

*«Å være flere og ikke sitte alene med en vanskelig sak»*

En kvalitativ studie om sosialrådgiveres erfaringer med tverrfaglig samarbeid i videregående skole

Inger Elisabeth Koch

VID vitenskapelige høgskole

Fakultet for sosialfag

Masteroppgave

Master i Sosialt arbeid

Antall ord: 27108 ord

26.mai 2020

### **Opphavsrettigheter**

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.

Nedlastning for privat bruk er tillatt.

## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er tverrfaglig samarbeid i videregående skole. Mange elever har ofte sammensatte vansker noe som vil medføre behov for kompetanse fra ulike profesjoner. I skolesammenheng vil dette bety at ulike profesjoner må samarbeide for at eleven skal få god oppfølging. Formålet i denne masteroppgaven var å undersøke faktorer som hemmer eller fremmer et tverrfaglig samarbeid gjennom følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer har sosialrådgivere med tverrfaglig samarbeid i videregående skole?».

Forskningsprosjektet bygger på kvalitative intervju med fem sosialrådgivere. Intervjuene ble analysert ved hjelp av temasentrert analyse. Teori om tverrfaglig samarbeid og modeller som viser til aspekter i det tverrfaglige samarbeidet, danner det teoretiske rammeverket for dette forskningsprosjektet.

Hovedfunnene fra dette forskningsprosjektet viser til flere faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet. Funnene er inndelt i tre hovedtemaer: individuelle faktorer, organisatoriske faktorer og forutsetninger for samarbeid. Under temaet individuelle faktorer viser funnene at informantene opplever profesjonsbakgrunn og personlig nettverk som viktige momenter i det tverrfaglige samarbeidet. Dette ble særlig tydelig frem i beskrivelser av hvordan det opprettes kontakt med ulike instanser. Videre, under temaet organisatoriske rammer, nevnes samarbeidsarenaer og taushetsplikt. Her trekkes det frem behov for samarbeidsarenaer hvor informantene opplever at fastsatte møter øker mulighet for tverrfagligsamarbeid i motsetning til å innkalle instanser ved behov. Et tydelig funn i studien viser at informanter opplever taushetsplikt som hinder for samarbeid dersom aktørene i samarbeidet ikke har kunnskap om modifikasjoner i taushetsplikten. Til sist, under temaet forutsetninger for tverrfaglig samarbeid, nevnes kommunikasjon, mulighet for fleksibilitet og tilgjengelighet samt felles målsetting og holdning til tverrfaglig samarbeid som viktige faktorer.

Nøkkelord: tverrfaglig samarbeid, skole, sosialarbeidere, sosialrådgivere

## **Abstract**

The theme of this master's thesis is interprofessional collaboration in high school. Many students often have complex difficulties, which will require the services of different departments. For the student to receive good follow-up, this will mean that professions representing these departments, must collaborate. The purpose of this master's thesis was to explore opportunities and limitations in interprofessional collaboration through the following thesis: "What experiences do social workers have with interprofessional collaboration in high school?".

This research project is based on qualitative interviews with five social counsellors. The interviews were analysed using thematic analysis. Theory of interprofessional collaboration and models that refer to aspects of the interprofessional collaboration, makes the theoretical framework for this project.

The main findings of this study show several factors that influence interprofessional collaboration. The findings are divided into three main themes: individual factors, organizational factors and prerequisites for collaboration. The research of individual factors shows that the informants are experiencing professional background and interpersonal networks as important factors in the professional collaboration. This was particularly evident in descriptions of how collaboration is established between different departments. Furthermore, under the theme of organizational framework, mention is made of collaborative arenas and duty of confidentiality. Emphasis is put on areas of collaboration where involved informants are experiencing that agreed appointments increases the possibilities rather than to make appointments when demands arise. The study clearly shows that informants are experiencing confidentiality as an obstacle for collaboration if collaborating parties do not have any knowledge about modifications in confidentiality. Finally, under the theme of prerequisites for interprofessional collaboration; communication, opportunity for flexibility and accessibility, as well as common goals and attitudes towards interprofessional collaboration are mentioned as important factors.

Keywords: interdisciplinary collaboration, school, social workers, social counsellors

## Forord

Arbeidet med å gjennomføre denne masteroppgaven har medbrakt mange ulike erfaringer, følelser og tanker. Det er et privilegium å få mulighet til å fordype seg i et fagfelt som man har interesse for og få gjennomføre et forskningsprosjekt som forhåpentligvis kan tilføre ny kunnskap til feltet. Det har vært en utrolig lærerik prosess hvor jeg har fått fornyet innsikt i temaer som jeg daglig møter og som jeg vil ta med meg videre i praksis. Samtidig har prosessen vært krevende i forhold til selvdisiplin, tid og ressurser. Uten støtte, hjelp og veiledning hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre og jeg vil derfor takke de som har vært med i prosessen.

Jeg vil rette en stor takk til VID vitenskapelig høyskole i Oslo og lærerne som har undervist på master i sosialt arbeid. Ikke bare har dere delt og gitt av deres kunnskap, men dere har også vist omsorg, raushet og interesse for studentene. Det har også vært en stor glede å bli kjent med medstudentene og dere har alle betydd mye for gjennomføringen av masterprosjektet. Takk til veileder, Rita Elisabeth, som har vært tilgjengelig under hele prosessen og oppmuntret meg til å «ta vare på gullet mitt»!

Tusen takk til alle informantene som villig stilte opp til intervju og delte av sine erfaringer og kunnskaper.

Jeg vil også takke arbeidsplassen min som har lagt til rette for studiedager, eksamensdager og mulighet for å søke om stipend. En særlig takk rettes mine kollegaer, Kåre og Helge, som har bidratt med oppmuntring og realitetsorientering i vår «masterkollokvie».

Til slutt vil jeg takke min kjære Gunnstein som har oppmuntret og trodd på meg når jeg trengte det som mest! Kjære Ingrid, Sina Rebekka og Andreas, takk for at dere har vært så tålmodige og gode.

Ølensvåg, 26.mai 2020

Inger Elisabeth Koch

# Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse.....	1
1 Innledning.....	4
1.1 Forskningstema: Tverrfaglig samarbeid i skole.....	4
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	6
1.3 Samfunnsmessig kontekst .....	7
1.4 Relevans for sosialt arbeid .....	8
1.5 Oppgavens formål og oppbygging .....	9
2 Forskning på feltet.....	11
2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag .....	11
2.2 Ulike faglige tilnærminger.....	12
2.3 Modeller for tverrfaglig samarbeid.....	13
2.5 Sosialrådgivers rolle i det tverrfaglige samarbeidet .....	15
2.6 Avsluttende kommentarer til kapitlet.....	16
3 Kunnskapsteoretisk grunnlag for tverrfaglig samarbeid.....	17
3.1 Formålet med tverrfaglig samarbeid .....	17
3.2 Begrepsavklaring.....	18
3.2.1 Begrepet <i>tverrfaglig</i> .....	18
3.2.2 Begrepet samarbeid.....	19
3.3 Forutsetninger for tverrfaglig samarbeid.....	20
3.3.1 Hindringer .....	20
3.3.2 Suksesskriterier .....	21
3.4 Perception of Interprofessional Collaboration Model .....	22
3.5 Tverrfaglig samarbeid i skolen .....	22
3.6 Avsluttende kommentarer til kapitlet.....	24
4 Sosialrådgivning i skolen .....	25
4.1 En lovpålagt tjeneste .....	25
4.2 Aktører i det eksterne samarbeidet.....	26
4.2.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) .....	26
4.2.2 Oppfølgingstjenesten (OT) .....	27
4.2.3 Skolehelsetjenesten .....	27
4.2.4 Barnevernet .....	28
4.2.5 Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).....	28
4.2.6 Politiet .....	29
4.2.7 NAV .....	29
4.3 Taushetsplikt.....	29
4.3.1 Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt .....	30

4.3.2 Informert samtykke.....	31
4.4 Avsluttende kommentar til kapitlet.....	31
5 Design og metode.....	32
5.1 Et kvalitativt forskningsdesign .....	32
5.2 Fenomenologisk tilnærming .....	33
5.3 Forforståelse .....	33
5.3.1 Min forforståelse og faglige ståsted.....	34
5.4 Kvalitativt forskningsintervju .....	35
5.4.1 Semistrukturert intervjuguide.....	35
5.4.2 Strategisk utvalg.....	36
5.4.3 Gjennomføring av intervjuene .....	38
5.4.4 Intervjusamtalen .....	39
5.4.5 Transkribering .....	40
5.5 Tematisk analyse.....	41
5.6 Kvalitetskriterier for forskning .....	43
5.6.1 Etske refleksjoner.....	43
5.6.2 Refleksivitet.....	44
5.6.3 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	45
5.7 Avsluttende kommentarer til kapitlet.....	46
6 Presentasjon av funn .....	47
6.1 Individuelle faktorer.....	48
6.1.1 Profesjonsbakgrunn .....	48
6.1.2 Personlig nettverk .....	49
6.1.3 Oppsummering av individuelle faktorer .....	51
6.2 Organisatoriske rammer .....	51
6.2.1 Samarbeidsarenaer .....	51
6.2.2 Taushetsplikt.....	54
6.2.3 Oppsummering av organisatoriske rammer .....	55
6.3 Forutsetninger for tverrfaglig samarbeid.....	56
6.3.1 Kommunikasjon .....	56
6.3.2 Fleksibilitet og tilgjengelighet .....	57
6.3.3 Holdning.....	58
6.3.4 Oppsummering av forutsetninger for tverrfaglig samarbeid.....	59
7. Drøfting og oppsummering .....	61
7.1 Hvilke faktorer hemmer og fremmer tverrfaglig samarbeid?.....	62
7.1.1. Hvilke faktorer på individnivå påvirker samarbeidet? .....	62
7.1.2 Hvilke faktorer på gruppenivå påvirker samarbeidet?.....	65
7.1.3 Hvilke faktorer på organisasjonsnivå påvirker samarbeidet? .....	67

7.2 Oppsummering .....	71
8 Konklusjon og avsluttende refleksjoner .....	73
Litteraturliste .....	75
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	80
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	83



# 1 Innledning

I media blir det løftet frem hvordan lærere opplever at undervisningshverdagen ofte består av å skape ro i klassen, løse konflikter og håndtere utfordrende atferd i stedet for å undervise i fag. Arbeidsoppgavene og forventningene til lærerrollen er blitt mer omfattende og krevende enn tidligere. Det har i den senere tid vært et økende fokus på de rekke forventninger knyttet til lærerrollen og at mange av oppgavene ikke kan løses av læreren alene. Dette krever derfor samarbeid både eksternt og internt i skolen. Det blir løftet frem nødvendigheten av å få flere yrkesgrupper inn i skolen for å sikre at elevene kan få en helhetlig tilnærming. Arbeidet med å få flere yrkesgrupper inn i skolen har vist seg å være utfordrende med tanke på fordeling av oppgaver og hvordan et slikt samarbeid kan se ut (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 11; Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 47). Her nevnes både samarbeid på tvers av profesjoner som sosialarbeidere og helsesykepleiere, samt samarbeid på tvers av etater som PP-tjeneste, BUP, barnevern o.l. Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s.25) tegner også et bilde av at det er ulike strukturelle forhold som påvirker samhandlingen mellom skolens ulike aktører. Med dette mener de økonomiske, politiske, sosiale og kulturelle betingelser som påvirker målene i læreplan, skolens ressurser, hvilke handlinger og holdninger som preger skolen.

