfor oppleves som utrygt. Alle er både bevisste og ubevisste deltakere og medlemmer i flere former praksisfellesskap, og hvilke medlemskap en gjennom livet opplever tilhørighet til vil være i endring over tid (Wenger, 1998, s. 16). Identitetsbegrepet vil derfor også ha forbindelse mellom deltakelsen i ulike fellesskaper og innsatsen en legger inn for å bevare en identitet på tvers av de ulike fellesskapene, og at ens identitet derfor en nexus mellom de fellesskaper en tilhører (Wenger, 1998, s. 185). Dette forstås ikke som at en har lik oppførsel i de ulike praksisfellesskap man deltar i, men at den man er i en gitt kontekst er en del av en helhetlig identitet.

6 Metode

Som nevnt innledningsvis er masteroppgaven basert på data som allerede er innhentet gjennom forskningsprosjektet *Barndom, oppvekst, skole og ulikhet i Norden*. Dataene jeg benytter meg av er den kvalitative delen av forskningen, som startet opp i Norge i 2019. Formålet med prosjektet er å undersøke politiske, økonomisk og institusjonelle aspekter ved sosial ulikhet i utdanningssystemet, for videre å fram forholdet mellom barn og unges virkelighet og systemet det lever i (NTNU, u.å.). Forskningen har et komparativt casedesign, da den har som mål å undersøke endring over tid, men også undersøke likhet og ulikhet mellom deltakerne i studien.

6.1 Metodologisk ståsted

Intervjuene som masteroppgaven baserer seg på, har et komparativt casedesign, da informantene for studien er hentet fra skoler med ulike sosioøkonomiske forhold. Gjennom at en undersøker objekter som har et ulikt elevgrunnlag, vil også masteroppgaven ha komparative trekk ved seg. Hvordan informantene fra et mer privilegert område samarbeider tverrfaglig og hvordan de opplever dette samarbeidet, vil mulig skille seg fra opplevelsen av samarbeidet ved skolene i de mer utsatte områdene.

Innenfor metodologisk tradisjon er fenomenologien den mest fremtredende tilnærmingen til intervjuene. Gjennom å ha et fenomenologisk forskningsdesign forsøker man å utforske og beskrive mennesker, samtidig som man også studerer deres erfaringer og forståelse av et gitt fenomen (Johannesen, Tufta & Christoffersen, 2016, s. 99). Med en slik tilnærming forsøker man å undersøke meningen bak fortellingene som kommer fram i intervjuene, og det er en viktig forutsetning av en ser det som informantene forteller i sammenheng med virkeligheten de befinner seg i. For fenomenologiske studier er det dermed sentralt at det er den enkeltes subjektive forståelse og opplevelse som skal ligge til grunn (Vettenranta, 2005, s. 160).

Likevel vil jeg gjennom mitt teoretiske ståsted studere hvordan denne subjektive oppfattelsen av virkeligheten sammen konstruerer en felles forståelse av det interne og eksterne samarbeidet (Wenger, 1998). Med problemstillingen som utgangspunkt vil jeg rette søkelyset mot det lærere forteller om tverrfaglighet og deres opplevelse av samarbeidet ut ifra skolen og den enkelte lærers virkelighet. Når en i tillegg tar i betraktning at informasjonen er hentet fra tre ulike skoler med et ulikt elevgrunnlag vil dette også kunne gi utslag i hvordan personell ved de ulike skolene opplever og forstår det tverrfaglige samarbeidet.

6.1.1 Sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn og fenomenologi

Med bakgrunn i valget om å gjøre en fenomenologisk studie, er det sentralt å knytte dette opp mot et sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn. Gjennom en fenomenologisk studie får vi i dette tilfelle kunnskap om hvordan lærere forstår og opplever det tverrfaglige samarbeidet ut ifra deres virkelighet, og dermed vil det også være sentralt å ha kunnskap om hvordan denne virkeligheten har oppstått. Et sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn forstår virkeligheten som noe som er skapt gjennom språk, kommunikasjon og sosiale prosesser og relasjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205). Skal en trekke problemstillingen for studien inn i sosialkonstruksjonismen, kan en tenke at hvordan informanten/den enkelt lærer forstår det tverrfaglige samarbeidet på skolen og dets verdi vil påvirkes av det miljøet som læreren oppholder seg i (Wenger, 1998). Den enkelte lærer kan også ha sin egen individuelle oppfatning av virkeligheten, men at dette også går inn i de sosiale prosessene, og kan bidra til å påvirke på kollektivt nivå (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 207). Om skolen enten ikke har en kultur for å samarbeide med andre instanser, eller at flertallet har negative oppfatninger og erfaringer med det tverrfaglige samarbeidet, vil dette være med på å påvirke andres syn på andre instanser og profesjoner. Samtidig kan en også si at de som opplever at samarbeidet har fungert godt vil være med på å påvirke skolens virkelighetsoppfatning og kultur for samarbeid i positiv retning. Videre vil det også være naturlig at dette påvirkes også av den kontekstuelle virkeligheten skolen befinner seg i, altså hvilke utfordringer de opplever i sin hverdag. En radikal form for sosialkonstruksjonisme vil si at det ikke er mulig å ha en objektiv virkelighet, da den først finnes når vi får kunnskap om den (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206). Ser man dette i forbindelse med problemstilling, vil dette si at skolens oppfatning av nytten i det tverrfaglige samarbeidet først vil skje gjennom deres kunnskap og kontakt med tverrfaglig arbeid og andre profesjoner. Med bakgrunn i dette kan en forstå det dithen at de skolene som har større behov for andre profesjoner, vil ha et større grunnlag til å ha en formening om hvordan samarbeidet foregår.

6.2 Utvalg

Gjennom den delen av forskningsprosjektet som foregår her i Norge er det gjennomført intervjuer på tre ulike skoler i en kommune, hvor informantene har roller som rektor, avdelingsleder, spesialpedagog, lærer, SFO-leder og miljøterapeut. I tillegg er det også gjennomført intervjuer med en rekke ansatte i kommunen, som er aktuelle samarbeidspartnere med skolen. Blant informantene er det ansatte i barnevernet, PP-tjenesten, skolehelsetjenesten

og oppvekstområdet. For å kunne svare ut problemstillingen og forskningsspørsmålene på en best mulig måte, har jeg valgt å benytte meg av intervjuene som er gjort med lærere ved alle tre skolene. Dette er også gjort for å avgrense fokuset for oppgaven, da hovedprosjekt har et omfattende datamateriale. Inkludering av intervjuer som er gjort med rektor, SFO-leder og spesialpedagogisk koordinator ville kunne gitt masterstudien et bredere perspektiv, men det ville samtidig vært omfattende med tanke på oppgavens omfang. Datamaterialet blant lærere ved en skole er ikke like omfattende som ved to de andre skolene, og funn fra denne skolen blir også deretter. Jeg kunne valgt å benytte meg av intervjuer gjort av andre ansatte, men det kunne også gitt fortellingene et annet perspektiv enn lærerperspektivet og dermed skilt seg ut fra de andre. Alle tre skolene skiller seg fra hverandre på ulike måter, men hovedårsaken til at jeg har valgt å inkludere den tredje skolen er at størrelsen og elevtallet skiller seg fra de andre, noe som kan være med på å påvirke særlig det interne samarbeidet. Videre er det som nevnt tidligere også et sentralt moment at skolene befinner seg i ulike sosiale områder. I *Resultat og funn* vil enkelte data presenteres som individuelle opplevelser og fortellinger som er gjeldene for den enkelte lærer, mens andre funn vil være representative for skolen som helhet. Kommer dette ulikt fram blant intervjuene på samme skole, vil de funnene stå i motsetning til hverandre og kan derfor ikke presenteres under skolen som helhet. Med hensyn til anonymisering vil jeg videre i oppgaven vil jeg omtale de tre skolene for *Hav, Fjord og Fjell skole*.

6.2.1 Skolene og informantene

Hav skole er en mellomstor skole, og området hvor skolen ligger regnes for å ha høy sosioøkonomisk status. Hovedvekten av boligene i området er eneboliger, og informantene omtaler majoriteten av foreldregruppa som ressurssterke. Befolkningen innenfor dette området er også å regne som en relativt homogen gruppe, med lite etnisk og kulturelt mangfold. Fra denne skolen har jeg benyttet meg av tre intervjuer, hvor alle tre har kontaktlæreransvar og rundt 20 års fartstid som lærer. To av de har kun vært ved denne skolen etter lærerutdanningen, mens en har hatt et år på en annen skole i løpet av karrieren.

Fjord skole er en stor skole, og har i løpet av perioden datainnsamlingen har pågått vært gjennom en sammenslåingsprosess. Uavhengig av dette er området hvor både den gamle og nye skolen ligger å regne som et sosioøkonomisk utsatt område. Området preges av blokkbebyggelse, hvor en stor andel av disse er kommunale boliger. Befolkningen i området

er å regne som heterogen, med et stort kulturelt, etnisk og språklig mangfold. Fra denne skolen har jeg også benyttet meg av tre intervjuer, hvor alle tre er kontaktlærere og har arbeidet i det samme området hele karrieren. To av informantene kom fra en skole og har en fartstid 30-35 år, mens den tredje kom fra en annen skole og har en fartstid på rundt 20 år.

Fjell skole er en liten skole, og har kun en klasse på hvert trinn. Området som Fjell skole befinner seg i er i stor grad sammenlignbart med Fjord skoles nærområde, med størrelse som den største forskjellen. Området Fjell skole ligger i preges av blokk- og bygårdsbebyggelse, og har også en relativt stor andel kommunale boliger. Dette er også å regne som et sosioøkonomisk utsatt område, med en heterogen befolkning. Området har vært, og er fremdeles under utbygging, noe som kan være med på å gi en større andel ressurssterke foreldre. Fra Fjell skole har jeg benyttet meg av to intervjuer, hvorav en er nyutdannet og den andre har 25 års fartstid som lærer ved skolen.

6.3 Kvalitativ metode

Intervjuene jeg benytter meg av i masteroppgaven er gjennomført som såkalte semistrukturerte intervju, og befinner seg et sted mellom ustrukturerte og strukturerte intervjuer, eller det som også kalles for dybdeintervjuer. En av fordelene med et mindre strukturert intervju er at den skaper større sjanser for å få mer detaljerte beskrivelser av det man ønsker å undersøke, enn det man ville gjort i mer strukturerte intervju. Strukturerte og ustrukturerte intervjuer stiller også ulike krav til intervjueren, hvor det i ustrukturerte intervjuer settes høyere krav til intervjuerens evne til å vise fleksibilitet og dyktighet i selve intervjusituasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Gjennom bruk av dybdeintervju for innhenting av data har forskeren som mål å skape en fri samtale rundt noen forhåndsbestemte tematikker, og dermed gi intervjuobjektet mulighet til å reflektere rundt egne erfaringer og meninger om tematikken (Tjora, 2017, s. 114). Måten dette er gjort på i intervjuene som jeg benytter meg av er at intervjueren har startet med en gitt tematikk, og latt informanten fortelle om deres erfaringer med temaet. Slik det fremstår fra intervjuene er det en variasjon blant hvor mye informantene har å fortelle, men intervjueren har vært flink til å komme med støtte til utsagn, oppfølgingsspørsmål, spørsmål som utdyper det informanten kommer med.

6.3.1 Muligheter og utfordringer med dybdeintervju som metode

Mulighetene en får gjennom å benytte seg av dybdeintervjuer er at en som forsker kan få et dypere innblikk i informantens tanker, holdninger og forståelser av gitte tematikker. For å øke mulighetene med dybdeintervju er det viktig at forskeren skaper en stemning i situasjonen hvor informantene opplever at de trygt kan komme med personlige erfaringer, tanker og digresjoner underveis (Tjora, 2017, s. 118). Gjennom å ikke slavisk følge en bestemt rekkefølge av spørsmål, men heller løsriver seg litt fra den opprinnelige intervjuguiden, vil en ha desto større muligheter til å få mer inngående kunnskap om tematikker som en tenker vil være relevant for prosjektet. Gjennom at det blir stilt relativt åpne spørsmål til informanten står den fritt til å selv kunne trekke fram det informanten ser på som de viktigste momentene i sin hverdag og blant deres erfaringer. Dette gir også informanten mulighet til å fortelle mer om det er et område som hun/han er opptatt av.

