

Eva Raanaa

## «Det er den store utfordringen, at fagmiljøet, tjenester og sektorer er bygd og får en sånn karakter av å være siloer, sant?»

En kvalitativ studie av ansatte i skolen og andre aktørers opplevelse av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet

Masteroppgave i Sosialpedagogikk

Veileder: Daniel Lyng

Mai 2024



Eva Raanaa

**«Det er den store utfordringen, at fagmiljøet, tjenester og sektorer er bygd og får en sånn karakter av å være siloer, sant?»**

En kvalitativ studie av ansatte i skolen og andre aktørers opplevelse av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet

Masteroppgave i Sosialpedagogikk  
Veileder: Daniel Lyng  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne studiens formål er å undersøke ansatte i skolen og andre aktørers opplevelse med tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. De ansatte i skolen er to sosialpedagoger og en avdelingsleder, mens de andre aktørene kommer fra politiet, Uteseksjonen og SLT. Studien kan likevel være relevant for tverrfaglige samarbeid for annen tematikk og mellom andre profesjoner eller fagfelt. Bakgrunnen for studien er den stigende ungdomskriminaliteten i Norge, samt det økende behovet for tverrfaglighet i skolen. Dette understreker studiens nytteverdi og behovet for mer forskning om temaet. Oppgavens problemstilling lyder som følger:

*Hvordan opplever ansatte i skolen og andre aktører tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet?*

Forskningsprosjektet har hatt en kvalitativ forskningsmetode, med fenomenologi som vitenskapelig tilnærming. Dette begrunnes med ønske om å undersøke og gi innsikt i ulike profesjoners erfaringer og opplevelser av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Empirien er basert på seks kvalitative dybdeintervju, hvorav tre er gjort med ansatte i skolen og tre med andre aktører. Analysen av materialet er gjort gjennom empirinær koding, før materialet ble kategorisert tematisk. Som teoretisk grunnlag for å belyse oppgavens problemstilling brukes tidligere forskning og teori om relasjoner (Irgens, 2007), anerkjennelse (Honneth, 2008) og profesjonsetikk (Ohnstad, 2018).

Studiens hovedfunn viser et komplekst bilde på ansatte i skolen og andre aktørers opplevelser med tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Det er gjennomgående at relasjon og anerkjennelse er en sentral faktor for kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet og deres profesjonsutøvelse. Manglende relasjon kan føre til det som blir beskrevet som en silo-praksis. Ansatte i skolen og de andre aktørene satte lys på ulike forventninger til det tverrfaglige samarbeidet. Ansatte i skolen vektla anerkjennelse og tillit, dialog og forventningsavklaring. De andre aktørene derimot ønsket «det lille ekstra», kunnskap om hverandre og kompetente samarbeidspartnere. Begge parter trekker frem viktigheten av relasjoner i tverrfaglige samarbeid, og at dette blant annet kan bidra til flere perspektiv som igjen kan hjelpe ungdommen ut av kriminelle miljø i større grad. Utfordringer trukket frem av de ansatte i skolen var taushetsplikten, mens de andre aktørene beskrev en praksis der fagfeltene var adskilt som siloer. Begge viste til at manglende ressurser utfordret forebyggingen de fikk gjort i tverrfaglige samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet.



# Abstract

The purpose of this study is to investigate the experiences of school employees and other actors with interdisciplinary collaboration for preventing youth crime. The school employees include two social pedagogues and one department head, while the other actors come from the police, Uteseksjonen and SLT. The study may also be relevant for interdisciplinary collaboration on other topics and between other professions or fields. The background for the study is the rising youth crime in Norway, as well as the increasing need for interdisciplinarity in schools. This underscores the study's value and the need for more research on the topic. The research question is as follows:

*How do school employees and other actors experience interdisciplinary collaboration for preventing youth crime?*

The research project employed a qualitative research method, with phenomenology as the scientific approach. This is justified by the desire to investigate and provide insight into the experiences and perceptions of different professions regarding interdisciplinary collaboration for preventing youth crime. The empirical data is based on six qualitative in-depth interviews, three of which were conducted with school employees and three with other actors. The analysis of the material was carried out through close coding of the empirical data, followed by thematic categorization. The theoretical foundation to illuminate the research question includes previous research and theory on relationships (Irgens, 2007), recognition (Honneth, 2008), and professional ethics (Ohnstad, 2018).

The main findings of the study show a complex picture of school staff and other actors' experiences with interdisciplinary collaboration on the prevention of youth crime. It is consistently noted that relationship and recognition are central factors for the quality of interdisciplinary collaboration and their professional practice. Lack of relationship can lead to what is described as a silo practice. School staff and other actors highlighted different expectations for interdisciplinary collaboration. School staff emphasized recognition and trust, dialogue, and clarification of expectations. The other actors, on the other hand, wanted 'that little extra', knowledge about each other, and competent partners. Both parties stress the importance of relationships in interdisciplinary collaboration, and that this can contribute to more perspectives that in turn can help youth out of criminal environments to a greater extent. Challenges highlighted by the school staff included confidentiality, while the other actors described a practice where the fields were separated like silos. Both pointed out that lack of resources challenged the prevention work they could do in interdisciplinary collaboration on the prevention of youth crime.





## Forord

Det er både vemodig og med stor mestringsfølelse jeg skriver de siste ordene på denne masteroppgaven, som marker slutten på fem lærerike år ved NTNU Trondheim. Jeg tar med meg viktig kunnskap, gode minner og vennskap for livet. Med god planlegging (og noen sene kvelder) har masterskriving vært mulig å kombinere med en stilling som ungdomsskolelærer. Dette har gitt meg god erfaring jeg ikke ville vært foruten. Det er flere jeg ønsker å takke for at denne masteroppgaven har blitt til:

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene som har deltatt i studien. Uten deres erfaringer, tanker og refleksjoner ville jeg ikke fått mulighet til å undersøke og besvare oppgavens problemstilling. Deres brennende engasjement for tematikken har i stor grad smittet over på meg, noe som har vært motiverende i utfordrende deler av prosessen. Videre ønsker jeg å takke Daniel Lyng for tilbakemeldinger og veiledning.

Takk til mine kjære studievenner gjennom fem år, men og til dere jeg har blitt kjent med gjennom lange kvelder på lesesalen. I stunder der oppgaven har virket håpløs, har deres oppmuntrende ord og støtte bidratt til at jeg har kommet i mål. Takk for lange pauser, mye latter og god stemning.

Min nærmeste familie fortjener en stor takk for å være verdens beste heiagjeng. Takk til mamma for korrekturlesing, timelange telefonsamtaler og trøstende ord til tidvis fortvilet datter. Takk til lillebroren min Emanuel for smittende humør og latter i en stressende hverdag. Mormor og beste - takk for ubetinget kjærlighet og varme. Helt til slutt ønsker jeg å takke min største støttespiller, kjæreste og samboer Albertin. I øyeblikk der jeg har manglet troa på meg selv, har du alltid stått på sidelinjen og heiet på meg. Uten dere hadde jeg ikke stått her som ferdig utdannet grunnskolelærer.

Trondheim, mai 2024  
Eva Raanaa



# Innhold

<b>Oversikt over tabeller og figurer</b> .....	<b>xiii</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>15</b>
1.1 <i>Bakgrunn for studien</i> .....	15
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	16
1.3 <i>Tidligere forskning</i> .....	17
1.4 <i>Oppgavens oppbygging</i> .....	18
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>19</b>
2.1 <i>Introduksjon av feltet</i> .....	19
2.1.1 <i>Forebygging av ungdomskriminalitet</i> .....	19
2.1.2 <i>Tverrfaglig samarbeid i skolen</i> .....	20
2.2 <i>Profesjonsetikk</i> .....	20
2.3 <i>Anerkjennelse</i> .....	21
2.4 <i>Relasjoner</i> .....	23
<b>3 Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 <i>Fenomenologi</i> .....	25
3.2 <i>Kvalitativ metode</i> .....	25
3.2.1 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	26
3.2.2 <i>Utforming av intervjuguide</i> .....	27
3.3 <i>Datainnsamling</i> .....	28
3.3.1 <i>Utvalg av informanter</i> .....	28
3.3.2 <i>Gjennomføring av intervju og datainnsamling</i> .....	30
3.4 <i>Analyse og tolkningsprosess</i> .....	31
3.4.1 <i>Transkribering</i> .....	31
3.4.2 <i>Analyseprosess</i> .....	32
3.5 <i>Studiets kvalitet</i> .....	33
3.5.1 <i>Relabilitet</i> .....	33
3.5.2 <i>Overførbarhet</i> .....	33
3.5.3 <i>Validitet</i> .....	34
3.6 <i>Etiske betraktninger og refleksjoner</i> .....	34
3.6.1 <i>Forskerens rolle og forståelse</i> .....	35
<b>4 Presentasjon av funn og drøfting</b> .....	<b>36</b>
4.1 <i>Forventninger til tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet</i> .....	36
4.1.1 <i>Ansatte i skolen</i> .....	36
4.1.2 <i>Andre aktører</i> .....	38
4.1.3 <i>Drøfting av forventninger</i> .....	40
4.2 <i>Utfordringer med tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet</i> .....	43
4.2.1 <i>Ansatte i skolen</i> .....	44
4.2.2 <i>Andre aktører</i> .....	45
4.2.3 <i>Drøfting av utfordringer</i> .....	47
4.3 <i>Virkninger som et resultat av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet</i> .....	50
4.3.1 <i>Ansatte i skolen</i> .....	50

4.3.2	Andre aktører .....	52
4.3.3	Drøfting av virkninger .....	53
<b>5</b>	<b>Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>57</b>
5.1	<i>Studiens hovedfunn</i> .....	57
5.1.1	Veien videre .....	58
	<b>Litteratur .....</b>	<b>60</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>63</b>

## Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Johari-vinduet .....24

Tabell 1: Oversikt over informantene, deres utdanning, ansettelsestittel og erfaring. ....29

Tabell 2:Forkortelser av informantenes tittel brukt i intervju.....29



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien

Ungdomskriminaliteten i landet har fått en større plass i mediebildet den siste tiden, som følger av den stadig økende kriminaliteten begått av ungdom. I januar 2024 utrykte politiet en økt bekymring angående ungdomskriminaliteten i landet. I 2023 var det en økning i kriminalitet begått av ungdom på 28% sammenlignet med året før (Politiet, 2024, s. 181). Bekymringen til politiet hadde bakgrunn i at kriminaliteten blir begått av stadig yngre barn og at det har vært en økt voldsbruk blant de (Politiet, 2024). Kriminalitet begått av ungdom under 15 år sto for 36% av forholdene, og disse kan ikke straffeforfølges fordi de er under kriminell lavalder (Politiet, 2024). Det faktum at de som begår lovbrudd blir yngre og yngre krever følge Politiet (2024) en økt felles tverrfaglig innsats og de har selv opprettet et tverrsektorielt samarbeid med 13 etater som skal arbeide helhetlig for barn og unge. Siden ungdom under 15 år kan ikke straffeforfølges, er det andre instanser som må forebygge og avverge lovbrudd (Politiet, 2024). De som ofte blir trukket frem som relevante i et slikt samarbeid er blant annet skolen, barnevernet, politiet, og barne- og familietjenesten.

I forebygging av ungdomskriminalitet bør og skal skolen ha en sentral rolle. I følge Opplæringslova (1998) §9A-2 har elever rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette kan tolkes som at elever i faresone for å bli rekruttert til kriminelle miljøer har rett på et skolemiljø som derimot fremmer god helse og trivsel. Skolen har dermed også plikt til å gripe inn dersom de skulle mistenke at eleven ikke opplever helse, trivsel og læring. Dette er det vi kjenner som aktivitetsplikten. Jf. §9A-4 skal aktivitetsplikten sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998). Alle som jobber på skolen, skal ved mistanke om at en eller flere elever ikke har et godt psykososialt miljø undersøke saken og så langt det lar seg gjøre sørge for et godt psykososialt miljø for eleven (Opplæringslova, 1998). Skolen har derfor et ansvar i å forebygge at barn og unge potensielt havner i kriminelle miljøer.

Det har vært et økt fokus på å styrke laget rundt læreren, slik at man som lærer ikke skal stå alene i utfordrende saker. Forebygging av ungdomskriminalitet er en kompleks utfordring som potensielt krever et bredere spekter av kompetanse enn hva lærere har alene. Det har og vært en økt lærerflukt, hvorav flere begrunnelser er det økte ansvaret som blir lagt på lærernes skuldre. Flere ber om å få lov til å gjøre det de mener er den egentlige jobben til en lærer, nemlig å drive utdanning. Rapporten til Borg et al. (2015) *Hva læreren ikke kan!* tar for seg hvordan flerfaglig kompetanse kan brukes på en best mulig måte i skolen. Bakgrunnen for rapporten var en uttalt målsetting om å frigjøre mer av lærerens tid til å undervise. Samtidig som ungdomskriminaliteten har økt, har dermed også behovet for tverrfaglighet og et lag rundt læreren økt. Det er og nedfelt i Opplæringslova (1998) § 15-8 at skolen plikter å samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle problemer. Det er altså nedfelt i Opplæringslova (1998) at skolen er pliktig i å samarbeide med andre instanser. Økt bruk av tverrfaglig kompetanse kan potensielt bidra med å dempe presset som lærere har kjent mer og mer på.

Sosialpedagogikken kan ses på som relevant i forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid, på grunn av dens formål. Sosialpedagogikkens formål er blant annet å danne ulike arenaer for integrering, slik at man kan forhindre marginalisering og utstøting i samfunnet (Madsen, 2006, s. 116). At noen barn og unge havner i kriminelle miljøer kan tyde på marginalisering av sentrale arenaer i samfunnet, og som en form for utstøting av samfunnet. Skolen skal være en plass for inkludering, men kan potensielt bli en arena for marginalisering. Madsen (2006) fremhever det forebyggende perspektivet i barns hverdagsliv, blant annet på skolen, for å utvikle kompetanse i å mestre hverdagslivet (s. 173). Skolen vil uten tvil være en av de mest sentrale arenaene i samfunnet vårt for arbeid med integrering og forebygging av marginalisering slik Madsen (2006) beskriver. Skolen er en arena der alle barn og unge kan få mulighet til å øve på å mestre nettopp hverdagslivet.

Med dette som bakgrunn ser jeg på denne tematikken som høyst aktuell og min personlige interesse for tematikken er stor. En av grunnene til dette er at jeg er fra en mangfoldig plass med et bredt spekter av sosioøkonomisk status. I løpet av egen oppvekst har jeg opplevd at venner og bekjente har blitt rekruttert inn i kriminelle miljøer. I mitt fremtidige arbeid som lærer tror jeg kunnskap om forebygging av ungdomskriminalitet vil komme godt med, sett i lys av den stigende kriminaliteten blant ungdom. Jeg tror at kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom studien om tverrfaglighet, kan overføres til andre situasjoner der man som lærer er nødt til å samarbeide med andre profesjoner, instanser eller etater. Med dette som utgangspunkt ønsker denne studien å sette søkelys på hvordan ansatte i skolen og andre aktører opplever tverrfaglige samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke ulike instansers erfaringer med forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid, deriblant ansatte i skolen og profesjoner utenfor skolen. I tillegg har den til hensikt å belyse hvilke faktorer som gjør tverrfaglige samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet gode, og hvilke faktorer som kan virke hemmende. På bakgrunn av dette er den endelige problemstillingen i denne oppgaven som følger:

*Hvordan opplever ansatte i skolen og andre aktører tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet?*

For å svare på problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan påvirker relasjonene mellom de ulike instansene kvaliteten av det tverrfaglige samarbeidet om forebygging av ungdomskriminalitet?
2. Hvilke forventninger, virkninger og utfordringer opplever de ulike partene i et slikt tverrfaglig samarbeid?



### 1.3 Tidligere forskning

Under søk etter tidligere forskning på feltet fant jeg ut at det er gjort relativt lite forskning på forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglige samarbeid, i Norsk kontekst. Søkeordene mine for å finne fagfelleverdert forskning har vært forebygging av ungdomskriminalitet, ungdomskriminalitet og tverrfaglig samarbeid, samt lignende begrep som tverretattlig, flerfaglig og tverrprofesjonelt. Søket etter forskningslitteratur har foregått på både norsk og engelsk. Til tross for dette finnes det forskning som er gjort på tverrfaglig samarbeid i skolen, men med fokus på andre temaer som samarbeid med barnevern og lærerens kompetanse. Senere har det blitt skrevet masteroppgaver som omhandler forebygging av ungdomskriminalitet, både med og uten tverrfaglig samarbeid. Jeg kommer nå til å ta for meg det jeg anser som relevant for min masteroppgave.

Crawford og Evans (2017) sin forskningsartikkel *Crime Prevention and Community Safety* tar for seg den historiske utviklingen av tiltak for å forebygge kriminalitet og sikre trygghet i samfunnet over de siste 30årene. Fokuset i artikkelen er på Storbritannia, men retter seg og mot internasjonale sammenhenger. Artikkelen tar opp den moderne «forebyggende vendingen», men og tidlig innsats, samarbeid og institusjonalisering av forebygging av kriminalitet. Selv om teksten ikke tar for seg ungdomskriminalitet i norsk kontekst, er temaet beslektet og høyst relevant for min studie. Spesielt det Crawford og Evans (2017) skildrer om fremveksten av konseptet «Community Safety», som kan forstås som tverrfaglig samarbeid, fremfor at politiet skulle forebygge kriminalitet alene i «siloer» er sentralt.

Christensen og Godø (2021) har skrevet forskningsartikkelen «Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse». I studiet deres er det gjort tre fokusintervjuer med seks lærere på barnetrinnet ved tre ulike skoler tilknyttet «et lag rundt eleven»-prosjektet og forskningsspørsmålet «Hva beskriver lærerne som sentralt i sin profesjonsutøvelse, og hvilken kjernekompetanse mener de at de har? Hvordan kommer forståelser av egen kompetanse til uttrykk når lærerne beskriver erfaringer med samarbeid med andre profesjoner?». Artikkelen viser at den sosiale kompetansen blir trukket fram som den viktigste kompetansen til lærerne, etter klasseledelse. Lærerne er stolte av den unike kompetansen de får gjennom daglig kontakt med elever, som andre profesjoner får lite tilgang til (Christensen & Godø, 2021). Samarbeid blir beskrevet som viktig og personlige møter trekkes frem. Denne artikkelen er relevant for min oppgave, fordi den tar for seg tverrfaglig samarbeid med fokus på lærerens kompetanse og rolle. Opplevelse av egen kompetanse og erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid er overførbart til min egen studie.

Baklien (2010) sin forskningsartikkel «Skole, barnehage og barnevernstjeneste—Bilder av «de andre» hindrer samarbeid», som er en kvalitativ studie av lærere, barnehageansatte, helsesøstre og ansatte i barnevernet. Målet med studien var å undersøke hvilke barrierer som forhindret gode samarbeid og hva som må til for at flere barn får hjelp så tidlig som mulig. Studien viste at bildet av de andre er en større hindring, enn konkrete og håndgripelige barrierer. Dette var med på å bekrefte og opprettholde en mistillit til barnevernet. Videre ble det konkludert med at aktørene måtte være mer synlige og tilgjengelige for hverandre, samt at kunnskap om hverandre kunne bidra til lavere terskel for å ta kontakt. Studien er relevant for min oppgave, fordi den handler om hvilken relasjon det er mellom ulike samarbeidspartnere rundt barn og unge.

Samt hvordan denne relasjonen påvirker samarbeidet, og igjen tilbudet som barn og unge får.

Det er skrevet flere masteroppgaver med beslektede tema, som er relevant for min studie. Stenkløv (2022) sin masteroppgave «Det er ingen etat som klarer det alene, så det tverretatlige samarbeidet betyr alt for forebyggingen», er en kvalitativ intervjustudie av ansatte i skolen og politiet om tverretatlig samarbeid i forbindelse med det kriminalitetsforebyggende arbeidet i skolen. Eriksson (2022) sin oppgave «Forebygging av kriminalitet blant ungdomsskoleelever. En fenomenologisk studie av lærerens rolle i det kriminalitetsforebyggende arbeidet i skolen», tar for seg hvordan lærere kan arbeide forebyggende mot kriminalitet blant ungdommer. Furre (2023) skriver om tidligere ungdomskriminelles skoleerfaringer og hvordan de ender opp i en kriminell løpebane. Eidner (2022) på sin side skriver om tverrprofesjonelt samarbeid til barnets beste, med vekt på om prinsippet om barnets beste blir ivaretatt i tverrprofesjonelt samarbeid. Disse oppgavene er på ulike måter relevant enten gjennom fokuset på ungdomskriminalitet eller tverrfaglig samarbeid.

Hansen et al. (2020) kom med rapporten *Trøbbel i grenseflatene. Samordnet innsats for utsatte barn og unge*. Denne tar for seg hvordan et tverrsektorielt samarbeid med tidlig innsats ovenfor barn og unge kan fremmes. Den er skrevet på oppdrag av Utdanningsdirektoratet og forskningen tar utgangspunkt i data fra et kunnskapsgrunnlag og en spørreundersøkelse i ulike kommuner. Kunnskapsgrunnlaget er basert på relevant litteratur og dokumenter, bidrag og innspill fra aktører som arbeider med å bedre samordnet innsats. Denne forskningen er relevant for min masteroppgave da den tar for seg hvordan man kan forbedre tverrsektorielt samarbeid og hvordan fremme tidlig innsats overfor utsatte barn og ungdom. Tidlig innsats i samarbeid med flere sektorer er en del av god forebygging, noe som kan forhindre at ungdommer blir kriminelle eller gjør kriminelle handlinger.