Det er med andre ord mange utfordringer knyttet til tverrfaglig samarbeid i skolen og det er et svært dagsaktuelt tema som kan være et nyttig og interessant forskningsobjekt. Tverrfaglig samarbeid i skolen er det overordnede temaet for denne masteroppgaven. Videre vil jeg presentere tema i delkapittel 1.1, problemstilling og forskningsspørsmål i delkapittel 1.2. I delkapittel 1.3 vil jeg plassere temaet i en samfunnsmessig kontekst og argumentere for temaets relevans for sosialt arbeid i delkapittel 1.4. Avslutningsvis vil jeg beskrive oppgavens oppbygning.

## 1.1 Forskningstema: Tverrfaglig samarbeid i skole

Tema for denne masteroppgaven er tverrfaglig samarbeid i skolen. Jeg har sett nærmere på hvilke faktorer som påvirker det tverrfaglig samarbeidet med fokus på sosialrådgivers perspektiv. Til grunn for analysen i denne oppgaven ligger derfor sosialrådgivers erfaringer med hvilke faktorer som bidrar til å fremme eller hemme et tverrfaglig samarbeid.

Utgangspunktet for valg av tema i denne studien bygger på egne erfaringer med tverrfaglig samarbeid i videregående skole. Min bakgrunn som vernepleier, videreutdanning i spesialpedagog og nå mastergrad i sosialt arbeid med partnerskapsfokus har sammen med min arbeidserfaring preget valg av tema for masteroppgaven. Som sosiallærer og sosialrådgiver har jeg arbeidet i videregående skole i elleve år hvor jeg følger opp elever med ulike vansker. Fra et hjelpebehov blir oppdaget hos ungdommen til det igangsettes tiltak eller behandling, er det ulike forløp og stadier som kan oppleves som hindringer i oppfølgingen. De enkelte hjelpeinstansene har ulik tilnærming til samarbeid og involvering av skole, i tillegg til at det kan ta lang tid fra henvisning til behandling og oppfølging. Disse faktorene, samt ulike praksis i ulike kommuner vanskeliggjør ofte det tverrfaglige samarbeidet i oppfølgingen av elever i videregående skole. Med disse erfaringene er jeg blitt nysgjerrig på hvordan denne utfordringen løses på de ulike skolene og hvordan det tverrfaglige samarbeidet organiseres.

Jeg hadde flere runder med meg selv om *hva* jeg egentlig ønsket å finne svar på i oppgaven og til slutt fikk jeg sentrert meg rundt *tverrfaglig samarbeid*. Min erfaring er at det tverrfaglige samarbeidet kan være vanskelig, tilfeldig og ofte umulig, både i forhold til tid og mangel på tilgang til helsetjenester. Mine erfaringer har ført til en nysgjerrighet på hvordan andre opplever det tverrfaglige samarbeidet. Det jeg har erfart selv, er hvor utrolig utfordrende og komplekst det kan være å følge opp elever som trenger hjelp fra ulike sektorer. Til tross for at jeg selv har sosialfaglig bakgrunn og kjennskap til lovverk og taushetsplikt i de ulike sektorene, kan det ofte oppleves som om sektorene er såpass atskilt at det er vanskelig å kommunisere. Ved å undersøke hva som fremmer eller hemmer et tverrfaglig samarbeid, kan vi så lære om hvilke faktorer som kan bidra til et bedre tverrfaglig samarbeid.

Sosialrådgiveres erfaringer er derfor et nyttig bidrag i hvordan legge til bedre rette for et tverrfaglig samarbeid i skolen.

For å holde meg innenfor masteroppgavens rammer, har jeg vært nødt til å ta noen valg for å avgrense forskningsprosjektet. Jeg har derfor valgt å se på tverrfaglig samarbeid i videregående skole. Tverrfaglig samarbeid i skolen innebærer både et samarbeid mellom ulike profesjoner internt, for eksempel mellom lærer og sosialarbeider, og et samarbeid eksternt. Mitt fokusområde i denne oppgaven er sentrert rundt samarbeid mellom ulike profesjoner, både internt og eksternt. Med andre instanser mener jeg skolehelsetjenesten, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), fastlege, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevern og andre aktuelle aktører. Med skole mener jeg en ansatt som, i samarbeid med lærer eller kontaktlærer, har ansvar for å følge opp elever med ulike utfordringer. Jeg har derfor i denne

undersøkelsen vært i kontakt med sosialrådgivere i videregående skole, som i sin stilling ofte har ansvar for samarbeid og kontakt både internt og eksternt, dette er beskrevet nærmere i kapittel 4. De har delt av sine erfaringer om hva som skal til for å få til et godt samarbeid. Sosialrådgiverne i dette masterprosjektet har ulike profesjonsbakgrunn, noe som jeg opplever tilfører prosjektet større bredde. Målet har vært å trekke frem de faktorene som fremmer eller hemmer et tverrfaglig samarbeid i skolen og hvilke forutsetninger som må være til stede for å bedre samarbeidet.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Det har vært en prosess å utarbeide problemstillingen. For at den skal være så presis som mulig, har jeg korrigert den flere ganger igjennom arbeidet. Gjennom forskningsarbeidet har forståelsen av problemstillingen utviklet seg. Det er viktig at problemstillingen ikke blir for snever, men har rom for fleksibilitet slik at den ikke hindrer meg i å følge opp nye ideer som kan dukke opp under forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 51). Problemstillingen gjenspeiler oppgavens vitenskapsteoretiske forankring som er en fenomenologisk tilnærming til tverrfaglig samarbeid. Jeg ønsker å belyse informantenes egne erfaringer og beskrivelser av fenomenet som studeres. Sentrale begreper knyttet til problemstillingen er sosialrådgiver, tverrfaglighet og samarbeid. Disse blir redegjort for senere i oppgaven.

Problemstillingen er formet som et spørsmål, slik at jeg lettere sikrer at jeg svarer på problemstillingen og at oppgaven har sammenheng. I tillegg har jeg en delproblemstilling som skal sikre og utfylle den kunnskapen jeg ønsker å få tak i:

*Problemstilling: «Hvilke erfaringer har sosialrådgivere med tverrfaglig samarbeid i videregående skole?»*

*Delproblemstilling: «Hvilke faktorer påvirker det tverrfaglige samarbeidet?»*

Mine forskningsspørsmål skal forsøke å belyse dette temaet ved hjelp av informantenes perspektiv og gjerne få et glimt av hvordan tverrfaglig samarbeid fungerer i praksis:

*Hva legger informanten i begrepet tverrfaglig samarbeid?*

*Hvilke faktorer opplever informanten hemmer det tverrfaglige samarbeidet?*

*Hvilke faktorer opplever informanten fremmer det tverrfaglige samarbeidet?*

*Hvilke erfaringer har informanten fra tverrfaglige samarbeid?*

### 1.3 Samfunnsmessig kontekst

Oppgaven min kan plasseres inn i et felt innenfor både skolesektoren og helse- og omsorgssektoren på kommunenivå, fylkesnivå og statlig nivå. I videregående skole vises utfordringer med stort skolefravær, frafall og ungdom med psykiske vansker som faller utenom «systemet». De siste årene har det vært økt fokus på behovet for sosialfaglig og helsefaglig kompetanse i utdanningssektoren. Det er flere som har forsøkt seg på en årsaksforklaring til disse utfordringene. Blant annet nevnes overgangen fra spesialskolen til enhetsskolen, hvor alle elever skal integreres i klassen og få tilpasset opplæring. Høyt skolefravær og frafall blir regnet som en av de største utfordringene i norsk skole (Hernes, 2010). Som også tidligere nevnt, vises det til økt krav til kontaktlærerrollen med ansvar for oppfølging av eleven både faglig og psykososialt. Det etterlyses i større grad økt kompetanse og ikke minst andre yrkesgrupper inn i skolen får å få en bredere faglig kunnskap (Sjötveit, 2011).

Elevenes psykososiale miljø er regulert av Opplæringsloven §9A som omhandler eleven skolemiljø. Eleven har en individuell rett til godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Dette gir eleven et sterkt vern og det er elevenes subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet som er avgjørende i vurderingen. Begrepet psykososialt arbeid inneholder elementer av noe som går utover det pedagogiske innholdet i norsk skole og miljø viser til mellommenneskelige forhold på skolen, det sosiale miljøet og elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Det er ofte skolen som oppdager psykiske vansker og lidelser eller andre utfordringer og hjelper eleven til å ta imot hjelp fra andre instanser. Organiseringen av psykisk helsearbeid for barn og unge er kommunenes ansvar, og her er det strukturelle forskjeller fra kommune til kommune. Det skal være et sammenhengende og helhetlig tilbud på tvers av skillelinjer mellom forvaltningsnivåer og etater når det gjelder forebygging, behandling og rehabilitering. Mye av dette arbeidet skal nå foregå på andre arenaer enn helseforvaltning og helsetjenestene, da det nå i større grad vektlegges skolens ansvar for læring, læringsmiljø og psykisk helse. Det viser seg at det er vanskelig å få til et samarbeid på tvers på grunn av ulik sektorisering (Frigstad & Skarstein, 2018, s. 111).