6.4 Analysestrategi

Innenfor fenomenologiske studier er det vanligste å analysere meningsinnholdet av det som kommer fram i intervjuene, og har som mål å forstå en dypere mening i informantenes forklaringer. Dette er det som kalles for innholdsanalyse innenfor kvalitativ forskning (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 100). Johannesen, Tufte og Christoffersen viser til Kirsti Malteruds (2003) fire hovedsteg for analyse av meningsinnhold, som består av at forskeren først skal forsøke å finne overordnede tematikker som gir et helhetsinntrykk av materialet, for så å fortette datamaterialet gjennom å forkorte og komprimere datamaterialet som er mest relevant for videre analyse. Med utgangspunkt i det fortettede materialet skal forskeren finne de meningsbærende elementene i datamaterialet som gir kunnskap om de fremtredende tematikkene. Dette skal så kodes, for å slå sammen materialet som har sammenheng med hverandre. I etterkant av kodingen kommer kondenseringsprosessen, hvor kodeord og materiale settes sammen. Siste del av analyseprosessen er at det kondenserte materialet skal rekontekstualiseres i studien (Johannes, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 100-105). I tråd med problemstillingen var jeg først interessert i å finne sitater eller deler av intervjuer som tematiserte internt og eksternt samarbeid, og startet med å lese de tilgjengelige intervjuene for å undersøke hvilke som var aktuelt å benytte i studien. Etter å ha valgt ut de aktuelle intervjuene startet arbeidet med å igjen lese materialet, for å trekke ut de relevante delene for å skape et mer komprimert materiale som danner et mer oversiktlig bilde over aktuelle funn. I behandlingen av det fortettede materialet kom jeg fram til at det var et skille

mellom hvordan lærere forteller om samarbeidet organisatorisk eller visste til hvilke arbeidsformer – og oppgaver dette medførte, og hvordan de opplevde eller tilegnet verdi og mening til internt og eksternt samarbeid. Med bakgrunn i dette kom jeg fram til tre tematiske kategorier for funn og resultat: *Hvordan benytter lærere seg av kollegaer på skolen, Hvordan samarbeider lærere med eksterne samarbeidspartnere og Hvordan opplever lærere samarbeidet med interne og eksterne aktører?* Med bakgrunn i at skoler har ansatte med ulik kompetanse, ble det mer aktuelt å benytte begrepene *interne* og *eksterne* fremfor tverrfaglig samarbeid. Denne tematiske framstillingen av funnene er valgt da de gir et oversiktlig og helhetlig bilde av muligheter og utfordringer med samarbeid, samtidig som den også skiller mellom internt og eksternt samarbeid. Når materialet var sortert etter tematiske koder ble det gjennomgått nok et gang med et teoretisk blikk og koblet sammen med Wenger.

6.5 Kvalitet

For å kunne vurdere studiens kvalitet har jeg valgt å trekke fram validitet, hvor fokuset først og fremst er rettet mot hvordan resultat og funn er valid for situasjonen som de befinner seg i. Her vil jeg også peke på hvordan det å være en del av et forskningsprosjekt kan være med på å gi funnene en kommunikativ validitet. I tillegg vil se på i hvilken grad studien er overførbart til å gjelde for andre skoler i lignende situasjon. For å skape transparens vil jeg også redegjøre for min forskningsrolle underveis i studien og hvordan forforståelse kan bidra til å påvirke resultat.

6.5.1 Validitet

For å vurdere kvaliteten på studien er det relevant å se på særlig den ytre validiteten av studien, som sier noe om hvilken situasjon/område resultatet er gyldig for. Videre kan også spørsmålet om studiens validitet deles opp i to spørsmål: hvilke personer og hvilke situasjoner er studien gyldig for? Enkelt forklart kan en si at dersom det en finner ut i løpet av studien kan gjøres gyldig for personer og situasjoner som problemstilling omfatter, så har studien en god ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Om en skal se på hvilke personer resultatene er gyldige for, må en trekke inn det som gjelder utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. Her setter problemstillingen begrensninger for hva som skal oppfattes som populasjonen, og i denne oppgavens tilfelle blir skolens ansatte/lærer ansett som populasjonen som gjelder. Informantene i studien er først og fremst representanter for sine skolekulturer, men gjennom at undersøkelsen foregår blant flere ansatte og ved flere

skoler, vil det være enklere å vurdere om det som kommer fram i studien er relevant for flere innenfor samme sektor. For validiteten til studien vil det trolig også være en styrke at skolene kommer fra ulike typer områder. Hadde studien vært gjennomført på kun en skole, hadde resultatet kun vært gyldig innenfor skolen hvor undersøkelsen ble gjort. I og med at studien er gjennomført ved to utsatte områder og et privilegert område, vil komparasjonen kunne gi utpreget ulike bilder. Om det viser seg at det er forskjell mellom områdene, vil det gjøre det mulig for oss å se på hvorfor de er ulike (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 146). F.eks. om forståelse og opplevelsen av tverrfaglighet er svært ulike mellom utsatt og privilegert område, vil det kunne være mulig å vurdere om det er den konteksten skolen opplever som er årsaken bak deres forklaringer.

Underveis i masterprosjektet har vi hatt jevnlige møter i en prosjektgruppe hvor vi har benyttet oss av det samme datamateriale og andre data fra forskningsprosjektet hvor vi blant annet har diskutert forståelser og analyser av resultat. Gjennom bekreftelse og innspill fra andre i arbeidet med analysen av funnene, skaper dette også en kommunikativ validitet (Kvale, 2009). I denne studien skapes ikke denne validiteten i samtale med informant, men med andre som har god kjennskap til materialet. I prosessen mellom ferdigstilling og endelig innlevering fikk jeg også anledning til å legge frem mine funn på en konferanse for forskningsprosjektet *Nordic Unequal childhood* hvor aktører som har god kunnskap om datamaterialet eller de aktuelle skolene deltok. Tilbakemeldinger som støttet opp om studiens funn var også med på å styrke oppgavens grad kommunikativ validitet.

6.5.3 Overførbarhet

I kvalitative studier er det fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet, og om det er mulig å bruke disse fortolkningen i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210). Materialet som er grunnlag for fortolkningene er hentet ut fra skoler med ulike sosiodemografisk områder, og forståelsen som lærerne redegjør for i intervjuene er ikke nødvendigvis kun gjeldene for deres område eller praksis. Fortolkningene som er gjort innenfor de ulike områdene kan derfor vurderes som gjeldende for områder eller skoler med like sosial profil, men dette forutsetter at resultat og analyser knyttes til tidligere forskning og settes innenfor rammene av et teoretisk bakteppe. Dersom teori og tidligere forskning, sammen med mine resultater viser til ulikheter mellom sosiale områder, vil det kunne styrke overførbarheten for fortolkningene. Likevel er det viktig å poengtere at dette er spesifikke case og resultatene er i første hånd gjeldende for den utvalgte skolen.

6.5.4 Pålitelighet og forskerrollen – Transparens

I kvalitative studier kan forskeren forstås som det viktigste forskningsinstrumentet, og særlig i fenomenologiske studier blir studiens kvalitet sett på som en direkte følge av forskerens behandling og tolkning av datamaterialet (Postholm, 2010, s. 136). Gjennom snart fem år som lærerstudent med ulike praksissteder, i tillegg til vikariat ved en barneskole ved siden av studiene, vil mitt møte med datamaterialet kunne preges av mine opplevelser, forståelser og erfaringer i møte med praksisfeltet.

Min forskningsrolle for denne masteroppgaven er noe annerledes enn i prosjekt der er selv skal utforme intervjuguide, finne informanter og gjennomfører intervjuer. I sin masteroppgave trekker Helene Moe Olsen (2020) fram at det finnes både fordeler og ulemper ved det å være knyttet til et forskningsprosjekt, og da særlig ved å benytte seg av transkriberte intervjuer som en selv ikke har vært med på gjennomføringen av. En svakhet ved å benytte seg av ferdig transkriberte intervjuer er at en kan gå glipp av elementer som kan være aktuelle for tolkningen av det som blir sagt, f.eks. kroppsspråk og tilstedeværelse. Det må også nevnes at en av ulikhetene mellom hennes studie og min er at hun deltok aktivt i noe av arbeidet med intervjuer og transkripsjon. Gjennom å arbeide sammen med en forskningsgruppe kan en også bli preget av intersubjektivitet innad i forskergruppen, men graden dette foregår vil avhenge av graden av involvering i prosjektet (Olsen, 2020, s. 19). En del av min forskerrolle for dette masterprosjektet har gått ut på å diskutere hva jeg har sett som interessante momenter fra datamaterialet, pekt på det som jeg har oppfattet som relevante funn i min studie og deltatt i diskusjoner og samtaler hvor andre har redegjort for sine funn i datamaterialet fra samme forskningsprosjekt. Dette har ført til at den distanse som jeg fra begynnelsen hadde til prosjektet og materialet har minket og sammen med de andre i forskningsgruppa har jeg til dels fått nærhet og en kontekstuell forståelse for materialet.

6.6 Etiske betraktninger

For å ivareta det etiske perspektivene ved en studie, er det ved intervju særlig viktig å ivareta informantens integritet gjennom hele prosessen, fra gjennomføringen av intervjuene til presentasjonen av ferdig datamateriale (Fangen, 2015). Dette stiller krav til anonymisering av personopplysninger og andre gjenkjennelige opplysninger, og at opplysningene skal lagres på en sikker måte. To sentrale prinsipper det er viktig å ivareta uavhengig av hvilken type studie en foretar er konfidensialitet og informert samtykke (Fangen, 2015). Forskningsgruppen har

gjennom hele prosessen har vært opptatt av å ivareta konfidensialiteten ovenfor deltakeren i forskningsprosjektet, og selv i interne møter har det også blitt benyttet til valgte koden for skolene. Hvor skolene ligger og beskrivelser av nærliggende områder er også blitt anonymisert i intervjuene for å sikre konfidensialitet informantene. Videre redegjøres det også for at det var skolene som ble invitert inn i prosjektet, og at rektor har vært ansvarlig for hvilke lærere som skal delta i prosjektet. Det spesifiseres også at intervjuerne har vært åpne om valgfrihet og deltakelse i intervjuene, og at det for hvert intervju er innhentet informert samtykke (Olsen, 2020, s. 20-21). For øvrig kan jeg legge til at vi som nå har tilgang til datamaterialet har fått det etter å ha skrevet under masteravtale om hvordan vi skal ivareta materialet, og at det er lagret på NTNUs server som er passordbeskyttet. Undersøkelsen er godkjent av NSD (se vedlegg).

7 Resultat og funn

Intervjuene som er bakgrunnen for analysen, er som nevnt hentet inn fra en kommune i Norge i perioden 2019-2020. Analysekapitlet er strukturert etter funn som peker på *hvordan benytter lærere seg av kollegaer på skolen, hvordan samarbeider lærere med eksterne samarbeidspartnere og hvordan opplever lærere samarbeidet med interne og eksterne aktører?*

7.1 Hvordan benytter lærere seg av kollegaer på skolen?

Dette kapitel fokuserer på hvordan de ulike skolene er organisert internt for å legge til rette for samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene på skolen. Her er det hovedsakelig et fokus på hvordan de samarbeider med andre lærere, men det er også funn som er knyttet opp mot samarbeidet mellom lærere og fagarbeidere, assistenter og miljøarbeidere. Det kan også være funn som hovedsakelig er knyttet opp mot deler av skolens ledelse, som for eksempel rektor, spesped.koordinator, sosiallærer eller andre aktuelle stillinger. Funnene for det interne samarbeidet på skolen vil videre være strukturert med underoverskrifter etter hvilken kompetanse de ansatte innehar.

7.1.1 Hav skole

Hav skole befinner seg som nevnt i et privilegert område og er en mellomstor skole, kommunens størrelse tatt i betraktning. Dette fører dermed til at det også er flere lærer per trinn, noe som er gjennomgående for alle tre intervjuene som er gjort på skolen, men presenteres godt i følgende sitat:

Men det som jeg syntes har endret seg..de største endringene som har skjedd, det syntes jeg er tanken om at det er våre unger, at vi har trinn, at vi er sammen. Og det er vel kanskje den største endringen, syntes jeg, i forhold til da jeg startet opp. (Lærer Hav skole, 2019).