Som skrevet innledningsvis er det skrevet relativt lite om forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglige samarbeid i norsk kontekst. Med den økende ungdomskriminaliteten i Norge vil det derfor være et økt behov for kunnskap om forebygging i tverrfaglige samarbeid. Denne studien har til hensikt å bidra til mer innsikt i ulike instansers opplevelse av forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglige samarbeid.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgavens oppbygging starter med redegjørelse av teori og vitenskapsteoretisk perspektiv som jeg anser som relevant for materialet jeg har behandlet. Det vitenskapsteoretiske perspektivet mitt er fenomenologi, dette blir gjort rede for i neste kapittel. Teoriene jeg har valgt er teori om anerkjennelse, relasjoner og profesjonsetikk. Etter dette kommer jeg til å gjøre rede for metoden jeg har brukt i min oppgave, samt hvordan jeg analyserte materialet mitt. Deretter tar jeg for meg hvilke funn jeg gjorde etter analysen. Jeg kommer så til å drøfte mine funn i lys av teori og tidligere forskning jeg har valgt. Oppgaven avsluttes med oppsummerende refleksjoner og veien videre.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet kommer jeg til å ta for meg det teoretiske rammeverket for denne studien. De tre ulike teoretiske perspektivene er anerkjennelse, profesjonsetikk og relasjoner. Disse er valgt på bakgrunn av at de kan bidra til å belyse informantenes erfaring med tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Før jeg gjør rede for de tre perspektivene, kommer jeg til å ta en rask introduksjon av feltet som inkluderer en redegjørelse av forebygging av ungdomskriminalitet og tverrfaglig samarbeid.

### 2.1 Introduksjon av feltet

#### 2.1.1 Forebygging av ungdomskriminalitet

Kriminalitetsforebygging handler i følge Bjørgo (2015) om å redusere fremtidige kriminelle handlinger, eller skadevirkningene som eventuelt kan oppstå av disse (s. 16). Innenfor feltet av forebygging av kriminalitet er det stor uenighet om hva som funker, og hva som ikke funker. Dette er fordi det er vanskelig å vise at det er en direkte sammenheng mellom forebyggingen og et eventuelt bedret resultat (Bjørgo & Carlsson, 1999, s. 139). Likevel presenterer Bjørgo og Carlsson (1999) to ulike typer forebyggingsstrategier, en sosial og en situasjonell strategi (s. 141). Den sosiale forebyggingsstrategien tar sikte på å påvirke faktorer som gjør mennesker til kriminelle (Bjørgo & Carlsson, 1999, s. 142). Eksempler på slike sosialpolitiske tiltak er å bedre velferdstilbudene som barnehage, skole, fritidsklubber eller andre offentlige tiltak som er med på å skape mindre sosiale forskjeller. Som tidligere skrevet er det vanskelig å måle effekten av slike tiltak, og man vil trolig ikke se verdien før tiltaket avsluttes (Bjørgo & Carlsson, 1999, s. 142). Innen for den sosiale forebyggingsstrategien kan man skille mellom generelle tiltak som er primærforebygging og rettet mot alle, spesifikke tiltak som er sekundærforebygging mot avgrensede risikogrupper, og spesifikke tiltak som er tertiærforebyggende mot spesifikke grupper eller individer (Bjørgo & Carlsson, 1999, s. 143).

Den situasjonelle forebyggingsstrategien sikter seg ikke inn på å gjøre noe med faktorene som fører til kriminalitet, men på mekanismene som utløser kriminelle handlinger. (Bjørgo & Carlsson, 1999, s. 149). Ved å endre mekanismene som i situasjonen, kan man forhindre at et lovbrudd skjer. Eksempler på dette er økt kontroll, overvåking eller alarmer (Bjørgo & Carlsson, 1999, s. 150). Politi er naturlig å tenke seg at håndhever slik form for sosial kontroll, eller at former for teknologi tar seg av det. I en kombinasjon av disse to forebyggingsstrategiene er det viktig å finne et balansepunkt der ikke de sosiale strategiene «kveler» de situasjonelle (Bjørgo & Carlsson, 1999, s. 153). I lys av denne studien vil sosialpolitiske tiltak som bedring av skole og andre offentlige tiltak være mest relevant. Dette fordi partene i et tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet går under slike sosialpolitiske tiltak. Likevel kan resultatet av et tverrfaglig samarbeid kunne resultere i at de ulike partene skal sette i gang både sosialpolitiske og situasjonelle tiltak.

### 2.1.2 Tverrfaglig samarbeid i skolen

I følge Johannessen og Skotheim (2018) har samfunnet og skolen blitt mer komplekst, noe som har ført til at lærerens kompetanse ikke alltid strekker til alene (s. 18). På grunn av dette er det viktigere enn tidligere at ressursene samles fra flere fagfelt. Tverrfaglighet er når ulike faggrupper danner en felles forståelse av et problem, og sammen blir enige om hvordan de skal komme frem til en løsning (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 20). Dette kan være en ressurs i og utenfor skolen, fordi man sammen kan se nye sammenhenger og løsninger på utfordringer som er komplekse som omhandler barn og unge (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22). Andre begrep som blir brukt om tilsynelatende samme formål er flerfaglig, tverrretatlig og tverrprofesjonelt samarbeid (Glavin & Erdal, 2007, s. 28). I denne oppgaven kommer begrepet tverrfaglig til å bli brukt.

Bjørger og Carlsson (1999) beskriver tverrfaglige samarbeid som en måte å håndtere utforutsette problemer i kommunen (s. 181). Den tverrfaglige gruppa bør ikke være for stor, og den bør inneholde mennesker som har mulighet til å gjøre noe med problemet som blir tatt opp (Bjørger & Carlsson, 1999, s. 181). De ulike partene i samarbeidet må altså ha en relevant hensikt. Funksjonen til en tverrfaglig gruppe mener Bjørger og Carlsson (1999) er størst i fasen med kartlegging og analysing av problemet. Videre er arbeid med evaluering og drøfting av gjennomføring og erfaringer viktig (Bjørger & Carlsson, 1999, s. 181). Kostnader og tid brukt på tverrfaglige samarbeid bør være lav, da deltakerne får mindre tid til å gjøre sine primæroppgaver (Bjørger & Carlsson, 1999, s. 182). I boka *Forebygging av kriminalitet* beskriver allerede Bjørger (2015) på første side viktigheten av at de ulike forebyggingsaktørene forstår sine roller i forhold til hverandre, og hvordan deres samspill kan bidra til å forebygge kriminalitet (s. 14). Til tross for at boken ikke retter seg spesifikt mot ungdomskriminalitet, skriver Bjørger (2015) at modellen hans kan brukes til å forebygge alle former for kriminalitet, der i blant kriminalitet begått av ungdom (s. 13).

I et tverrfaglig samarbeid er det som tidligere skrevet ulike profesjoner med ulik faglig bakgrunn og utdanning, som arbeider sammen mot et felles mål. Hensikten med et tverrfaglig samarbeid er å danne en felles forståelse av et problem, og komme til en løsning sammen. Hver enkelt yrkesgruppe har en fordypningskunnskap innenfor sitt kunnskapsområde (Irgens, 2007, s. 20), som kan være med på å belyse ulike løsninger på det felles problemet. Videre stilles det dermed krav til eget profesjonelt skjønn, gjennom det å ta felles beslutninger sammen. Glavin og Erdal (2007) skriver i boka *Tverrfaglig samarbeid i praksis* om ulike forutsetninger for utvikling av et tverrfaglig samarbeid. De bruker ikke begrepet profesjonelt skjønn, men skildrer at den første betingelsen for tverrfaglig samarbeid er at man er trygg i eget fag (Glavin & Erdal, 2007, s. 35). Dette henger tett sammen med det profesjonelle skjønnet, der faglig kompetanse og erfaring er en forutsetning. For å kunne ta gode valg i fellesskap i et tverrfaglig samarbeid, er derfor det profesjonelle skjønn også en forutsetning.

## 2.2 Profesjonsetikk

Begrepet profesjonsetikk er knyttet til å være profesjonsutdannet. Å ta en profesjonsutdannelse gir en fordypning i en bestemt yrkesrettet kunnskap (Irgens, 2007, s. 18). Et eksempel på dette er lektorutdanningen der man fordyper seg i danning,

pedagogikk og faglig kunnskap. Når man er ferdig utdannet får man tittel som lektor. Det forventes da at man har et visst sett med kunnskap, som skal gjøre en rustet til yrket som venter. Til tross for at alle utdanninger ikke er yrkesrettet og dermed ikke ender i en profesjon, blir fortsatt begrepet profesjonell brukt i sammenhenger der man skal beskrive at noen gjør jobben sin godt (Irgens, 2007, s. 18). Informantene i denne studien har ulike profesjonsutdanninger. Blant annet lærere, barnevernspedagoger og politiutdannede. Allikevel jobber ikke alle disse i yrkene de er utdannet til. Det betyr derimot ikke at de ikke kan eller bør opptre profesjonelt i de yrkene de nå innehar. Ohnstad (2018) tar for seg tematikken i boka *Profesjonsetikk i skolen*, og til tross for at den er rettet mot lærere og lærerstudenter kan tematikken med profesjons etikk overføres til andre profesjoner.

Profesjonsetikk eller yrkesetikk som det også kan kalles, viser til egne etiske retningslinjer og prinsipper som gjelder for et yrke (Ohnstad, 2018, s. 20). Profesjonsetikken handler altså om etikk som er avgrenset til et yrke. Dette kan for eksempel handle om hvordan taushetsplikten skal tolkes, da den har ulike retningslinjer hos de ulike profesjonene som er en del av denne studien. Barnevernet har for eksempel strengere taushetsplikt enn de ansatte i skolen (Driscoll, 2018, s. 156). Etiske retningslinjer i denne sammenhengen er med på å sikre at de som utøver et yrke ivaretar barnet, og at egeninteresser ikke vektlegges (Ohnstad, 2018, s. 20). Yrkesutøvere som jobber med barn må for eksempel melde i fra ved bekymring om omsorgssvikt, til tross for at det kan være en utfordrende situasjon å stå i selv. Slike etiske retningslinjer er med på å opprettholde tilliten samfunnet har til disse yrkesutøverne (Ohnstad, 2018, s. 20). Det forventes av lærere, politi og barnevern at de handler med utgangspunkt i barnets beste, og ikke eget velbehag. Hvordan ulike etiske retningslinjer skal foregå i praksis er i stor grad opp til tolkning av den enkelte yrkesutøveren. Yrkesutøveren er selv nødt til å omsette profesjonsetikken i eget yrke.

En sentral del av profesjonsetikken er det profesjonelle skjønn. Det profesjonelle skjønn handler om at man som yrkesutøver har frihet til å ta avgjørelser i kraft av egen utdanning og kompetansen man har (Ohnstad, 2018, s. 153). Disse avgjørelsene må altså være i tråd med eget yrke og profesjon. Det finnes derimot ingen faste regler for hvordan man skal utøve sitt profesjonelle skjønn (Ohnstad, 2018, s. 154), og derfor stilles det store krav til den enkeltes kompetanse. Profesjonelt skjønn har bakgrunn i egen kompetanse, men den kan utvikles med erfaring (Ohnstad, 2018, s. 155). Det profesjonelle skjønn beskrives i Overordnet del som noe den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne dømmekraften utvikles i dialog og samhandling med kollegaer, men og individuelt (Utdanningsdirektoratet, 2020). I arbeid med barn og unge er det tilfeller der det ikke finnes nedskrevne regler på hva som er det riktige å gjøre i visse situasjoner. Gjennom erfaring kan man likevel ha internalisert en praktisk sans, som fører til at man klarer å analysere og bedømme en situasjon dit hen at man handler på best mulig måte. Det er dette som er kjernen av det profesjonelle skjønn.

## 2.3 Anerkjennelse

I følge Honneth (2008) er det tre ulike former for anerkjennelse (s. 129). Disse tre formene er kjærlighet, rettigheter og sosial verdsettelse (Honneth, 2008, s. 129). De ulike typene anerkjennelse skjer i ulike sfærer (Honneth, 2008, s. 129). Jeg kommer til å

beskrive de to første type for anerkjennelse kort, før jeg går grundigere inn på sosial verdsettelse som er den siste formen for anerkjennelse og den jeg anser som mest relevant for denne studien. Å oppleve anerkjennelse gjennom kjærlighet er knyttet til emosjonelle relasjoner i den private sfæren, for eksempel mellom familie eller venner (Honneth, 2008, s. 130). Denne formen er grunnleggende for videre former for anerkjennelse. Rettigheter som anerkjennelse handler om gjensidig anerkjennelse av hverandres iboende rettigheter som mennesker (Honneth, 2008, s. 147). Gjennom gjensidig respekt av hverandre rettigheter anerkjenner man hverandre som likeverdige subjekter (Jordet, 2020, s. 94). I motsetning til kjærlighet, foregår denne typen anerkjennelse i den offentlige sfæren. Mens kjærligheten på sin side gir mennesker grunnlag for å kunne stole på egne impulser, skaper selvrespekten fra rettigheter en bevissthet om at man kan respektere seg selv fordi man fortjener å bli respektert av andre (Honneth, 2008, s. 128). Anerkjennelse gjennom kjærlighet og rettigheter gir altså mennesker egen selvtillit til å stole på seg selv, samt å se hverandre som likeverdige individer i samfunnet.

Den siste formen for anerkjennelse er sosial verdsetting i den sosiale sfæren, også kalt solidaritet (Jordet, 2020, s. 98). Dersom man opplever sosial verdsetting, vil man klare å være positivt innstilt til egne egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2008, s. 130). Denne formen for anerkjennelse handler altså om verdsetting av hver og ens individuelle egenskaper som skiller de fra hverandre og gjør de unike. I tillegg til dette er et sosial verdifelleskap med felles mål en forutsetning for denne formen for gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 131). Ferdigheter og egenskaper blir dermed bedømt ut ifra om man bidrar til å realisere de felles målene. Dette er med på å gi individet mot til å ta plass i sosiale fellesskap, og bidra med egne ferdigheter og egenskaper (Jordet, 2020, s. 102). Jordet (2020) trekker videre frem at denne formen for anerkjennelse skiller seg fra de to andre formene, fordi denne sosiale anerkjennelsen knyttes til de særskilte bidragene man kommer med i de sosiale fellesskapene (s. 102). I sosial verdsettelse er det altså de unike egenskapene og ferdighetene som er med på å skille individene fra hverandre, som verdsettes.

Tverrfaglig samarbeid kan være et slikt sosialt fellesskap med felles mål, som beskrevet over. Når ulike faggrupper skal komme sammen i et tverrfaglig samarbeid og skal finne en løsning på et felles problem, dannes ulike verdier som avgjør hva slags type løsning som er ønskelig. Dermed dannes også hvilke egenskaper som er ønskelige av de ulike partene. Den sosialt definerte verdien av det individet har å bidra med er det som blir gjenstand for anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 103). I et tverrfaglig samarbeid kan det være hvilken kompetanse og kunnskap de ulike partene har å bidra med i det felles arbeidet. Bakgrunnen for at man samles i et tverrfaglig samarbeid er nettopp at hver og en sitter på ulik kompetanse, det vil likevel ikke nødvendigvis si at denne kompetansen blir anerkjent eller at de andre ser behovet for den. Dersom man blir møtt med anerkjennelse og opplevelse av eget bidrag som verdifullt, vil man «speile seg» i vurderingene man mottar av de andre og oppleve egen kompetanse som verdifull også (Jordet, 2020, s. 103). Dette kan potensielt styrke til et bedre tverrfaglig samarbeid, fordi partene opplever egen kompetanse som verdifull.

Glavin og Erdal (2007) lister opp en rekke forutsetninger for tverrfaglig samarbeid i boka *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Blant disse kan verdigrunnlag kobles til verdsetting i den sosiale sfæren som beskrevet av Honneth (2008). Felles verdigrunnlag er viktig fordi de ulike partene har ulik bakgrunn og

kompetanse, noe som gjør at utgangspunktet for tverrfaglig samarbeid kan variere i stor grad (Glavin & Erdal, 2007, s. 38). Dette er spesielt viktig i arbeid med andre og der man skal utøve en tjeneste for barn, ungdom og deres familie. Innenfor felles verdigrunnlag, blir respekt og det å anerkjenne forskjellighet trukket fram som en nødvendighet. Respekt er en grunnleggende verdi dersom en relasjon skal fungere (Glavin & Erdal, 2007, s. 39). I følge Glavin og Erdal (2007) henger selvrespekten sammen med det å respektere andre (s. 39). Gjennom å vise andre respekt og anerkjennelse, blir egen selvrespekt bevart. At man er ulike og har forskjellige syn kan være en viktig ressurs i et tverrfaglig samarbeid, da er respekt en forutsetning. Å anerkjenne forskjellene kan bidra til et bedre tverrfaglig samarbeid, fordi styrken er ulikhetene (Glavin & Erdal, 2007, s. 40). Dette henger tett sammen med Honneth (2008) sine beskrivelser av at det er forskjellene i individenes kompetanse som er det som skal verdsettes, fordi de nettopp er ulike.

## 2.4 Relasjoner

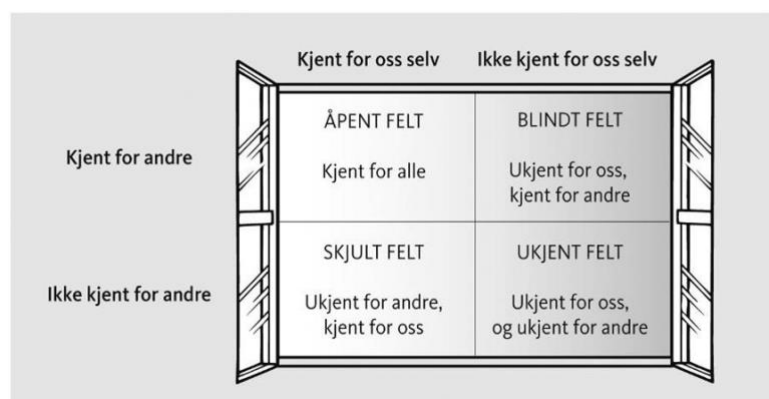
I følge Irgens (2007) er det å være profesjonell er en relasjonell oppgave, og han mener at individet selv kan ha hatt en betydning for at et problem har oppstått i en relasjon (s. 100). Relasjonsforklaring er en av tre forklaringer på hvorfor en situasjon ikke ble som man hadde tenkt, sammen med systemforklaring og personforklaring. Relasjonstenking er en del av relasjonsforklaringen, og innebærer at vi ser oss selv i forhold til de andre vi samarbeider med (Irgens, 2007, s. 100). Dette er i motsetning til systemforklaringer eller personforklaringer. Systemforklaringer kjennetegnes ved at man forklarer at ting ikke gikk som det skulle ved at det var noe galt med systemet eller strukturen (Irgens, 2007, s. 74). Et eksempel på systemforklaringer kan være arbeidsforhold på jobben. Dersom man skylder på en annen person for at noe ble mislykket handler det om personforklaringer (Irgens, 2007, s. 74). Felles for de begge er at man forklarer mislykkethet med noe som er utenfor en selv. Gjennom relasjonstenking kan man ansvarlig gjøre seg selv og egen relasjon til de man samarbeider med, fremfor å skyelde på faktorer utenfor egen kontroll.

I arbeid med relasjoner finnes relasjonsetikken, som retter fokuset mot «den andre» (Irgens, 2007, s. 103). Som en utøver av en profesjon vil arbeidet man gjør ofte rette seg mot «den andre», være ofte skjult bak ulike formaliteter. Eksempel på «den andre» kan være en elev, ungdom eller en kollega. I vårt eget møte med ansiktet til «den andre» oppstår vår etiske bevissthet (Irgens, 2007, s. 103). I ulike profesjonsutøveres liv kan man stå i fare for å ikke vekke denne etiske bevisstheten, dersom man ikke møtes fysisk eller fordi «den andre» blir skjult bak prosedyrer og byråkrati. Andre formaliteter som kan virke begrensede kan være mangel på ressurser som hindrer at profesjonsutøveren møter «den andre» fysisk (Irgens, 2007, s. 103). Det kan dermed være utfordrende for visse yrkesutøvere å komme i kontakt med denne relasjonsetikken, fordi ulike rammer kan virke begrensede.

Empati er en sentral del av den relasjonelle tenkingen, og kan defineres som å mestre å sette seg inn andre menneskers situasjon både tanke- og følelsesmessig. Gjennom empati kan man lettere forstå andres holdninger, tanker og følelser på en bedre måte (Irgens, 2007, s. 104). Videre kan empati beskrives som sette seg inn i den andres ståsted, fremfor i sitt eget (Irgens, 2007, s. 111). Å sette seg inn i andres ståsted kan bidra til at man som menneske er i en konstant utvikling, fordi det ikke vil være mulig å

komme tilbake til sitt eget ståsted når man har sett andres. Irgens (2007) kaller dette et helikopterperspektiv, der man hele tiden endrer perspektiv (s. 111). For profesjonelle er det viktig å forsøke å se verden fra andre perspektiv enn sitt eget, da dette er med på å utvikle ens egen innsikt. Som et resultat av relasjonell tekning kan man vekke egen etiske bevissthet og empati, for så å lettere klare å sette seg inn i andres ståsted.