Skolehelsetjenesten spiller allerede en viktig rolle i det forebyggende arbeidet blant barn og unge og har siden 1970-tallet vært et tilbud for å bedre psykisk og fysisk helse for elevene (Olaisen, 2012, s. 48). Skolehelsetjenesten er et kommunalt tilbud og består i dag av ulike

helsetjenester hvor helsesøster, lege, fysioterapeut og psykologi kan være tilgjengelig. Det finnes lite forskning og evalueringsarbeid i Norge i skolehelsetjenesten, men i en rapport fra Kunnskapssenteret i 2010 blir tilgjengelig forskning om «*Effekter av skolehelsetjeneste på barn og unges oppvekstsvilkår*» oppsummert. De fleste studiene som oppsummeres her er hentet utenfor Skandinavia. Her vises det til at økt tilgjengelighet kanskje kan medføre økt bruk, uavhengig av sosial bakgrunn og kulturell tilhørighet. Lavterskeltilbud for ungdom kan se ut til å være styrkende og ved kontinuerlig oppfølging kan ungdom ta tak i livet sitt og få bedre livskvalitet (Dahm, Landmark, Kirkehei & Reinart, 2010).

Jeg nevnte innledningsvis i dette delkapitlet at oppgaven kan plasseres i ulike fagfelt, innenfor utdanningssektor og helse- og sosialfagligsektor. Disse reguleres av ulike lovverk og de ansatte har ulike forpliktelser og samfunnsoppdrag. Men selv om det er mange forskjeller mellom disse sektorene, har de en felles målsetning: de forplikter seg til å bidra til at barn og unge får så gode utviklingsbetingelser som mulig (Kreyberg, 2016, s. 284). I lys av økt krav om samhandling og koordinering av tjenester (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008-2009), er tverrfaglig samarbeid mellom de ulike sektorene et viktig fokusområde. Dette, mener jeg, gir et godt utgangspunkt for å se på hvordan tverrfaglig samarbeid fungerer i praksis. Og en liten bit av den praksisen vil jeg forsøke å belyse her i denne masteroppgaven.

#### **1.4 Relevans for sosialt arbeid**

Spørsmålet er videre: på hvilken måte er denne masteroppgaven og problemstillingen relevant for sosialt arbeid? Utfra det jeg kan finne i litteraturen, og som jeg nevner i forrige delkapittel, skimter jeg flere etater som har en tilnærming til barn og ung med psykososiale utfordringer: skolesektoren og helse- og omsorgstjenesten. Så langt har jeg funnet tydelige spor av sosialfaglige yrker som sosionomer, vernepleiere og barnevernspedagoger i begge sektorer. Innenfor helsetjenesten nevnes det sosialarbeidere som medarbeidere i noen team som en helhetlig del av tilbudet til elevene (Olaisen, 2012). Skolesektoren er imidlertid det feltet som jeg helt klart har funnet flest spor etter sosialt arbeid. Sosialarbeideren her er ansatt som assistent, sosiallærer, sosialrådgiver eller sosionom (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 18; Olsen & Holmen, 2018). Det trekkes frem den økte utfordringen lærere har ved den individuelle oppfølgingen av sine elever. Videre peker man på betydningen av annen fagkompetanse inn i skolen fordi oppfølging av enkelte elever kan være krevende for en faglærer, og at sosialfaglig kompetanse derfor er nødvendig (Sjøtveit, 2011). En annen viktig tilnærming er personen i situasjonen som er sentral i sosialt arbeids teori og praksis.

Sosialarbeideren har et psykososialt helhetssyn som utgangspunkt for arbeidet. Mennesket er unikt og formes gjennom relasjoner til sine nærmeste og i omgivelsene rundt seg (Levin, 2004). Man kan ikke se på eleven isolert, men omgivelsene må regnes med. Dette samsvarer godt med intensjonen i Læreplanens generelle del: «En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre - mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem» (Kunnskapsdepartementet, s. 17). På bakgrunn av dette vil jeg derfor argumentere for at temaet og problemstillingen i dette forskningsprosjektet er relevant for sosialt arbeid.

### **1.5 Oppgavens formål og oppbygging**

Formål med dette masterprosjektet er å sette søkelys på hvilke faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet i videregående skole. Tverrfaglig samarbeid er ikke et mål i seg selv, men det overordnede målet er å samordne hjelpetiltak slik at skolehverdagen blir best mulig for eleven. Denne samordningen henger nøye sammen med kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet. Ved å undersøke ulike sosialrådgiveres erfaringer med tverrfaglig samarbeidet, vil denne oppgaven forhåpentligvis gi økt kunnskap og forståelse som kan bidra til forbedret praksis.

Oppgavens oppbygging følger en klassisk oppgavestruktur med presentasjon av teori og forskning først. Deretter kommer en presentasjon av metode etterfulgt av analyse og diskusjon. Oppgaven avsluttes med en oppsummerende drøfting.

I kapittel 2 presenteres internasjonal forskning og forskning gjort i Norge, konsentrert om fenomenet tverrfaglig samarbeid i skolesektoren. Her vises det også til forskning knyttet til rådgiverrollen og fokus på tverrfaglig samarbeid i utdanning.

I kapittel 3 gjøres det rede for oppgavens kunnskapsteoretiske bakgrunn ved å se på formål med tverrfaglig samarbeid og begrepsavklaringer. Det blir videre redegjort for Glavin og Erdals (2018) forutsetninger og suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid samt PINCOM-modellen av Ødegård (2016) som belyser ulike aspekter av tverrfaglig samarbeid.

Avslutningsvis presenteres tverrfaglig samarbeid i skolesektoren.

I kapittel 4 beskrives sosialrådgivning i skolen og dens sosialfaglige tilknytning. Her presenteres også aktørene i det tverrfaglige samarbeidet med hovedfokus på det eksterne samarbeid. På slutten av dette kapitlet oppsummeres taushetsplikten knyttet til de ulike instansene, som gir føringer for tverrfaglig samarbeid.

Kapittel 5 inneholder en nærmere beskrivelse og redegjørelse for metodisk og analytisk tilnærming og hvordan jeg har gjennomført forskningsprosjektet. Her reflekterer jeg rundt studien min og hvilken vitenskapsteoretisk forankring oppgaven har. Avslutningsvis i kapitlet presenteres etiske refleksjoner rundt oppgaven og en vurdering av kvalitetskriterier for forskningen.

I kapittel 6 presenteres funn og resultater fra analysen organisert i ulike temaer. I analysen vektlegges informantenes erfaringer om tverrfaglig samarbeid i skolen og hvilke faktorer de opplever påvirker samarbeidet.

Avslutningsvis vil det i kapittel 7 og 8 være en oppsummerende drøfting etterfulgt av avsluttende kommentarer og implikasjoner for videre forskning.

## 2 Forskning på feltet

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskning på feltet. Jeg har gjennomført et systematisk litteratursøk på bibliotek og databaser, norske og internasjonale for å få en oversikt over forskning som er gjort på feltet. Søkeordene som er brukt er blant annet: «skole» + «tverrfaglig samarbeid», «tverretatlig samarbeid», «tverrprofesjonelt samarbeid», «interprofesjonelt samarbeid», «school» + «interprofessional collaboration», «multiprofessional collaboration», «sosialpedagogisk rådgiver/rådgivning», «rådgiverrolle», «sosialrådgiver», «counselor», «counseling». Jeg har forsøkt å forholde meg til forskning av nyere dato. Hovedtyngden av forskningen bygger på tverrfaglig samarbeid i helse- og omsorgssektor og innenfor organisasjonslære, men det argumenteres for at resultatene innenfor tverrfaglig forskning har en overføringsverdi til skolesektoren (se Delkapittel 3.5 Tverrfaglig samarbeid i skole). Søket ble hovedsakelig avgrenset til å inkludere *tverrfaglig samarbeid i skole*. Det viste seg at flere av modellene og teoriene knyttet til tverrfaglig samarbeid både nasjonalt og internasjonalt, bygger på forskning i helse- og sosialtjenestene. Jeg har derfor valgt å presentere litteratur og forskning knyttet til begge felt da dette belyser oppgaven.

### 2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag

Willumsen & Ødegård (2016) gir i «*Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag*» en bred presentasjon av ny kunnskap om tverrfaglig samarbeid. Boken er bygget opp av sentrale teorier og oppdatert forskning, og sentrerer seg rundt tverrfaglig samarbeid i helse- og sosialtjenestene. Her oppsummeres både nasjonal og internasjonal forskning og de viser til at (1) samhandling og samarbeid på tvers av etater kan være en utfordring grunnet fragmentering og spesialisering innen fag, (2) forskning gir holdepunkter for at samarbeid faktisk bidrar til å øke tjenestekvalitet og (3) det bør ikke tas for gitt at samarbeid alltid gir positive resultater. Det må tas tak i realitetene når det gjelder de grunnleggende forutsetningene ved implementering av samarbeid (Willumsen, Sirnes & Ødegård, 2016, s. 18). Det påpekes at tverrfaglig samarbeid er blitt betraktet som under-teoretisert, men at det har vært en stor utvikling i senere tid. Innenfor tverrfaglig samarbeid kan teoriene inndeles i fire hovedområder: relasjonelle, prosessuelle, organisatoriske og kontekstuelle teorier. Det trekkes imidlertid frem at flere innfallsvinkler kan berike feltet (Willumsen et al., 2016, s. 22). De siste årene har det vært en økning på forskningsfeltet som varierer både forskningsdesign, metoder og teorier. En oversiktsstudie gjennomført i 2012 viser at antallet studier med høy



vitenskapelig kvalitet øker. Det etterlyses imidlertid videre forskning både innenfor kvalitative- og kvantitative metoder eller «mixed methods» (Willumsen et al., 2016, s. 23).

## 2.2 Ulike faglige tilnærminger

Litteratursøket gjenspeiler i stor grad at temaet tverrfaglig samarbeid i skole omfatter ulike sektorer, hovedsakelig utdanningssektoren og helse- & sosialfaglig sektor. På en side finnes faglitteratur som henvender seg til studenter og fagmiljø innen pedagogikk hvor det henvises til viktigheten av tverrfaglig samarbeid mellom lærer og ulike eksterne aktører. Blant annet gir boka «*Psykisk helse i skolen*» konkrete råd og tips om tiltak som hovedsakelig er rettet mot lærere og pedagoger (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). I denne boken nevnes, så langt jeg har sett, skolehelsetjenesten i liten grad. Det samme gjelder for «*Inkludering og utvikling*» som også retter seg mot studenter på masterutdanninger i pedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi, barnevern o.l (Ertesvåg, Eng, Frønes & Kjøbli, 2016). Boka «*Sosialfaglig arbeid i skolen*» retter seg mot lærere og sosialarbeidere (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Forslag til intervensjoner nevnes her også, men svært lite om et eventuelt samarbeid med skolehelsetjenesten. I boka «*Utviklingsfremmende samtaler med ungdom. Samhandling på tvers*» møter vi derimot mange helsesykepleiere i skolehelsetjenesten (Olaisen, 2012). Temaet er det samme; hvordan oppdage, henviser videre, utvikle kompetanse og ikke minst samhandling. Læreren beskrives her som den som følger elevene til skolehelsetjenesten og ikke den som følger opp med samtaler og tiltak, slik som det beskrives i de andre bøkene.