Dette kommer fra en lærer som har vært ved skolen i mange år, og viser til en endring i måten de arbeider på. Det kommer også fram fra intervjuene at teamarbeid er den mest sentrale samarbeidsmåten ved denne skolen. Er det noe lærerne lurer på, er det teamet deres de oppsøker først (Hav skole, 2019). Ut ifra intervjuene kan en også forstå det dithen at dette samarbeidet er særlig tilknyttet arbeidet med elevsaker, uavhengig om det er knyttet til faglige

utfordringer eller psykososiale utfordringer. Særlig når det kommer til elevenes faglige utfordringer foregår dette gjerne i samarbeid med spesialpedagogisk koordinator ved skolen gjennom at de i fellesskap blir enige om hvilke elever som skal få styrket undervisning internt på skolen for en periode (Hav skole, 2019). Arbeidet i team er organisert fra skolens hold, og det gir lærerne faste møtetider, og arenaer som gir lærerne som arbeider med elevene et rom for å diskutere og få luftet ut om hvordan det står til med deres kontaktelever eller i de gitte klassene. Sett i lys av Thorsen (2018) oppleves teamsamarbeidet som betydningsfullt for lærerne ved Hav skole, da de knytter dette samarbeidet tett opp mot det som de opplever i sin arbeidshverdag. Teamet er et sted hvor de får muligheten til å luften eventuelle bekymringer eller spørre om råd, og derfor utvikle egen praksis i klasserommet og elevarbeidet. Om lærere opplever at de har elever som kan falle litt bort, er det mulig at det er andre lærere som har klart å fange opp eleven. Dette gir en ekstra trygghet for lærerne, da dette er en ekstra støtte i arbeidet med elevenes trivsel, faglige, - sosiale – og emosjonelle forhold. Viktigheten av at elevene opplever at de blir sett og hørt av de voksne ved skolen blir godt forklart i følgende sitat:

Det viktige for oss da, er at alle elevene har noen som de vet at de kan komme til, som de stoler på og som kan hjelpe de. Uansett egentlig hvilket problem, så føler jeg at 'oi, så for jeg hjelp'. Det er ikke sikkert at de føler at 'oi, det var ikke akkurat det jeg hadde tenkt, men de så meg i hvert fall, og hjalp meg'. Det er viktig for oss i forhold til.. og at alle ungene har noen voksne på vårt trinn som de vet at de kan gå til. (Hav skole, 2019).

Lærer trekker fram at det er en styrke at de er flere lærere som jobber med de samme elevene, og møter de i hverdagen. Gjennom at de underviser i begge gruppene på trinnet vil de møte alle elevene i lik grad, uavhengig om det er deres kontakt elever eller ikke. Elevene vil åpne seg opp for lærere og andre ansatte i ulik grad, og relasjonen som eleven opplever med den voksne vil være med å spille inn på om de føler seg trygge på å dele. Derfor trekker lærerne ved denne skolen det fram som en styrke at de er flere som kan være med på å hjelpe elevene om de opplever utfordringer, og at det som regel er større sjanser for at noen ser den enkelte. Gjennom denne måten å arbeide på får de benyttet hverandre i stor grad, og spille på de ulike personlighetene og erfaringene som ligger blant de voksne i klassen. Teamsamarbeidet gir rom for at de får løfte opp disse sakene, og at en dermed kan få innblikk i om noen andre lærere har fanget eleven som har gått litt under radaren.

Som nevnt ovenfor er det prioritert fra skolens hold at lærere skal samarbeide i team, og at det blir satt av tid til dette i lærerens bundettid på skolen. Ser man i midlertidig til lærerens samarbeid med SFO, assistenter og fagarbeidere ved skolen er det noe ulik framstilling. En måte å beskrive det på er gjennom følgende sitat: «Ikke det at vi ikke samarbeider, men vi får liksom ikke tid til å samarbeide, vi får ikke tid til å overlevere informasjon.» (Hav skole, 2019). Selv om lærerne og SFO samarbeider, er det ikke satt av tid til noe samarbeid mellom lærerne på skolen og SFO. Som jeg kommer inn på senere vil også graden læreren og de andre møtes avhenge av assistenten eller fagarbeiderens arbeidstid. Men ut ifra sitatet ovenfor kan mangelen på en arena for å overlevere informasjon trekkes fram som et ønske for elevenes beste, og blir videre begrunnet med: «Skjer det noe på skolen, så er det ikke sikkert vi får tid til å si til dem, at ‘oi, denne eleven her, følg med litt ekstra fordi at dem har krangla der eller, i dag har de en kjempetopp dag...». Ut ifra denne fremstillingen kan en forstå det dithen at et tett samarbeid mellom lærer og assistent er med på å se elevens skoledag som helhetlig, og tid til et tettere samarbeid vil gjøre det enklere for de ulike ansatte å fange opp eleven på best mulig måte.

Overordnet ser man det er høy grad av samarbeid på team ved skolen. Her diskuteres det elevsaker, praksis i klasserommet og støtte i det daglige arbeidet. Det kommer derimot fram at det er vanskelig å få etablert et system for samarbeid med andre ansatte på skolen.

7.1.2 Fjord skole

Fjord skole er stor skole som har vært igjennom en sammenslåingsprosess, og befinner seg i et sosialt utsatt område. Det kommer fram fra intervjuene at det har vært teamarbeid på Fjord skole gjennom flere år, men det som skiller seg umiddelbart ut i gjennomgangen av intervjuene er at lærerne ikke nødvendigvis snakker om andre lærere når det er snakk om teamarbeid. Fokuset er heller ikke rettet mot rent teamsamarbeid, men heller hvordan de som lærere benytter seg av ressursene som finnes på skolen i sitt arbeid. Det trekkes derimot fram at lærerne har fast møtetid, som skolens andre yrkesgrupper ikke alltid har mulighet til å delta på. (Lærer, Fjord skole, 2019). Det kommer også fram fra en lærere at han setter pris på det er lett å være i dialog med andre på teamet, hvor en får mulighet til å overføre informasjon, briefe og debriefe med andre som er i kontakt med de samme elevene, noe som understrekes videre av andre lærer som forteller at er det «veldig sånn kultur for at vi kan drøfte sammen

om det» og at de sammen legger planer for hvordan de skal følge opp en elev de er noe usikker på (Lærer, Fjord skole, 2019). Med bakgrunn i at dette er gjennomgående i alle lærerintervjuene kan en slå fast at Fjord skole har en virksomhet hvor samarbeid er veletablert.

«Fordi at, altså ting går an å løses. Det trenger kanskje bare litt mer tid, eller å snakke med noen, og det syns jeg vi er himla gode til. Til å bruke hverandre som voksenpersoner» (Lærer, Fjord skole, 2019). Ut ifra dette sitatet kan en forstå at skolen har etablert en kultur hvor kollegastøtte er en sentral del av jobben, og at en aktiv er med på å avlaste hverandre i krevende arbeid og at det ikke begrenser seg til å diskutere og drøfte saker med hverandre. Det at de også utarbeider en felles plan for hvordan de skal følge opp en elev er med på å skape et aktivt gjensidig engasjement i praksis. Det trekkes fram blant flere av lærerne at de opplever spesialpedagogisk-koordinator som en viktig ressurs ved skolen, som innehar en rolle som har ansvar for henvisninger videre i systemet. En lærer trekker også fram at hun opplever støtte hos ledelsen, og at dette videre er en trygghet for denne læreren.

Fjord skole befinner seg som nevnt i et sosialt utsatt område, og det trekkes fram antallet minoritetsspråklige elever sørger for en tettere bemanning.

Vi er kjempeheldige på skolen her i og med at vi har så mye minoritetsspråklige elever, som trenger så mye ekstra, så det utløser at vi er flere voksne her. Det er en fordel, men det trenger ikke være fordel for de voksne må brukes fornuftig (...) om vi er 2 der eller om vi er 10 der, så må de ha sine helt spesielle oppgaver (Lærer, Fjord skole, 2019).

Lærerne er opptatt av at alle skolens ressurser blir benyttet på en riktig måte, og at dette er noe de er opptatt av i samarbeidet. Dette er uavhengig av om det er faglærer, sosialarbeidere eller assistenter/fagarbeidere. «Vi er jo tettere bemannet i forhold til en normalskole. Vi er flere voksne som ser de samme barna (...) Får flere syn på det samme barnet, så det er et privilegium, og det er jo sånn vi jobber» (Lærer, Fjord skole, 2019). De voksne som ser barna er ulike, både i forhold til kompetanse, erfaring og personlighet, og det vil gi et mer helhetlig bilde på barnets situasjon. Gjennom at ulike profesjoner deltar i det nære samarbeidet rundt barn, vil det være med på å danne et komplimenterende praksisfellesskap ved skolene (Wenger, 1998). Fra lærernes side legges det vekt på at de ser alle ansatte på skolen som

ressurser, og det blir lite fokus på hvilket yrke de har. Da det er en stor skole er det naturlig nok flere lærere som er koblet opp mot samme elever, men det pekes også på miljøarbeidere og fagarbeidere. I forbindelse med at det er flere som har ulike kompetanse og med bakgrunn i nødvendigheten av en rolleavklaring, pekes det på et tett samarbeid med miljøarbeidere og fagarbeidere. Dette er fokusert opp mot at en trenger tid for å snakke sammen, og at lærerne etterspør økt møtetid med disse yrkesgruppene. Dette har de hatt før skolesammenslåing, og peker på at det er viktig når det gjelder å bedre kunne tilrettelegge for elever med ulike behov. Det fortelles også at skolen er opptatt av kollektiv klasseledelse, hvor alle voksenressursene er med inn og bidrar i klasserommet.

Sentrale funn ved Fjord skole er at de er aktivt inne og støtter hverandre, og det er et nært samarbeid mellom alle ressurser som er inne i skolen. De benytter seg av hverandre for å diskutere elevsaker, støtter opp om hverandre i tøffe situasjoner og er opptatt av å avklare roller og ansvarsområder i klasserommet.

7.1.3 Fjell skole

Fjell skole befinner seg også i et sosialt utsatt område. Som nevnt i metodekapitlet var Fjell skole en liten skole i forhold til de to andre, og dermed foregår det interne samarbeidet på ulike måter. Det er to lærere som har deltatt i studien, og begge forteller at det er kort vei og godt samarbeid med ledelse, og at det er en åpen, støttende og delende arbeidskultur mellom lærerne. En forteller at dette kjennetegner arbeidsmiljøet på skolen. En av lærerne hadde ingen parallell klasselærer å rådføre seg med, men trekker fram at det var mulig å spørre andre kollegaer og at dette også var en frihet til å forme kontaktlærerrollen etter egne behov (Lærer, Fjell skole, 2019). Den andre forteller at det er tre lærere og en assistent inne i klassen, og at de har mulighet til å diskutere seg imellom (Lærer, Fjell skole, 2019).

At det er et mindre miljø beskrives med «i og med at vi er en liten skole synes jeg vi samarbeider både under og over fordi vi gjør jo ting på tvers av alderstrinn. Vi sitter jo ganske tett inne på arbeidsrommet...» (Lærer, Fjell skole, 2019). Det fremstår som at det er tettere samarbeid mellom lærerne på tvers av trinn på mindre skoler, og at dette blir en måte lærerne benytter seg av hverandre på. Dette viser også viktigheten av de fysiske forholdene for samarbeid. Blant organisert samarbeid på skolen har de fellestid med hele skolen, og «timetid» hvor skolen er delt i to grupper. Dette uttrykkes ikke i materialet, men det er

naturlig å tenke at dette er delt inn i småtrinn og mellomtrinn. Der trekkes det gjerne inn elevsaker, hvor man forteller hva og hvem det gjelder, og hvor personalet blir bedt å om å holde et ekstra øye med eleven.

Om en ser tilbake på de fysiske forholdene, trekkes det fram at lærerne og assistentene er skilt i pauser, noe som de ikke syns er veldig heldig. Dette er en mulighet for å diskutere seg imellom, men det blir også pekt på at det er viktig å sette av tid samarbeid mellom assistenter og lærer. Det fortelles at ledelsen har lite føringer ovenfor assistentenes rolle i skolen, og at det mye opp til læreren hvordan de skal benyttes og fordeles (Lærer, Fjell skole, 2019).

For å oppsummere samarbeider Fjell skole mye på tvers av trinnet, da de ikke nødvendigvis parallellklasser eller andre lærere inne i klassen. De er likevel opptatt av at skolens personale skal være støttende og delende ovenfor hverandre. Det er et ønske om flere «hverdagslige» møtepunkt mellom lærere og assistenter.

7.2 Hvordan samarbeider lærere med eksterne samarbeidspartnere?

I dette delkapitlet redegjøres det for hvordan skolene samarbeider med skolens eksterne samarbeidspartnere. Hvordan samarbeidet oppleves, eller hvilke erfaringer lærere sitter med i forhold til de andre aktørene blir ikke inkludert her, det vil kun sette søkelys på hvilket arbeid lærerne gjør opp mot andre instanser, hvilke arbeidsoppgaver dette fører med seg og hvordan dette er organisert ved deres skole.