Irgens (2007) bruker modellen Johari-vinduet laget av Joseph Luft og Harry Ingham for å vise ulike hvordan ulike grader av kjennskap til informasjon påvirker et arbeidsmiljø (s. 115). På denne måten henger dette sammen med mulighet for relasjoner i et arbeidsmiljø. For å kunne utføre visse arbeidsoppgaver finnes det typer av kunnskap som er enten nødvendig eller nyttig, modellen illustrerer hvem som sitter med den aktuelle kunnskapen (Irgens, 2007, s. 115). Arbeidsmiljø der informasjon og kunnskap ikke blir delt, kan bli mindre produktive og deltakerne mistrives. I følge Irgens (2007) er ikke profesjonsutdannelse en garanti for lærende og åpne arbeidsmiljø, heller tvert imot. Høy utdanning kan føre til et behov for å forsvare og beskytte egne interesser. Dette kan gå på bekostning av fellesskapet. Dermed er det en stor utfordring i profesjonelle arbeidsmiljøer å gjøre det åpne feltet større (s. 116). Johari-vinduet er relevant for denne studien gjennom å belyse viktigheten av kompetanse og informasjonsdeling på tvers av profesjoner og fagfelt i tverrfaglig samarbeid.



Figur 1: Johari-vinduet (Irgens, 2007, s.115)



## 3 Metode

Dette kapitlet gjør rede for valg og begrunnelse av metode for å kunne svare på min problemstilling, samt mine to forskningsspørsmål. Metodekapitlet vil gi innsyn i hvilke valg og refleksjoner som er blitt gjort i forskningsprosessen. Først kommer jeg til å ta for meg hvilken metode som er blitt brukt, før jeg beskriver vitenskapsteoretisk utgangspunkt for studien. Deretter vil prosessen med datainnsamling, utvalg av informanter, gjennomføring av intervju, analysen og tolkningsprosessen bli gjort rede for. I slutten av kapitlet reflekteres det rundt de etiske betraktningene tatt i prosessen.

### 3.1 Fenomenologi

I følge Postholm og Jacobsen (2018) har fenomenologiske studier til intensjon å forstå det som kan bli erfart i bevisstheten av menneskers livsverden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Fenomenologien baserer seg på hvordan mennesker forstår sin egen verden, og hvordan og hvorfor den er slik i forbindelse med et fenomen (Tjora, 2021 s. 31). Som vitenskapsteoretisk utgangspunkt har altså fenomenologien som formål å forstå et fenomen med utgangspunkt i menneskets erfaringer. I min studie er erfaringene jeg søker fra ansatte i skolen og andre aktører ansatt utenfor skolen. Fenomenet i mitt prosjekt er forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid. Målet med studien er å undersøke disse profesjonenes erfaringer med forebygging av ungdomskriminalitet i et tverrfaglig samarbeid. På bakgrunn av dette så jeg det som hensiktsmessig å velge fenomenologi som vitenskapsteoretisk utgangspunkt for min studie. Siden en fenomenologisk tilnærming fokuserer på ulike erfaringer og forståelser av et fenomen, er det vanskelig å generalisere resultatet utover det som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Dette kommer jeg tilbake til i delkapitlet om overførbarhet.

### 3.2 Kvalitativ metode

Metodevalget må reflektere det man ønsker å finne ut av (Tjora, 2021 s. 19), og med et ønske om å undersøke erfaringer til ulike instanser med forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid fant jeg ut at kvalitativ metode kunne bidra til å belyse dette. Kvalitative studier kjennetegnes blant annet av fokus på informantenes opplevelser og meningsdannelse (Tjora, 2021 s. 27). I tillegg ville det gi meg større innsikt i tematikken, framfor å gi meg større oversikt slik kvantitativ metode ville gitt meg (Tjora, 2021 s. 35). På grunn av dette valgte jeg å gå for kvalitativ metode i min studie. Ulempen derimot med at jeg valgte kvalitativ metode, er at utvalget blir lite og dermed ikke egnest til generalisering i like stor grad som ved kvantitativ metode. Etter å ha bestemt meg for kvalitativ metode, kom jeg frem til at jeg ønsket å gjennomføre dybdeintervju med ulike instanser for å dypest mulig innsikt i erfaringer med tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet.

I prosessen med valg av metode var det flere praktiske forhold jeg måtte ta hensyn til. I følge Tjora (2021) er alle former for forskning preget av begrensede ressurser (s. 43). Dette preget prosessen min med rekruttering av potensielle informanter, fordi jeg var usikker på hvorvidt jeg fikk tilgang til informanter som arbeidet med forebygging av

ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid. Til tross for dette kom jeg i kontakt med en person som viste seg å bli en døråpner til potensielle informanter med erfaring knyttet til tematikken. På denne måten begynte «snøballen å rulle» slik snøballmetoden fungerer (Tjora, 2021 s. 150). Dette beskriver jeg videre under rekrutering av informanter.

### 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Etter å ha bestemt meg for kvalitativ metode kom jeg frem til at jeg ønsket å gjennomføre dybdeintervju, også kalt semistrukturert intervju. Tjora (2021) bruker begrepet dybdeintervju, noe jeg også kommer til å gjøre videre i denne oppgaven. Bakgrunnen for dette valget er at det ville gi meg en dypere innsikt i erfaringene til partene i dette samarbeidet. Målet med et dybdeintervju er å skape en samtale som omhandler et tema som det er forskeren som bestemmer på forhånd (Tjora, 2021 s. 127). I denne oppgaven ble målet mitt å skape en samtale der informanten fritt kunne dele sine erfaringer, tanker og opplevelser knyttet til forebygging av ungdomskriminalitet i et tverrfaglig samarbeid. Derfor så jeg det som mest hensiktsmessig å gjennomføre dybdeintervju for å tilegne meg kunnskap om ulike instansers erfaringer forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid.

I dybdeintervjuer brukes gjerne åpne spørsmål, fordi det gir informanten mulighet til å utdype svarene der de ønsker (Tjora, 2021 s. 128). Dette er en av fordelene med dybdeintervju, nettopp fordi informantene kan rette fokus på det de mener er mest sentralt. Jeg som lærerstudent kan til en viss grad sette meg inn i tematikken, og lage en intervjuguide som jeg antar vil ta for seg de mest sentrale elementene ved tematikken. Likevel er det sider til ved de ulike instansenes kompetanse, erfaringer og opplevelser har jeg lite til ingen kunnskap om. Derfor er det gunstig at informantene kan være med på å forme intervjuet selv. Det får de mulighet til gjennom et dybdeintervju på grunn av relativt åpne spørsmål. På den andre siden er det viktig at informantene til en viss grad får de samme spørsmålene, fordi jeg skal sammenligne de senere. Å gå for dybdeintervju kan derfor også være en ulempe på grunn av dette (Kleven, 2014, s. 185).

Dybdeintervju er en metodologisk tilnærming som ofte er knyttet til fenomenologiske studier (Tjora, 2021 s. 30), fordi da kan informantene selv beskrive og forklare hvordan de forstår fenomenet. Dette understreker også mitt valg av dybdeintervju som metode. Å gå for et fenomenologisk vitenskapsperspektiv vil og bidra til å få frem at det samme fenomenet kan oppleves veldig ulikt fra de forskjellige perspektivene. I dette tilfellet gir det mulighet for å få fram nyansene mellom de ulike instansene sine erfaringer, opplevelser og forståelser av fenomenet forebygging av ungdomskriminalitet i et tverrfaglig samarbeid.

Studien følger en induktiv metode, som går fra data til teori (Tjora, 2021 s. 20). Empirien jeg fikk av dybdeintervjuene ble dermed være utgangspunktet for endelig teori som ble relevant for studien. Begrunnelsen min for å velge induktiv metode i min oppgave er at de ulike partene i et tverrfaglig samarbeid har ulik kompetanse og roller. Spesielt på grunn av at ordlyden i problemstillingen min som ønsker å undersøke de ansatte i skolen og andre aktørers opplevelser. Det kan tenkes at ved at flere stemmer får ordet, så kan nye perspektiver bli presentert og dermed nye løsninger på forebygging av ungdomskriminalitet.

### 3.2.2 Utforming av intervjuguide

I forberedelse til dybdeintervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Hensikten med en intervjuguide er å forberede spørsmål som dekker områdene som problemstillingen og forskningsspørsmålene omhandler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Under arbeidet med intervjuguiden prøvde jeg hele tiden å gå tilbake til disse for å forsikre meg om at spørsmålene jeg stilte var relevante og ga meg svar på det jeg ønsket å undersøke. Intervjuguiden ble formet slik at vi kom inn på det jeg anså som sentrale tema for å videre kunne gi datagrunnlag til studien.

Jeg formet strukturen på intervjuguiden slik Tjora (2021) beskriver med oppvarmingsspørsmål, så refleksjonsspørsmål og tilslutt avrundingspørsmål (s. 159-160). Disse tre kategoriene har ulike typer spørsmål og krever derfor ulik grad av refleksjon fra informanten (Tjora, 2021 s. 159). Innledningsvis introduserer jeg meg selv, studiebakgrunnen min og formålet med studien. I oppvarmingsdelen dannet jeg spørsmål som tok for seg informantens utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og arbeidsoppgaver. Dette er spørsmål som ikke krever stor grad av refleksjon fra deres side (Tjora, 2021 s. 159). Slike spørsmål er en rolig start på intervjuet som kan være med på å skape trygghet for informanten da dette mest sannsynlig er spørsmål hen mestrer å svare på (Tjora, 2021 s. 160). Siden jeg ikke kjente de fleste av informantene på forhånd, var det viktig å legge til rette for at de skulle oppleve situasjonen som trygg. Etter oppvarmingsspørsmålene lagde jeg noen definisjonsspørsmål knyttet til ungdomskriminalitet og forebygging. Hensikten med disse spørsmålene er å forberede informantene på refleksjonsspørsmålene som senere skulle komme og peile oss inn på temaet.

Etter definisjonsspørsmålene la jeg opp til noen refleksjonsspørsmål. Dette er spørsmål som tar for seg kjernen av forskningstemaet (Tjora, 2021 s. 160). Her hadde jeg blant annet forberedt spørsmål knyttet til egen erfaring med forebygging av ungdomskriminalitet i et tverrfaglig samarbeid, samt hvilke virkninger og utfordringer de har erfart. Målet her var å komme i dybden på tematikken. Jeg hadde listet opp flere spørsmål, med potensielle oppfølgingspørsmål dersom det skulle vise seg at intervjuet skulle trenge dette. Jeg avsluttet med avrundingspørsmål, som hadde til hensikt å bidra med å avslutte refleksjonene (Tjora, 2021 s. 160). Her spurte jeg om det var greit for informanten om jeg tok kontakt for eventuell oppfølging av spørsmål dersom det skulle vise seg å bli aktuelt, samt veien videre for forskningsprosjektet mitt. Jeg avsluttet alle intervju med å takke for at vedkommende tok seg tid til å delta på intervjuet og deling av erfaring, opplevelser og kunnskap.

Ulike intervjuguides ble utformet i forkant av intervjuene. En ble uformet med utgangspunkt i de ansatte i skolen, resten ble tilpasset vedkommende jeg skulle intervju. Spørsmålene i de ulike intervjuguidene var i utgangspunktet like, men med noen enkelte tilpasninger rettet mot informanten. Et eksempel på dette er at de ansatte i skolen ble spurt om «Hvilke aktører involverer dere i skolens arbeid med forebygging av ungdomskriminalitet?». Mens de andre instansene blir spurt om «Hvordan opplever du at dere blir involvert i skolens arbeid med forebygging av ungdomskriminalitet?». For å gjøre intervjuguidene oversiktlige, både for meg og intervjuobjektene, sorterte jeg spørsmålene etter tema. Disse temaene var bakgrunn og rolle, avklaring av begreper, eget arbeid med forebygging av ungdomskriminalitet, involvering av andre

profesjoner/involvering i skolen, virkninger, utfordringer, og så til slutt avslutning med noen mer generelle avrundingspørsmål. Det er vedlagt en versjon brukt for sosialpedagogene og en for politiet.

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter er basert på strategisk utvalg. Strategisk utvalg tar utgangspunkt i at noen kriterier knyttet til problemstillingen må være oppfylt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). I tillegg måtte disse informantene kunne uttale seg om mitt forskningstema (Tjora, 2021 s. 145). I rekrutering til min oppgave har kriteriene vært knyttet til yrke, arbeidsoppgaver og erfaringer med forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid. Med et fenomenologisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt var det viktig for meg å rekruttere informanter som hadde erfaring med tematikken (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). For informanter fra skolen er det viktig at tematikken om kriminalitetsforebygging og involvering av andre instanser er relevant for dem og deres arbeid. Det hadde for eksempel ikke vært relevant for meg å intervju ansatte på en skole som ikke jobber forebyggende mot kriminalitet, eller som ikke samarbeider med andre instanser. Dette førte til at jeg snevret inn hvilke personer og instanser jeg kontaktet under rekruteringen.

Rekrutering av informanter har skjedd gjennom det Tjora (2021 ) beskriver som snøballmetoden (s. 150). Dette er en utvalgsmetodikk som begynner med en kontaktperson, men som vokser seg større fordi vedkommende anbefaler andre relevante kontakter (Tjora, 2021 s. 150). På denne måten kan den voksende gruppen med informanter sammenlignes med en snøball som ruller, og blir større og større. Flere av informantene mine tipset meg videre om personer de tenkte kunne være relevante for min problemstilling. Også potensielle informanter som har takket nei til å delta, ga meg tips om andre som eventuelt kunne besvare problemstillingen bedre enn dem selv. Snøballmetoden som utvalgsmetodikk er vanlig i situasjoner der man som forsker skal ta for seg en studie i et ukjent fagområde (Tjora, 2021 s. 150). Dette gjelder min studie da erfaringer med forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid er et relativt spisset område, som jeg ikke hadde stor kjennskap til.

Den første informanten jeg avtalte å gjennomføre intervju med viste seg kjapt å være det Tjora (2021 ) beskriver som en «nøkkelinformant». Dette er en informant som er spesielt interessert og engasjert, og som bidrar til å utvide nettverket til forskeren (s. 150). Dette er spesielt gunstig i studier der man skal inn i et ukjent fagområde (Tjora, 2021 s. 150), noe jeg vil beskrive at forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid er for meg. Etter et uformelt møte med vedkommende om tematikken ungdomskriminalitet, fikk jeg tips om flere vedkommende mente kunne bidra til å belyse en eventuell oppgave. Denne personen har derfor virket som en nøkkelinformant for meg, og dermed bidratt til inngang til feltet. Med hjelp fra denne personen har jeg fått en unik tilgang til fagområdet jeg søkte erfaringer fra. Det var altså denne personen som fikk «snøballen til å rulle», noe som til slutt resulterte i seks informanter til min studie. Tre ansatt i skolen og tre andre aktører ansatt utenfor skolen.

Som et resultat av snøballmetode endte jeg opp med å rekruttere tre ansatte fra tre ulike skoler. En sosialpedagog, en avdelingsleder og en med en stillingstittel som kombinerer de to øvrige. I denne studien vil likevel sistnevnte bli omtalt som sosialpedagog 2. Det var et mål for meg å rekruttere noen som arbeidet som sosialpedagoger, fordi studien er gjort innenfor det feltet. Derfor søkte jeg deres erfaring spesielt. Alle de tre ansatte i skolen hadde erfaring med forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid, noe som var et krav for rekrutteringen. Videre rekrutterte jeg en politibetjent fra forebyggende avsnitt, en SLT-koordinator og en ansatt fra Uteseksjonen. SLT står for samordning av lokale kriminalitetsforebyggende tiltak. Målet deres er å skape felles strategier for å dempe negativ utvikling, samt analysere det som foregår i ungdomsmiljøene (Trondheim kommune, 2023). Uteseksjonen er et rus og kriminalitetsforebyggende tiltak for ungdom mellom 13 og 25 år. Det er et lavterskel tilbud som samarbeider med andre instanser og ønsker å bistå i å hjelpe ungdom med å mestre eget liv (Trondheim kommune, 2024). Politibetjent fra forebyggende tiltak, SLT og Uteseksjonen arbeider utelukkende innenfor tematikken jeg ønsket å studere og var derfor høyst aktuelle som informanter. Andre instanser ble også kontaktet og forsøkt rekruttert, men av ulike grunner deltar de ikke i studien.

<b>Informanter:</b>	<b>Utdanning:</b>	<b>Ansettelsestittel:</b>	<b>Arbeidserfaring</b>
Avdelingsleder	Lærerutdannet/hovedfag og ledelsesutdannet.	Avdelingsleder for ungdomstrinn	Avdelingsleder siden 2017 Lærer i ca.15-20 år.
Sosialpedagog 1	Barnevernspedagog	Sosialpedagog	Sosialpedagog siden 2012 Barnevernspedagog fra 2002.
SLT-koordinator	Psykologilærer	SLT-koordinator	SLT siden 2017. Erfaring med lignende tematikk siden 2005.
Politi	Politiutdannet. Tilleggsutdanning i barn og ungdoms psykiske helse, kriminologi, veiledning og ledelse.	Politioverbetjent	15år som politioverbetjent 25 års erfaring fra feltet.
Sosialpedagog 2	Allmennlærer og spesialpedagog. Kurs i selvmordsforebygging og rusarbeid.	Avdelingsleder, spesial- og sosialpedagog	Gjeldende stilling siden 2016 Lærer siden 2005
Uteseksjonen	Barnevernspedagog	Miljøterapeut	7 år

Tabell 1: Oversikt over informantene, deres utdanning, ansettelsestittel og erfaring.

<b>Informant</b>	<b>Forkortelse</b>
Avdelingsleder	AL
Sosialpedagog 1	Sos.ped. 1
SLT-koordinator	SLT
Politi	P
Sosialpedagog 2	Sos.ped.2
Uteseksjonen	US

Tabell 2:Forkortelser av informantenes tittel brukt i intervju.

Tabell 1 viser hvilken utdanning, arbeidstittel og erfaring informantene har. Som tabellen viser er det et bredt spekter i hva slags utdanning, arbeidstittel og hvor lang erfaring de har. Hvilken profesjon/instans/rolle de representerer er bakgrunnen for hva informantene blir kalt i denne studien. Tabell 2 viser forkortelsene jeg har brukt i intervjuet. For å bevare anonymiteten til informantene mine har jeg valgt å bruke forkortelser basert på hvilken profesjon/instans/rolle de representerer, fremfor navn. Stedsnavn og skoler har jeg anonymisert gjennom å kalle de for eksempel xxxbydel eller xxxskole.

### 3.3.2 Gjennomføring av intervju og datainnsamling

Før gjennomføring av intervju og datainnsamling ble det sendt søknad til Sikt om godkjenning. Sikt arbeider for god informasjonssikkerhet og godt personvern i kunnskapssektoren (Sikt). Siden jeg skulle gjennomføre intervju ved hjelp av lydopptak gjennom diktafon appen, var jeg nødt til å søke om godkjenning av Sikt. I følge Sikt er lydopptak en type personopplysning som kan knyttes til en person (Sikt). Søknaden ble godkjent med begrunnelse i at studiet var i tråd med lovverk om lagring av personvernopplysninger.

Alle intervjuene ble gjennomført på ulike dager i løpet av januar 2024. Kontakten jeg hadde med informantene gikk gjennom e-post, der jeg sendte dem informasjonsskjema om min studie med samtykkeerklæring. Etter å ha sagt ja til å delta i min studie, tok informantene selv initiativ til hvor intervjuene skulle foregå. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på informantens egen arbeidsplass. For å kunne skape en intervjusituasjon der informanten får til å svare reflektert, er det en forutsetning at vedkommende er trygg og komfortabel (Tjora, 2021 s. 161). At intervjuene ble gjennomført på egen arbeidsplass som er en plass de kjenner til fra før, kan være med på å bidra til at informanten var mer komfortabel og trygg i selve intervjusituasjonen.

Jeg startet alle intervjuene med å gi informanten en skriftlig versjon av infoskjema med samtykkeerklæring, og fikk vedkommende sin underskrift. Gjennom epostkorrespondanse ble infoskjema med samtykkeerklæring sendt til informantene. Etter å ha innhentet samtykke gjentok jeg formålet med studien, påminnte informantene om deres egen taushetsplikt og at det de delte under intervjuet kom til å forbli anonymt og derfor ikke ville påvirke deres relasjon med andre aktører eller profesjoner. Informanten fikk så informasjon om at intervjuet blir tatt opp gjennom Diktafon app og lagret i Nettskjema, og at det senere ville bli transkribert og så lagret. Videre forklarte jeg at jeg kom til å gå igjennom det, transkribere og sende tilbake til vedkommende for godkjenning og eventuelle endringer dersom de skulle oppleve at de ikke fikk formulert seg slik de ønsket. Dette gikk jeg igjennom på slutten av hvert intervju for å forsikre meg om at informanten var korrekt informert. Jeg understreket også at de kunne trekke seg fra å delta i studien gjennom hele prosessen.

Intervjuene var estimert å vare i omtrent en time, noe omtrent alle intervjuene gjorde. Intervjuguiden ble som regel fulgt i den rekkefølgen den ble laget, men noen ganger kom informanten inn på et tema tidligere enn planlagt. Fordelen med semistrukturerte intervju er nettopp at man har friheten til å ikke følge intervjuguiden til punkt og prikke, men følge det informanten velger å fokusere på (Thagaard, 2018, s. 91). Generelt så opplevde jeg at informantene var engasjerte og hadde mye å dele knyttet til problemstillingen. Mot slutten av intervjuene spurte jeg alle informantene om det er noe vi ikke allerede hadde snakket om som de ønsket å trekke frem. Dette er et åpent

spørsmål som i de fleste intervjusituasjonene endte med lange og utfyllende svar. Jeg avsluttet med avrundings spørsmål, som skulle bidra til å avslutte refleksjonen (Tjora, 2021 s. 160). Helt til slutt takket jeg for deres deltakelse i min studie. Kort tid etter gjennomføring av hvert intervju har jeg satt meg ned og notert ned umiddelbare inntrykk. Dette innebar min opplevelse av helhetsinntrykk, stemning og konkrete utsagn som kunne gått tapt etter intervjusituasjonen var over (Thagaard, 2018, s. 113).