Jeg har funnet noen masterstudier som undersøker feltet tverrfaglig samarbeid i skole. De har ulike faglige perspektiv som gjenspeiler om de tilhører pedagogisk eller helsefaglig vinkling. Dette er hovedsakelig kvalitative studier som intervjuer lærere, rektorer, helsesykepleier og sosialarbeidere i skolen (Brovold, 2012; Mangen, 2014; T. A. Ødegård, 2012). Funn viser til fellestrekk som avdekker et behov og vilje til samarbeid, men at de opplever noen hindringer i forhold til struktur og ledelse, spenninger mellom profesjoner og ulik taushetsplikt.

Denne profesjonsinndelingen gjør seg også gjeldene i både nasjonal og internasjonal forskning. I et helsefagperspektiv er det fokus på økte ressurser til skolehelsetjenesten, heriblant helsesykepleier. I et sosialfaglig perspektiv er det fokus på økte ressurser i forhold til sosialfaglig kompetanse; sosionomer, barnevernspedagoger eller vernepleier, også kalt sosialarbeidere. Det pedagogiske perspektivet peker på intervensjoner med bruk av lærerassistenter i skolen. I lys av dette kan de se ut som om at det finnes ulike modeller for

tverrfaglig samarbeid basert på ulike faglige perspektiv (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015; Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014).

Tverrfaglig samarbeid i utdanning er et økende fokusområde for å bedre tverrfaglig praksis. Både nasjonal og internasjonal forskning viser til at det vektlegges at studentene må lære sammen med andre profesjoner. Dette kan legge grunnlaget for bedre samarbeid i praksis etter endt utdanning. Det er utviklet større omfattende tilbud internasjonalt på dette feltet, og Norge og Norden kan se ut til å ligge noe etter (Willumsen et al., 2016, s. 21).

### **2.3 Modeller for tverrfaglig samarbeid**

Det er utført kunnskapsoppsummeringer på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, for å kartlegge og utvikle modeller for tverrfaglig samarbeid i skolen. I «*Et lag rundt lærere*» oppsummeres blant annet norsk, skandinavisk og engelskspråklig forskning knyttet til flerfaglig/tverrfaglig kompetanse i skolen. Videre i «*Hva lærerne ikke kan!*» presenteres fem mulige modeller for å styrke og bedre flerfaglig kompetanse i skolen; en PPT-modell, en lærerassistent modell, en sosialfaglig modell, en helsesøstermodell og en ledelse- og organisasjonsmodell (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015; Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014). I dette delkapitlet presenteres hovedsakelig resultater fra kunnskapsoversikten i «*Et lagt rundt læreren*». Her oppsummeres norske studier som viser til at det interne tverrfaglige samarbeidet i skole ofte består av lærer, spesialpedagog, skolehelsetjeneste og miljøarbeidere. Lærer opplever ofte at de ikke har god nok kompetanse til å tilrettelegge for elever i undervisningen og at det blir liten tid til faglig fokus. Spesialpedagoger arbeider primært med lovpålagte tjenester som innebærer spesialundervisning og tilpasset opplæring. Skolehelsetjenesten er også lovpålagt, men samarbeidet hindres av manglende ressurser og at lærerne ikke plikter til samarbeid på samme måte. Miljøarbeidere og miljøterapeuter er et godt tiltak for å styrke barn og unges psykiske helse. Denne ressursen er ikke lovpålagt og dermed er det både personavhengig i forhold til skoleledelse og miljøterapeut. (Borg et al., 2014, s. 30). En større spørreundersøkelse som trekkes frem i rapporten, viser til at sosialpedagogisk rådgiver er den hjelpeinstansen læreren samarbeider mest med i videregående skole, etterfulgt av skolehelsetjenesten og PPT (Holen & Waagene, 2014, s. 30). Resultater fra samme undersøkelser viser til at eksterne aktørene i samarbeidet, som barnevern og BUP, har ulike måter å jobbe på, noe som påvirker det tverrfaglige samarbeidet (Holen & Waagene, 2014, s. 7).

Kunnskapsoppsummeringer fra internasjonale studier viser at skoleetat og helse- og sosialetater organiseres noe ulikt fra Norge. Felles for alle disse fagområdene er at det er få studier som undersøker *effekten* av tverrfaglig samarbeid i skolen, og gir heller ikke god dokumentasjon av prosess som leder frem til resultater (Borg et al., 2014, s. 99). Det er noen studier som indikerer at sosialarbeidere i skolen i stor grad kan bistå lærer til å bedre elevens læringsmiljø dersom det satses på universelle intervensjoner (Allen-Meares, Montgomery & Kim, 2013; Holen & Waagene, 2014, s. 99). Det er blandede resultater på bruk av lærerassistenter i skolen, men noe av forskningen viser til positiv effekt dersom assistentene får god opplæring av kvalifiserte personer og arbeider målrettet med oppgaven (Farrell, Alborz, Howes & Pearson, 2010).

Når det gjelder sosialarbeidere og tverrfaglig samarbeid er det på bakgrunn av forskning og teori utviklet ulike modeller for tverrfaglig praksis. Sosialarbeidere samarbeider i stor grad med ulike profesjoner på ulike arenaer. Bronstein (2003) presenterer blant andre en todelt modell hvor første del består av fem komponenter som hun mener utgjør tverrfaglig samarbeid mellom sosionomer og andre fagpersoner; gjensidig avhengighet, planlagt samarbeid, fleksibilitet, felles eierskap til mål og refleksjon over prosessen. Andre del viser til fire faktorer som påvirker samarbeidet: profesjonsrolle, strukturelle egenskaper, personlige egenskaper og tidligere erfaringer med samarbeid (Bronstein, 2003, s. 297). Disse komponentene og faktorene er i stor grad sammenfallende med Ødegårds (2016) aspekter i tverrfaglig samarbeid og Glavin og Erdals (2018) sine suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid som presenteres nærmere i delkapittel 3.3 og 3.4.

I en nyere britisk studie tverrfaglig samarbeid mellom sosialarbeidere og andre profesjoner som lærere, psykologer og rektorer. Formålet er å utforske de ulike praksisformene for samarbeid og hvordan de involverer hverandre. Her bygger forfatterne videre på tidligere forskning (Bronstein, 2003) knyttet til å utvikle modeller for tverrfaglig samarbeid (Stone & Charles, 2018). Sosialarbeiderrollen i denne studien kan forøvrig sammenlignes med rollen som i Norge kalles sosialrådgiver (se kapittel 4 Sosialrådgivning i skolen). I denne studien ble det identifisert fem ulike samarbeidsformer: initiativtaker/ koordinator, assessor, intervenient, varsler og samarbeidspartneren (Stone & Charles, 2018, s. 184). Disse ulike samarbeidsformene illustrerer i hvor stor grad sosialarbeideren tar initiativ til oppfølging av elever, koordinerer hjelpetjenester, samler inn informasjon om elevene, kontakter og involverer foreldre eller andre instanser, varsler ledelsen dersom lærere trenger veiledning i klasserommet eller jobber i team. Et interessant funn i denne studien antyder at

sosialarbeiderens oppgaver ikke alltid kan forbedres ved økt tverrfaglig samarbeid. Delt ansvar er ikke alltid optimalt i arbeide med å følge opp elever. Det nevnes også at i noen tilfeller vil det være nødvendig å ikke prioritere tverrfaglig samarbeid på grunn av sosialarbeiderens ulike roller (Stone & Charles, 2018, s. 185).

## **2.5 Sosialrådgivers rolle i det tverrfaglige samarbeidet**

Jeg har funnet svært få norske kvalitative og kvantitative studier som belyser sosialrådgivers rolle i tverrfaglig samarbeid. Det er noen få kvalitative masterundersøkelser som intervjuer sosialrådgivere i forhold til selve elevsamtalen eller rådgiversamtalen.

Når det gjelder rådgiverrollen ble det i 2014 gjennomført et kvalitativt forskningsprosjekt om rådgiverrollen, deriblant sosialrådgiverrollen (Mordal, Buland & Mathisen, 2015, s. 9). Rapporten belyser rådgivers egen oppfatning av rolle og arbeidshverdag i skolen. Funnene viser at rådgiverrollen oppleves som både sammensatt og kompleks med mange ulike forventninger til hvordan oppgavene skal utføres. Forventningene kommer både fra lovgivning, forskrifter, rådgivingsteori samt kontekstuelle forhold som skoleorganisering, ulike elevutfordring, næringsliv og engasjement. Funnene i forhold til sosialrådgivers opplevelse av tverrfaglig samarbeid viser til at ansvar for å bygge, vedlikeholde og delta i ulike nettverk. Dette gjelder både internt og eksternt. Det å bygge gode rådgivernettsverk oppleves som nyttig til erfaringsveksling og gjensidig støtte. Det etterlyses imidlertid gode nettverk med offentlige aktører for å kunne gi god nok oppfølging til elever med ulike utfordringer. Det påpekes at en av utfordringene i dette arbeidet er at nettverksarbeid er ressurskrevende og dette vil også ta av tiden som ellers anvendes til elevoppfølging. Til tross for økt samarbeid internt og eksternt, opplever flere av informantene i studien at de er ensomme i utførelsen av sin oppgave. Det påpekes videre at utfordringen blir å skape et praksisfelleskap rundt rollen, slik at rådgiver kan bli en del av et større system (Mordal et al., 2015, s. 116).

De sammensatte oppgavene som følger rollen som rådgiver kan knyttes til sammensatte arbeidsoppgaver fra ulike fagfelt: pedagogikk, psykologi og helse- og sosialfag. En studie gjennomført i USA har forsket på profesjonell identitet hos rådgivere i skolen og hvordan de selv opplever rollen som rådgiver (Mellin, Hunt & Nichols, 2011). Funnene i studien viser at praktiserende rådgivere på tvers av spesialiseringer omfavner en rådgiverrolle med fokus på forebygging, utvikling og livsmestring. Studien avdekket også indikasjoner på at rådgiverne ofte satte ulike samarbeidsaktører i «bås» med stereotypiske holdninger: psykologer fokuserer

mest på testing og distanserer seg fra klientene, og sosionomer fokuserer hovedsakelig på saksbehandling og administrasjon. Slike holdninger kan være til hinder for tverrfaglig samarbeid, og det konkluderes derfor med at økt kunnskap om hverandres faglige områder er en viktig forutsetning for tverrfaglig samarbeid (Bronstein, 2003, s. 306; Mellin et al., 2011, s. 146).