7.2.1 Hav skole

Når en ser til Hav skole og hvordan de bringer opp elevsaker som de enten ønsker å drøfte med andre etater, finner en to ulike framgangsmåter ut ifra intervjuene. To av lærerne sier i sine intervjuer at de har et fagteam ved skolen hvor de ulike instansene er representert, og at saker kan bringes inn dit for en gjennomgang. Etter at disse sakene diskuteres i møtet, vil teamet som helhet kommer med en anbefaling om hva som skal gjøres videre. En av disse to lærerne forteller at da kan det foreslås små tiltak på trinnet, eller at saken henvises videre, som videre førere med seg utformingen av en pedagogisk rapport (Lærer, Hav skole, 2019). Den andre læreren trekker også fram verdien med at en også kan drøfte elever anonymt, og at en dermed ikke trenger å varsle foreldrene. Felles for disse to lærerne er at de forteller i intervjuet at de har hatt liten kontakt med andre instanser enten for tidligere. En forteller at det

var lite av det før, men at samarbeidet med andre instanser har blitt mer nødvendig de siste årene, mens den andre læreren forteller at han har hatt kontakt med det tverrfaglige teamet et par ganger i løpet årene ved skolen. En tredje lærer ved skolen forteller at hun har blitt satt til å arbeide med utfordrende klasser og jobbet mye med klassemiljø, og forteller om en litt annen framgangsmåte for å etablere kontakt med de andre instansene:

men så vet jeg også veldig mye sel.. jeg vet nå hvor jeg skal gå. Jeg kan ta noen snarveier da, for jeg har jo.. jeg har laget meg et nettverk på en måte, over folk som er dyktige på forskjellige områder, sånn at jeg kan litt sånn direkte telefoner og spør henne eller.. (Lærer, Hav skole, 2019).

Denne relasjonen med andre aktører og instanser er som følge av tidligere tett samarbeid om elevsaker. Hun har tidligere jobbet tett med skoleteamet i forhold til utfordrende saker, og har dermed også blitt kjent med de som sitter der. Dette har skapt en varig kontakt, hvor begge parter ser på hverandre som dyktige i sitt arbeid, og som læreren selv sier det, så opplever hun og få litt «goodwill», da de andre opplever henne som dyktig i arbeidet sitt og enkel å samarbeide med. Dette gjør at hun kan gå litt mer utenfor den tradisjonelle tjenestevei for å drøfte eller stille spørsmål angående elevsaker (Lærer, Hav skole, 2019).

Når kontakten er etablert, skoleteamet har gjort sine vurderinger og skolen har levert fra seg nødvendig informasjon og ventet på at rett instans skal gjøre sine vurderinger, starter selve samarbeidet opp. Ifølge lærer 1 ved Hav skole foregår gjerne dette samarbeidet på følgende måte:

..så har jeg selvfølgelig mye sånn oppfølging av enkeltelever, og jeg har ganske sånn.. noen ganske krevende enkeltelever som krever mye oppfølging da. Jeg er inni systemet en del, så jeg sitter jo litt i møter med BFT og sånt også. Så det er stort sett det det går ut på, med foreldre og ha timer (Lærer, Hav skole, 2019).

I arbeidet med elever som krever en del kontakt med andre instanser medfølger dette også en del oppfølging av læreren, blant annet gjennom en del møtevirksomhet med selve instansen og ha kontakt med foreldre. Det kan forstås dithen at skolen og læreren kan til tider fungere som et mellomledd i oppfølgingen av eleven.

Et interessant moment for funn ved Hav skole er at de viser at de tre lærerne har hatt veldig ulik kontakt med andre instanser, noe som også påvirker opplevelsen av hvordan samarbeidet foregår. Dette viser også at i privilegerte områder vil hvilken klasse en får kunne spill inn på nødvendigheten for samarbeid.

7.2.2 Fjord skole

Fjord skole er som nevnt i et sosialt utsatt område, og hvordan de samarbeider med eksterne aktører beskrives godt gjennom følgende sitat:

Vi har jo opprettet et sånt ekspertutvalg. Og det føler jeg er på en måte fordi at vi på skolen her har funnet ut at vi er nødt til å bruke alle ressurser rundt barnet for at barnet skal ha det bra... Ikke bare det her med at jeg som kontaktlærer har ansvaret, men faktisk de har nabokjerringa og. Idrettslaget har det, biblioteket har det, altså ja. Og det er sånn hele skolen jobber nå, sånn jobbet vi ikke før.

Dette sitatet viser godt hvordan alle aktører rundt elevene har betydning for deres oppvekst, og at disse er viktige aktører for å sikre elevens oppvekstmiljø. På samme måte fortelles det også om at skolen og lærerne blir brukt av foreldre på en annen måte, og at de til tider kan oppleve at de fungerer som et sosialkontor. Samtidig trekker samme lærer også fram at det er en utfordring å få med foreldre på samarbeid om det kommer andre instanser inn i bildet. Lærers arbeid i forbindelse med tverrfaglig samarbeid forstås å bestå av mye av papirarbeid, møter og i enkelte tilfeller flere instanser å forholde seg til. Spesialpedagogisk koordinator ved skolen har hovedansvaret for henvisninger videre, men læreren blir likevel dratt med. I arbeidet med elever med sammensatte utfordringer fortelles det at samarbeidet kan omfatte fysioterapeut, BUP, Barne – og familietjeneste, helsesykepleier – det som blir omtalt som å «være inne i systemet» (Lærer, Fjord skole, 2019). Dette kan være møter med hver enkelt instans, eller et felles møte hvor alle instansene er samlet. For å illustrere omfanget av disse typer saker forteller samme lærer at han har 17 kontaktelever, og har 3-4 av denne typer saker gående. I forbindelse med saker som er knyttet opp mot sosiale, emosjonelle eller oppvekstforhold fortelles det også at lærerne gir fra seg mye informasjon, men at det er lite som kommer tilbake til skolen. Når det kommer til faglige utfordringer fortelles det at «det kommer en saksbehandler og observerer i 1-2 timer, og drar tilbake til kontoret sitt, skriver sine konklusjoner, også sender til oss med ei smørbrøddliste med råd og tips og bla bla bla»

(Lærer, Fjord skole, 2019. Mye av lærerjobben ved denne skolen sies å være knyttet til elever som ligger utenfor A4. Skolen har også etablert et tverrfaglig team ved skolen, hvor lærere kan komme inn for å drøfte elever. Helsepsykepleierressurs ved skolen trekkes også fram, hvor hennes tilgjengelig hver dag er med på å gjøre henne til en del av kollegiet, og at det skaper en lavere terskel for både lærerne og helsepsykepleier å ha samtaler med hverandre.

Det kommer fram at det er et stort behov for samarbeid med andre instanser ved Fjord skole, og at det er flere saker hvor flere instanser er involvert. Spesialpedagogisk-koordinator er et viktig mellomledd for det tverrfaglige samarbeidet. I området er de også opptatt av å involvere hele laget rundt elevene.

7.2.3 Fjell skole

Materialet har lite funn som peker mot hvordan lærere samarbeider med eksterne aktører, men det er sentralt å trekke fram en lærers forståelse av rektors bevissthet på å innhente ekspertise utenfra, og at det også er søkelys på å innhente frivilligheten inn i skolen. Videre så ser man at helsepsykepleiers rolle i skolen er av betydning, men at denne ressursen skulle vært større. Skolen deltar også i overgangsmøter med barnehagen når det kommer elever med utfordringer. Ved skolen er det også et fast møte per måned med ledelse og Barne – og familietjenesten. Her er det rom for å ta opp og drøfte saker, få tips til noe som må prøves ut eller henvise videre inn i tjenesten. En lærer forteller også at skolen har fått beskjed fra PP-tjenesten at de må sette inn og vurdere tiltak selv, før de eventuelt kontakter PPT.

Fjell skole har gjort bevisste valg om å involvere frivilligheten i skolen. Det er fast møter med andre instanser på skolen, og i forbindelse med pågående saker og hendelser.

7.3 Hvordan opplever lærere samarbeidet med interne og eksterne aktører?

I de tidligere kapitlene har det blitt redegjort for funn som er knyttet opp mot hvordan lærere samarbeider med både interne og eksterne aktører. Fokuset her har vært opp mot hvordan det er organisert og foregår rent praktisk, mens denne resultatdelen vil beskrive hvordan lærere opplever dette samarbeidet. Hva opplever de som styrker, svakheter, hva kunne vært forbedret og hvilken verdi og mening tilegner de dette samarbeidet.

7.3.1 Hav skole

I presentasjonen av funnene i første del av analysen var hovedfunnene at det var et nært teamsamarbeid på Hav skole, og at de pleier å ha runder der på hvordan det står til i deres gruppe, om noen har hatt samtaler med enkelte elever og lignende. Verdien som lærerne tilegner dette samarbeidet presenteres godt gjennom følgende sitat:

Jeg vet nesten ikke helt hvem som er mine kontaktelever. Det er helt uvesentlig på en måte. Og det ser jeg på som en kjempestyrke, kjempefordel. (...) det her er såpass fundamentalt for meg, at når jeg havna på en annen skole hvor de ikke tenkte sånn, så var det så vanskelig å jobbe, og da merket jeg kanskje egentlig hvor mye det betydde for meg (Lærer, Hav skole, 2019)

Måten denne læreren beskriver verdien av dette samarbeidet om elevene viser også hvor nært dette samarbeidet er. De har like mye undervisning på begge gruppene på trinnet, og dermed skapes det heller ikke et skille mellom mine og dine elever. At læreren valgte å komme tilbake til Hav skole igjen på grunn av samarbeidsmåten viser hvor viktig dette samarbeidet kan være. Til tross for at alle tre lærerne ved Hav skole trekker fram teamarbeidet som noe positivt, peker også en av lærerne på en negativ konsekvens av dette:

Og da, småtrinnet kan jo være ganske sånn close, vi snakker mye med (...) mer enn vi snakker med mellomtrinnet, dessverre. Det syntes jeg er litt trist da, men det er klart vi prøver jo å ha sånn samarbeid på tvers også, men det blir nå ofte dem du ser mest er jo de som sitter opp der, dessverre (Lærer, Hav skole, 2019)

Ut ifra det som kommer fram ovenfor kan vi forstå det dithen at samarbeidet i team både baserer seg på spesifikke trinn, men også i mellomtrinn og småtrinn. Som det kommer fram handler dette også om hvem man er fysisk nære, men er trolig også faglig begrunnet. Ved at det er et tett samarbeid på team ved skolen, svekkes også prioriteringen av samarbeid på tvers av småtrinn og mellomtrinn ved skolen. Dette spesifiserer også en annen lærer som forteller at det ikke er en kollektiv lærerkultur ved skolen, og at det er preget av at det er delt opp i team. Prosessen med å forene de ulike trinnene forklares med «Og det jobber jo rektor med, å få løftet oss sammen. Men det er vanskelig da, kjempevanskelig.», og dette viser dermed at det er en utfordring med å få hele skolen til å jobbe sammen som en helhet mot et felles mål.

Samme lærer forteller også at hun savner at det ikke er en felles læringskultur innad i lærerkollegiet, og forteller at hun føler at skolen som helhet kunne fått til så mye bra sammen.

Når det kommer til andre profesjoner eller ansatte med en annen faglig kunnskap enn lærere kan en trekke fram helsesykepleier og spesped.koordinator som viktige personer ved skolen. En lærer trekker fram at spesped.koordinator ved skolen er kjempeflink og en person som hun snakker mye med, og forteller det at dette er en meget velfungerende ordning ved skolen. En annen lærer forteller at dette er en viktig ressurs om en ønsker å drøfte elevsaker, og bringe saker til det tverrfaglige teamet og får hjelp i prosessen med å henvise videre til rett instans. Særlig viktig er det når det knyttes til elever med faglige utfordringer, med behov for styrket undervisning for en periode, som lese – eller regnekurs. En lærer trekker også fram at de har hatt utfordringer knyttet opp mot atferd de siste årene, at dette har krevd mye ressurser, og at det er derfor ikke blir noe «til overs» til klasser som ikke har disse utfordringene. Helsesykepleier trekkes også fram i intervjuene som en god ressurs å ha ved skolen i arbeidet med elevsaker som en er usikre på. Dette gjelder ikke kun for å selv ha noen å drøfte saker med, men pekes også på som en styrke for elevene og dermed noe som også letter på lærernes arbeidsbyrde.

da mista vi litt av den arbeidsbyrden for da kunne de snakke med henne, for det var kanskje bare noen unger som trengte en samtale med en voksen, som kanskje ikke vi har tid til bestandig. Selv om vi ønsker å ta tid. Også kanskje det kan være noen utenfor, som kanskje ikke er oppi deg, så det syntes jeg er superflott, og det har vi snakket mye om. Det er en virkelig lettelse, at helsesøster har kommet inn i hele.. så det har forandret seg, at helsesøster er mer på skolen (Lærer, Hav skole, 2019).