## 3.4 Analyse og tolkningsprosess

### 3.4.1 Transkribering

For å gjøre datamaterialet bedre egnet til analyse, bør intervju transkriberes (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Transkriberingen gjør at materialet blir mer strukturert og dermed lettere å få oversikt over (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Etter gjennomføring av hvert intervju, ble lydfilen lastet opp i Nettskjema som transkriberte materialet. Dette har spart meg for mye tid, da jeg hadde seks intervju på omtrent en time hver. Transkriberingen gjort av nettskjema var nødt til å bli gjennomgått i etterkant, da den ikke fanget opp alt informantene sa. Gjennomgangen av transkripsjonen har skjedd ved å ha hørt på intervjuet på hastighet i 0.75, samtidig som jeg gikk over den ubehandlede transkripsjonen som nettskjema har produsert. Deretter hørte jeg over intervjuene to ganger i normal hastighet til for å forsikre meg om at transkriberingen stemte overens med lydopptaket. Siden Nettskjema har transkribert for meg, har jeg sluppet å transkribere for hånd under selve intervjuet. Dette har resultert i at jeg har ikke har behøvd å ta like mange beslutninger om hva jeg skulle ha tatt med og ikke av informantens utsagn (Tjora, 2021 s. 185). På den andre siden bidro det til at jeg kunne fokusere fullt ut på informanten og selve intervjuet.

Nettskjema som gjorde førsteutkast av transkripsjonen, transkriberte alt til bokmål uavhengig av informantens dialekt. Dette kalles normalisert transkripsjon (Tjora, 2021 s. 186). En fare ved normalisert transkripsjon er at spesielle dialektord som kunne ha en viktig betydning for analysen ble utelatt. Underveis i min gjennomgang av transkripsjonen vurderte jeg om det var noen slike dialektord jeg behøvde å ta med, for å få frem meningen til informanten. Det endte meg at jeg lot alt være på bokmål, da det ikke var noen ord som skilte seg spesielt ut eller som ikke hadde en tilsvarende god oversettelse på bokmål. Det er viktig å understreke at det ikke finnes noen objektiv form for transkribering av muntlighet til skriftlig form (Tjora, 2021 s. 185). Derfor har det vært viktig for meg å hele tiden vurdere hva som skulle bli inkludert i transkripsjonen eller ikke. Siden det er vanskelig å vite dette tidlig i forskningsprosessen (Tjora, 2021 s. 185), har jeg forsøkt å inkludere så mye som mulig i den endelige transkripsjonen.

All transkribering har blitt gjort samme dag som gjennomføring, eller dagen etter intervjuet ble gjort. Dersom transkripsjon ikke ble gjennomført samme dag som intervjuet, har grunnen vært gjennomføring av flere intervju på kort tid. Dette har gjort at et av intervjuene har måttet vente, mens jeg har transkribert et annet. Informasjon om hva slags stemning det var under gjennomføring av intervjuet, altså visuelle ledetråder, forsvinner kjapt i etterkant (Tjora, 2021 s. 186). På grunn av dette var det viktig for meg å få transkribert intervjuet så fort som mulig etter gjennomføringen av intervjuene. I tillegg til dette har jeg skrevet logg rett etter hvert intervju, for å samle egne tanker og refleksjoner rundt intervjusituasjonen. Det at jeg har notert ned i kort tid

etter gjennomføring av intervjuet. At det gjøres opp tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjuet, viser at meningsanalysen allerede har startet under transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207). Transkriberingen i etterkant har bidratt til økt bevissthet rundt egen intervjuguide og hvordan jeg som forsker opptre ovenfor mine informanter. Jeg ble raskt oppmerksom på at jeg i stor grad bekreftet det de sa med «ja», noe jeg prøvde å dempe i etterkant for å ikke forstyrre informantene og heller la de snakke ferdig. I tilfeller der det har oppstått noe utenom utsagn har jeg beskrevet det med \*\*, f.eks. \*ler\* eller \*tenker lenge\*. I transkripsjonen har jeg tatt med bruk av «ehm» og lignende.

### 3.4.2 Analyseprosess

Analyseprosessen startet allerede under intervjuet da jeg allerede begynner å danne meg et inntrykk av hva informanten ønsket å formidle. For å ivareta dette noterte jeg ned etter hvert intervju, de umiddelbare tankene jeg satt igjen med etter intervjuet var gjennomført. Dette har vært en fin måte å reflektere over intervjusituasjonene i etterkant. I tillegg har dette bidratt til at jeg har ivaretatt inntrykket jeg satt igjen med under og etter intervjusituasjonen var ferdig. Disse notatene har jeg tatt fram igjen flere ganger under arbeidet med koding og sortering av materialet.

I følge Kvale og Brinkmann (2019) betyr det å analysere, å dele noe opp i biter eller elementer (s. 219). For å dele opp datamaterialet mitt i mindre biter valgte jeg å gjøre en empirinær koding av intervjuene, inspirert av Tjoras stegvis-deduktiv-modell (SDI-modell) der man går fra empiri til teori. I analysen har jeg tatt i bruk elementer fra SDI-modellen som jeg anser som relevant for min studie. Jeg har altså ikke fulgt hele modellen. Å kode er første steg i analysen og en viktig del av induksjonen i SDI-modellen (Tjora, 2021 s. 218). Målet med empirinær koding er å ligge så nært som mulig empirien, og ikke ta utgangspunkt i teorier eller forutinntatthet (Tjora, 2021 s. 219). Empirinær koding beskriver detaljert hva informanten sier, fremfor hva informanten snakker om (Tjora, 2021 s. 224). Dette er det som skiller empirinær koding fra det Tjora (2021 ) beskriver som sorteringsbasert koding (s. 222). Den empirinære kodingen fører til et stort sett med koder, noe jeg raskt erfarte gjennom kodingen av mine seks intervju. Å kode all empirien var en omfattende prosess, men det gjorde meg godt kjent med eget materiale.

I neste steg av analyseprosessen grupperte jeg kodene tematisk. Dette gjorde jeg også induktivt gjennom å samle koder som hadde tilnærmet lik tematisk sammenheng (Tjora, 2021 s. 229). Gjennom dannelsen av kodegruppene gjorde jeg det Tjora (2021 ) kaller en grupperingstest (s. 232). Dette innebærer at hver kode blir koblet til en allerede eksisterende kodegruppe, eller danner en ny kodegruppe dersom koden ikke passer inn. I starten av prosessen med å lage kodegrupper endte jeg opp med mange relativt like kodegrupper, som jeg igjen endte opp med å slå sammen til en kodegruppe. Gjennom prosessen med analysen ble jeg godt kjent med materialet mitt, fordi jeg hele tiden måtte ta vurderinger på hva som skulle bli plassert i de ulike kodegruppene. Jeg endte til slutt opp med 12 kodegrupper og en siste restkategori, med innhold som ikke angikk tematikken. Etter å ha kommet frem til disse 12 kodegruppene valgte jeg meg ut tre hovedtema som jeg opplevde at svarte på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Disse hovedtemaene var *utfordringer med forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid*, *positive virkninger av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet* og *forventninger til et tverrfaglig samarbeid for forebygging av*



*ungdomskriminalitet*. I kapittelet med presentasjon av funn kom jeg til å ta for meg disse tre hovedtemaene.

## 3.5 Studiets kvalitet

### 3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om kvaliteten på prosessen og om forskningen som er gjort er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). I følge Gleiss og Sæther (2021) så er spørsmål om reliabilitet knyttet til hvordan mitt datamateriale har blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på, og om mine resultat kan reproduseres av andre forskere (s. 202). Det er ikke mulig å være helt objektiv, derfor er det viktig å reflektere over egen påvirkning av resultatet. Ved å gjøre grundig rede for hvordan jeg har samlet inn materiale og analysert det, gis det mulighet reproduksjon av min forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Siden jeg har gjennomført dybdeintervju, så vil min påvirkning potensielt være stor. På grunn av dette kan det derfor hende at ingen vil kunne gjennomføre min studie og få likt resultat. Dette understreker viktigheten av å være så transparent som mulig, slik at andre kan vurdere de valgene jeg har tatt underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

I løpet av gjennomføringen av studien har jeg skrevet logg slik at jeg underveis i masterskrivingen kan vise til hvilke valg og begrunnelser som har blitt gjort. Dette er viktig fordi man som forsker må kunne beskrive alle fasene i prosessen (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s.77). Jeg ønsker å være transparent slik at den som leser ikke skal sitte igjen med spørsmål knyttet til hvordan eller hvorfor valg ble tatt. Ved å sette ord på valg som blir tatt gjennom prosessen viser man bevissthet knyttet til at valgene kunne vært annerledes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 191). Kvalitativ forskning kan bli gjort på mange ulike måter, og derfor er transparens ekstra viktig ved bruk av denne metoden (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s.77).

### 3.5.2 Overførbarhet

Studiens overførbarhet handler om i hvor stor grad mine funn kan overføres til andre kontekster som ikke har blitt studert enda. En annen måte å beskrive dette på, er om noe kan generaliseres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I følge Postholm og Jacobsen (2018) vil de aller fleste forskningsprosjekt ha en form for intensjon om å være gyldige utover det man selv har studert (s. 238). Dette gjelder formålet med min studie, altså å være gyldig for lignende tematikk. En måte å styrke overførbarheten på, er gjennom at forskeren beskriver forskningsprosessen på en slik måte at den som leser opplever å bli invitert inn i studien. Slik kan prosessen bli mer transparent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). De ulike delene av prosessen skal ha blitt beskrevet så tydelig som mulig for å sikre mest mulig transparent i de ulike delene av metodekapittelet.

Tjora (2021 ) beskriver to former for generalisering i kvalitativ forskning, moderat og konseptuell generalisering. Han mener at SDI-modellen rettes mot konseptuell generalisering, som handler om å utvikle konsepter, typologier eller teorier som kan være relevante for andre tilfeller enn det som er studert her (s. 268). Til tross for at jeg er inspirert av SDI-metoden, vil jeg argumentere for at denne studien er bedre egnet for moderat generalisering. I moderat generalisering er det forskerens oppgave å beskrive i

hvilke situasjoner, denne studiens resultater potensielt kan være gyldige (Tjora, 2021 s. 268). Studiens resultater til en viss grad overføres til andre tverrfaglige samarbeid relatert til arbeid med barn og unge. Denne studien er relativt liten, og utvalget av informanter er i stor grad basert på snøballmetoden som følger av en nøkkelinformant. Dette kan igjen svekke argumentene for moderat generalisering (Tjora, 2021 s. 270).

### 3.5.3 Validitet

En annen sentral del av det å sikre kvaliteten på studien min, er validitet. Dette handler om selve kvaliteten på datamateriale gjennom fortolkninger og konklusjoner som har blitt gjort. Validiteten sikres av om de ulike delene av studiet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Dette handler blant annet om man har valgt riktig metode for å klare å svare på problemstillingen og om tolkningene er basert på datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Valget av kvalitativ metode har blitt reflektert over gjentatte ganger og er begrunnet i tidligere i oppgaven. Det samme gjelder dybdeintervju som var hensiktsmessig for å kunne innhente materiale til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å sikre gyldigheten har det og vært nødvendig å endre ordlyden på både problemstilling og forskningsspørsmål underveis i prosessen. For å sikre validitet er det viktig at jeg fra starten av prosessen er bevisst min egen forforståelse for temaet og problemstillingen. Dette er viktig fordi det er med på å farge intervjuguiden min som igjen påvirker svarene jeg får, og hvordan jeg tolker og analyserer disse igjen til slutt.

## 3.6 Etiske betraktninger og refleksjoner

Som Kvale og Brinkmann (2019) skriver så vil et forskningsintervju være preget av etiske problemstillinger (s. 35). Spesielt ved bruk av kvalitative intervju som søker å undersøke menneskers erfaringer og opplevelser er dette svært relevant. Dette kapittelet vil derfor ta for seg etiske betraktninger og refleksjoner knyttet til samtykke, konfidensialitet og identifisering.

Før jeg kunne innhente informert samtykke av informantene, var jeg nødt til å få godkjenning av Sikt til å gjennomføre studien. I henhold til deres retningslinjer ble søknaden godkjent i desember 2023, så i løpet av januar hentet jeg inn informert samtykke av informantene mine. Informert samtykke innebærer at informantene er informert om formålet, hovedtrekkene, risikoer og fordeler med å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). I tillegg skal informanten delta frivillig og være klar over at de kan trekke seg når som helst i løpet av studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). Etter å ha tatt kontakt med informantene på e-post, ble de tilsendt samtykkeskjema som inkluderte det øvrige. Hvert intervju startet i tillegg med at de fikk en skriftlig versjon av samtykkeskjema og en gjennomgang av deres rettigheter. Dette ble også hvert intervju avsluttet med, for å sikre at informantene var korrekt informert.

Konfidensialitet i studien er knyttet til hvordan dataen som blir innhentet blir behandlet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106). Dette handler om hvorvidt deltakerne i studien og privat data knyttet til dem, kan identifiseres. I transkripsjonene fikk informantene navn etter stillingen sin og det ble gjort en normalisert transkribering, som bidrar til å anonymisere dem. Dette fikk informantene beskjed om før, under og etter intervjuet gjennom informasjonsskrivet og muntlig av meg. Underveis i studien ble

lydopptakene lagret digitalt på Nettskjema gjennom totrinns verifisering. Det var dermed kun jeg som hadde tilgang til lydopptakene. Etter endt studie ble all personlig informasjon og data slettet. Konkrete geografiske steder og personer har blitt byttet ut med xxx-sted/person. Dette er vurderinger jeg har tatt gjennom hele studiet for å kunne bevare informantenes anonymitet. På denne måten har anonymitet og konfidensialitet blitt bevart, mens viktig innhold ikke har blitt borte.

### 3.6.1 Forskerens rolle og forståelse

Integritet er en avgjørende faktor for min rolle som forsker (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Min integritet er knyttet til min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Viktigheten av min integritet er spesielt viktig i gjennomføring av et intervju, fordi som intervjuer er jeg et viktig redskap i innhenting av kunnskapen som søkes (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). På grunn av dette har det vært viktig for meg å være bevisst min egen rolle, kunnskap og tidligere erfaring som potensielt kunne prege intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann (2019) så er intervjusituasjonen preget av en asymmetri i maktrelasjonen, der jeg som forsker potensielt er den med mest makt (s. 110). Dette understøtter viktigheten av forskerens integritet.

Min forforståelse som forsker, av temaet forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid er delt. Det preges av både min personlig bakgrunn og faglige utgangspunkt. Jeg er oppvokst i et område med stor variasjon i sosioøkonomisk bakgrunn. På grunn av dette har jeg dessverre vært vitne til at venner og bekjente som har blitt rekruttert til kriminelle miljø i løpet av min oppvekst. Samtidig har jeg sett hvordan lokalsamfunnet har bidratt til å holde andre utenfor kriminelle miljø gjennom blant annet tett oppfølging, skole, sport og andre fritidstilbud. Dette har vært en stor del av grunnen til at jeg ønsket å undersøke temaet forebygging av ungdomskriminalitet. Mitt faglige utgangspunkt er preget av sosialpedagogikken som masterretning. På grunn av sosialpedagogikken har jeg fått større innsikt iblant annet utenforskap, språklig og kulturelt mangfold, sosial klasse og tverrfaglighet. Dette kan ha være med på å prege min forforståelse for tematikken.

## 4 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgaven presenteres funn som ble gjort i analyseprosessen. Hvert delkapittel tar for seg et hovedtema basert på tidligere empirinær analyse. De tre hovedtemaene er forventninger, utfordringer og virkninger av forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid. Under hver kategori vil jeg først presentere erfaringene til informantene ansatte i skolen, før jeg så presenterer erfaringene til de andre aktørene. I presentasjonen av funn vil min tolkning og forståelse av funnene komme frem. Presentasjonen av funn inneholder en del sitater. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker at studien skal være så empirinær som mulig. Etter at funnene er presentert kommer en drøftende del under hvert hovedtema. Drøftingen er basert på min tolkning av funnene i lys av tidligere forskning og teori om anerkjennelse, relasjoner og profesjonsetikk. Presentasjon av funn og drøfting er samlet i et kapittel for å unngå gjentakelser og skape et mer helhetlig bilde av empirien. Funnene som blir presentert er et utvalg av det informantene trakk fram av forventninger, utfordringer og virkninger.

### 4.1 Forventninger til tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet

Under intervjuene kom det frem at informantene hadde ulike forventninger til de andre profesjonsutøverne i tverrfaglige samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. I denne delen av kapittelet kommer jeg til å ta for meg hvilke faktorer ansatte i skolen og andre aktører forventer av sine samarbeidspartnere og anser som viktige for et godt tverrfaglig samarbeid. I det siste delkapittelet kommer jeg til å drøfte disse funnene i lys av teori og tidligere forskning jeg tidligere har gjort rede for.

#### 4.1.1 Ansatte i skolen

##### *Anerkjennelse og tillit*

Informantene ansatt i skolen viser til at anerkjennelse for andre profesjoner og deres kompetanse som en viktig faktor for et godt tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Sammen med anerkjennelse, var det viktig med tillit til at samarbeidspartnere med kompetansen klarer å fatte de riktige beslutningene. Dette blir beskrevet av sosialpedagog 1:

Og at dem... Hvis man uttaler seg med bakgrunn i sin egen profesjon, så må man anerkjenne det for det det er. At man .... eee stoler på at de andre gjør jobben sin, og har tillit til.. Ehm... Kjempeviktig. (Sosialpedagog 1)

I et tverrfaglig samarbeid der ulike yrkesgrupper med ulik utdanning og erfaring møtes, beskrives det av sosialpedagog 1 som kjempeviktig at man anerkjenner andre profesjoners uttalelser. Hen trekker også frem at det er viktig at man stoler på at de andre gjør jobben sin. Sosialpedagog 2 uttrykker at alle tenker at sin egen del av kaka er viktigst, noe jeg leser som at man ikke anerkjenner at de andres arbeid er like viktig som ens eget arbeid. Hen uttrykker og at ingen skal bestemme over de andre, men at det er viktig at alle skal få komme med innspill, bli hørt og respektert.

Samtidig som det blir trukket fram som viktig at man anerkjenner hverandres kompetanse og har tillit til at de ulike partene yter den jobben de skal, opplever avdelingslederen at de andre profesjonene kan ha en forutinntatthet ovenfor skolen. Hen sier at alle har en mening om skolen. Dette blir begrunnet med at alle har gått på en skole og dermed har sine egne erfaringer knyttet til skolen. Denne erfaringen merker hen at de ulike profesjonene tar med seg i møtet med skolen. Jeg leser denne erfaringen som en motsetning til anerkjennelse og tillit.

### *Dialog og informasjon*

Da informantene ansatt i skolen beskrev tverrfaglige samarbeid som fungerer godt, var disse samarbeidene preget av god dialog og informasjonsflyt. Dermed ble dialog og informasjon fra de andre partene sett på som forventninger for gode tverrfaglige samarbeid. God dialog blir beskrevet som at det er lavterskel å ta kontakt med de andre instansene. Avdelingslederen trekker frem at det kan være en fordel å ha et direktenummer man kan ringe for å diskutere eller at man vet konkret hvem man kan ta kontakt med. Dette oppleves som trygt og at det kan bidra til at det ble mer lavterskel å ta kontakt. At en ekstern instans har faste dager der de besøker eller er tilgjengelig på skolen, bidrar også til en bedre dialog ifølge sosialpedagog 1. Det ble beskrevet som enklere å ta kontakt dersom man allerede hadde snakket sammen. Uavhengig av om man tar fysisk kontakt eller på telefon, blir det beskrevet at det relasjonen til instansen som er avgjørende. Det oppleves av informantene som enklere å ta kontakt dersom man kan forholde seg til samme person, fremfor at det er en ny person hver gang man tar kontakt med instansen.

Det som fungerer godt, er jo at vi har veldig åpen dialog. Og politiet spesielt, synes jeg, er veldig flink til å informere oss om hva som rører seg, sånn at vi kan ta stilling til det. Enkelte ansatte i barnevernet er veldig flinke til å informere om hva som foregår. Andre er ikke så flinke til det. (Sos.ped.2)

Som beskrevet over, er det gjentakende i intervjuene med skoleansatte at dialogen med politiet blir beskrevet som god. Politiet oppleves som direkte og de deler den informasjonen de sitter med til de ansatte i skolen. Som et resultat av at skolen får den informasjonen de mener de trenger, opplever de at de kan gi elevene sine den oppfølgingen de trenger. På samme måte som politiet deler informasjon med skolen, så tar de også selv kontakt dersom de trenger informasjon fra skolen. Kommunikasjonen mellom politiet og skolene går dermed begge veier, og informasjonsflyten mellom de oppleves som god fra de ansattes side. Til tross for dette blir det beskrevet at politiet gjerne kunne vært mer til stede på skolene for å bygge en relasjon med ungdommen, og ikke bare de ansatte i skolen.