## **2.6 Avsluttende kommentarer til kapitlet**

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å gi et innblikk i nyere forskning og kunnskap om *tverrfaglig samarbeid i skolen og rådgiverrollen*. Jeg har med dette fått økt innsikt i et bredt fagfelt som, til tross for lange tradisjoner og mye omtaler i offentlige dokumenter, har vært lite utforsket. I den senere tid er det både nasjonalt og internasjonalt et økende antall studier med høy vitenskapelig kvalitet (Willumsen et al., 2016, s. 23).

Forskningen viser at det er et klart behov for tverrfaglig samarbeid i og mellom de ulike sektorene, også i skolesektoren. Tverrfaglig samarbeid i skolen belyses fra ulike sider i litteratur og forskning: pedagoger presenterer behov for økt støtte, kompetanse og samarbeid med ulike instanser, helsesykepleier presenterer økte behov for forebygging og psykisk helse i skole og sosialarbeidere argumenterer for behov for sosialfaglig kompetanse og helhetsperspektiv i møte med elevene.

En av utfordringene i tverrfaglig samarbeid er fagspesialisering og sektordelte tjenester. Ved å fokusere på tverrfaglig samarbeid i utdanning vil dette gi økt samarbeidskompetanse og kunnskap om andre profesjoner. Selv om de fleste funnene peker i retning av at det er behov for tverrfaglig samarbeid er det også funn som viser til at i noen tilfeller kan tverrfaglig samarbeid gi økt belastning og ikke være tjenlig i oppfølging av elever.

Forskning på sosialrådgiverrollen, som er en del av rådgivningstjenesten, viser til komplekse oppgaver og utfordring knyttet til nettverksarbeid med både eksterne og interne aktører. Sosialrådgivere etterlyser et bedre nettverk for å få støtte i oppfølgingen av elever.

I neste kapittel introduseres teorier og modeller som baserer seg på mye av forskningen som er presentert i dette kapitlet.

### **3 Kunnskapsteoretisk grunnlag for tverrfaglig samarbeid**

Tverrfaglig samarbeid handler om at ulike profesjoner eller yrkesgrupper samarbeider på tvers av faggrenser for å nå et felles mål. Det trekkes frem at tverrfaglig samarbeid er en metode eller en arbeidsform (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Det finnes mange ulike tilnærminger og forståelser av begrepene tverrfaglighet og samarbeid. Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg gjøre kort rede for formålet med *begrepet* tverrfaglig samarbeid. Videre vil jeg presentere helhetsperspektivet som formål og nasjonale overordnede føringer for det tverrfaglige samarbeidet. Deretter beskrives tverrfaglig samarbeid som metode og hvordan dette kan overføres til skolesektoren. Her vil jeg også gjøre rede for den lovpålagte rådgivningstjenesten i skolen og de ulike aktørene i samarbeidet, både internt og eksternt. Avslutningsvis vil jeg presentere taushetsplikten og hvordan den omfatter de ulike sektorene.

#### **3.1 Formålet med tverrfaglig samarbeid**

I forrige kapittel er det redegjort for forskning på feltet tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid er et stort felt, men denne masteroppgaven sentrerer seg rundt tjenestetilbud for barn og unge i skolen. I dette delkapitlet vil jeg beskrive formålet med tverrfaglig samarbeidet innenfor dette feltet. Formålet med tverrfaglig samarbeid er først og fremst behov for helhetstenkning i arbeidet med barn og unge, både når det gjelder forebygging, behandling og rehabilitering. Dette krever tverrprofesjonell og tverrfaglig praksis. Kravet om samarbeid i praksis og utdanning har i Norge vært nedfelt i styringsdokumenter i over 30 år (Willumsen, 2016, s. 34). På kommunalt nivå gir samhandlingsreformen føringer og fokus på helhetlig tenkning med hensyn til forebygging og tidlig intervensjon. Kommunen skal se helse- og omsorgssektoren i sammenheng med andre samfunnsområder hvor de har ansvar og oppgaver (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008-2009). Det er gjort flere mer eller mindre vellykkede forsøk på tverrfaglig samarbeid rundt i landet, men mye er av samarbeidet fremstår som lite strukturer og målrettet. Dette fordi det tradisjonelt arbeides mer tverrfaglig på individnivå enn på systemnivå (Glavin & Erdal, 2018, s. 19-20). Det har foregått kommunale omorganiseringer, etablering av nye etater og samlokalisering for å bedre samarbeidet. En annen motivasjonsfaktor for denne omorganiseringen er også økonomisk gevinst og effektivisering (Glavin & Erdal, 2018, s. 24).

Samhandling og samarbeid blir i mange politiske styringsdokumentene fremholdt som en forutsetning for å kunne utvikle tjenester av høy kvalitet. Fokuset på samarbeid kan være en respons på økt faglig spesialisering og vertikal ansvarsfordeling i tre ledd: kommune, fylke og stat. I tillegg kan det være vanskelig å implementere samarbeid på nye områder til tross for at dette har vært lovfestede krav i lang tid (Willumsen et al., 2016, s. 18). Dette bekreftes også i NOU 2009:22, som på bakgrunn av forskning viser til at «*kulturforskjeller, motstridende målekriterier, samt skjev maktbalanse i de ulike tjenestene, kan hindre samarbeid*» (NOU 2009: 22, 2009, s. 9). Det må derfor utvikles bedre samarbeid mellom tjenestene både på statlig og kommunalt nivå. Her vises det også til hovedmålsettingen som innebærer at barn og unge skal får helhetlig og koordinert tilbud til rett tid og tiltakene må løses på lavest mulig nivå (ibid.).

### **3.2 Begrepsavklaring**

I problemstillingen min har jeg valgt å bruke begrepene *tverrfaglig* og *samarbeid*. Videre vil jeg redegjøre for begrepene ved å se på hva disse innebærer.

#### **3.2.1 Begrepet *tverrfaglig***

Det anvendes ulike begreper når det gjelder begrepet tverrfaglighet; tverrprofesjonelt, tverretatlig, flerfaglig, tverrsektorielt og fellesfaglig. Internasjonalt brukes begreper som «interdisciplinarity», «cross professional», «shared learning», «interprofessional», «interdepartmental», «collaboration» og «joint working» (Glavin & Erdal, 2018, s. 24; Lauvås & Lauvås, 2004, s. 44; Willumsen & Ødegård, 2016, s. 19). I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke begrepet *tverrfaglig* og definisjonen som presenteres av Glavin & Erdal (2018, s.28): «*Med tverrfaglig samarbeid mener vi samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål*». Her bruker de begrepet tverrfaglig om både tverrprofesjonelt samarbeid, altså samarbeid mellom ulike fagutdannede yrkesgrupper, og samarbeid på tvers av etatsgrenser og på tvers av sektorer (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Willumsen (2016, s.39) har en lignende definisjon om tverrprofesjonelt samarbeid: «*Tverrprofesjonelt samarbeid kjennetegnes ved at flere profesjoner jobber tett sammen*». Begrepet ligger tett opp til det engelske «interprofessional» som brukes internasjonalt og de anvender derfor dette (Willumsen, 2016, s. 39). *Tverretatlig* samarbeid bygger på at aktørene kommer fra ulike etater. De trenger derfor ikke ha ulik faglig bakgrunn; en sosionom som arbeider på et sosialkontor kan samarbeide med en sosionom som arbeider i skolen. Disse har samme fagbakgrunn, men er tilknyttet ulike etater. Denne

forskjellen er ikke ubetydelig da de ulike etatene har ulikt mandat og regler med tanke på bruk av for eksempel taushetsplikt. Det vil derfor være like mange utfordringer knyttet til tverrfaglig samarbeid over etatsgrenser som innad i en institusjon. Felles faglig bakgrunn kan også være et positivt bindeledd i samarbeidet på tvers av ulike etater. Til tross for denne forskjellen har jeg valgt å anvende begrepet tverrfaglig om samarbeid *både* mellom ulike faggrupper/profesjoner og mellom ulike etater. Valget er gjort på bakgrunn av tverrfaglig samarbeid er et etablert begrep i litteraturen og er derfor kjent for de fleste.

For å definere ulike typer samarbeid kan begrepene *monofaglighet*, *kryssfaglighet*, *flerfaglighet*, *tverrfaglighet* og *transfaglighet* anvendes (L. E. F. Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 20-21; Lauvås & Lauvås, 2004, s. 45; Nenseth, Thaulow, Vogt & Orderud, 2010). *Monofaglighet* betyr spesialisering i isolasjon og det er lite samarbeid. Fagpersoner innenfor et felt, for eksempel en spesialpedagog i skolen, arbeider kun med spesialpedagogiske oppgaver og kunnskapen deles ikke med andre profesjoner på skolen. *Kryssfaglighet* er når en faggruppe låner begreper eller metoder fra andre fagområder, for eksempel at spesialpedagogen anvender psykologiske begreper og metoder. *Flerfaglighet* kan være når ulike faggrupper kartlegger og bekrefter en utfordring, som for eksempel når en lege, psykolog og lærer trengs for å diagnostisere ADHD. Men her finnes det ingen direkte kontakt mellom aktørene. *Tverrfaglighet* er når ulike faggrupper sammen lager en felles forståelse og løsning av utfordringer. Begrepet *transfaglighet* anvendes når det foreligger kunnskapsutvikling både med profesjoner og brukere. Denne metoden er sammenfallende med tverrfaglighet, men har i tillegg et tydelig fokus på brukerinvolvering (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 20-21; Lauvås & Lauvås, 2004, s. 45; Nenseth et al., 2010).

### **3.2.2 Begrepet samarbeid**

Samarbeid, samordning og samhandling er begreper som ofte brukes om hverandre i praksis og i uttalte dokumenter. Her kommer en nærmere presisering. Lauvås & Lavås (2004 s.53) viser til at samordning handler om en organisering eller systematisering av ulike tiltak slik at disse ikke motvirker hverandre. Samordning beskrives som mer formalisert enn samarbeid og relasjonene er mer varige. Samarbeid er noe mer enn samordning og viser mer til interaksjonen mellom aktørene. Formålet «er å sikre kvaliteten ved at den samlede faglige kompetansen blir utnyttet maksimalt» «og utvikle til felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag» (Glavin & Erdal, 2018, s. 25) (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 53). Begrepet samarbeid er et positivt ladet ord og blir gjerne brukt som et «honnørord» noe som innebærer at begrepet



umiddelbart fremstår som noe viktig (A. Ødegård, 2016, s. 119). Men begrepet kan også være flertydig og det er derfor nødvendig med nærmere klargjøring og utforskning. Fenomenet samarbeid er komplekst fordi det, som tidligere nevnt, foregår samarbeid på ulike nivåer, både internt og eksternt. I lys av dette er det kan det være nyttig å se på hvordan ulike aktører oppfatter begrepet samarbeidet.