Ut ifra dette sitatet kan en se to klare styrker ved en økt helsesykepleierressurs. Først og fremst så gir en tilstedeværende helsesykepleier elevene en voksen som de kan oppsøke når de har behov for det, og som vil ha tid til å ta den samtalen med dem. Læreren trekker også fram at skolen også opplever det som en styrke at dette også er en voksen som du ikke er sammen med daglig, og at dette kan gjøre det enklere for enkelte elever å snakke om de utfordringene de har. Det kommer fram i intervjuene at skolen har fått en styrket helsesykepleierressurs i løpet av de siste årene, og en lærer sier at de opplever en stor forskjell på skolen som følge av at helsesykepleiers tilstedeværelse har økt. Tidligere forteller den

samme læreren at det heller oppstod frustrasjon over at hun aldri var til stede på skolen, og at det da førte til at hun ikke ble etterspurt.

Det er vanskelig å finne en felles forståelse for hvordan lærere på skolen opplever det tverrfaglige samarbeidet, men det en kan se er at det varierer etter hvilken inngang de har til samarbeidet. Læreren som forteller at hun vet hvem hun kan ta kontakt med, og dermed kontakter direkte til rett instans, forteller om en opplevelse av at alt hun har lyst til å benytte seg av fungerer bra. En av lærere som fortalte om tjenesteveien for å oppnå kontakt med andre instanser får å henvise elever videre inn i systemet gir derimot en ulik beskrivelse av samarbeidet med andre instanser:

Nei, for det er en papirmølle som det skal gjennom først. Så jeg føler jo av og til at det er litt sånn vansk.. at det er sånne skått imellom, både la oss si BUP og BFT, eller PPT da. (...) 'okei, vi skal dit', og så blir ikke papirene med, også må vi fylle ut det samme på nytt igjen, for de har en litt annen versjon. Så det synte jeg jo er litt sånn tungrodd da, kunne ønske at det var liksom møttes én gang (Lærer, Hav skole, 2019).

Det første det pekes på i dette sitatet er at læreren opplever at et samarbeid med andre instanser krever en del forarbeid fra skolen eller av læreren, og at en må sørge for at en har med de rette dokumentene til rett sted. Ut ifra lærerens forståelse kan systemet virke noe rigid, og at det ikke er mye rom som gis fra de andre instansene i inngangen av samarbeidet. Dette er en av årsakene til at hun oppfatter samarbeidet som tungrodd. Et annet moment som det pekes på er at selve saksgangen tar så lang tid, og at det kan gå opptil 1,5 år fra henvisningen er sendt fra skolen, til det første kontakten oppstår. Hun peker også på at det er en avstand mellom skolen og de tverrfaglige samarbeidspartnere, og ut ifra beskrivelsen som det vises til ovenfor, har dette trolig bakgrunn i papirarbeidet som må gjøres fra skolen i forkant, og tiden den gitte instansen bruker. Læreren opplever at de bruker tid og ressurser på det de andre instansene krever for å oppnå kontakt, samtidig som de også opplever at de bruker for lang tid på å ta kontakt for noe som kan være knyttet til noen få spørsmål.

I arbeidet med elevene tilegner lærerne stor verdi til teamsamarbeidet, samtidig som dette går utover mulighet til å samarbeide på tvers av trinn. Spesialpedagogisk-koordinator og helsesykepleier er også til god støtte for lærer, men også her er det ulike fortellinger fra lærerne. Med bakgrunn i at lærerne har samarbeidet med andre instanser i ulik grad, opplever

de også samarbeidet ulikt. En opplever at det er stor avstand mellom etatene og at det er vanskelig å etablere kontakt, mens en opplever at samarbeidet fungerer godt.

7.3.2 Fjord skole

Som vist til i første del av kapitlet er det er utstrakt samarbeid mellom lærerne og andre tilgjengelige ressurser på skolen, noe som fremstår som veldig viktig for lærerne som deltar i studien. De opplever at kollegaer er med på å avlaste dem i utfordrende elevsaker eller når det røyner på, samtidig som de også er gode samtalepartnere.

Lærerne i studien opplever derimot at møtetiden med andre interne ressurser har blitt noe mindre, og opplever dette som en svekkelse i arbeidet i et mangfoldig klasserom.

Elevmangfoldet på skolen trekkes også fram som en årsak til at lærere opplever at deres kompetanse ikke strekker til, og at dette oppleves som noe av det mest utfordrende med lærerhverdagen. Dette er gjennomgående blant alle lærerne i studiene, men særlig et sitat peker godt på denne utfordringen:

Det å føle til at man ikke strekker til i forhold til å virkelig hjelpe unger som vi vet har det beintøft. Føler at man ikke får nok hjelp ifra barnevern, BFT, BUP. Vi vet at ungene skulle hatt hjelp tidligere.(...) Jeg har ikke kompetanse som strekker dit. Også er det, det jeg har følt på mange ganger, det har jeg sagt klart ifra om at jeg er klar over det med taushetsplikt og alt sånn, men jeg føler at hele tiden, så er det vi som sitter og utgir informasjon om våre elever, så får vi aldri på en måte nok tilbake til å kunne hjelpe dem. (Lærer, Fjord skole, 2019).

Dette peker på en sentral utfordring lærerne opplever i samarbeidet med andre instanser, det er en gjennomgående utfordring med at lærerne opplever at de ikke får nok informasjon tilbake for å virkelig kunne hjelpe barnet. De har ikke innblikk i hva de andre jobber med, og vet derfor heller ikke hvor langt på vei saksbehandlingen er kommet. Når manglende informasjon får konsekvenser for muligheten til å gjøre en god jobb opp mot elevene oppleves dette som vanskelig, og kan få følger for lærernes mulighet til å gjøre en forskjell for elevene. «Og det kjenner jeg irriterer meg til tider da, at vi hele tiden gi fra oss informasjon om barn som vi vet strever med ett eller annet, og så blir det satt i gang tiltak, også får vi ikke noe tilbake.», dette støtter opp under sitatet ovenfor og kan forstås dithen at lærere opplever at de

hjelper andre instanser med å gjøre sin jobb, men opplever lite støtte tilbake (Lærer, Fjord skole, 2019). Opplevelsen av at det er lite som skjer, får som følger, at en lærer velger å forholde seg til de spesialpedagogiske koordinatorene på skolen fremfor eksterne saksbehandlere.

Det lærere opplever som den største utfordringen når det kommer til informasjonsflyt og kommunikasjon med andre instanser knyttes opp mot taushetsplikten. En lærer opplever at hvilken informasjon skolen mottar er prisgitt saksbehandler. Det fortelles om det samme når det kommer til samarbeidet med helsesykepleier, hvor det har vært personavhengig hvilken grad man har fått informasjon fra helsesykepleier, og videre at lite deling har ført til en større avstand.

Det pekes også på at lærerne synes det tar lang tid å få hjelp av de riktige instansene, og da særlig det som er knyttet til ikke-faglige forhold. Dette vil også være ekstra frustrerende når det kommer til forhold som læreren ikke har kompetanse på. Det fortelles også om at det er hyppige utskiftninger av saksbehandlere i området de befinner seg i, noe som videre vil være med på å forlenge saksbehandlingen.

Hovedfunnet ved Fjord skole er at lærerne ikke opplever at deres kompetanse ikke strekker til i arbeidet med elevene, og at de er avhengige av andre instanser for å hjelpe. Samtidig opplever de at det er lite informasjon å få fra de andre instansene, noe som vanskeliggjør lærerens arbeid.

7.3.3 Fjell skole

Skolen har tidligere hatt en spesialpedagogisk koordinator som ikke var blitt erstattet på da intervjuene ble gjennomført, og det trekkes fram at denne ressursen tidligere var et bindeledd mellom skolen og andre instanser.

I tråd med at det er lite funn som sier noe om hvordan det tverrfaglige samarbeidet er, er det naturligvis også lite i materialet som viser til lærernes opplevelse av det tverrfaglige samarbeidet. Et sentralt funn er likevel at en lærer opplever at det er en betraktelig avstand mellom skolen og PP-tjenesten. Læreren forteller at de kun kommer om det er dramatisk nok, og at denne avstanden er med på å svekke mulighetene for tidlig innsats. Systemet hos andre

instanser oppleves som rigid og vanskelig, og dette gjør at det stopper litt opp.

Taushetsplikten trekkes også fram som noe som oppleves som hemmende for samarbeidet.

Lærerne opplever frustrasjon fordi at de får lite informasjon fra andre etater, og at dette svekker læreres mulighet til å bidra. I forbindelse med samtaler med helsesykepleier trekkes også taushetsplikten fram som utfordrende, da lærer ikke kan få informasjon om hvilken elev helsesykepleier snakker om.

Også ved Fjell skole er opplevelsen at det tverrfaglige samarbeidet oppleves som tungrodd og rigid, og at det finnes er en økt avstand mellom særlig skolen og PP-tjenesten. Her trekkes det også fram at det er lite informasjon å få fra de andre instansene.

8 Diskusjon

8.1 Det interne samarbeidet på skolene i lys av Wenger

Sentrale funn fra materialet er at alle tre skolene oppgir internt samarbeid som en viktig del av lærerhverdagen, men det er likevel verdt å trekke fram at samarbeidet er ulikt mellom skolene. Skolene skiller seg fra hverandre når det kommer til sosial og etnisk bakgrunn, men også når man ser på elevtall. Et høyere elevtall og behov for flere ressurser vil påvirke bemanningen ved skolene, noe som også er med på å påvirke samarbeidet ved skolene. Praksisfellesskap er som nevnt et mellomliggende forhold mellom den enkelte deltaker og selve institusjonen, og ut ifra Lave og Wengers teori om situert læring formes også praksisfellesskapet etter de forholdene eller situasjonen som skolen befinner seg i og at ens teoretiske grunnlag og tanker blir påvirket av møtet med elever og lærere i praksis (Wadel, 2002; Lave og Wenger, 1991). Danielsen og Bakkens (2011) eksemplifisering om ulik pedagogisk praksis hos skoler med ulik sosial profil, kan gjennom forståelsen av praksisfellesskap og situert læring, sees på som en konsekvens av erfaring og kompetanse fra arbeidet i det gitte området. Som det utdypes mer om nedenfor, kommer dette også til uttrykk i datamaterialet i min studie. Selv om alle skolene så verdien av det interne samarbeidet, var det ulike aspekter ved det som ble vektlagt og ansett som verdifulle. Praksisfellesskapets grunnlag er som nevnt tidligere mening som hverdagserfaringer, som oppstår som følge av meningsforhandlinger med samspill mellom deltakelse og tingliggjøring (Wenger, 1998). Med bakgrunn i at skolene har ulike hverdagserfaringer, vil også det lærerne opplever som meningsfullt med deres praksisfellesskap påvirkes av deres situerte forhold. Lærernes utfordringer knyttet til undervisning, elevsaker og pedagogisk praksis vil være koblet opp mot den situasjon de opplever i klasserommet og arbeidet med sine elever, noe som også kan være med inn å påvirke hvordan de samarbeider med andre interne aktører.

8.1.1 Hav skole

Et av de tydeligste funnene ved Hav skole er knyttet opp mot at de er to lærerne som møter de samme elevene, og at dette skaper en forståelse at elevene er *våre* elever, fremfor den tidligere og tradisjonelle forståelsen av *mine* og *dine* elever. En slik forståelse er avhengig av at lærernes praksis preges av et gjensidig engasjement, hvor er en i stand til å tilegne mening til forholdet mellom det en selv vet og det de andre vet (Wenger, 1998). Dette gjensidige engasjementet kommer til uttrykk når lærerne diskuterer elevsaker på team, da ulike lærere har ulike personligheter og dermed også ulike forutsetninger for hvordan de ser eleven. Ulike

læreres syn på situasjonen vil gjennom gjensidig engasjement gi et mer sammensatt bilde på lærernes oppfatning av eleven og dens situasjon. Videre ser man også at endringen til *våre* elever har en sammenheng med at deltakerne i praksis, gjennom kollektive meningsforhandlinger, har etablert en felles virksomhet som skaper en opplevelse av felles ansvarlighet ovenfor elevenes opplæring og psykososiale miljø (Wenger, 1998). Når læreren også viser til at dette har meget stor betydning for deres arbeid, er det tydelig at dette er noe som er meningsbærende for lærernes praksisfellesskap. En lærer trekker fram at hun ikke opplever at det finnes en kollektiv læringskultur i kollegiet, og at dette er noe hun savner. Det en derimot kan se er at læring innenfor praksisfellesskap er sterkt knyttet opp mot deltakernes praksis, og at det derfor ikke nødvendigvis oppfattes som læring (Wenger, 1998). Gjennom at lærerne har kontinuerlige samtaler rundt undervisning og elever vil dette hele tiden føre til at deltakernes kompetanse utvikles. Gjennom læring i praksisfellesskap skapes og utvikles et felles repertoar for handling, verktøy og måter å gjøre ting på innenfor praksis, som er tydelig preget av de situerte forholdene en befinner seg i (Lave & Wenger, 1991). Selv om denne læreren ikke opplever dette som læring, er det likevel en viktig del av teamarbeidet som oppleves som betydningsfullt for praksis, da det er sterkt knyttet til egen hverdag (Thorsen, 2018).