På lik linje er det gjentakende at barnevernet blir beskrevet som mer utfordrende å kommunisere med. Skolene opplever at de ikke alltid får den informasjonen de ser på som nødvendig av dem. Sosialpedagog 2 trekker frem at det er personavhengig hvor mye informasjon som blir delt ved samarbeid med barnevernet. Hen uttrykker at kun ved å se navnet på saksbehandleren, får hen en pekepinn på hvor mye informasjon de kommer til å få i den gjeldende saken. Hens opplevelse er at de som er trygge på eget regelverk i barnevernet, vet de hva de kan dele og ikke. Samtidig som dette blir beskrevet, anerkjenner sosialpedagog 1 at til tross for at man er bekymret for at en ungdom og dens familie ikke får riktig og nok hjelp, så har ikke skolen alltid har det fulle bildet.

### *Forventningsavklaring*

Når ulike instanser og profesjonsutøvere møtes for å samarbeide kan det oppstå misforståelser dersom det ikke blir gjort en forventningsavklaring i forkant. De har ulik kompetanse, og dermed forskjellige perspektiver og måter å arbeide på. Denne avklaringen av forventninger bør ifølge informantene ta for seg hva målet med samarbeidet er, og dermed en plan for hvilke tiltak som bør settes i gang og hvem som har ansvar for de ulike delene. Partene sitter på ulik kompetanse og kan dermed bidra på ulike måter.

Handlingsrommet blir også nevnt av avdelingslederen: «Åpenhet, dialog, forståelse, gjensidig forståelse for hva er handlingsrommet liksom. Og definere hva de ulike instansene kan gjøre da. Men det synes jeg fungerer OK også». Å ha en gjensidig forståelse for hverandres handlingsrom kan bidra til mer realistiske forventninger til hverandre. Handlingsrom handler om hvilken mulighet man har til å foreta ulike beslutninger og handlinger. Dette kan påvirkes av rammer på egen arbeidsplass. Hvilke rammer som ligger til grunn for en avdelingsleder vil være annerledes enn rammene til en fra Uteseksjonen eller politiet. Som tidligere skrevet opplevde en informant fra skolen at andre profesjoner hadde en forutinntatthet ovenfor skolen. Ved å ha en forventningsavklaring i oppstarten av et tverrfaglig samarbeid kan man bidra til å forhindre dette.

Sosialpedagog 1 uttrykker i likhet med avdelingslederen at avklaring av forventningene man har til hverandre er viktig. Hen fortalte at man må være direkte og tydelig på hvilke forventninger man har til hverandre. Dette forutsetter at man tåler det samme tilbake mente hen. Sosialpedagog 2 nevner også at tydelig forventning er avgjørende for et godt samarbeid. Hvem, hva og hvorfor beskrives som en sentral del av forventningsavklaringen, samt en felles plan og et felles mål.

### 4.1.2 Andre aktører

#### *Det lille ekstra*

Felles for instansene utenfor skolen er at de pekte på at de ulike partene på en eller annen måte, måtte yte noe «ekstra» for at et tverrfaglig samarbeid skulle oppnå suksess. Informanten fra politiet sa følgende:

Og hvis vi begynner å lete etter suksesshistorier i vårt arbeid, enten i politi, barnevernet, skolen eller hva som helst egentlig, så vil man veldig ofte finne igjen at suksessfaktoren er at det er en eller annen, en ansatt, en i frivillig sektor eller et menneske, som yter det her lille ekstra. (Politi)

Jeg tolker det slik at de gangene tverrfaglig samarbeid lykkes, så mener politiet at dette er fordi noen har strukket seg ekstra for det tverrfaglige samarbeidet og ungdommen det gjelder. Hen mente også at tittelen saksbehandler heller burde vært menneskebehandler, fordi det nettopp er mennesker man skal behandle. Hen sa at for menneskene det gjelder er det ikke bare en sak, men det er hele livet deres. SLT-koordinatoren frem at hen har behov for ja-mennesker i et tverrfaglig samarbeid. Jeg leser dette som at vedkommende ønsker mennesker som ser muligheter og er positivt innstilt til det tverrfaglige samarbeidet. Uteseksjonen setter lys på en problemstilling knyttet til arbeidstiden til de

ulike partene i et tverrfaglig samarbeid, som kan sees i sammenheng med å yte noe «ekstra»:

Ja, altså, et samarbeid hadde fungert bedre, jeg mener at alle hjelpeinstansene hadde kunne gjort en bedre jobb hvis det ikke var underlagt den der absolutte kommunale klokka. [...] Altså, arbeid utføres kun mellom 8 og 4. [...] Ja. Det er ikke sånn det fungerer i virkelig verden. (Uteseksjonen)

Ved spørsmål på hvordan dette eventuelt skulle løst seg organisatorisk, hadde ikke informanten fra Uteseksjonen forslag på en løsning. Det ble ytret som et drømmescenario. Uteseksjonen arbeider turnus, noe som setter de i en særstilling i motsetning til de andre ansatte utenfor skolen. Det vil si at hen har tilgang på ungdommen på ulike tidspunkt i løpet av døgnet og gjennom hele uka. Uteseksjonen har dermed mulighet til å se ungdommen i ulike settinger og bli kjent med de på en annen måte enn de andre profesjonene som gjerne kun ser ungdommen i en type setting. Det gir og mulighet for ungdommen å vise ulike sider av seg selv på ulike arenaer. Hen uttrykte og at det kunne være utfordrende, fordi det kun var en selv som begrenset egen arbeidstid.

#### *Kunnskap om hverandre*

At de ulike instansene har kunnskap om hverandre trekkes frem som viktig for partene utenfor skolen. I tverrfaglige samarbeid blir som sagt ulike profesjoner, yrker og instanser samlet for å finne en løsning på et felles mål. Hver av disse kommer fra ulike måter å arbeide på, som de tar med inn i et samarbeid. Det å ha kunnskap om hverandres arbeidsmetoder og rammer kan dermed være en fordel. SLT-koordinatoren uttrykker at kunnskap om hverandre forhindrer kluss i samarbeidet og at det bidrar til at man er tryggere på hverandre:

Det er litt tilbake til det der med at man må bli kjent med hverandre da. Også kunnskap om hvordan hverandre jobber. Det er kanskje pri en, som forhindrer kluss i samhandling og samarbeidet. For da er man liksom trygg på motparten som man skal jobbe med på en måte. (SLT)

SLT-koordinatoren trekker dette frem å bli kjent, som det jeg forstår som prioritert nummer en i et tverrfaglig samarbeid. Dette er med på å understreke hvor viktig hen opplever at det å kjenne hverandre er. I likhet med SLT-koordinatoren trekker politiet også frem kunnskap om hverandre som viktig for et godt samarbeid, i tillegg til kunnskap om hvordan de andre jobber. Hen understrekte at de faktisk måtte gjøre det bra sammen, og da måtte de ha kunnskap om hverandre. Denne kunnskapen kunne ikke bare være om tjenestene, men også om personene som jobber i disse tjenestene. Det er altså ikke kun kunnskap om hvordan de ulike partene arbeider som sees på som viktig, men også det å bli kjent med hverandre på et mer personlig plan. Politiet legger vekt på at dersom man skal gjøre det bra sammen, så må dette til.

#### *Kompetente samarbeidspartnere*

Av informantene trekker de andre aktørene frem at faglig sterke samarbeidspartnere er avgjørende for at et tverrfaglig samarbeid skal lykkes. Av informanten fra politiet blir det beskrevet slik:

De beste som får til det her, de er faglig sterke, de er veldig trygge på eget regelverk og andres regelverk, og manøvrer det her på en måte veldig bra. Samtidig som man er flinke til å snakke med den som skal ta imot, og få det koordinert. (Politi)

Politibetjenten uttrykker at de som mestrer tverrfaglige samarbeid, er de som er faglig sterke og er trygge på både eget og andres regelverk. Hens erfaring er at de som oppleves som usikre på regelverk, heller lar være å ta avgjørelser i frykt for å trå feil. Koordinatoren fra SLT uttrykker at de rette folkene må delta i samarbeidet:

Nei det handler litt om inngangen, tror jeg. At du er på en måte, at du er god til å planlegge inngangen. Du har de rette folkene, det er folk som på en måte har noe i det samarbeidet, samhandlingen å gjøre. Det er ikke bare noen som skal være med for å være med. Det er litt viktig. (SLT)

SLT-koordinatoren uttrykker at det er viktig at de ulike partene av det tverrfaglige samarbeidet faktisk har noe i samarbeidet å gjøre. Dette forstår jeg som at de andre instansene har en kompetanse som de kan bidra med i samarbeidet. Dette samsvarer med at politiet også uttrykte at et tverrfaglig samarbeid ikke lykkes bare fordi man har blitt enig om å ha et tverrfaglig samarbeid. Den riktige kompetansen må være til stede. Uteseksjonen på sin side legger frem at det viktig at man i tillegg til å ha kunnskap om systemet, er man nødt til å ha kunnskap om ungdommen og situasjonen den står i. Dersom man ikke har det, mener hen at kunnskapen om det faglige er nærmest ubrukelig. Grunnen til dette mener hen at er fordi at da vet man ikke hvor i systemet man skal hente fra. At man ikke vet hvor i systemet man skal hente fra, forstår jeg som at man ikke vet hvordan man bruker ressursene som finnes tilgjengelig. De andre aktørene trekker altså frem ulike former for kompetanse som nødvendig i et tverrfaglig samarbeid.

#### 4.1.3 Drøfting av forventninger

Dette delkapittelet tar for seg drøfting av forventningene til ansatte i skolen og de andre aktørene. Drøftingen blir gjort i lys av teori og tidligere forskning. I analysen av empirien om forventninger de ulike profesjonene har til et tverrfaglig samarbeid, er det interessant at det blir trukket frem ulike ting av de ulike partene. De ansatte i skolen trekker frem visse ting som relevant, mens de utenfor skolen vektlegger andre faktorer som viktige forventninger.

De ansatte i skolen uttrykket et ønske å få anerkjennelse for egen kompetanse og tillit for at man gjør jobben man er satt til. Dette ønsket de fra de andre profesjonene i et tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Sett i lys av Honneth (2008) sitt syn på anerkjennelse, er det sentralt at de unike egenskapene og ferdighetene som skiller de ulike individene fra hverandre er det som bør anerkjennes og verdsettes for å oppnå sosial verdsettelse (s. 131). I denne sammenhengen er det den unike kompetansen profesjonsutøverne har som er gjenstand for anerkjennelse av de andre partene. I følge Honneth (2008) vil man gjennom sosial verdsettelse bli mer positiv til egne egenskaper og ferdigheter (s. 130). Som et resultat av å bli anerkjent av de andre profesjonene kan man dermed ende opp med å bli mer positiv til egen kompetanse. Dette kan potensielt styrke et tverrfaglig samarbeid. Dette samsvarer med det Christensen og Godø (2021) fant ut at lærere så på som forventninger for gode tverrfaglige samarbeid i sin studie. Lærerne mente at en viktig forutsetning var at det var



en gjensidig respekt for at hver profesjon kan sitt fag og man kan stole på at de andre kan sitt (Christensen & Godø, 2021).

Av de ansatte i skolen ble tillit trukket frem i forlengelse av ønsket om anerkjennelse. Å få tillit til at man som profesjonsutøver tar de rette faglige vurderingene kan knyttes opp mot begrepet profesjonelt skjønn. Ohnstad (2018) forklarer profesjonelt skjønn som at man som yrkesutøver har frihet til å ta avgjørelser i kraft av den utdanningen og kompetansen man har (s. 153). Når det er flere ulike profesjonsutøvere og fagfelt som møtes slik som det gjøres i et tverrfaglig samarbeid, er det dermed avgjørende at man får tillit til at man klarer å gjennomføre jobben man er satt til. Tillit som suksesskriterier i tverrfaglige samarbeid handler det om tillit til at andre enn en selv har relevant kompetanse (Glavin & Erdal, 2007, s. 47). Slik henger tillit tett sammen med anerkjennelse av andres kompetanse. Studien til Baklien (2010) viste at mistillit mellom de ulike samarbeidspartnerne var et stort hinder for tverrfaglig samarbeid. I dette tilfellet handler det om en forventning om å få tilliten til at man er kompetent til å gjøre jobben de ansatte i skolen er satt til å gjøre. At de ansatte i skolen ønsker dette kan tyde på at de tidligere har erfart å ikke få tillit i tverrfaglige samarbeid.

Forventningen om anerkjennelse og tillit kan tolkes å være en konsekvens av at ansatte i skolen opplever en forutinntatthet av andre profesjoner i tverrfaglige samarbeid. Forutinntattheten kom av at alle har en opplevelse og dermed en mening om skolen, mente avdelingslederen. Dette kan forstås som at de ansatte i skolen opplever en type forhåndsdømming av skolen som instans, fordi «alle» har gått på skoen og dermed har et kjennskap til den. Sett i sammenheng med relasjoner (Irgens, 2007), kan forutinntatthet tolkes å oppstå på grunn av en manglende relasjon mellom de ulike profesjonene. Ved manglende relasjon, kan det være vanskelig å sette seg inn i andres ståsted og forstå andres holdninger, tanker og følelser (Irgens, 2007, s. 104). Dette kan ligne på fordommene lærerne og barnehageansatte hadde mot barneverntjenesten som beskrevet i artikkelen til Baklien (2010). Her blir bildet lærerne og barnehageansatte har på barnevernstjenesten et større hinder for godt samarbeid, enn selve mistilliten de har til barnevernet. På samme måte som lærerne og barnehageansatte har en forutinntatthet mot barnevernstjenesten, opplevde informantene fra skolen at de andre profesjonene har en type forutinntatthet ovenfor dem.

Den andre forventningen de ansatte i skolen utrykte var viktigheten av forventningsavklaring før tverrfaglige samarbeid. Avdelingslederen mente det var viktig at det ble definert i starten av det tverrfaglige samarbeidet hva de ulike instansene kan gjøre, og trakk fram gjensidig forståelse av handlingsrommet til den enkelte. Handlingsrommet til den enkelte profesjonsutøver kan ses i sammenheng med det profesjonelle skjønn, gjennom hvilket rom man har til å utføre handlinger i kraft av egen utdanning og kompetanse (Ohnstad, 2018, s. 153). Handlingsrommet til de ulike fagfeltene i denne studien er ulikt, da de må forholde seg til ulike lovverk. Disse er blant annet Opplæringslova (1998), Forvaltningsloven (1967) Politiloven (1995) og Barnevernsloven (2021). Dermed er det viktig at de ulike partene er kjent med andres fagfelt og handlingsrom, fordi dette igjen kan påvirke hva de får gjennomført som følger av det tverrfaglige samarbeid. Informantene fra skolen sine forventninger til forventningsavklaringer ligner på beskrivelser fra Christensen og Godø (2021) sin artikkel, der lærerne uttrykte at samarbeid opplevdes som positivt og til hjelp når andre profesjoner var tydelige på eget ansvar. Derfor blir det viktig å anerkjenne nettopp dette, at handlingsrommet er ulikt og at de utøver skjønn på ulike måter.

Mens de ansatte i skolen vektlegger en forventningsavklaring, setter de andre aktørene søkelys på det jeg har valgt å oppsummere som «det lille ekstra». Informanten fra politiet ytret at suksesshistorier fra tverrfaglige samarbeid, kjennetegnes av en person som har ytet dette «lille ekstra». Det lille ekstra kan forstås som å strekke seg utover det rammeverket profesjonen må forholde seg til eller det som er egne arbeidsoppgaver. Dette kan ses i lys av å utøve det profesjonelle skjønn (Ohnstad, 2018). Hva som er eget profesjonelle skjønn, vil samtidig avhenge av hvilken profesjon man tilhører. Som tidligere skrevet er handlingsrommet til de ulike profesjonene ulikt på grunn av ulikt lovverk. Dette vil igjen påvirke eget handlingsrom, og i hvilken grad de kan utøve sitt profesjonelt skjønn ovenfor ungdommen det gjelder. Sett i sammenheng med de ansatte i skolens ønske om forventningsavklaring, kan dette understreke viktigheten av bli kjent med hverandres fagfelt og lovverk. På denne måten kan det bidra til kunnskap om hva samarbeidspartnerne kan og ikke kan innenfor egne rammer, i sammenheng med det profesjonelle skjønn.

De to andre informantene ansatt utenfor skolen ytret i likhet med politiet en forventning om noe «ekstra». SLT-koordinatoren ønsket ja-mennesker, mens Uteseksjonen ytret at alle hjelpeinstansene kunne gjort en bedre jobb dersom de ikke var underlagt den «absolutte kommunale klokka». Disse forventningene til tverrfaglige samarbeid kan ses i kontrast til ønsket om forventningsavklaring fra de ansatte i skolen. På den andre siden kan det ses i sammenheng med det profesjonelle skjønn (Ohnstad, 2018). Her ligger også hver profesjons handlingsrom, lovverk og profesjonelle skjønn til grunn for hva de ulike partene faktisk kan bidra med i et tverrfaglig samarbeid. I lys av Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse kan det være nødvendig å anerkjenne at de andre partene av samarbeidet har gjort de det kan innen for eget rammeverk og profesjonelle skjønn. Det kan være tilfeller der man som profesjonsutøver ønsker å si «ja» og bli med på et tiltak, men på grunn av profesjonsetikken eller eget profesjonelt skjønn derimot er nødt å si «nei». Det er et interessant funn at de ansatte utenfor skolen vektlegger å strekke seg lenger, mens de ansatte i skolen ønsker en tydeligere forventningsavklaring. Dette kan potensielt tyde på mangel på kunnskap om de andre profesjonenes handlingsrom og regelverk.

Ansatt utenfor skolen hadde en forventning til kompetansen til samarbeidspartnerne i forebygging av ungdomskriminalitet tverrfaglig samarbeid. Politiet ytret som tidligere skrevet en opplevelse av at de som mestrer tverrfaglige samarbeid godt, er de som er trygge i eget og andres regelverk. Jeg tolker dette som at å være kompetent er knyttet til faglig tyngde og det å ta de «rette» valgene. Videre kan dette ses i sammenheng med det å være en dyktig profesjonsutøver. En profesjonsutdanning gir fordypning i yrkesrettet kunnskap (Irgens, 2007, s. 18), men det å være profesjonell blir og brukt om de som utøver yrket sitt godt til tross for å ikke ha en profesjonsutdanning. Glavin og Erdal (2007) trekker i likhet frem faglig kompetanse som et kriterie for suksess i tverrfaglige samarbeid (s. 47). I tillegg er det viktig med en felles kompetanse der felles verdigrunnlag og felles forståelse av samarbeidet er nødvendig (Glavin & Erdal, 2007, s. 47). På denne måten kan man se at den faglige kompetansen er nødvendig, men i kombinasjon med andre faktorer som felles verdigrunnlag og felles forståelse.

Å være trygg i eget og andres regelverk kan stille store krav til de ulike partene i et tverrfaglig samarbeid. Dette kan ses i sammenheng med kjernen av det å utøve det profesjonelle skjønn (Ohnstad, 2018). Det finnes ingen fasit på hva det vil si å utøve et

profesjonelt skjønn, dette er noe som i kombinasjon med den enkeltes kompetanse må utvikles med erfaring (Ohnstad, 2018, s. 155). Å bli trygg i eget og andres regelverk er en kompetanse som derfor må oppøves over tid og er noe som skjer gjennom erfaring med tverrfaglig samarbeid, slik som det profesjonelle skjønnet må utvikles gjennom erfaring (Ohnstad, 2018, s. 155). Det må allikevel ligge en faglig tyngde i bunn, som videre kan utvikles i tverrfaglige samarbeid. Det kan virke som at å bli trygg i andres regelverk spesielt kan utvikles gjennom tverrfaglige samarbeid, når man er i dialog med andre instanser og lærer dem å kjenne faglig og personlig. Relasjoner mellom de ulike instansene kan bidra til både økt kunnskap om de andre, og hvordan de arbeider.

Å ha kunnskap om hverandre bør være prioritering nummer en, mente koordinatoren fra SLT. I tillegg til kunnskap om hverandre, mente hen at man måtte bli kjent. Dette kan tolkes som at faglig og personlig relasjon mellom de ulike profesjonene er en nødvendighet for å lykkes i tverrfaglige samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Dette kan ses i sammenheng med det Irgens (2007) sier om at man gjennom å se på relasjoner kan forklare hvorfor et samarbeid fungerer eller ikke (s. 74). Fremfor å skyld på systemet eller konkrete personer kan man gjøre seg selv ansvarlig gjennom egen relasjon til samarbeidspartnere (Irgens, 2007, s. 74). Når man har blitt kjent med de andre profesjonene og deres handlingsrom og regelverk, kan det potensielt være lettere å forstå hvorfor de handler som de gjør. At de ulike instansene trekker frem relasjoner som relevante for at et samarbeid skal fungere kan derfor hente tett sammen med Irgens (2007) sin redegjørelse for viktigheten av relasjonell tenkning der empati og evne til å sette seg inn i andres ståsted oppstår (s. 111). Det å bli kjent med hverandre kan og bidra til å forhindre mistillit slik det beskrives i Baklien (2010).