### **3.3 Forutsetninger for tverrfaglig samarbeid**

I dette delkapitlet vil jeg videre ta utgangspunkt i Glavin og Erdal (2018) sine beskrivelser av forutsetninger, hindringer og suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid. Viktige forutsetninger som trekkes frem er støtte og forankring i ledelsen, felles verdigrunnlag, samarbeidskompetanse, plan for opplæring av samarbeidskompetanse og kunnskaper og ferdigheter som skal til for å oppnå samarbeidskompetanse (Glavin & Erdal, 2018, s. 34-39). De ulike aktørene i det tverrfaglige samarbeidet representerer ulike etater. I lys av dette er det naturlig å trekke frem utfordringer knyttet til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Det er ikke gitt at de ulike etatene forstår hverandre umiddelbart. Dette fordi hver etat har sitt sett med regler, sin praksis, underforståtte mål, hensikter, meninger og drivkrefter. Denne tankegangen som er knyttet til de ulike etatene eller institusjonene, beskrives som *institusjonell logikk* (Andreassen & Fossetøl, 2014, s. 175-176; B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 28). I lys av dette er det ikke gitt at de ulike aktørene i samarbeidet forstår hverandre umiddelbart. Det er derfor viktig at den logiske rammen avklares og samordnes mellom de som deltar i det tverrfaglige samarbeidet.

#### **3.3.1 Hindringer**

Det sier seg selv at disse forutsetningene krever både tid og vilje til endring. Videre er det viktig å være bevisst på at det sannsynligvis vil være både vegring og motstand til slike endringer. Årsaken til dette er ofte sammensatt og det nevnes ulike faktorer som kan hindre samarbeid: domenekonflikter, uheldige konsekvenser, profesjonsinteresser, motstridende oppgaver hos etatene, pålagt samarbeid og manglende ressurser (Glavin, 2018, s. 40).

*Domenekonflikter* kan være at enkelte etater kan føle seg truet ved å gå inne i et samarbeid og ønsker og verne om sitt domene. Det er derfor viktig å fokusere på *holdninger* til de andre etatene og hva *formålet* med samarbeidet er. Samarbeidet skal primært komme brukerne til gode og ikke de ulike instansene. Dersom gevinsten med samarbeidet er usymmetrisk fordelt og det får uheldige konsekvenser for den ene parten, er det særlig problematisk. Det er viktig at alle derfor opplever samarbeidet som nyttig. *Profesjonsinteresser* går ut på at de ulike

profesjonene har for lite kunnskap om hverandre, noe som igjen kan medføre mistillit til at de andre har nødvendig kompetanse. Dersom de ulike etatene også har *motstridende oppgaver* og målsetting overfor brukerne kan det føre til et dårligere samarbeid. Det er ikke særlig heldig dersom samarbeidet er pålagt. Tverrfaglige møter bør være basert på at *deltakerne opplever medbestemmelse* og at de ser behovet for samarbeidet. *Manglende ressurser* er også et sentralt hinder for samarbeid. Samarbeid og endringsarbeid er svært tidkrevende og dersom det går utover det daglige arbeidet, vil det kunne medføre motstand (Glavin & Erdal, 2018, s. 41).

### 3.3.2 Suksesskriterier

På bakgrunn av samlede vurderinger av litteratur og egne erfaringer peker Glavin & Erdal (2018, s.42-45) på ulike faktorer som forutsetter et vellykket tverrfaglig samarbeid, også kalt suksesskriterier: *Forankring/system* er viktig for å organisere arbeidet. For at de ulike etatene og sektorene skal forplikte seg må dette forankres i planarbeidet. I tillegg til at hver etat har sine planer bør det også foreligge en felles plan for tverrfaglig samarbeid. Det er viktig at det tverrfaglig samarbeidet forankres i *et system* for å forhindre at samarbeidet blir personavhengig. *Felles målsetting* er viktig både i det tverrfaglige samarbeidet og for arbeid med eleven. Målet er uansett elevens beste, og når det enes om et felles mål er det enklere å finne felles strategier og metoder. *Realistisk syn på samarbeidsmuligheter* kan innebære å ha oversikt over tilgjengelige ressurser og være innstilt på et samarbeid. *Opplevelse av nødvendighet og nytte* viser til at tverrfaglig samarbeid ikke er et mål i seg selv, men en metode for å oppnå felles mål. Aktørene må oppleve at samarbeidet er meningsfullt og nyttig og at det blir lik arbeidsfordeling. *Trygghet, respekt og tillit* innebærer viktige forutsetninger for at aktørene skal kunne være trygg i samarbeidsforumet. Det skal være trygt å si i fra om noen av aktørene hemmer eller fremmer samarbeidet. Gjensidig respekt for hverandres fagkunnskaper og anerkjenne hverandres ulikheter og at man har ulike syn er viktig. Tillit handler om at det er samsvar mellom hva verbal og nonverbal kommunikasjon. Dette handler om å stå for det som sies og være saklig og direkte. *Kunnskap om hverandre* innebærer at aktørene får kjennskap til de ulike rollene i samarbeidet og kjennskap til hverandres arbeidsområder og tjenester. Til slutt nevnes *kompetanse*, og da med fokus på en felles kompetanse i tillegg til fagkompetansen. Denne felles kompetansen innebærer at alle aktørene har en felles forståelse og holdning til viktighet av samarbeidet. Her bør det fokuseres på opplæring og utvikling av kompetansen.

### 3.4 Perception of Interprofessional Collaboration Model

I dette delkapitlet presenteres PINCOM-modellen som blant annet kan brukes til å kartlegge hvordan ulike aktører opplever tverrfaglig samarbeid. Denne er utviklet av Ødegård (2006) og er en systematisering av ulike aspekter som kan karakterisere hva samarbeid handler om (A. Ødegård, 2006, 2016, s. 113). I modellen er det tolv ulike begreper fordelt på tre ulike nivåer: individnivå (profesjonsmakt, personlig stil, rolleforventning og motivasjon), gruppenivå (sosial støtte, kommunikasjon, mestring, gruppeledelse) og organisasjonsnivå (organisasjonsmiljø, organisasjonsansvar, organisasjonsmål og organisasjonskultur) (A. Ødegård, 2016, s. 120-121). Flere av disse begrepene har samme innhold og betydning som i Glavin og Erdals (2018) forutsetninger og suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid. Jeg vil derfor her trekke frem begreper som utfyller disse.

Innenfor individnivå nevnes *personlig stil* og *profesjonell makt*. Personlig stil omhandler personlige forskjeller på aktørene i samarbeidet. I noen situasjoner fungerer samarbeidet godt på grunn av personlig kjemi. *Profesjonell makt* innebærer at de ulike profesjonene innehar ulik definisjonsmakt i forhold til hvilke begrep som anvendes. I en samarbeidsprosess med en lege vil kanskje en lærer oppleve å ha mindre makt. *Mestring* omhandler hvordan man opplever at man klarer å løse oppgaver og bruke sin kompetanse i samarbeidet. Dette kan både gjelde den enkeltes opplevelse og det kan gjelde gruppens opplevelse og tro på at de vil nå felles mål. *Kommunikasjon* betegnes som limet i samarbeidet. Kjennetegn ved kommunikasjonen er knyttet til tilbakemeldinger blir gitt til hverandre og uformell støtte i gruppen. Her er det viktig for hvordan gruppen opplever tilbakemelding fra andre og hvordan de gir tilbakemelding og støtte til hverandre. *Sosial støtte* er et moment som ser ut til å være viktig for det tverrfaglige samarbeidet. De som ikke opplever sosial støtte kan kanskje trekkes seg fra samarbeidet (A. Ødegård, 2016, s. 121-123).

Ødegård (2016, s.125) viser til at denne modellen kan anvendes til refleksjon og samtale om samarbeidet. Begrepene i modellen viser til aspekter som kan påvirke samarbeidet og ved å reflektere over disse kan en øke bevissthet om hvorfor samarbeidet fungerer som det gjør.

### 3.5 Tverrfaglig samarbeid i skolen

I dette delkapitlet vil jeg presentere tverrfaglig samarbeid i skolekonteksten ved å se på det interne og eksterne samarbeidet. Videre presenterer jeg sosialrådgivning i skolen og hva dette innebærer for tverrfaglig praksis. Jeg vil så ta for meg de ulike aktørene som er aktuelle i det eksterne tverrfaglige samarbeidet.

Alle elever som går ut av grunnskole, skal mestre grunnleggende ferdigheter og kunne delta i videre utdanning og arbeidsliv. De som er i stand til det skal gjennomføre videregående opplæring med vitnemål eller kompetansebevis. I tillegg skal alle elevene inkluderes og oppleve mestring. Dette er skolens overordnede mål, eller sektormål som presenteres i stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11). Dette kravet fra staten er på mange måter utfordrende for skolene å realisere, og det kreves derfor et tverrfaglig samarbeid (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 34). Behovet for tverrfaglig samarbeid og et bedre lag rundt eleven drøftes og oppsummeres i stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Her trekkes det også frem at skolen ikke pålegges ansvar for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, men at det foreslås en endring i opplæringsloven for å gi skolen dette mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 54)

Teorien og begrepene som er presentert om tverrfaglig forskning og praksis, kan også overføres til skolens interne og eksterne samarbeid. Følgende momenter begrunner at disse kan overføres i skolesektoren (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22):

- I skolen oppstår det komplekse utfordringer som trenger forskjellige perspektiv og innfallsvinkler for å finne optimale løsninger.
- Sammensatte årsak-virkning forståelser forutsetter ulike forståelsesrammer.
- Tradisjonelle faglige synsfelt dekker ikke problemene og det er behov for ny innsikt.
- Ved komplekse utfordringer kan skadevirkninger overføres til andre sektorer. Dette øker behovet for å finne gode løsninger for eleven.
- Tverrfaglighet bidrar til å se saken fra flere sider, omdefinere utfordringer og se muligheter i stedet for begrensninger.