8.1.2 Fjord skole

Fjord skole har også en veletablert kultur for samarbeid, og det kommer frem at lærerne er opptatt av og dyktig til å spille på hverandre. Dette gjelder både når det kommer til å drøfte saker med hverandre, debriefe, luften ut i etterkant av tøffe møter og til mer aktiv støtte i klasserommet. Særlig det siste kan trekkes fram som noe eget ved denne skolen, og er trolig en del av praksis som følge av de situerte forholdene de befinner seg. Ved at lærerne har sett viktigheten av å oppleve støtte og avlastning, noe som springer ut av praksisfellesskapets felles virksomhet og en gjensidig avhengighet blant lærerne (Wenger, 1998). I tråd med det som kommer fram i *Hva læreren ikke kan!* om et ønske om flere ressurser, kan denne praksis blant lærere komme som følge av at det ved Fjord skole av og til er tøffe tak i klasserommet og at det derfor kan være behov for den ekstra støtten. Gjennom at de andre lærerne deltar i den samme praksisen, vil de også ha forståelse for hverandres opplevelse av situasjonen. Hav og Fjord skole har paralleller til hverandre når det kommer til diskusjon og drøfting av elevsaker og tanken om flere øyne på elevene, men den betydelige forskjellen er gjennom fortellingen om at de er aktivt inne og avløser hverandre i klasserommet om det blir tøffe tak

på Fjord skole. Dette er relatert til en meningsskaping om gjensidig ansvarlighet ovenfor andre lærere også, ikke kun ovenfor elevene.

I funnene fra Fjord skole er det tydelig at når lærerne snakker om internt samarbeid og verdien av det interne samarbeidet, så peker de på skolens ressurser som en viktig del av praksisfellesskapet. Når ansatte med ulik faglig bakgrunn møtes innenfor praksisfellesskap, kan dette sees på som en styrke da det foreligger en komplementær kompetanse i fellesskapet (Wenger, 1998). Som nevnt er et sentralt moment med praksisfellesskap at deltakere lærer av hverandre gjennom gjensidig engasjement i praksis. Dermed vil andre profesjoner i skolen være med på å bidra til å skape et bredere perspektiv og på sikt utvide lærernes kunnskap. Blant funnene kommer det også fram at lærerne opplevde at deres kompetanse ikke strakk til i forbindelse med arbeidet med elevsaker, dette var i forbindelse med det eksterne samarbeidet, men en kan også tenke seg at ansatte med sosialfaglig kompetanse vil være med på å bidra for å styrke lærernes muligheter i disse tilfellene. Gjennom den komplementerende kompetansen innenfor praksisfellesskapet vil det være med på å utvikle et bredere felles repertoar i praksis, da de ulike profesjonene er med på å bringe inn andre begreper, forståelser og verktøy til de andres faglige og teoretiske bakgrunn (Wenger, 1998). Bakgrunnen for dette samarbeidet vil jeg gå dypere inn på i neste del av kapitlet.

8.1.1 Fjell skole

Som følge av at Fjell skole er en mindre skole, blir dermed det interne samarbeidet organisert annerledes enn ved de andre skolene. I tråd med at praksisfellesskapet og dens praksis blir påvirket av de situerte sosioøkonomiske forholdene til elevgruppa, er også skolestørrelse et situert forhold som vil være med på å påvirke skolens praksis for samarbeid. Mens Hav og Fjord skole har flere lærere inn på trinnet, er ikke dette nødvendigvis situasjonen på Fjell skole, og strukturen på samarbeidet fremstår derfor annerledes. Hav og Fjord skole forteller at det er lite kontakt mellom henholdsvis småtrinn og mellomtrinn, forteller lærerne ved Fjell skole at de samarbeider og gjør ting på tvers av alderstrinn. Når de forteller om lærerkulturen ved sin skole, er det tydelig at den preges av at de ser verdien og meningen med samarbeid, deling og støtte fra andre. Selv om lærerne ikke nødvendigvis opplever en gjensidig ansvarlighet ovenfor andre læreres elever, kan den etablerte felles virksomheten skape en følelse av ansvarlighet for at andre lærere skal mestre sine arbeidsoppgaver (Wenger, 1998, s. 99). Gjennom en delende arbeidskultur vil lærerne kunne dele kunnskap ut ifra tidligere

erfaringer og kompetanse, være med på å utvikle felles repertoar og bruke denne nye kunnskapen til å skape en ny mening ut ifra sin hverdag i klasserommet (Wenger, 1998). Der hvor Fjell skole opplever at de er flinke til å samarbeide på tvers av trinn, peker særlig informanter fra Hav skole på at det er utfordrende å skape samarbeid på tvers av trinn. Dette kan være en styrke ved å være i mindre arbeidsmiljø, hvor det er både lettere og nødvendig å samarbeide på tvers og som én enhet.

8.2 Ressurser på de ulike skolene

Som det kommer tydelig frem for Fjord skole, har de et gjennomgående samarbeid på tvers av profesjoner på skolen, noe som også er et viktig element for å skape en best mulig utnyttelse av ressursene som er tilgjengelig (Brovold, 2012; Gustafson & Sevje, 2015). På denne skolen trekker de fram at de er privilegerte som har en tett bemanning som følge av antallet minoritet språklige elever som trenger ekstra oppfølging. I analysen av det interne samarbeidet ved Hav skole fokuseres det hovedsakelig på samarbeid mellom lærere, noe som videre henger sammen med at skolen ikke har et stort behov for de ekstra ressursene. Ved Hav skole peker en lærer på at de har hatt utfordringer med atferd i noen år, og at det derfor ikke er mulig for klasser uten utfordring med atferd å inn assistenter til å hjelpe. Selv om lærere ved Fjord skole trekker fram at det er fint med en tett bemanning, forteller de også at det er viktig at disse ressursene brukes riktig og på en gjennomtenkt måte. Som de sier ved Fjord skole så må de har sine spesielle arbeidsoppgaver i klasserommet, uavhengig av om det er 2 eller 10 voksne. Ved Fjell skole forteller en nyutdannet lærer om at det er opp til den enkelte lærer hvordan de velger å benytte seg av assistentressurser som klassen blir tildelt. Selv om det er et utstrakt samarbeid mellom lærer, assistenter/fagarbeidere og sosialarbeider på Fjord skole, savner de likevel mer tid til å samarbeide.

Undersøkelsene som det er vist til i kapittel 2 viser at assistenter som jobber opp mot både det faglige og sosiale kan ha en positiv effekt på elevenes læringsutbytte (Blatchford, et.al., 2009; Borg, et.al., 2015). Alle skolene trekker fram at samarbeid med assistenter og fagarbeidere er viktig, men at det ikke er alle skolene som har strukturer og systemer som legger til rette for samarbeid. Ved Hav skole sliter de med å finne formen på det, Fjord skole etterspør mer tid til samarbeid og Fjell skole opplever fysisk avstand på skolen som en årsak for svekkede muligheter for samarbeid mellom lærere og assistenter. Ut ifra disse redegjørelsene kan det forstå dithen at Fjord skole har sett nødvendigheten av samarbeid mellom lærere og andre

ressurser inn i klassen, og at den interne organiseringen av skolen er tilpasset for å lette arbeidet med elevmangfoldet. Det er en felles forståelse at ulik arbeidstid gjør det vanskelig å finne formen på samarbeid, noe som kan oppleves som utfordrende innenfor praksisfelleskap da de bestemte betingelsene ikke gjør det mulig å etablere en ønsket praksis.

Som jeg viser til i resultat og funn er det flere ansatte med ulik faglig kompetanse på Fjord skole, som ikke er nevnt hos de andre skolene, som for eksempel sosiallærer og miljøarbeidere. Dette gir et bilde av at det er mer sammensatte sosiale utfordringer på Fjord skole, med bakgrunn i det sosiodemografiske området den befinner seg i. Som vist til opplevelsen av at skolen av og til kan fungere som et sosialkontor for foreldrene, kan det også antas at miljøarbeidere og sosiallærere i skolen også jobber opp mot foreldregruppa.

8.3 Skolen og laget rundt eleven

Det kommer ikke fram i resultat og funn, men en lærer ved Hav skole oppgir at håndball – og fotballklubben i området spiller en viktig rolle for elevene, og at aktivt medlemskap i en av disse vil gjøre det lettere for elevene å bli inkludert i skolen. Det er derimot ikke noe fra intervjuene som indikerer på at det er et samarbeid mellom skolen og idrettslagene. Dette står i motsetning til både Fjord og Fjell skole, hvor skolene aktivt jobber for å trekke inn lagene rundt elevene. I argumentasjon om hensikten og formålet med tverrfaglig samarbeid er det å styrke barn og unges helhetlige oppvekstvilkår et grunnelement (Glavin & Erdal, 2018). Hovedsakelig fokuseres det på de profesjonelle aktørene i det tverrfaglige samarbeidet, men Fjord og Fjell skole trekker dette samarbeidet lenger, og involverer frivilligheten og nærområdet inn i skolen. Dette viser at de tilegner verdi til å skape et helhetlig perspektiv på arbeidet med elevene. Om en tar utgangspunkt i definisjonen for sosial ulikhet fra Folkehelseinstituttet (14.03.22), kan en se en trolig forbindelse mellom foreldrenes ressurser som årsak til at skolene har valgt å inkludere frivilligheten inn i skolen. På Fjell skole viser en lærer til at dette har skjedd på initiativ fra rektor, og at hun har en klar visjon for hvordan hun vil at dette samarbeidet skal bygges opp. Lærer fra Fjord skole utdyper dette med at skolen har funnet ut at de er «nødt til å bruke alle ressurser rundt barnet for at barnet skal ha det bra..», og forklarer dette med at det også er et verktøy for å få foreldrene mer involvert. En kan en også se tydelige trekk fra Wengers praksisfelleskap, hvor det forsøkes å skape et gjensidig avhengighetsforhold og ansvarsgjøring som vil lette arbeidet med å gi best mulig oppvekstvilkår for barna (Wenger, 1998). En kan også se dette i lys av identitet innenfor

praksisfellesskap. Hvordan en opplever seg selv, andre og hvordan andre ser deg, kan endres ut ifra hvilke praksisfellesskap en deltar i (Wenger, 1998, s. 176). Det vil si at elevenes oppførsel og væremåte kan komme til uttrykk på ulike måter, avhengig av hvilken praksis de deltar i. I lys av Wengers teoretiske forståelsen av identitet, og tidligere forskning av barn i lavinntektsfamiliers skoleprestasjoner, kan det være grunnlag for å si at barna i en mer utsatt situasjon får visst flere av sine sterke sider og ikke-faglige prestasjoner gjennom deltakelse i frivillige organisasjoner (Wenger, 1998; Statistisk Sentralbyrå, 2021). Når frivilligheten også blir involvert i skolens praksis, vil skolens identitet kunne utvides og skape større rammer for alle sider av eleven og deres livsverden. Dette vil videre forenkle elevenes prosess med å skape en nexus mellom de ulike fellesskapene de tilhører, og enklere finne sin plass innenfor skolens praksisfellesskap (Wenger, 1998, s. 185). Når lærerne snakker om det interne samarbeidet, forteller de om betydningen av at flere har øyne på de samme barna, og dette hensynet blir forsterket gjennom at voksne på andre arenaer også føler på et ansvar for barnas beste.