Den siste de ansatte i skolen trakk frem som en forventning var lavterskel dialog og informasjonsflyt, gjerne med de samme kontaktpersonene. I følge Glavin og Erdal (2007) er dialog personavhengig og kommunikasjon essensen i alt samarbeid (s. 66). At kommunikasjon er essensen i alt samarbeid viser hvor viktig det de ansatte i skolen trekker med dialog frem er for at det tverrfaglig samarbeid skal fungere. Det trekkes frem av informantene at de ønsker å forholde seg til de samme kontaktpersonene fra andre profesjoner. Å vite hvem man skal kontakte forutsetter en viss form for relasjon. Gjennom relasjoner kan de ulike profesjonene sin etiske bevissthet ovenfor «den andre» øke (Irgens, 2007, s. 103), noe som kan gjøre det enklere å sette seg inn i andres ståsted. Å ha en jevn og lavterskel dialog kan og føre til at de ulike partene ikke blir skjult for hverandre bak prosedyrer og byråkrati (Irgens, 2007, s. 103). Informanten beskrev at det var ulikt hvor mye de andre aktørene delte av informasjon. Ønsket om god informasjonsflyt kan ses i sammenheng med egen profesjonsetikk (Ohnstad, 2018), da det er ulikt hva slags informasjon de ulike profesjonene kan dele.

## 4.2 utfordringer med tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet

I denne delen av kapittelet kommer jeg først til å presentere hva de ansatte i skolen ser på som utfordringer i et tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet, før jeg går videre til det de andre aktørene uttrykte som utfordringer. Til slutt kommer jeg til å drøfte disse funnene i lys av teori og tidligere forskning.

## 4.2.1 Ansatte i skolen

### *Taushetsplikt*

Taushetsplikten var helt klart det som gikk igjen hos de ansatte i skolen, som det mest utfordrende i et tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. På spørsmål om utfordringer i tverrfaglige samarbeid, svarte avdelingslederen følgende: «Ja, kanskje informasjonsflyt som ikke er god nok. Og det kan være at taushetsplikten kan være i veien for det noen ganger.» Hen trekker altså frem at informasjonsflyten kanskje ikke er god nok, og at grunnen til dette kan være taushetsplikten.

Sosialpedagog 2 trekker i likhet frem taushetsplikten som en utfordring i tverrfaglige samarbeid, og legger til at den kan bidra til at det blir vanskelig å samarbeide med instanser utenfor skolen på grunn av den: «Men det er litt vanskelig å samarbeide med instanser utenfor skolen på grunn av taushetsplikt og lovverk og sånn.» Sosialpedagog 2 hadde i tillegg et ønske om et felles lovverk for alle som arbeider med barn som en løsning på utfordringene knyttet til taushetsplikten. Begrunnelsen var at hen opplevde det som at å forholde seg til flere ulike lovverk i et tverrfaglig samarbeid, kompliserte totalsamarbeidet veldig. Hen fortalte at det oppstår saker der det er informasjon som alle partene bør få vite om, men som blir hold utenfor på grunn av de ulike lovverkene som de må forholde seg til.

Alle de tre informantene uttrykker at man i etterkant kan oppleve å sitte igjen med for lite informasjon knyttet til en sak. Avdelingslederen fortalte at han har erfart å ikke forstå, fordi man ikke har fått informasjon om ungdommen eller familien. Både sosialpedagog 1 og 2 beskriver at manglende informasjon fra andre instanser på grunn av taushetsplikten, fører til at de opplever at de ikke kan legge godt nok til rette for ungdommen det gjelder i etterkant. Sosialpedagog 2 fortalte om en hendelse der det har blitt meldt bekymring knyttet til en ungdom, som senere ble hentet på skolen av barnevernet. Videre fikk vedkommende ingen informasjon om ungdommen eller saken, før hen plutselig ble hentet som vitne i en rettssak angående ungdommen. I etterkant opplevde vedkommende å stille spørsmål ved om det var riktig å melde bekymring. Jeg tolker disse opplevelsene som at den knappe informasjonen de ansatte i skolen får på grunn av taushetsplikten, oppleves som en hinder i å legge til rette for at ungdommen får det best mulig i sin situasjon.

Samtidig som de ansatte i skolen trekker frem taushetsplikten som en hemmende faktor for det tverrfaglige samarbeidet rundt forebygging av ungdomskriminalitet, uttrykker to av dem og at den er viktig ovenfor ungdommen. Sosialpedagog 1 sa blant annet at det er ikke alt alle de andre instansene trenger å vite om ungdommen og at dette er noe man kan måtte minne seg selv på til tider. Avdelingslederen sa at hen stiller seg selv spørsmålet om man trenger å si noe om dette for at det skal bli bedre? Sosialpedagog 1 ytret at det også kan være et ønske fra ungdommen sin side at informasjon ikke skal bli delt videre. Jeg tolker dette som informasjon som ikke utløser meldeplikten, men som kan være relevant når man vil danne et helhetlig bilde av en sak.

### *Ressurser*

En utfordring som også dukket om flere ganger i intervjuene med de ansatte i skolen var mangel på ressurser. Sosialpedagog 2 trakk først og fremst frem menneskelige ressurser som et hinder for tverrfaglig samarbeid. Hen uttrykker at mengden unge som strever er for stor i forhold til mengden menneskelige ressurser som er tilgjengelig nå: «Hva som

skjedde først er jo vanskelig å si, men sånn som det er per nå, er det jo ikke nok.....menneskelige ressurser til å håndtere mengden av de unge som er strever.»

Dette kom fram da sosialpedagog 2 uttrykte at instansene var sprengte, hvorpå jeg spurte om dette var på grunn av den økte ungdomskriminaliteten. På dette svarte sosialpedagog 2 at det er vanskelig å si hva som skjedde først, altså om instansen allerede var sprengt eller om det er et resultat av den økte ungdomskriminaliteten. Uavhengig av dette kan det tolkes som at det er en mangel på ressurser knyttet til forebygging av ungdomskriminalitet.

Til tross for at det uttrykkes at ressurser er en utfordring for det tverrfaglige samarbeidet, fremhever sosialpedagog 1 at det tverrfaglige samarbeidet resulterer i at de klarer å gi elevene den oppfølgingen som de trenger i større grad. Ifølge hen så har skolen begrenset med ressurser til å følge opp ungdom som er i randsonen for kriminalitet: «Vi klarer å gi dem oppfølgingen som de trenger i mye større grad. Vi får, altså, på skolen er det jo begrenset med ressurser til oppfølging av ungdommer som er i randsonen for kriminalitet». Med begrensede ressurser kan det virke som tverrfaglig samarbeid kan bidra til at de allerede begrensede ressursene blir samlet og brukt mer hensiktsmessig. Som et resultat av dette får ungdommen i større grad får den oppfølgingen de trenger, enn dersom de ulike profesjonene skulle jobbet hver for seg. Som sosialpedagog 1 sier, så er skolen for eksempel begrenset med ressurser til oppfølging av de ungdommene som er i randsonen for kriminalitet.

#### 4.2.2 Andre aktører

##### *Silo-praksis*

En metafor som ble brukt av to av de tre informantene utenfor skolen, var at tjenester og sektorer har en karakter som en silo, eller at de har en form for silo-tenkning. SLT-koordinatoren beskriver dette som at hver og en sitter på hver sin tue og er spesialist i eget felt. Dette blir snevert mener hen, og fører til at man ikke klarer å se at man trenger andre rundt seg:

Og det var så mye sånn «her er min tue», altså den silo-tenkningen da. Det har du sikkert hørt om, vi som jobber etter den modellen i xxx, eller i hele Norge egentlig. Du blir litt sånn spesialisten på toppen av siloen, det er jo hvor du tenker. Og da blir det litt en snevert, for du klarte å åpne opp og se at du trenger noe om det rundt din person ... (SLT)

Politiets beskrivelse av profesjonene ligner SLT-koordinatoren sin. Hen beskriver at fagmiljøet, tjenester og sektorer får karakter av å være siloer, og at dette er en stor utfordring: «Det er den store utfordringen, at fagmiljøet, tjenester og sektorer er bygd og får en sånn karakter av å være siloer, sant?» Det at fagmiljø, tjenester og sektorer er bygd som siloer forstår jeg på to måter. Som det blir sagt at SLT så blir man spesialist på toppen av hver sin silo. På en annen måte kan det tyde på at svakheter i kommunikasjonen og relasjon til de andre partene i det tverrfaglige samarbeidet. Videre retter politiet søkelys mot utdanningsinstitusjonene og deres påvirkning av at profesjonene blir for snevre. Hen oppfordrer de til å heller få studentene til å heve blikket, og se helhet og sammenheng.

Uteseksjonen kommer også med en beskrivelse av hvordan de ulike profesjonene forholder seg til hverandre når de ikke anerkjenner hverandre: «Ja. Eeee ... når det ikke er anerkjennelse av hverandres profesjon, at man blir sittende på hver sin høyst og ikke ønsker å dele kunnskap». Det å sitte på hver sin høye hest kan leses som at man setter seg selv øverst, og ikke ønsker å kommunisere med de andre. Det kan og tyde på at man er for fokusert på seg selv og eget fagfelt. I tillegg beskriver Uteseksjonen det som at man ikke ønsker å dele kunnskapen man har. Denne beskrivelsen av å sitte på hver sin høye hest kan ligne på den SLT-koordinatoren og politiet kommer med om silo-tenkningen og "hver sin tue".

Videre beskriver hen at disse siloene blir mulig, fordi man i stedet for å finne ut koblingen kan man sitte som saksbehandler i ulike tjenester og kun gjøre sin snevre oppgave. Hen beskriver det som en stafettveksling som ikke lykkes, fordi instansene ikke kommuniserer godt nok med hverandre. Likevel kan saksbehandlerne krysse av på å ha gjort jobben sin, selv om man ikke har forsikret seg om at det går fint med personene det gjelder. På spørsmål om hvorfor hen tror det blir slik, forteller vedkommende at de arbeider med komplekse saker som folk kan få behov for å forenkle for å klare å stå i det.

#### *Ressurser*

En utfordring som gikk igjen hos de andre aktørene, i likhet med de ansatte i skolen var ressurser. Utdraget under med politibetjenten beskriver utfordringen:

Det er som overskuddsarbeid å gjøre det, fordi de aller fleste av dem er \*knipser\* presset på tid, arbeidsressurs, tusen konkurrerende oppgaver som skal gjøres. [...] Og så blir man litt fornøyd med å bare ha slukket bålet akkurat der og da. Sant? I stedet for at vi skjønner at det var jævlig dumt å lagre spriten og fyrstikken sammen. Sant? (Politiet)

Politibetjenten beskriver her at det de gjør er overskuddsarbeid, og at de ressursene er presset i form av tid, arbeid og det hen kaller «tusen konkurrerende oppgaver». Videre forklarer hen at man sier seg fornøyd ved å ha slukket bålet, i stedet for å skjønne at det var dumt å lage spriten og fyrstikken sammen. Jeg forstår dette som at ressursene begrenser politiet i deres arbeid med å forstå grunnene til at ungdomskriminalitet faktisk oppstår. Det eneste de rekker å gjøre er å slukke bålet, som jeg leser som at de kun har mulighet til å forhindre at lovbrudd skjer uten å faktisk arbeide preventivt mot det. Også Uteseksjonen beskriver konsekvensene av for få ressurser:

Det er litt sånn trist å si det da. For altså, vi vet hva som skal til, men vi er neddyngnet i arbeidet. Så da handler det om at, ja, tar jeg meg tida til den gode arbeidet med en, så er det ti stykker som blir tilsidesatt da. (Uteseksjonen)

Her blir det skildret av Uteseksjonen som trist at de vet hva som skal til å forhindre ungdomskriminalitet, men at de er neddyngnet i arbeid. Resultatet av dette blir at hen kun får mulighet til å gjøre et godt arbeid med én ungdom, som igjen resulterer i at ti andre ungdommer ikke får den hjelpen de trenger. Koordinatoren uttrykker i likhet med politiet og Uteseksjonen at de har for få menneskelige ressurser. Hen mente at dersom de hadde flere ressurser på rett plass, så kunne de plukket opp mer og hatt mer dialog med ungdommen. Dette igjen mente hen at ville resultert i at de i større grad hadde forstått hva som skjer. Jeg forstår dette som at flere ressurser hadde gitt mer dialog med

ungdommen, som igjen hadde bidratt til større innsikt i hva som skjer i de kriminelle ungdomsmiljøene.

#### *Taushetsplikten*

Aktørene utenfor skolen uttrykker i stor grad like utfordringer, men Uteseksjonen er den eneste av de tre som trekker frem taushetsplikten som utfordring: «De (Helse og BUP) har jo mye strengere taushetserklæring enn det skolen har for eksempel. Og der er jo en utfordring i det tverrfaglige samarbeidet, det er jo det med taushetsplikten. Fordi vi er underlagt barnevernsloven». Her beskriver Uteseksjonen at taushetsplikten er en utfordring, fordi noen etater har strengere taushetsplikt enn andre. De selv er underlagt barnevernsloven, og videre sier hen at skolen er underlagt oppvekst og utdanning. Dette kan føre til en krasj med hvor mye de har lov til å dele og at de hele tiden må ha i bak hode hva er relevant informasjon å dele. Hen trekker uttrykker en bekymring for hvordan informasjonen man deler blir forvaltet når man har delt den. Det mener hen at de ikke har noen kontroll over. SLT nevner også taushetsplikten, men da er det knyttet til at hen opplever at andre instanser er opptatte av å holde seg innenfor egne trygge rammer og ikke å bryte egen taushetsplikt. Videre nevner hen at dette kanskje ikke alltid er til det beste for ungdommen.

#### 4.2.3 Drøfting av utfordringer

I dette delkapittelet vil funnene om utfordringene de ulike instansene trakk fram under tverrfaglige samarbeid, bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Begge instansene trakk fram ressurser som en utfordring. De ansatte i skolen opplevde på sin side at taushetsplikten var en utfordring, mens de ansatte utenfor skolen satte fokus på en silo-praksis.

De ansatte i skolen trakk fram taushetsplikten som det de opplevde som mest utfordrende i tverrfaglige samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Som en konsekvens av taushetsplikten, tolker jeg deres opplevelse som at de opplevde å ikke få den informasjonen de selv mente de trengte. Informasjonsflyten mellom de ulike profesjonene kan derfor tolkes å ikke være god nok, noe som kan ses i sammenheng med profesjonsetikken. Som tidligere skrevet er profesjonsetikken forskjellig i ulike yrker (Ohnstad, 2018, s. 20). Til tross for at taushetsplikten er en del av de lovpålagte retningslinjene de ulike profesjonene må forholde seg til, kan det oppleves som profesjons etisk utfordrende å samarbeide med ulike profesjoner som forholder seg til andre etiske retningslinjer og lovverk enn en selv. At taushetsplikten er en utfordring viser også Baklien (2010) i sin artikkel. Lærerne og barnehageansatte mente at de opplevde at barnevernstjeneste krevde informasjon uten å gi noe informasjon tilbake (Baklien, 2010). De uttrykte i likhet med de ansatte i skolen i denne studien, at de ønsket å vite hva barnevernet gjorde etter at det ble meldt om bekymring.

I forlengelse av for lite informasjon på grunn av taushetsplikten, beskrev de ansatte i skolen at de opplevde å ikke kunne tilrettelegge godt nok for ungdommen i etterkant av andre profesjoners innblanding. Dette tolker jeg som at de ansatte i skolen ikke visste om det var noen hensyn de burde ta ovenfor ungdommen det gjaldt, siden de opplevde å ikke få noe informasjon om saken videre. Dette samsvarer med det lærerne og barnehageansatte uttrykte i Baklien (2010) sin artikkel, som var at de ønsket informasjon som gjorde at de selv kunne tilpasse egne forventninger til barna og/eller familien deres med tanke på arbeidet til barnevernet. I lys av Baklien (2010) sin artikkel og det profesjonelle skjønn (Ohnstad, 2018) tolker jeg det som at de det kan oppleves

profesjons etisk utfordrende for de ansatte i skolen å melde i fra til andre instanser med annet regelverk enn seg selv. De ulike profesjonene utøver ulike lovverk og profesjonelle skjønner, og ved lite dialog og informasjon tolker jeg det som utfordrende å utøve dette skjønnet for å kunne tilrettelegge best mulig for ungdommen.

Det ble skildret et ønske om felles lovverk for alle som arbeidet med barn og ungdom av en av informantene ansatt i skolen. Dette var fordi hen mente at lovverket holdt viktig informasjon fra å bli delt med sentrale aktører. Jeg forstår dette som at taushetsplikten gjør det tverrfaglige samarbeidet mer utfordrende enn det trenger å være, og at alle partene ikke får den nødvendige informasjonen de selv mener de behøver. I NOU 24:03 *Felles innsats mot ekstremisme: Bedre vilkår for det forebyggende arbeidet* diskuteres informasjonsdelingen mellom aktører med ulike samfunnsoppdrag. NOU 24:03 handler i hovedsak om forebygging av radikaliserings og ekstremisme, men som det skrives i rapporten så er balansen mellom deling av informasjon og taushetsplikten i forebyggende arbeid relevant på flere områder utover forebygging av ekstremisme (s. 264). Det ble i 2023 fattet vedtak om at regjeringen skal gjennomføre en juridisk gjennomgang av lovverk som tar for seg taushetsplikten og informasjonsplikt. Dette gjelder for de som jobber med barn og unge som står i fare for å begå alvorlige lovbrudd. Fokuset skal være på mulighetene for bedre informasjonsflyt. Det kan derfor tolkes som at det er flere instanser som har uttrykt ønske om et mer åpent lovverk i likhet med informantene i denne studien.

Det at taushetsplikten trekkes frem av ansatte i skolen og Uteseksjonen kan være et resultat av at de må forholde seg til ungdommen mer jevnlig enn de to andre ansatte utenfor skolen. Dette kan sees i sammenheng med relasjonsetikken, der den etiske bevisstheten oppstår i møte med den andre (Irgens, 2007, s. 103). Profesjonene som arbeider tett med ungdommen kan potensielt oppleve at sin etiske bevissthet blir aktivert hver gang de møter ungdommen det gjelder. Som et resultat av dette kan de oppleve å konstant bli påmint informasjonen de ikke sitter med og spørsmål knyttet til saken som ikke har blitt besvart. Sett i lys av profesjonsetikken kan det oppstå situasjoner der man som ansatt i skolen ikke vet hvordan man utøve eget profesjonelle skjønn (Ohnstad, 2018, s. 154), fordi man på den ene siden kanskje ikke har rett til å vite mer samtidig som man ønsker informasjon slik at man kan gjøre det beste for ungdommen. At Uteseksjonen trekker frem taushetsplikten, skiller hen fra de to andre. Ønsket hens om mer informasjon kan dermed være et resultat av at de er tettere på ungdommen i sin jobbhverdag, enn de to andre ansatte utenfor skolen.

Silo-praksis ble løftet frem av de ansatte utenfor skolen som en utfordring i tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. At de ulike profesjonene er bygd opp som siloer ligner beskrivelsene til Crawford og Evans (2017) om at forebygging av kriminalitet ikke bare var en oppgave for en politistyrte silo, men for hele samfunnet (s. 8). Metaforen på hvordan profesjonene er bygd opp som siloer og beskrivelsene av «på hver sin høye hest» og «her er min tue», danner et bilde jeg tolker på som at de ulike profesjonene jobber hver for seg, med lite dialog og informasjonsutveksling. Disse beskrivelsene kan knyttes til Johari-vinduet, der man med et blindt og skjult felt ikke deler viktig informasjon med hverandre (Irgens, 2007, s. 116). Høyt utdannede profesjonsutøvere kan ha mye å forsvare, og derfor skjule kunnskap som kan gå på bekostning av fellesskapet (Irgens, 2007, s. 116). En slik silo-praksis kan dermed bidra til å hindre et åpent og kunnskapsutvekslende tverrfaglig samarbeid, som potensielt kan føre til at instansene ikke får tatt beslutninger basert på et informert grunnlag. I lys av



Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse, kan det å la være dele egen kunnskap og informasjon kan type på manglende anerkjennelse av de ulike partenes unike kompetanse. Dette kan igjen gå utover forebyggingen av ungdomskriminalitet.

Dersom forholdet de ulike profesjonene har til hverandre har et utgangspunkt i at hver profesjon er som en silo, slik de andre aktørene beskriver i likhet med Crawford og Evans (2017), vil det potensielt være vanskelig for den etiske bevisstheten å oppstå som beskrevet av Irgens (2007, s. 103). At profesjonene er som siloer kan som tidligere sagt tolkes som at de har lite kontakt og relasjon til hverandre. Om profesjonene ikke møtes ansikt til ansikt, vil det trolig dermed være enklere å skjule seg bak prosedyrer og byråkrati (Irgens, 2007, s. 103). En konsekvens av dette er at det kan oppleves som vanskelig å føle empati ovenfor de andre profesjonene, som er en viktig del av den relasjonelle tenkningen (Irgens, 2007, s. 104) Gjennom empati kan man lette forstå hvorfor de andre har ulike holdninger, tanker og følelser enn en selv (Irgens, 2007, s. 104), men dersom man ikke får mulighet til å danne en relasjon med de andre partene vil man trolig heller ikke klare å sette seg inn i deres perspektiv. Som en konsekvens av dette er det mulig at man ikke forstår valgene de andre profesjonene tar, og at fagfelt fortsetter å opprettholdes som siloer.