Tverrfaglig samarbeid i skolen er en ressurs som kan bidra til nye og uventede løsninger ved at ulike perspektiver trekkes inn. I skolen foregår både et internt og et eksternt samarbeid. Det er interne samarbeidet bygger ofte på lærerfellesskap for å styrke faglig refleksjon og profesjonell utvikling. Det er et lederansvar å sette sammen kompetanse slik at praksisfellesskapet berikes (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22). De viktigste aktørene i alt samarbeid er eleven selv; at elevene og foreldrene har reell mulighet til å påvirke beslutninger som angår dem. Dette er underliggende i alt tverrfaglig innsats. Eleven har en lovfestet rett til en kontaktlærer. Kontaktlæreren har det primære ansvaret for oppfølgingen av eleven og kontakten med hjemmet. Andre oppgaver som kontaktlærer skal følge opp er å vurdere om elev trenger utredning for spesialundervisning og melde fra til skolen, utarbeide

individuell opplæringsplan, varsle skoleledelsen ved bekymring for omsorgssvikt og samarbeide tett med rådgivningstjenesten og eksterne hjelpeinstanser (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 23-25; Opplæringslova, 1998). Det interne samarbeidet vil i praksis ofte bestå mellom elev/kontaktlærer, helsesøster, rektor, spesialpedagog og sosiallærer/sosialrådgiver.

Det eksterne samarbeidet i skolen kan nærmere beskrives som tverretattlig samarbeid. Det er ulike etater og institusjoner som har oppgaver knyttet til barn og unge og det er derfor naturlig at det da oppstår et tverretattlig samarbeid. Fokuset på en helhetlig tenkning og tjenestene til barn og unge i kommunene formuleres i Samhandlingsreformen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008-2009). Aktørene i det eksterne samarbeidet vil bli presentert nærmere under delkapittel 4.2.

### **3.6 Avsluttende kommentarer til kapitlet**

Jeg har i dette kapitlet presentert oppgavens kunnskapsteoretiske grunnlag ved å belyse begreper, teorier knyttet til tverrfaglig samarbeid. Formålet med tverrfaglig samarbeid er ikke samarbeidet i seg selv, men å bedre og samordne tjenestene til barn og unges beste. Denne kunnskapen kan i stor grad overføres til skolesektoren noe som argumenteres for her. Videre er store deler av kunnskapen knyttet til faktorer som har betydning for tverrfaglig samarbeid hentet fra Glavin og Erdals (2018) beskrivelser av forutsetninger, hindringer og suksesskriterier. PINCOM-modellen kan anvendes til å kartlegge de ulike aktørene opplevelse av tverrfaglig samarbeid ved å belyse ulike aspekter. Avslutningsvis presenteres tverrfaglig samarbeid i skolen og en redegjørelse for hvorfor teorier om tverrfaglig samarbeid kan overføres i skolekonteksten. Denne studien setter søkelyset på sosialrådgivere i videregående skole og deres erfaringer. Videre vil jeg derfor gjøre rede for hva sosialrådgivning i skolen er.

## 4 Sosialrådgivning i skolen

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å intervju sosialrådgivere ansatt i videregående skole. En av årsakene til dette valget, er at sosialrådgivning tradisjonelt sett inneholder elementer fra flere fagfelt, deriblant sosialt arbeid. Sosialrådgivere i videregående skoler er en del av den lovfestede rådgivningstjenesten på skolen. Erfaringsmessig, og ifølge litteratur, har sosialrådgiver mye av ansvaret for både internt og eksternt samarbeid. Dette kommer også frem i den kvalitative undersøkelsen «*Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*» som har forsket på rådgivers forståelse og opplevelse av egen rolle (Mordal et al., 2015). Rådgivningstjenesten kan deles inn i to områder: yrkes- og utdanningsrådgivning, også kalt karriereveiledning, og sosialrådgivning, ofte kalt sosialpedagogisk rådgivning. Noen skoler har todelt rådgivningstjeneste som modell, noe som påvirker rådgiverens forståelse av egen rolle. Informantene i denne masteroppgaven har alle stilling som sosialrådgivere med hovedvekt på oppgaver knyttet til sosialrådgivning. Jeg har derfor valgt å anvende betegnelsen sosialrådgiver i denne oppgaven. Jeg vil videre presenterer de ulike oppgavene knyttet til sosialrådgivning i skolen.

### 4.1 En lovpålagt tjeneste

Sosialrådgivning i skolen har et perspektiv som knytter seg til en lovpålagt hjelpetjeneste i grunnskolen og videregående opplæring. Det er Opplæringslova §9-2 og Forskrift til opplæringslova §§22 -1 og 22-1 som er rammeverket for hva sosialrådgivning er og deres arbeidsoppgaver (Ellingsgard, 2015, s. 7; Forskrift til opplæringslova, 2006; Opplæringslova, 1998). På en side peker forskriften på et samfunnsoppdrag ved at rådgivningstjenesten blant annet skal fokusere på å utjevne sosiale forskjeller, forebygge frafall, integrere etniske minoriteter og ha et helhetlig perspektiv på eleven. På en annens sider trekker forskriften frem det individuelle behovet hvor elevene skal få hjelp til kartlegging av problemer, oversikt over hva skolen kan bidra med og bistand til å få kontakt med andre hjelpeinstanser (Ellingsgard, 2015, s. 10-11).

I heftet «*Sosialrådgivning i skolen*» skriver Ellingsgard (2015) innledningsvis om komplekse oppgaver og utfordringer som sosialrådgiver har ansvar for å følge opp. Dette er oppgaver som ikke kan løses alene, men som krever et samarbeid både innover i skolen og ut av skolen mot foresatte, helsevesen, kommunale tjenester og andre instanser. Det nyttes ulike begreper på hjelpetjenesten; elevtjeneste, rådgiver, sosialrådgiver, elevveileder eller lignende og

skolene organiserer tjenesten ulikt. Flere skoler ha ansatt andre yrkesgrupper enn pedagoger til disse stillingene. En av oppgavene til sosialrådgiver er være med å legge til rette for en god og trygg opplæringsarena for elevene. Læring blir vanskelig dersom eleven ikke har det bra eller av ulike årsaker har vansker på skolen. Vanskene er ofte sammensatte og eleven vil i mange tilfeller ha behov for flere tjenester. Sosialrådgivers kanskje viktigste oppgave, er å bidra i mer komplekse saker (Ellingsgard, 2015, s. 8). Ellingsgard understreker at sosialrådgiver ikke skal overta sakene, men samarbeide med lærere og ledelse. Videre vil sosialrådgiver ha et ansvar knyttet til samarbeid med andre instanser og etater. Her nevnes det at *«et godt utbygd nettverk og god kjennskap til ulike deler av hjelpeapparatet og deres lovverk, er derfor sentrale elementer i en sosialrådgivers kompetanse»* (Ellingsgard, 2015, s. 8). Slik arbeidsoppgavene beskrives her, skal sosialrådgiver i større grad være en formidler og koordinator, og ikke en som løser alle sakene selv.

Jeg vil videre presentere ulike aktører som kan være relevant i det eksterne samarbeidet med skolen: pedagogisk-psykologisk tjeneste, oppfølgingstjenesten, barne-og ungdomspsykiatrien og distriktpsykiatrisk senter, skolehelsetjenesten med helsesykepleier og helsestasjon, barnevernet, politiet, NAV og øvrige hjelpeapparat.

## **4.2 Aktører i det eksterne samarbeidet**

Presentasjonen av aktørene fokuserer primært på deres mandat i forhold til å delta i tverrfaglig samarbeid i skole samt en beskrivelse av hvordan dette samarbeidet redegjøres for i litteraturen. Jeg har valgt å ikke presentere foresatte og eleven, da dette er implisitt og grunnleggende for hele samarbeidet.

### **4.2.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)**

Pedagogisk-psykologisk tjeneste har en viktig rolle som sakkyndig instans og er en lovpålagt tjeneste for både kommune og fylkeskommune. Tjenesten er på den måten formelt tilknyttet, og en del av, utdanningssystemet (Holst-Jæger, 2018, s. 183). I Opplæringsloven §5-6 beskrives PPT sine oppgaver knyttet til arbeidet i skolen som dekker hovedsakelig to områder. Den ene oppgaven er at de skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling og den andre oppgaven de skal utarbeide sakkyndig vurdering (Holst-Jæger, 2018, s. 179). Dersom det er behov for spesialundervisning, har de en eksklusiv rett på å skrive sakkyndige vurderinger. De utreder også ulike lærevansker eller andre skolerelaterte utfordringer. Elever som har spesialpedagogiske utfordringer vil ofte ha behov for sosialpedagogisk oppfølging. Mange sosialrådgivere har derfor ansvar for oppfølging av disse

elvene. Dette organiseres noe ulikt på de ulike skolene, men de fleste skolene har faste formaliserte møtearenaer med PPT hvor det drøftes enkeltsaker (Ellingsgard, 2015, s. 68). Ekstern og intern organisering innad i PPT har stor betydning for hvor tett PPT kan være på skolen, det tverrfaglige samarbeidet og brukerne. Det er også ulikt om kontoret ligger i en storby eller om det er mindre tettsteder. I den videregående skolen er det fylkeskommunen som har ansvar for oppfølgingen (Holst-Jæger, 2018, s. 175-176).

#### **4.2.2 Oppfølgingstjenesten (OT)**

Oppfølgingstjenesten er en lovpålagt tjeneste for videregående skole hvor oppgaven er å følge opp elever som har rett til videregående skole, men som av ulike grunner befinner seg utenfor videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2006). De tilbyr rådgivning og er en nyttig samarbeidspartner for skolen dersom eleven ønsker å slutte på videregående skole. OT skal kobles inn så tidlig som mulig i denne prosessen og flere skoler har faste, etablerte samarbeidsrutiner (Ellingsgard, 2015, s. 68).

#### **4.2.3 Skolehelsetjenesten**

Skolehelsetjenesten reguleres i lov om kommunale helse- og omsorgstjenester (2011) og alle kommuner i landet er pålagt å tilby helsestasjon og skolehelsetjeneste til alle i alderen 0-20 år. Tjenesten skal blant annet bidra til *«å tilrettelegge for et godt psykososialt og fysisk arbeidsmiljø i skolen og bidra til en mer helsefremmende livsstil hos målgruppene»* (Glavin, 2018, s. 256). Skolehelsetjenesten skal være et lavterskeltilbud og helsesykepleier spiller en viktig rolle som en del av denne tjenesten. Helsesykepleiers tilstedeværelse er viktig og nødvendig for at skolehelsetjenesten skal fungere på en god måte. Det er imidlertid svært varierende hvor mye ressurser kommunene velger å bruke til disse stillingene. En nyere studie viser at 1,4 prosent av landets skoler har helsesykepleier tilstede hver dag (Glavin, 2018, s. 262; Waldum-Grevbo & Haugland, 2015, s. 356).