8.4 Omfanget av tverrfaglig samarbeid med de ulike skolene

Med formål om å utvide kunnskapsgrunnlaget om hvordan skoler samarbeider tverrfaglig, vil det også være et interessant moment å trekke fram ulikheten i omfanget av det tverrfaglige samarbeidet ved de forskjellige skolene. Ved Hav skole forteller en lærer at det har vært lite kontakt med tverrfaglige instanser før og når intervjuene ble gjennomført, en annen forteller at det har vært lite av det før, men at behovet har økt de siste årene, mens en annen forteller at hun har jobbet mye med blant annet skoleteamet tidligere. På Fjord skole trekkes det derimot fram at mye av lærernes arbeid og tidsbruk er knyttet opp mot det som regnes som å være utenfor A4-eleven. For å illustrere omfanget av behovet for tverrfaglig samarbeid forteller en lærer at av 17 kontaktelever er det 3-4 elever som er det de kaller for å være «inni systemet», altså at flere etater samarbeider rundt eleven. Dette samsvarer også med en undersøkelse fra Oslo-skolen, som viser at lærere ved skoler i mer utsatte sosiale områder i større grad samarbeider tverrfaglig enn lærere i privilegerte områder (Bjordal & Haugen, 2021, s.65). Det er aktuelt å se det ulike omfanget av det tverrfaglige samarbeidet i lys av mangfoldet som finnes blant skolens elevgruppe og med lærerens kompetanse. I arbeidet med elever med sammensatte utfordringer, som kan være forbundet med vanskelige hjemmeforhold, faglige – og språklige aspekter, psykiske vansker og lignende, vil dette utfordre lærerens mulighet til å

hjelpe (Johannessen & Skotheim, 2020). Lærernes begrensede kompetanse vil dermed være med på å tvinge frem behovet for støtte for andre instanser, slik vi ser på Fjord skole.

8.5 Ressurser som trekkes fram uavhengig av sosiodemografisk område

Først og fremst må det trekkes frem at det finnes noen felles forståelser eller arbeidsmåter som skolene tilegner verdi ved internt og eksternt samarbeid. En av disse er at det er et tverrfaglig skoleteam som er til stede på skolen hver måned hvor lærerne har mulighet til å komme og drøfte eventuelle elevsaker. Dette er noe som Glavin og Erdal trekker fram som en god systemorientert endring for å skape et best mulig utgangspunkt for tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). Tverrfaglige team var også oppstartet på det fleste av skolene i *0-24-samarbeidet*, og årsaken for at alle skolene har jevnlig og faste møter med dette teamet er at det er organisert fra kommunen (Hansen, et.al, 2020). Spesped.koordinator er også en ressurs som trekkes fram ved alle tre skolene. Denne ressursen forstås å være en fordel når det kommer til arbeidet med elever som opplever både sosiale og faglige utfordringer, da den kan fungere som en samtalepartner, den vurderer og prøver ut interne tiltak, og har gjerne overordnet ansvar for kontakten med andre eksterne instanser. En økning av helsesykepleiers tilstedeværelse forstås også å være betydningsfullt for elevene, uavhengig av hvilket område skolene befinner seg i. Ikke bare sørger økningen av helsesykepleiers tilstedeværelse for at hun blir tilgjengelig for elevene når de trenger henne, men dette har også en verdi for lærerne. Gjennom å være på skolen hver dag blir hun en del av kollegiet og man får en personlig relasjon til hverandre, som videre vil gjøre det lettere å oppsøke hverandre og at terskelen for å ta kontakt blir lavere og avstanden mellom de reduseres (Christensen & Godø, 2021). Med utgangspunkt i fortellingene om disse tre aktørene kan man se at det lærere tilegner størst verdi og mening med samarbeidet med andre, er nærheten til hverandre. Dette har klare sammenhenger med at de har de samme situerte hverdagerfaringene, befinner seg innenfor samme praksisfellesskap (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, s. 4; Wenger, 1998, s. 66).

8.6 Møtet med de andre instansene

I analysen av intervjuene ble det tydelig at skolene hadde ulike utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Ved Hav skole var hovedutfordringen at det tok lang tid å etablere samarbeidet, og at veien for å oppnå kontakt kunne være både lang og tungrodd og veien til å utvikle et praksisfellesskap med de eksterne aktørene enda lenger (Wenger, 1998). Det pekes på at det er mye papirarbeid for å få bragt saker inn til de andre instansene, samtidig som at

det også er en viss avstand mellom skolen og de andre instansene. Det å etablere kontakt med en av de andre instansene trenger kun være knyttet til å stille noe spørsmål, og dette er også en av grunnene for at flere kommuner etablerer tverrfaglige team (Glavin & Erdal, 2018; Christensen & Godø, 2021). Mye papirarbeid og lang saksbehandlingstid hos andre instanser viser seg å føre til en økt avstand mellom skolen og de andre profesjonene, i tillegg til at det også vil være med på å øke oppfatning av byråkratisering hos de andre (Borg, et.al., 2015). Når lærerne samtidig bruker av sin tid og ressurser for å følge kravene for dokumentasjon ved henvisning og det tar lang tid før kontakten oppstår, vil dette virke sterkt hemmende for samarbeidet og forståelsen av tverrfaglig samarbeid som meningsfylt. Når vi vet at lærerne er opptatt av elevenes sosiale og emosjonelle forhold, vil byråkratisering og et fokus på dokumentasjon og papirarbeid stå i kontrast til det som lærerne opplever som meningsfullt med sin hverdag, noe som videre også svekke mulighetene for å bygge en felles praksis (Christensen & Godø, 2021, s. 21; Wenger, 1998, s. 66). Samtidig forteller en lærer at hun opplever at det hun ønsker å benytte seg av fungerer godt. Dette er fordi hun har kjennskap til de andre aktørene, som igjen gjør at hun kan ta direkte kontakt med de hun kjenner personlig. Hun forteller også at de andre aktørene vet at hun er dyktig, og hun vet at de er dyktig. Dermed skapes det en felles forståelse av hverandre arbeidsoppgaver som både er med på å styrke det tverrfaglige samarbeidet, samtidig som denne enigheten vil være med på å etablere et praksisfellesskap på tvers av etater. Dette viser også at det er en styrke at det finnes en relasjon mellom de enkelte aktørene innenfor et tverrfaglige samarbeid, og at den dermed også vet om hvordan de arbeider og hvilke utfordringer de har i sin etat (Christensen & Godø, 2021).

Der hvor skolen i det privilegerte området peker på at de opplever at saksbehandlingen tar lang tid, er det informasjonsflyten som er den mest fremtredende frustrasjonen ved Fjord skole. Særlig når det kommer til vanskelige hjemmeforhold er det lite informasjon som kommer tilbake til skolen, og det faktum at skolene hele veien skal gi fra seg informasjon, men ikke få nok tilbake for kunne hjelpe sine elever oppleves som frustrerende for lærerne. Når en av partene i et tverrfaglig samarbeid opplever at de ikke får like stor utnytte av samarbeidet og ikke ser bedring for sin arbeidssituasjon, vil dette være hemmende for utviklingen av et godt tverrfaglig samarbeid (Skare, 1996). Lærerne tilegner mening til arbeidet med elevene og bedring av deres situasjon, dette blir dermed viktig for deres identitet som lærer og person. Når andre etater har en ulik praksis som står i motsetning til skolens delende praksisfellesskap og lærernes identitet, vil det vanskeliggjøre læreres harmonisering

av identitet på tvers av fellesskaper (Wenger, 1998, s. 179). Dette vil også bidra til å hemme utviklingen av samarbeidet og prosessen med å etablere praksisfellesskap på tvers etater. Lærerne ved denne skolen forteller at de ikke har kompetanse til å håndtere flere aspekter ved det mangfoldet skolen bringer med seg. Med liten informasjon saken og saksgangen til elever, settes lærerne i en maktesløs situasjon når de ikke vet hvordan de kan hjelpe elever som en vet sliter. Som vist til i introduksjonen fokuserer lærerne på elevenes sosiale og emosjonelle dimensjoner i sitt arbeid, og med bakgrunn i dette kan en forstå at det vil være vanskelig å ikke vite hvordan en skal hjelpe (Christensen & Godø, 2021). Lite informasjonsflyt mellom skolene er begrunnet i de ulike profesjonenes taushetsplikt, noe som også gjenspeiles i tidligere forskning (Borg, et.al., 2015). Ut ifra dette kan en forstå at lærerne tilegner verdi og mening til den økte kunnskapen de ønsker for å være bedre rustet til å hjelpe elevene, noe som peker på at det er systemet som hindrer utviklingen av praksisfellesskap på tvers av etater. Lærernes erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid står ikke i forhold til hva de ønsker eller erfarer, som går utover læreres opplevelse av mening med samarbeidet (Wenger, 1998). Selv om det er mulig å få tilgang i saker gjennom samtykke, vil dette trolig være vanskelig å få når lærerne forteller om at foreldrene har «piggene ute» med engang det nevnes BUP, barnevern og lignende (Driscoll, 2019, s. 43). Også ved denne skolen pekes det på at saksbehandlingen tar lang tid, og at saksbehandlingen forlenges av at det i stor grad er gjennomtrekk av saksbehandlere i deres område. Stor grad av utskifting av personale hos andre etater vil også være med på å svekke muligheten for etablering av praksisfellesskap på tvers av etater. Gjennomtrekk og utskiftninger av saksbehandlere gir også et bilde på at de også er i en presset situasjon i forholdet mellom et høyt antall saker og begrenset bemanning.

8.7 Verdien av det interne samarbeidet sammenlignet med det eksterne

Gjennom analyse av intervjuene og drøfting kan det tolkes at lærerne har en mer positiv opplevelse av, og dermed også tilegner en større verdi til det interne samarbeidet. Om en tar utgangspunkt i suksesskriteriene som er redegjort for i Glavin og Erdal (2018), og samtidig sammenligner disse med fortellingene om det interne samarbeidet, samsvarer disse i stor grad. Gjennom at en er en del av et praksisfellesskap har alle deltakerne etter hvert forhandlet fram en felles mening av praksis, hvor hovedelementene utgjør et gjensidig engasjement for hverandre og praksisen, en etablert felles virksomhet og et felles repertoar. Det er ikke derimot sagt at skolenes praksis fellesskap utelukkende er preget av fred og harmoni, men gjennom å daglig møtes i praksis vil uenigheter og motstridende synspunkt lettere kunne løses

opp og forhandles om. Skolens praksisfellesskap har også den fordelen av at det blir styrt av de samme nasjonale føringene og lovverket, og at det dermed ikke oppstår konflikt eller misnøye blant deltakerne for rammene rundt praksis (Wenger, 1998). Lærere befinner seg også i samme situerte forhold, hvor de heller ikke har innblikk i de situerte forholdene som andre etater opplever. Med andre ord vet ikke lærerne om hva som forårsaker den lange saksbehandlingstiden, da den kommer som konsekvens av rammene og ressursene ved hver enkelt etat. Gjennom deltakelse i skolens praksisfellesskap vil ens egen identitet påvirkes av fellesskapet, og når skolens interne kultur forstås som delende, åpen og støttende vil dette påvirke lærerens forståelse av det tverrfaglige samarbeidet. Når de andre instansene fremstår som lukket og er preget av lite informasjonsflyt, vil lærerne kunne ha vanskelig for å harmonisere egen identitet med det tverrfaglige samarbeid (Wenger, 1998).

9 Konklusjon

Gjennom problemstillingen *Hvordan samarbeider lærere med interne og eksterne aktører for å ivareta mangfoldet av elever i skoler med ulike sosiodemografisk profil* har formålet med studien vært å bidra til å øke kunnskapen vi har om hvordan lærere samarbeider med hverandre og andre for å ivareta mangfoldet av elever i klasserommet. Studien var særlig fokusert på å se på ulikhetene mellom polariserte skoler, men har også inkludert fellestrekk eller felles opplevelser og oppfatninger.

Gjennom analyse av intervju og drøfting er det tydelig at alle skolene i undersøkelsen vektlegger samarbeid med andre lærere som betydelig for deres arbeid i forhold til å kunne løfte opp og drøfte elevsaker, undervisning og ha noen flere som kan holde et ekstra øye med elevene. Dette kan sees på som uavhengig av hvilket sosiodemografisk område skolene befinner seg i. Funn fra denne studien gir uttrykk for at mindre skoler ikke er mindre preget av samarbeidskultur, enn ved skolene hvor det er flere lærere inne på trinnet eller klassen, men at de finner andre måter å samarbeide på. Gjennom et mindre miljø virker skoler å legge mer til rette for samarbeid på tvers av trinn, samtidig som at lærerne også gjør det naturlig. Det er en del av deres praksis å se på skolens helhetlige lærergruppe som sine samarbeidspartnere. Dette er en av styrkene ved mindre miljø, da samarbeid på tvers av trinn oppleves som en utfordring å få til på større skoler. Det en derimot kan se, er at skolen i sosialt utsatt område har et mer utstrakt og bredere samarbeid enn på skolen fra et privilegert område, hvor de er aktivt inne og avlaster hverandre når det er tøffe tak. Mangfoldige elevgrupper og utmanende situasjoner presser altså frem et positivt praksisfellesskap og en felles mening og identitet som er aldeles nødvendig for å kunne håndtere skolehverdagen.