Det kan diskuteres om disse beskrivelsene av de andre aktørene som jeg tolker som adskilte gjennom å opptre som siloer, kan henge sammen med mangel på ressurser. Som en mulig konsekvens av innstramminger mener Crawford og Evans (2017) at profesjonene kan trekke tilbake i egne siloer, avvike fra å arbeide tverrfaglig og heller fokuserer på egne oppgaver (s. 18). Dette ligner beskrivelsene til informanten fra politiet som omhandlet hvorfor slike siloer oppstår. Hen mente at ved å kun fokusere på eget arbeid og ikke løfte blikket og se helheten, vil man kunne krysse av for å ha gjort det som skulle gjøres og ikke noe ekstra. Jeg tolker dette som at institusjonene kan oppleves som siloer, fordi de ulike profesjonene blir begrenset av mangel på ressurser noe som fører til at de kan bli «tvunget» til å kun fokusere på egne arbeidsoppgaver fremfor å arbeide tverrfaglig. Dette kan ses i lys av forventningene aktørene utenfor skolen hadde til «det lille ekstra». I situasjoner der man er presset på grunn av ressurser kan det tolkes som at man som profesjonsutøver kan være nødt til å yte det «lille ekstra» for å lykkes med forebyggingen av ungdomskriminalitet i det tverrfaglige samarbeidet. På den annen side kan manglende ressurser resultere i at man ikke får mulighet til å yte det «lille ekstra».

Som et resultat av manglende ressurser som utfordring, beskrev de ansatte utenfor skolen en hverdag med tusen konkurrerende oppgaver der brannslukking ble prioritert fremfor forebygging. Manglende ressurser kan tolkes å gå utover de ulike instansene profesjons etisk (Ohnstad, 2018). En sentral del av hensikten til de ansatte utenfor skolen er å forebygge ungdomskriminalitet på lik linje som det er en sentral del av skolens og lærernes arbeid å ivareta ungdommen (Ohnstad, 2018, s. 20). Å vite hva som skal til for å forhindre ungdomskriminalitet, men ikke få gjennomført tiltak på grunn av manglende ressurser kan forstås som et profesjons etisk dilemma. Dette kan tolkes som at profesjonsutøverne ikke får gjennomført tiltak på bakgrunn av manglende ressurser. I en hverdag med tusen konkurrerende oppgaver som en informant beskrev, kan det være vanskeligere å prioritere tverrfaglige samarbeid (Glavin & Erdal, 2007, s. 43). Dersom det oppleves som at det tverrfaglige samarbeidet går utover egne oppgaver, kan det oppstå motstand (Glavin & Erdal, 2007, s. 43). Informantenes ytring om ressurser som

utfordring kan dermed forstås som et profesjons etisk dilemma om hvilken brann man skal prioritere å slukke.

På tross av manglende ressurser, ble det trukket frem av sosialpedagog 1 at tverrfaglig samarbeid gjorde det mulig for skolen å gi ungdommen på randsonen av kriminalitet bedre oppfølging enn tidligere. Jeg tolker dette som at mengden begrensede ressurser de har til rådighet heller blir samlet på et sted, enn at den er spredt utover på ulike profesjoner og fagfelt. Dette understreker viktigheten av å arbeide relasjonelt tverrfaglig, for å kunne best ta i bruk ressursene de har i hverandre. Dersom instansene er bygd opp som siloer, kan det tolkes som utfordrende å danne relasjon til hverandre. Relasjoner har vist seg å være noe de ansatte i skolen uttrykker som en forventning til andre profesjoner i et tverrfaglig samarbeid. Relasjonsetikken forutsetter å fysisk treffe den andre, for at etisk bevissthet skal oppstå (Irgens, 2007, s. 103). Dersom de ulike instansene står som siloer i forhold til hverandre, vil relasjonsbyggingen trolig bli begrenset, noe som igjen kan påvirke det forebyggende arbeidet av ungdomskriminalitet. Uten relasjonsetikk og etisk bevissthet kan det være vanskeligere å forstå hvorfor de andre instansene tar de valgene de gjør. Det kan og være mer utfordrende å sette seg inn i deres ståsted (Irgens, 2007, s. 111). Gjennom en tettere relasjon kan den etiske bevisstheten øke, noe som kan bidra til økt forståelse ovenfor de andre profesjonene.

### 4.3 Virkninger som et resultat av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet

I denne delen av kapittelet kommer jeg til å gå igjennom hvilke virkninger som har blitt trukket frem som et resultat av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Som tidligere i studien vil jeg først ta for med hva de ansatte i skolen trekker frem, så de andre aktørene. I slutten av kapittelet vil virkningene de ansatte i skolen og de ansatte utenfor skolen trekker frem bli drøftet i lys av teori.

#### 4.3.1 Ansatte i skolen

##### *Hjelpe ungdommen*

En av virkningene som gikk igjen blant informantene som var ansatt i skolen var at de på grunn av tverrfaglig samarbeid mente de klarte å hjelpe ungdommen i enda større grad enn uten. Sosialpedagog 2 beskriver følgende:

Jo, for desto tettere vi får til å samarbeid, desto enklere blir det å hjelpe ungdommen. Så kan man også, hvis man har et tydelig bilde av miljøene, så får man også oppdaget om, det er lettere hvis en ny ungdom kommer inn i det miljøet. Så det er veldig nyttig. (Sosialpedagog 2).

Et tettere samarbeid bidrar ifølge sosialpedagog 2 til at det blir enklere å hjelpe ungdommen. Et tydelig bilde på det kriminelle ungdomsmiljøet, gjør at man lettere oppdager det dersom nye ungdommer kommer inn dette kriminelle miljøet. Dette leser jeg som at tverrfaglige samarbeid kan føre til at man får et tydeligere bilde på miljøene. Miljøene som blir beskrevet her, forstår jeg som kriminelle miljø som ungdommer havner i. Også avdelingslederen uttrykte at de som resultat av tverrfaglig samarbeid får hjulpet ungdommen. «*At vi får stabla ungdommen på bena. At vi får hjulpet dem. Og at*

*ungdommen opplever hjelp. At hjemmene og familien opplever hjelp. Det håper jeg. Det beste liksom.»*. Her beskriver avdelingslederen at hen håper at ungdommen, dens hjem og familie opplever hjelp. «Det beste» tolker jeg som at hen håper de får hjulpet ungdommen så godt de kan.

Sosialpedagog 2 trekker også frem at de blir bedre kjent med ungdommen, gjennom samarbeid med andre instanser. Videre beskriver hen at fordi de ulike instansene har forskjellige perspektiv får de til en helhet som er god for både ungdommen og familien. Sammen klarer de å belyse på en bedre måte, enn hva de ville gjort alene. De stiller ulike spørsmål, fordi de har ulike perspektiv. Sosialpedagog 1 skildrer også at de i enda større grad klarer å få et helhetlig perspektiv på oppfølgingen av ungdommen, som et resultat av tverrfaglig samarbeid. Dette forstår jeg som at fordi det er flere ulike fagpersoner som arbeider sammen, får de sammen et mer helhetlig perspektiv på situasjonen ungdommen er i.

#### *Lære av hverandre*

Det andre som ble trukket frem som virkning av tverrfaglig samarbeid var at de ansatte i skolen ble bedre kjent med de andre profesjonene. Som et resultat av det nye bekjentskapet, ble det beskrevet at de opplevde å lære av hverandre. Sosialpedagog 2 fortalte følgende: «*Så er det jo mange flinke folk rundt omkring. Vi lærer jo masse av hverandre. Det er viktig altså*». Dette leser jeg som at vedkommende opplever at de lærer av hverandre som et viktig resultat av det tverrfaglige samarbeidet. Sosialpedagog 1 uttrykker i likhet med sosialpedagog 2 at de lærer av hverandre:

Vi har forskjellige perspektiv. Og til sammen vil det gi en helhet som er god for ungdommen og familien. Så jeg tror at... det at man er forskjellig som person og har ulike profesjoner, gjør at man klarer å belyse situasjonene, sakene på en mye bedre måte. Man lærer fryktelig mye av andre. (Sosialpedagog 1)

Her blir det uttrykt med de ulike personene med ulike profesjoner og perspektiver fører til at ungdommen blir belyst på en bedre måte, og at man på grunn av dette lærer mye av hverandre. Avdelingslederen uttrykker ikke direkte at man lærer av hverandre, men heller et ønske om at skolen ønsker å forstå hva de andre profesjonene står i og hvorfor de gjør de prioriteringene de gjør:

Vi ønsker å forstå hva politiet står i og hvorfor de prioriterer som de gjør. Også er det noe med at de andre også forstår hva vi står i. Så den der gjensidigheten er viktig. Og at det er på plass da. I møtene. (Avdelingsleder)

Gjensidigheten i å forstå hverandre blir trukket frem av avdelingslederen, dette kan sees i sammenheng med å ønske å bli bedre kjent og lære av hverandre. Også sosialpedagog 2 trekker frem viktigheten av å forstå hverandre. Hen ytrer at et slikt arbeid (tverrfaglig samarbeid) krever oversikt og forståelse for at det er mange måter å jobbe på. Dersom det skal fungere, må man skjønne hvordan for eksempel politiet, barnevernet og ungdomskubbene jobber.

### 4.3.2 Andre aktører

#### *Flere perspektiv og felles tiltak*

I likhet med de ansatte i skolen mener de andre aktørene at en virkning av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet, er at det bringer flere perspektiver på banen. Uteseksjonen mente at det tverrfaglige samarbeidet kunne bidra til ny innsikt i utfordringene de arbeider med:

Mhm. Helt annet innsikt i de utfordringene. De står i hva de strever med, hva de mestrer, ikke minst. Mhm. Sånn at hjelpen kan være mye mer total. Litt sånn at vi kan gi skolen kunnskap og innsikt i hva som rører seg etter klokka fire. Skolen kan gi oss kunnskap og innsikt i hva som rører seg mellom åtte og fire, for de som er på skolen da riktignok. (Uteseksjonen).

Her trekkes det frem at den nye innsikten kan føre til at hjelpen de kan gi, kan være mer total. Videre beskrives det at Uteseksjonen og skolen kan belyse hverandre med innsikt i hva som skjer på ulike tidspunkt av dage, da de har ulik arbeidstid. Som en følger av dette kan hjelpen de gir ungdommen bli mye mer total, som hen sier. Samtidig trekker hen frem at dette kun gjelder ungdom som faktisk går på skolen.

SLT beskriver i likhet med Uteseksjonen at sammen kan man se ungdommen i helhet, og hvordan man sammen kan hjelpe ungdommen bedre: «*Og så klarte du å se den her ungdommen i helhet, og hvordan de andre sammen kan hjelpe ungdommen mye bedre*». Her blir det skrevet at de andre kan hjelpe ungdommen sammen, noe SLT-koordinatoren sier fordi hans oppgave er å koordinere samarbeid mellom ulike instanser og ikke nødvendigvis være med på de konkrete tiltakene som blir iverksatt. Politibetjenten ytrer at «*Da kan man få flere perspektiver, og så kan man kanskje finne felles tiltak*». Dette blir beskrevet som at tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet kan resultere i at man får flere perspektiver. Videre beskriver hen at man på grunn av dette kanskje kan finne felles tiltak. Jeg forstår dette som at politibetjenten flere perspektiv og felles tiltak kommer som er resultat av tverrfaglig samarbeid.

#### *Bli kjent og lære av hverandre*

Det å bli kjent og lære av hverandre blir også trukket frem av koordinatoren fra SLT og politibetjenten som en positiv virkning av det tverrfaglige samarbeidet om forebygging av ungdomskriminalitet. SLT-koordinatoren trekker her frem det å bli kjent på både personlig og faglig plan:

Du lærer å kjenne andre. På personlig plan og på faglig plan. Du får en forståelse av hvorfor det er det... Hvorfor gjør politiet som politiet gjør? Hva er grunnen for det? Hvorfor gjør barnevern sånn som barnevern gjør? Hva er det de tenker på? (SLT)

Ifølge koordinatoren fra SLT bidrar det å bli kjent personlig og faglig til at man får en forståelse for hvorfor de ulike profesjonene gjør som de gjør og hva de tenker. Som to konkrete eksempler trekker hen frem politiet og barnevernet. Spørsmålet om hvorfor de gjør som de og, og hva de tenker på, forstår jeg som noe hen mener å få svar på gjennom å bli personlig og faglig kjent. Politibetjenten uttrykker at fordi de har jobbet med dette over flere år, så har de bygget et stort nettverk. De har blitt kjent med folk i

skolen:

Vi er en del folk som jobber med dette her over år. Og som da får bygget et stort nettverk. Folk i skolen har blitt kjent med oss, vi kjenner dem. Og alt dette her, så det gjør det mulig at det ruller og går. (Politi)

Det blir videre beskrevet at det at nettopp har blitt kjent over flere år, gjør det mulig for det «å rulle og gå». At det «ruller og går» forstår jeg som at det tverrfaglige samarbeidet fungerer og opprettholdes som en konsekvens av at politiet ha bygget et stort nettverk over flere år. Hen uttrykker at relasjonen mellom dem er gjensidig.

#### 4.3.3 Drøfting av virkninger

Drøftingen av de positive virkningene skiller seg noe fra de to andre temaene. Dette er fordi de ansatte i skolen og de ansatte utenfor skolen i stor grad trakk fram de samme positive virkningene som følger av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Derfor vil drøftingen her bli mer sammenhengende på tvers av ansatte i skolen og de andre aktørene.

På spørsmål om hvilke virkninger de ulike instansene opplever som følger av tverrfaglig samarbeid svarte de ansatte utenfor skolen at de blir kjent personlig og faglig med de andre instansene. Gjennom å bli kjent med de andre instansene kan det være enklere å bruke hverandres sterke sider som kan gagne det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2007, s. 47). Jeg forstår det å bli kjent faglig som at man får en økt forståelse og innsikt i de faglige begrunnelsene til de andre instansene. Dette kan ses i lys av Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse, fordi gjennom anerkjennelse av de individuelle egenskapene og ferdighetene kan man gjennom tverrfaglig samarbeid i større grad nå målene om forebygging av ungdomskriminalitet. Dermed kan det å bli kjent faglig føre til større anerkjennelse av hverandres kompetanse. I følge Glavin og Erdal (2007) er anerkjennelse av hverandre en forutsetning for et godt tverrfaglig samarbeid, fordi styrkene nettopp er ulikhetene (s. 40). Det å bli kjent faglig slik informanten fra SLT ønsket, kan potensielt resultere i større forståelse og dermed anerkjennelse for hverandres faglige begrunnelser.

Som følge av å bli kjent på et faglig plan kan man bli tryggere i eget og andre regelverk, slik det ble beskrevet som en forventning av de ansatte utenfor skolen. En kompetent samarbeidspartner kan tolkes som både en med faglig tyngde, men og en som i lys av egen profesjon er i stand til å ta profesjons etiske beslutninger (Ohnstad, 2018, s. 153). Gjennom å bli kjent faglig kan man dermed oppøve eget profesjonelle skjønn, som tilegnes gjennom egen kompetanse og erfaring (Ohnstad, 2018, s. 155). Erfaringen med tverrfaglig samarbeid kombinert med egen kompetanse kan på denne måten bidra til videre utvikling av eget profesjonelt skjønn. Som nyutdannet eller nyansatt uten mye erfaring med tverrfaglig samarbeid, trenger man trolig nettopp denne erfaringen for å kunne bli en «kompetent samarbeidspartner». Sett i sammenheng med Johari-vinduet (Irgens, 2007, s. 115) blir det viktig at ikke blinde felt oppstår, slik at de uten stor erfaring med tverrfaglige samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet får tilgang på informasjonen som trengs. Dette kan være verdifull kunnskap som kan bidra til å øke egen innsikt og profesjonelt skjønn.

I tillegg til å bli kjent faglig, ble viktigheten av å kjenne hverandre på et personlig plan trukket frem. At det ikke holder å kun bli kjent faglig, tolker jeg som at det er nødvendig med en mer personlig relasjon for at samarbeidet skal fungere best mulig. Disse beskrivelsene kan ses i sammenheng med det Irgens (2007) skriver om at relasjonsetikken oppstår når egen etisk bevissthet blir vekket i relasjon til andre (s. 103). Gjennom en slik relasjonell tenkning, kan de ulike instansene få empati med de andre instansene. Dette kan igjen føre til at de i større grad klarer å sette seg inn i ståstedet til de andre (Irgens, 2007, s. 111). Å bli kjent på et mer personlig plan kan bidra til at man forstår hvorfor de andre instansene tar valgene de tar. At et tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet lykkes kan slik forstås som en konsekvens av gjensidige relasjoner som er både faglige og personlige.

Gjennom relasjonell tenkning kan fordommer forhindres og økt kontakt oppstå. At de ulike instansene bygger opp en god relasjon til hverandre kan de bidra til å hindre «bilde av de andre», slik det beskrives i Baklien (2010). Gjennom en relasjon som går dypere enn kun å kjenne hverandre faglig, kan det se ut til at instansene forstår hverandres arbeidsmåter og valg bedre. Dette kan igjen bidra til å hindre fordommer, som potensielt kan smitte videre på andre kollegaer og hindre videre samarbeid med instansen det gjelder. I forlengelse av dette kan det se ut til at det er enklere for skolen å ta kontakt med andre instanser, dersom de har hatt en relasjon eller i det minste kjennskap til instansen fra tidligere. På denne måten kan tverrprofesjonelle relasjoner bidra til et bedre samarbeid gjennom å forhindre fordommer om hverandres profesjoner, samt økte sjansen for at det blir enklere å ta kontakt med hverandre.

Å bli kjent faglig og personlig med de andre samarbeidspartnerne i et tverrfaglig samarbeid, kan ses i sammenheng med Johari-vinduet beskrevet av Irgens (2007, s. 115). Alle partene i et tverrfaglig samarbeid vil ha en unik kunnskap som kan bidra til et åpent felt som beskrevet i Johari-vinduet (Irgens, 2007, s. 115), dersom man etterstreber å dele så mye av egen kunnskap som mulig. Dersom andre ikke deler av egen faglige kunnskap kan man få et blindt felt, dermed kan det bli utfordrende å ta beslutninger basert på et informert grunnlag (Irgens, 2007, s. 115). Dersom man selv holder tilbake faglig informasjon, kan et skjult felt oppstå i Johari-vinduet der de andre partene ikke får nødvendig informasjon til å kunne ta informerte beslutninger (Irgens, 2007, s. 115). At de ulike partene i et tverrfaglig samarbeid blir det SLT-koordinatoren kaller faglig og personlig kjent, kan på denne måten forhindre skjulte eller blinde felt i det tverrfaglige samarbeidet. I forlengelse av dette kan det tverrfaglige samarbeidet i enda større grad fatte beslutninger som er basert på informasjon, angående forebygging av ungdomskriminalitet.

Både de ansatte i skolen og de andre aktørene trekker frem som virkning av tverrfaglig samarbeid, at de lærer av hverandre. Jeg tolker dette som en forlengelse av å bli faglig og personlig kjent, så oppleves det av alle informantene at de kan lære noe av de andre profesjonene. Sett i lys av Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse, kan tverrprofesjonelle relasjoner være med på å bidra til økt anerkjennelse av hverandres kompetanse og bidrag til det tverrfaglige samarbeidet. Det at man anerkjenner at de andre partene har en kompetanse man selv ikke sitter med, og verdien i denne. At eget bidrag i et tverrfaglig samarbeid blir anerkjent som verdifull, kan bidra til at man opplever egen kompetanse som verdifull også (Jordet, 2020, s. 103). Sett i sammenheng med tidligere ytringer om at de som får til dette best er de som kjenner til systemene og

hverandres lovverk, kan tettere relasjoner føre til mer kompetente samarbeidspartnere gjennom kunnskapsutveksling.

Aktørene utenfor skolen fortalte at det å samarbeide med andre instanser førte til at man fikk presentert flere ulike perspektiv i det tverrfaglige samarbeidet. Uteseksjonen opplevde å få et bredere perspektiv på ungdommen og dermed større innsikt i hvordan man kunne hjelpe de bedre. I lys av Johari-vinduet kan tverrfaglig samarbeid åpne for flere perspektiv gjennom å forhindre at det oppstår skjulte eller blinde felt i det tverrfaglige samarbeidet (Irgens, 2007, s. 115). Disse skjulte eller blinde feltene oppstår fordi man selv ikke deler, eller fordi en av den andre partene holder igjen informasjon (Irgens, 2007, s. 115). Dette viser i stor grad at de ulike profesjonene anerkjenner at de selv ikke sitter med hele bildet, og at de trenger hverandre for å forstå helheten. Her blir de individuelle perspektivene anerkjent for bidraget de gir til det tverrfaglige samarbeidet (Jordet, 2020, s. 102). Det er altså en anerkjennelse av at eget perspektiv ikke dekker hele bildet av ungdommen, samtidig som man anerkjenner at man trenger de andres perspektiv.

Flere perspektiv på ungdommen og forebygging av ungdomskriminalitet, kan bidra til at man lettere plukker opp ungdom som er i randsonen av kriminalitet ifølge en informant ansatt i skolen. Dette tolker jeg som at tverrfaglig samarbeid fører til at et tydeligere bilde på de kriminelle ungdomsmiljøene, kan gi skolen bedre oversikt over hvilke ungdommer de bør følge med på. I lys av Johari-vinduet vil delte perspektiv vil kunne bidra til et åpent felt, der nødvendig informasjon er delt (Irgens, 2007, s. 115). Den nødvendige informasjonen her er de ulike perspektivene på forebygging av ungdomskriminalitet og ungdommen, som kommer med de ulike instansene i et tverrfaglig samarbeid. Skolen har kun elevene på dagtid, mens de ansatte utenfor skolen har i større grad mulighet til å se elevene på kvelden. På denne måten kan de ulike instansene utfylle hverandres perspektiv på ungdommen. Slik kan tettere tverrprofesjonelle relasjoner føre til flere perspektiv, som igjen kan føre til bedre oversikt over de kriminelle ungdomsmiljøene. Dette gir igjen skolene mulighet til av dekke ungdomskriminalitet og gi den hjelpen de trenger.