I takt med et økende mangfold i elevgruppa, har skoler i områder med ulik sosial og språklig sammensetning behov for en tettere bemanning, bestående av flere profesjoner og fagligretninger internt på skolen. For at andre profesjoner skal nyttiggjøres på best mulig måte, er det også viktig at det skapes endringer strukturer på skoler som gjør det mulig for alle interne aktører å samarbeide. Lærere betrakter dette samarbeidet som verdifullt, men det er viktig at det legges til rette for og settes i system. Når flere aktører møter elevene er det viktig at alle får muligheten til å diskutere det de opplever i møtet med elevene, avklare roller, ansvar og forventninger til hverandre. Dette gjelder ikke kun for å utnytte all tilgjengelig

kompetanse på en best mulig måte, men ulike profesjoner vil også kunne ha ulike blikk på elevene og deres behov, som videre kan bedre elevenes situasjon og hverdagsliv.

I tråd med at behovet for flere interne ressurser i sosialt utsatte områder økes etter press av ulikt mangfold, økes også behovet for tverrfaglig samarbeid. Sosialt utsatte områder vil ha et større utvalg av elever som har behov for støtte fra andre og flere instanser, noe som videre påvirker lærerens arbeid. Tverrfaglig samarbeid både krever ressurser fra læreren i form av dokumentasjon og henvisning, samtidig behovet for andre instanser henger tett sammen med forståelsen av lærerkompetansens begrensninger i for å hjelpe elevene. Mangfoldet av elever øker også forståelsen av viktigheten av hele laget rundt barna for å sikre best mulig oppvekstvilkår. Dette viser en forståelse av at skolen og den enkelte lærer ikke kan hjelpe barnet alene, men alle rundt barnet, både mennesker med en profesjonell og personlig relasjon til barna, er viktige ressurser for at barna skal ha det bra.

Selv om det trekkes fram utfordringer i tverrfaglig samarbeid, uavhengig av sosiodemografisk område, kan problematikken lærere i sosialt utsatte områder møter i arbeidet med andre instanser forstås som mer inngripende for lærerens arbeid med elevene. Lærere i utsatt område peker på at de ikke har kompetanse til å møte og hjelpe sine elever slik de ønsker, og manglende støtte og hjelp fra de riktige instansene vil være hemmende for det tverrfaglige samarbeidet. Et av formålene med tverrfaglig samarbeid er at man skal danne seg et helhetlig bilde av elevens situasjon, og samtidig iverksette og vurdere helhetlige tiltak ovenfor eleven (Glavin & Erdal, 2018). Skolen er en viktig faktor i barns hverdag, og kan for enkelte elever være deres trygge havn i hverdagen. Lærerne møter elevene hver dag og manglende involvering vil påvirke lærerens opplevelse av mestring i læreryrket, samtidig som det også kan svekke etablering av helhetlige tiltak.

Det kan vurderes dithen at lærerne tilegner det interne samarbeidet en større verdi enn samarbeidet med de eksterne aktørene, og forståelse bak dette kan en se ut ifra fra Wengers teori om praksisfellesskap, situert læring og identitet i praksisfellesskap (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991). Det lærerne opplever som begrensninger for det tverrfaglige samarbeidet står i motsetning til det de trekker fram som positive egenskaper og muligheter ved det interne samarbeidet. Nærhet til kollegaer, en åpen og støttende kultur står i kontrast til det de opplever i kontakten med andre instanser. Det er derfor viktig at ansatte i skolen har kompetanse om de eksterne aktørene, samtidig som det også skapes et system og strukturer

som styrker rammene for det tverrfaglige samarbeid. Et tettere og helhetlig samarbeid vil bidra til å utvikle praksisfellesskap, hvor situert læring på tvers av etater bidrar til å skape en felles mening og identitet hvor det er fokus på å gi barn og unge best mulig oppvekstvilkår. I lys av læreres samarbeid på skoler med ulike sosiodemografisk profil og gjennomgangen av intervjuene, ville det også vært interessant og forsket videre på hvordan lærere ved ulike skoler samarbeider med foreldre med ulik sosial – og etnisk bakgrunn.

Litteratur

Abma, T. A. (2007). *Situated Learning in Communities of Practice. Evaluation of Coercion in Psychiatry as a Case*. Universitet I Maastricht, Nederland.

Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ottem, E. & Frost, J. (2013). Barns vansker med språk, lesing og sosial atferd i klasserommet. I *Psykologi i kommunen* (Nr. 5, 2013). Hentet 05.04.22 fra: <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Barns-vansker-med-språk.pdf>

Bergsholm, S-E., Brynhildsvoll, J., Eriksen S. & Pettersen, P. (1988). *Håndbok for skolerådgivere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools*. University of London. Hentet 28.04.22 fra: <https://maximisingtas.co.uk/assets/content/diss1w123r.pdf>

Bjordal, I. & Haugen, C. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole. Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). Kapittel 1 – Introduksjon. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (red.). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. (s. 9-14).

Borg, E., Christensen, H, Fossestøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Brovold, J.M.V. (2012). *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*. Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim. Hentet 28.04.22 fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269699>

Christensen, H. & Godø, H.T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt pedagogisk tidsskrift*. 1-2021, 105. (s. 17-28).

Danielsen, K. & Bakken, A. (2011) *Sosial bakgrunn og skolepraksis – Et forsøk på en forklaring*. Hentet 05.05.22 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/korleis-kvinnelege-og-mannlege-lararar-underviser/>

Driscoll, H.P. (2019). Taushetsplikten som utfordring for samarbeid i skolen. I *Bedre skole*, 31(1). (s. 40-45).

Eri, T. & Michelet, S. (2018). Mangfold og spenninger i lærerens praksis. I K.E. Thorsen & H. Christensen (red). *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. (s. 175-188). Bergen: Fagbokforlaget.

Fangen, C. (2015, 17. juni). *Kvalitativ metode*. Hentet 20.11.21 fra: <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

Folkehelseinstituttet. (14.03.2022). *Betydningen av sosial ulikhet for barns helse og oppvekst*. Hentet 04.05.2022 fra: <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/betydningen-av-sosial-ulikhet-for-barns-helse-og-oppvekst/>

Folkehelseinstituttet. (30.01.2020). *Foreldrenes utdanningsnivå påvirker barnas psykiske helse*. Hentet 05.05.2022 fra: <https://www.fhi.no/nyheter/2020/foreldrenes-utdanningsniva-pavirker-barnas-psykiske-helse/>

Forvaltningsloven. (1970). *Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker. (LOV-1967-02-10)*. Hentet 11.04.22 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3

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

Gustafson, T. & Sevje, G. (2015). *Assistent i skolen*. Oslo: Pedlex.

Hansen, I.L.S., Jensen, R.S. & Fløtten, T. (2020). *Trøbbel i grenseflatene, Samordnet innsats for utsatte barn og unge*. Fafo. Hentet 22.02.22 fra:

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/20737-trobbel-i-grenseflatene_fafo.pdf

Hansen, M.N. (2017). Segregering og ulikhet i Oslo-skolen. I J. Ljunggren (red.). *Oslo – Ulikhetenes by*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?*. Oslo: Kommuneforlaget.

Haugan, I. (2019). *Norsk skole underbygger sosiale forskjeller*. Hentet 04.05.22 fra: <https://forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498>

Helsedirektoratet. (14.12.2021). *Oppfølging av utsatte og sårbare barn*. Hentet 24.02.22 fra: <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-for-skoletrinn-1-7-covid-19/ansvar-og-roller/oppfolging-av-sarbare-barn>

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

Johannessen, B. & Skotheim, T. (2020). Et lang rundt eleven. I B. Johannessen & T. Skotheim. (red). *Barn og unge i midten, tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (s. 18-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 20.10.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Kunnskapsdepartementet. (2017-2018). *Endringer i opplæringslova, friskulelova og folkehøgskulelova (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m.)*.

Prop. 52 L) Hentet 05.05.22 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-52-l-20172018/id2594304/?ch=4>

Ljunggren, J. (2017). Oslo og sosial ulikhet. I J. Ljunggren. (red.). *Oslo – ulikhetenes by*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press .

Madsen, B. (2020). *Sosialpedagogikk – integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Neverdal, G.F. (2021). *Med barn og unge i fokus! Tverretattlig og tverrfaglig samarbeid for alle*. Universitet i Sørøst-Norge, Kongsberg. Hentet 19.02.22 fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/handle/11250/2766292>

Nenseth, V., Thaulow, H., Vogt, R.D. & Orderud, G. (2010). *Tverrfaglig miljøforskning – en kunnskapsstatus*. CIENS-rapport 2-2010. Oslo: CIENS.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (u.å). *Barndom, oppvekst, skole og ulikhet i Norden (Nordic Unequal childhood)*. Hentet 27.01.22 fra: <https://www.ntnu.no/iss/barndom-oppvekst-skole>

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (u.å). *Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn*. Hentet 03.05.22 fra: <https://www.ntnu.no/studier/mglu510/sosialpedagogikk>

Olsen, H.M. (2020). *To skoler i samme by, men i ulike verdener. En kvalitativ casestudie av skolekulturer og sosial inklusjon i barneskoler med polarisert sosiodemografisk profil*.

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim. Hentet 21.01.22 fra: <https://www.ntnu.edu/documents/140201/1284510791/Olsen+Helene+Moe.pdf/6025a441-b6af-6ee9-ac11-de90462c220a?t=1603099709809>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet 11.04.22 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

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

Rapp, A. (2018). *Organisering av sosial ojämlikhet i skolan - En studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet 05.05.22 fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2562093>

Skare, S. (1996). *Flerkulturelt barnevernsarbeid. En innføring*. Oslo: Kommuneforlaget.

Statistisk Sentralbyrå (02.06.2021). *Karakterforskjeller etter sosial bakgrunn nær like markert som for 10 år siden*. Hentet 05.05.22 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterforskjeller-etter-sosial-bakgrunn-naer-like-markert-som-for-10-ar-siden>

Steinkellner, A. (2013). *Innvandrere og norskfødte med innvandrers foreldre i grunnskolen. En analyse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver i 2012*. Hentet 05.05.22 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrersforeldre-i-grunnskolen>

Stortingsmelding nr. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 05.05.22 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=5>

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metode. (4. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thorsen, K.E. (2018). Samarbeid i skolens profesjonsfellesskap. I K.E. Thorsen & H. Christensen (red). *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. (s. 175-188). Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift* (4-2010). (s. 273-287).

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Vettenranta, S. (2010). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I M. B., Postholm. *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (s. 159-175). Oslo: Universitetsforlaget.

Wadel, C. (2002). Den mellommenneskelige forankring av læring. Praksisfellesskap og læringsforhold. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift* (5-2002) (s. 416-422).

Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (red.). I *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag og the Open University. Hentet 08.04.22 fra: <https://wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems/>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R.A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business Review Press.

Vedlegg – Kvittering NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

540980

Prosjekttittel

Barndom og velferd i Norden 2019

Behandlingsansvarlig institusjonNorges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Anna Rapp, anna.cecilia.rapp@ntnu.no, tlf: 41363994

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.12.2024

Vurdering (4)

03.09.2019 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 02.09.2019.

Endring: Det er lagt til noen nye spørsmål i spørreskjemaet. Endringen påvirker ikke vår vurdering.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)**29.07.2019 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 22.07.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.07.2019. Behandlingen kan fortsette.

Endring: Det er lagt til ett nytt utvalg. Barn mellom 9-12 år skal intervjues om skolehverdagen. Det skal ikke diskuteres potensielt sensitive temaer under intervjuene.

NSD minner om at i tillegg til foreldrenes skriftlige samtykke, må barna ønske å delta. Vi ber også om at forskerne i forkant av intervjuet ber barna unnlate navn på andre personer eller karakteristisk beskrivelser.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

01.02.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 30.01.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.12.2018. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

03.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.12.2018 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige personopplysninger frem til 31.12.2024.

VURDERING AV BEHOV FOR DPIA

Det behandles i prosjektet særlige kategorier av personopplysninger (sensitive opplysninger) om en potensielt sårbar gruppe. Vi vurderer likevel at det ikke er snakk om høy risiko for de registrertes friheter og rettigheter, og at det dermed ikke er nødvendig å gjøre en personvernkonsekvensvurdering (DPIA) jf. personvernforordningen art. 35. Dette er begrunnet blant annet i følgende momenter: Fokuset i prosjektet er ikke på enkeltelevne, men på skolen; koblingen på individnivå lagres i en kort periode; tilgangen begrenses til prosjektleder og få interne ansatte; foreldrene vil få informasjon om at de kan se gjennom spørsmålene i forkant. Informasjonssikkerheten vurderes videre som tilfredsstillende.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en

frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