Gjennom bedre tverrprofesjonelle relasjoner vil man potensielt få presentert flere perspektiv, som igjen kan føre til mulighet for felles tiltak ifølge aktørene ansatt utenfor skolen. Politibetjenten mente det ble enklere å iverksette felles tiltak når man har fått presentert flere perspektiv på ungdommens liv. Felles tiltak basert på flere perspektiv kan ses i sammenheng informerte valg som kan tas når det oppstår åpne felt (Irgens, 2007, s. 115). Som tidligere skrevet ser skolen kun ungdommen på dagtid, mens Uteseksjonen for eksempel kan bygge en relasjon med ungdommen på kveldstid også. At man får flere perspektiv på ungdommens utfordringer kan bidra til at de ulike instansene i større grad ser helheten, kan det dermed bli enklere å iverksette felles tiltak. Dette kan virke som en motsats av å arbeide som siloer i forhold til hverandre, som ble beskrevet av de andre aktørene tidligere.

Som et resultat av tverrfaglige samarbeidet om forebygging av ungdomskriminalitet opplevde de ansatte i skolen at de klarte å hjelpe ungdommen i enda større grad, gjennom flere perspektiv og felles tiltak. Jeg forstår dette som at et tett samarbeid med relasjoner mellom de ulike instansene, dermed er en forutsetning for å kunne hjelpe ungdommen godt nok. Gjennom relasjoner med de andre profesjonene kan man lettere sette seg inn i de andres ståsted og forstå hvorfor de har de perspektivene de har

(Irgens, 2007, s. 111). Relasjoner kan dermed anses som viktige også for å få frem flest mulige perspektiver på ungdommen. Sett i lys av Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse viser dette at de ansatte i skolen anerkjenner behovet for tverrfaglighet, fordi det fører til at de kan hjelpe utsatt ungdom gjennom flere perspektiv og tiltak. Gjennom relasjoner og anerkjennelse, kan de ulike partene i et tverrfaglig samarbeid slik få flere perspektiver slik at de kan sette i gang felles tiltak og dermed hjelpe ungdommen mer helhetlig.



## 5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Innledningsvis ble den økte ungdomskriminaliteten, behovet for et større lag rundt læreren og tverrfaglig innsats presentert. Studiens hovedfunn vil i dette kapittelet bli kort oppsummert, før jeg til slutt belyser studiens nytteverdi og forslag til videre forskning.

### 5.1 Studiens hovedfunn

Studiets formål har vært å belyse problemstillingen: *Hvordan opplever ansatte i skolen og andre aktører tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet? Ved hjelp av forskningsspørsmålene: Hvilke forventninger, virkninger og utfordringer opplever de ulike partene i et slikt tverrfaglig samarbeid? og Hvordan påvirker relasjonene mellom de ulike instansene kvaliteten av det tverrfaglige samarbeidet om forebygging av ungdomskriminalitet?* Dette ble undersøkt gjennom seks kvalitative intervju som danner grunnlaget for empiri i denne studien. Tre av intervjuene ble gjennomført med ansatte i skolen og tre med aktører utenfor skolen. Gjennom analysen var det tre hovedtema som ble relevante, knyttet til forventninger, utfordringer og virkninger som følger av tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Dette har blitt drøftet ved hjelp av tidligere forskning og teori om anerkjennelse, relasjoner og profesjonsetikk.

Resultatene av studien viser et sammensatt og komplekst bilde på ulike opplevelser av forventninger, virkninger og utfordringer. Begge partene opplevde å bli bedre kjent og at de lærte av hverandre som en virkning av det tverrfaglige samarbeidet. Som en konsekvens av denne relasjonen kunne de hjelpe ungdommen i enda større grad med flere perspektiv og felles tiltak. Silo-praksis ble trukket frem som en utfordring, og kan tolkes som manglete relasjon og anerkjennelse av hverandre. Både taushetsplikten og manglende ressurser ble trukket frem som utfordringer, noe som kan tolkes å oppleves som profesjonsetisk utfordrende. Likevel ble det påpekt at tverrfaglige samarbeid kunne være en god måte å samle de få ressursene man hadde. Felles for de opplevde virkningene og forventningene er at de i stor grad kan knyttes til teori om anerkjennelse og relasjoner. Dette gjelder utfordringene som ble reist også, men de kan og ses i lys av profesjonsetikken.

Studien viser at relasjoner mellom de ulike partene i et tverrfaglig samarbeid, spiller en sentral rolle for kvaliteten i det endelige kriminalitetsforebyggende arbeidet de ulike instansene får gjort. At de ansatte i skolen og andre aktører blir kjent faglig og personlig, mente de kan føre til større innsikt i hverandres kompetanse og profesjon. Dette kan gjennom erfaring føre til mer kompetente profesjonsutøvere i tverrfaglige samarbeid. Som følger av relasjonsbygging mellom de ulike partene, kan det oppstå større faglig og personlig anerkjennelse. Gjennom relasjonsbygging blir det enklere å ha dialog med andre instanser og det kan føre til flere perspektiv, som igjen kan resultere i felles tiltak. Relasjoner viser seg på denne måten å være en avgjørende faktor for det forebyggende arbeidet de ulike profesjonene får gjennomført som følger av det tverrfaglige samarbeidet. På denne måten kan relasjoner også forebygge silo-praksisen som er blitt beskrevet.

Opplevelsene til de ansatte i skolen og de andre aktørene med forebygging av ungdomskriminalitet har både likheter og ulikheter. De har i størst grad ulike

forventninger til hverandre, mens utfordringene og virkningene knyttet til tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet har visse fellestrekk. Mens de ansatte i skolen forventer anerkjennelse og tillit, dialog og forventningsavklaringer, ønsker de andre aktørene kompetente samarbeidspartnere som kan utøve «det lille ekstra» og har kunnskap om de andre. Likhetene mellom de ulike partene er at opplever å bli kjent og lære av hverandre, som en følger av dette kan flere perspektiv bidra til felles tiltak som kan hjelpe ungdommen. De var enige om at ressurser var en utfordring, mens de andre aktørene mente instansene var bygd som siloer. Taushetsplikten ble av de ansatte i skolen trukket frem som en utfordring, noe Uteseksjonen også mente den var.

Studiens resultater viser kun et utsnitt av kompleksiteten i tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Det er mange ulike faktorer som kan både hemme eller fremme det. Studien viser likevel viktigheten av å bygge gode tverrprofesjonelle relasjoner, der man anerkjenner hverandres kompetanse og har tillit til hverandre. Profesjonsetikken har en sentral rolle for gjennomføring av det tverrfaglige samarbeidet, og de ulike profesjonsetikkene kan potensielt være motsigende gjennom for eksempel taushetsplikten. Til tross for gode relasjoner, anerkjennelse og profesjonsetikk er det uttrykt at det er for lite menneskelige ressurser til å hjelpe all den ungdommen som i dag trenger hjelp og er på randsonen av kriminalitet.

### 5.1.1 Veien videre

Jeg håper og tror studien har en nytteverdi for alle som jobber med forebygging av ungdomskriminalitet i samarbeid med andre profesjoner, instanser, fag eller yrker. Videre håper jeg at opplevelsene delt av de ansatte i skolen og de andre aktørene kan bidra til økt innsikt i hvordan et tverrfaglig samarbeid kan oppleves og hvordan det eventuelt kan bli bedre. Forhåpentligvis kan studien føre til refleksjon av egen praksis for de som arbeider med forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid. Til tross for at studien tar for seg forebygging av ungdomskriminalitet som tematikk, kan det tverrfaglige samarbeidet overføres til andre tematikker. Med utgangspunkt i den økte ungdomskriminaliteten og det økte behovet for tverrfaglighet skrevet om innledningsvis, mener jeg at studien i stor grad er relevant og dagsaktuell.

Som tidligere skrevet er det relativt lite forskning om forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglige samarbeid i norsk kontekst. Dette understreker viktigheten og behovet for mer forskning om dette temaet. Informantene i denne studien har satt lys på ulike utfordringer i det ungdomskriminelle miljøet, som ikke ble inkludert i denne studien. Eksempler på dette er voksende «snitche kultur», økt vold blant stadig yngre ungdom og særlig jenter. Et annet fenomen er rekruttering til ungdomskriminalitet, vold og rus gjennom digitale plattformer. Dette er temaer det hadde vært interessant å undersøke nærmere, både med og uten skolens rolle. Denne studien sitt fokus har vært på det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike instanser, men har ikke inkludert ungdommens stemme. Hvordan oppleves det for ungdomskriminelle å måtte forholde seg til mange ulike fagpersoner? Ungdommens stemme er viktig og må ikke glemmes.



## Litteratur

- Baklien, B. (2010). Skole, barnehage, barneverntjeneste –□ bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(4), 236-244.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>
- Bjørgero, T. (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Universitetsforl.
- Bjørgero, T. & Carlsson, Y. (1999). *Vold, rasisme og ungdomsgjenger : forebygging og bekjempelse*. Tano Aschehoug.
- Borg, E., Christensen, H., Fossestøl, K. & Pålshauge, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (AFI-rapport 6/2015). Arbeidsforskningsinstituttet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6261/r2015-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: lærerens forståelse av egen kjernekompetanse *Norsk pedagogisk tidsskrift* 105(1), 17-28.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-0>
- Crawford, A. & Evans, K. (2017). 35. Crime prevention and community safety. I. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/he/9780198719441.003.0036>
- Driscoll, H. (2018). Taushetsplikten i arbeid med barn og unge IB. Joannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (s. 148-172). Gyldendal akademisk. .
- Eidner, H. M. (2022). *Tverrprofesjonelt samarbeid - til barnets beste? En kvalitativ studie av lærere, barnevernsansatte og tidligere elever sine erfaringer med samarbeid for barnets beste*. [Masteroppgave NTNU ]. NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3016718/no.ntnu%3ainspera%3a112400045%3a26440249.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksson, M. (2022). *Forebygging av kriminalitet blant ungdomsskoleelever. En fenomenologisk studie av lærerens rolle i det kriminalitetsforebyggende arbeidet på skolen*. [Masteroppgave NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3008734/no.ntnu%3ainspera%3a112400045%3a33149293.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Furre, V. G. (2023). «Barneskolen var et jævla mareritt ass». *En narrativ studie av tidligere ungdomskriminelle sine skoleerfaringer og inngang til kriminelle løpebane*. [Masteroppgave NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3079190/no.ntnu%3ainspera%3a147067705%3a45014995.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge* (2. rev. utg.). Kommuneforl.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. . Cappelen Damm Akademisk. .
- Hansen, I. L. S., Jensen, R. S. & Fløtten, T. (2020). *Trøbbel i grenseflatene. Samordnet innsats for barn og unge*. (FAFO rapport 2020:02). Fafo.  
<https://www.fafo.no/images/pub/2020/20737.pdf>

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforl.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren IB. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kleven, T. A. (2014). Data og innsamlingsmetoder IT. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg., s. 27-49 ). Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal Akademisk
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk* Universitetsforlaget
- NOU 2024:03. (2024). *Felles innsats mot ekstremisme: Bedre vilkår for det forebyggende arbeidet*. A.-o. inkluderingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b09f8768c15d4d4f9ac8acfab0bf05e3/nou/dfs/nou202420240003000dddpdfs.pdf>
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen : læreres etiske ansvar* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Politiet. (2024, 31.01.24 ). *Bekymringsfull utvikling innen ungdomskriminalitet* Politiet.no Hentet 24.04.24 fra <https://www.politiet.no/aktuelt-tall-og-fakta/aktuelt/nyheter/2024/01/31/bekymringsfull-utvikling-innen-ungdomskriminalitet/>
- Politi-loven. (1995). *Lov om politiet* (LOV-1995-08-04-53). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* Cappelen Damm Akademisk
- Sikt. *Hva er en personopplysning?* . Hentet 02.05.24 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Sikt. *Om Sikt*. Hentet 19.05.24 fra <https://sikt.no/om-sikt>
- Stenklov, A. (2022). «*Det er ingen etat som klarer det alene, så det tverrfaglige samarbeidet betyr alt for forebyggingen*» [Masteroppgave NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/bitstream/handle/11250/3007077/no.ntnu%3ainspera%3a112400045%3a26416385.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget. .
- Tjora, A. (2021 ). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utgave utg.). Gyldendal Akademisk.
- Trondheim kommune. (2023, 17.20.23). *SLT*. Trondheim kommune. Hentet 23.02.24 fra <https://www.trondheim.kommune.no/slt/>
- Trondheim kommune. (2024, 3.5.2024). *Uteseksjonen i Trondheim* Trondheim kommune Hentet 23.02.24 fra <https://www.trondheim.kommune.no/uteseksjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling)* Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjennelse fra Sikt



Norsk ▾ Eva Joanna Wara Chura Raanaa ▾

Meldeskjema / Masteroppgave i sosialpedagogikk - Forebygging av ungdomskriminalitet i et tverrf... / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 21.12.2023 ▾

Referansenummer  
673086

Vurderingstype  
Automatisk

Dato  
21.12.2023

#### Tittel

Masteroppgave i sosialpedagogikk - Forebygging av ungdomskriminalitet i et tverrfaglig samarbeid

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig

Daniel Lyng

#### Student

Eva Raanaa

#### Prosjektperiode

03.01.2024 - 25.05.2024

#### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

#### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2024.

[Meldeskjema](#)

#### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

#### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

b2e10a108







## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***“ Forebygging av ungdomskriminalitet i et tverrfaglig samarbeid ”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike instansers erfaringer med forebygging av ungdomskriminalitet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan skolen involverer ulike fagfelt i tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet, til min masteroppgave i sosialpedagogikk. Prosjektet går over et halvt år, men din deltakelse vil være i form av et dybdeintervju. Problemstillingen for prosjektet er «Hvordan blir de ulike aktørene i tverrfaglig arbeid om forebygging av ungdomskriminalitet i skolen involvert?», med forskningsspørsmålene «Hvilke aktører blir involvert i det tverrfaglige arbeidet om forebygging av ungdomskriminalitet i skolen? Og hvilke virkninger og utfordringer opplever de ulike partene i dette samarbeidet?».

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

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget av informanter er valg ut på bakgrunn av relevante profesjoner og fagområder i et tverrfaglig samarbeid for forebygging av ungdomskriminalitet. Utvalget består foreløpig av sosialpedagoger, politiansatte og ansatte i SLT, men forbehold om at flere profesjoner kan bli intervjuet dersom de trekkes inn som relevante. Til sammen er det mellom 4-6 personer som blir kontaktet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med på et dybdeintervju. Det vil ta ca. en time. Spørsmålene under intervjuet vil omhandle erfaringer knyttet til forebygging av

ungdomskriminalitet, involvering i skolen, virkninger og utfordringer knyttet til dette. Opplysningene samles inn gjennom lydopptak som jeg transkriberer senere.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til de andre profesjonene, da det gjøres anonymt.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg og veilederen min som får tilgang til opplysningene. I transkripsjonen min vil navn på steder, personer og skoler bli erstattet med koders som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes ved godkjent oppgave den 25.05.24. Etter prosjektslutt vil datamateriale med dine personopplysninger anonymiseres og slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Daniel Lyng, [daniel.lyng@ntnu.no](mailto:daniel.lyng@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Daniel Lyng*  
Veileder

*Eva Raanaa*  
Student

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forebygging av ungdomskriminalitet i et tverrfaglig samarbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Ansatte i skolen:**

- Bakgrunn og rolle:
  - o Hva er din utdanningsbakgrunn?
  - o Hva er ansettelsestittelen din? Arbeidsoppgaver?
  - o Hvor lenge har du jobbet med dette arbeidet?
  - o Hvor lenge på denne skolen?
  - o Hvilken erfaring har du med tverrfaglig samarbeid knyttet til forebygging av ungdomskriminalitet?
- Generelle spørsmål knyttet til avklaring av begreper:
  - o Hvordan vil du definere ungdomskriminalitet?
  - o Hva innebærer forebygging av dette for din profesjon/ ditt yrke?
  - o Hva tenker du er formålet med tverrfaglig samarbeid med andre fagfelt/profesjoner/instanser?
- Eget arbeid med forebygging av ungdomskriminalitet:
  - o Hva er din profesjons rolle i et slikt samarbeid?
  - o Din profesjons styrker og svakheter i et slikt samarbeid?
  - o Hva tenker du er viktig i eget arbeid med forebygging?
  - o Hva er skolens rolle i forebygging av ungdomskriminalitet?
  - o Hvordan arbeider du/dere med forebygging av ungdomskriminalitet?
  - o Hvilke strategier/perspektiver/arbeidsmåter fokuserer dere på i arbeidet?
- Involvering av andre profesjoner i skolen:
  - o Hvilke aktører involverer dere i skolens arbeid med forebygging av ungdomskriminalitet?
  - o Hvorfor disse profesjonene? Og hva er deres rolle i samarbeidet?
  - o Er det andre instanser som kunne blitt inkludert i samarbeidet, i så fall hvilke?
  - o Beskriv konkret hvordan samarbeidet organiseres, hvilke rutiner har dere?:
- Virkninger av samarbeidet:
  - o Hvordan opplever du at samarbeidet fungerer?
  - o Hva opplever du at fungerer i samarbeidet?
  - o Hvis ikke, hva tenker du må til for at samarbeidet eventuelt skal fungere?
  - o Kunne samarbeidet fungert bedre, i så fall hvordan?
  - o Hva opplever du som positive virkninger som følger av samarbeidet?
- utfordringer i samarbeidet:
  - o Opplever du utfordringer i samarbeidet, i så fall kan du beskrive hvilke utfordringer som oppstår i et slikt samarbeid?

- Hva opplever du at kan bidra til utfordringer i samarbeidet?
- Har du opplevd konkrete utfordringer?
- Hva tenker du kan gjøres for å forhindre utfordringer i å oppstå i et slikt samarbeid?

Avrundings spørsmål:

- Hvordan vil du oppsummere din opplevelse av forebygging av ungdomskriminalitet i tverrfaglig samarbeid?
- Hva preget et godt samarbeid?
- Hva har du behov for i et slikt samarbeid?
- Er det noe vi ikke har snakket om som du vil trekke frem?
- Kan jeg ta kontakt for oppfølging av spørsmål?
- Forklar veien videre – tilbakemelding fra meg.

## **Andre aktører:**

- Bakgrunn og rolle:
  - o Hva er din utdanningsbakgrunn?
  - o Hva er ansettelsestittelen din? Arbeidsoppgaver?
  - o Hvor lenge har du jobbet med dette temaet?
  - o Hvor lenge har du samarbeidet med skolen/andre profesjoner/yrker/fagfelt om dette temaet?
  - o Hvilke erfaringer har du med tverrfaglig samarbeid knyttet til forebygging av ungdomskriminalitet?
- Generelle spørsmål knyttet til avklaring av begreper:
  - o Hvordan vil du definere ungdomskriminalitet?
  - o Hva innebærer forebygging av dette for din profesjon/ditt yrke?
  - o Hva tenker du er formålet med tverrfaglig samarbeid med andre fagfelt/profesjoner/instanser?
- Eget arbeid med forebygging av ungdomskriminalitet:
  - o Hva opplever du at er din profesjons rolle i et slikt samarbeid?
  - o Hva erfarer du at er din profesjons styrker og svakheter i et slikt samarbeid?
  - o Hva opplever du er viktigst å gjøre i arbeid med forebygging?
  - o Hva tenker du er skolens rolle i forebygging?
  - o Hvordan arbeider du/dere med forebygging av ungdomskriminalitet?
  - o Hvilke strategier/perspektiver/arbeidsmåter fokuserer dere på i arbeidet?
- Involvering i skolen:
  - o Hvordan opplever du at dere som politi blir involvert i skolens arbeid med forebygging av ungdomskriminalitet?
  - o Hvem er initiativ til tverrfaglig samarbeid med skolen/og andre profesjoner/fagfelt/yrker?
    - Hvem BØR eventuelt være initiativtaker?
  - o Hvilke andre aktører kunne blitt involvert? Hvorfor disse?
  - o Beskriv konkret hvordan samarbeidet organiseres, hvilke rutiner har dere?:
    - Møtes flere profesjoner sammen?
    - Møter dere skolen alene?
    - Hvor ofte møtes dere?
    - Hvem bestemmer når dere skal møtes?
    - I hvilke situasjoner er det nødvendig å møtes?
  - o Hvilken effekt tenker du det har på forebygging av ungdomskriminalitet, at dere blir involvert i dette arbeidet på skolen?
- Virkninger av samarbeidet:

- Hvordan opplever du at samarbeidet fungerer?
- Hva opplever du at fungerer i samarbeidet?
- Hvis ikke, hva tenker du må til for at samarbeidet eventuelt skal fungere?
- Kunne samarbeidet fungert bedre, i så fall hvordan?
- Hva opplever du som positive virkninger som følger av samarbeidet?
- utfordringer i samarbeidet:
  - Opplever du utfordringer i samarbeidet, i så fall kan du beskrive hvilke utfordringer som oppstår i et slikt samarbeid?
  - Hva opplever du at kan bidra til utfordringer i samarbeidet?
  - Hva tenker du kan gjøres for å forhindre utfordringer i å oppstå i et slikt samarbeid?

#### Avslutning:

- Hvordan vil du oppsummere din opplevelse av forebygging av ungdomskriminalitet tverrfaglig samarbeid?
- Hva mener du preger et godt samarbeid?
- Hva har du behov for i et slikt samarbeid?
- Er det noe vi ikke har snakket om som du vil trekke frem?
- Kan jeg ta kontakt for oppfølging av spørsmål senere?
- Forklare veien videre – tilbakemelding.