For sosialrådgivere er helsesykepleier en av de viktigste samarbeidspartnere. Det er et lavterskeltilbud hvor det skal være enkelt å ta kontakt og helsesykepleier har kjennskap til det kommunale hjelpeapparatet (Ellingsgard, 2015, s. 69). Det vises til at samarbeidet bør bygges på struktur, gode rutiner og tydelige arbeidsfordeling og rolleavklaring. For at dette skal kunne gjennomføres er det helt nødvendig at helsesykepleier inviteres med i skolens planleggingsarbeid (Glavin, 2018, s. 266). Helsesykepleier har både forvaltningsmessig taushetsplikt og profesjonsbestemt taushetsplikt etter helsepersonelloven. Dette innebærer at



det må foreligge samtykke dersom helsesykepleier kan dele informasjon om helsemessige forhold om elever med lærere eller annet personell på skolen (Glavin, 2018, s. 259).

#### **4.2.4 Barnevernet**

Barnevernet har som kjerneoppgave å sikre nødvendig hjelp og omsorg til barn og unge som lever i forhold som kan skade deres helse og utvikling. Alle ansatte i skole, barnehage og helsevesen har oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt på forhold som barnevernet bør få vite om (Barnehageloven, 2005, §22; Helsepersonelloven, 1999, §33; Opplæringslova, 1998, §15-3). Dersom skolen får kjennskap til alvorlig tilfeller inntre opplysningsplikten eller meldeplikten, og den innebærer unntak fra den lovpålagte taushetsplikten til offentlige ansatte (Forvaltningsloven, 2018, §13; Kvaran, 2018, s. 239).

Skole og barnehage er viktige samarbeidspartnere for barnevernet og for å utveksle opplysninger er det behov for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid (Kvaran, 2018, s. 231). Samarbeidet mellom skole og barnevern organiseres ulikt i kommunene, men formålet er å sette barn behov i sentrum, legge til rette for medvirkning og sørge for hjelp fra ulike instanser. Dette samarbeidet har betegnelser som tverrfaglig team, samarbeids team, fagteam eller kompetanseteam. Her deltar profesjoner fra ulike etater og det som drøftes kan være elevens fungering i skolen (Kvaran, 2018, s. 250). Det trekkes frem at ulike lovverk, taushetspliktbestemmelser og manglende kjennskap om hverandre kan være utfordringer knyttet til samarbeidet. Et forslag til forbedret samarbeid mellom skole og barnevern er et mer forpliktende samarbeid (Ellingsgard, 2015, s. 71; Kvaran, 2018, s. 252).

#### **4.2.5 Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP)**

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk er et spesialisthelsetilbud til barn og unge. Tilbudet er en del av det offentlige sykehuset, men gis ofte utenfor de fysiske rammene til sykehusene. I Norge finnes det over 80 BUP-poliklinikker og flere har ambulante team som tilbyr behandling der eleven er (Zahl-Olsen, 2018, s. 208). For elever som er over 18 år blir de ofte overført til distriktpsykiatrisk senter (DPS). Her kreves formell henvisning via fastlege for å få hjelp. Mange elever som sosialrådgiver kommer i kontakt har hatt kontakt med BUP. Det anbefales at det opprettes en samarbeidsrelasjon med behandler for å integrere skolen i behandlingen. Ellingsgard (2015, s.69) skriver at erfaringsmessig må initiativet ofte komme fra skolen, da BUP eller andre behandlere ikke ser på skolen som en naturlig

samarbeidspartner. Dette krever selvsagt et samtykke fra elev og eventuelt foresatte og det nevnes at taushetsplikt kan gjøre samarbeidet komplisert (Zahl-Olsen, 2018, s. 219).

#### **4.2.6 Politiet**

For ungdom kan det være en høy terskel å kontakte politiet. Det er derfor på mange måter en fordel for skolen eller sosialrådgiver å opprette kontakt med politiet som kan bidra til å senke denne terskelen. Politiet har mye kompetanse som også kan nyttes både til informasjonsvirksomhet og kriminalitetsforebygging (Ellingsgard, 2015, s. 72). Politiet har i sin politiinstruks, som er forankret i politiloven, fastslått at de skal forebygge og motvirke straffbare handlinger. Det beskrives videre at politiet skal søke samarbeid med aktuelle offentlige myndigheter og private organisasjoner, noe som betyr at de både skal ta initiativ og følge opp tverrfaglig samarbeid (Handegård & Berg, 2018, s. 292-293).

Samarbeidet mellom skole og politi varierer rundt omkring i landet og struktureres innenfor ulike formelle rammer. Dette kan være alt i fra sporadisk besøk og undervisning til mer jevnlig møter i samarbeidsteam. Noen steder har politiet skolekontor, og er tilgjengelig for elever og lærer i skoletiden. Alle disse ordningene er basert på frivillige avtaler mellom politiet og den enkelte skolen (Handegård & Berg, 2018, s. 294). I forhold til taushetsplikt kan politiet dele opplysninger med andre offentlige etater. Selv om deres taushetsplikt reguleres gjennom forvaltningsloven, politiloven og politiregisterloven, tydeliggjøres det at politiet kan utlevere relevante opplysninger i forbindelse med deltakelse i ulike samarbeidsfora (Handegård & Berg, 2018, s. 293).

#### **4.2.7 NAV**

NAV er en statlig etat og oppgavene er svært omfattende. For elever i videregående skole kan det være behov for råd og veiledning fra NAV og flere NAV-kontorer har kontaktpersoner som er tilgjengelig for ungdommer. OT har også mye samarbeid med NAV og kan være behjelpelig for skolen dersom de trenger en kontaktperson. Det kan være nyttig å ha opprettet kontakt før det oppstår en konkret sak (Ellingsgard, 2015, s. 72).

### **4.3 Taushetsplikt**

I dette delkapitlet oppsummeres reglene om taushetsplikt knyttet til de ulike aktørene i det tverrfaglige samarbeidet. Kunnskap om taushetsplikt er en forutsetning for godt samarbeid. Det er også viktig at reglene praktiseres riktig slik at de ikke er til hinder for samarbeid og utveksling av informasjon. Taushetsplikten skal hindre at personlige og fortrolige

opplysninger blir spredd. Dette begrunnes i enkeltes rett til personvern, privatliv og personlig integritet (Driscoll, 2018, s. 151).

#### **4.3.1 Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt**

Det er tre begreper som er sentrale ved taushetsplikten: taushetsplikt, opplysningsrett, opplysningsplikt og unntak fra taushetsplikten. *Taushetsplikten* innebærer at enkelte personlige opplysninger er taushetsbelagte. For de som arbeider i skole er reglene om taushetsplikt hjemlet i forvaltningsloven § 1 og opplæringsloven §15-1 (Forvaltningsloven, 2018) (Opplæringslova, 1998). *Opplysningsretten* betyr at du kan velge å formidle enkelte opplysninger, noe som åpner for kommunikasjon og samarbeid. *Opplysningsplikten* oppstår når en får kjennskap til opplysninger om alvorlige forhold som omsorgssvikt. I skolesammenheng har de ansatte opplysningsplikt som er regulert i opplæringsloven §15-3 (Opplæringslova, 1998). Meldinger som lærere gir på eget initiativ kalles meldeplikt. Lærere har også oppmerksomhetsplikt og er derfor pålagt å være oppmerksom på elevens situasjon og forhold som kan føre til tiltak fra barnevernet (Driscoll, 2018, s. 164). Når barnevernet har mottatt meldingen har de plikt til å gi informasjon tilbake til den som har sendt denne. I utgangspunktet skal ikke barnevernet gi skolen informasjon om eventuelle tiltak, men her kan de likevel vurdere å gi tilbakemelding dersom skolen har behov for dette. For at eleven skal få god og tilrettelagt opplæring, er det viktig at skolen får de opplysningene de trenger (Driscoll, 2018, s. 167). Taushetsbelagte opplysninger gjelder alle personlige opplysninger om eleven og den er mer omfattende ved negative opplysninger. Taushetsplikten gjelder ikke opplysninger som navn, adresse, fødselsdato, personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bobel og arbeidssted (Driscoll, 2018, s. 153). Disse reglene om taushetsplikten gjelder for alle som arbeider innenfor offentlig forvaltning.

Flere av de ulike profesjonsutøverne har andre regler om taushetsplikt i tillegg til forvaltningsloven. I barneverntjenesten er reglene om taushetsplikt hjemlet i barnevernloven §6-7 (Barnevernloven, 1992). Denne er imidlertid mye strengere for å hindre at barnets tilknytning til barnevernet røpes. Barnevernet kan gi opplysninger om en persons oppholdssted dersom det ikke skader klientens tillit til barneverntjenesten eller institusjonen (Driscoll, 2018, s. 155). I samarbeidet med skolen kan barnevernet informere skolen om det som er nødvendig for at eleven skal bli fulgt opp på best mulig måte. Selv om barnevernet har en strengere taushetsplikt, trenger en ikke å gå detaljer for å kunne få opplysninger nok til å gi god tilrettelegging. Elever som er i kontakt med barnevernet er en sårbar gruppe og vil ofte ha

behov for ekstra oppfølging (Driscoll, 2018, s. 156). Ansatte i helse- og omsorgstjenesten, som også innebære skolehelsetjenesten og helsesykepleier, har taushetsplikt etter helse- og omsorgstjenesteloven § 12-1 (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011). Her er det i stor grad de samme begrensningene som hos barneverntjenesten. Ansatte i NAV og politi har også egne lover som regulerer taushetsplikten. I tillegg til dette har enkelte yrkesgrupper også taushetsplikt basert på profesjonen, yrkesmessig taushetsplikt, som reguleres av helsepersonelloven (Helsepersonelloven, 1999).

#### **4.3.2 Informert samtykke**

Informert samtykke åpner for at det kan gjøres unntak fra taushetsplikten og er hjemlet i helsepersonelloven §22 og i forvaltningsloven § 13s. Det ingen bestemte krav til hvordan samtykket gis, men det skal være uttrykkelig. Det anbefales likevel at det innhentes skriftlig samtykke hvor det synliggjøres hvilke opplysninger som skal videreformidles. Samtykke medfører opplysningsrett og ikke opplysningsplikt. Det er derfor nødvendig å vurdere hvilke opplysninger som etisk sett bør deles (Glavin & Erdal, 2018, s. 50). Den som samtykker må ha samtykkekompetanse og foreldre samtykker for barn under 15 år (Driscoll, 2018, s. 160). I tillegg til dette er det åpner lovverket også for å drøfte saker ved at opplysninger blir gitt i anonymisert form. Et samarbeid kan derfor etableres for å drøfte saker av generell karakter. Det kan være vanskelig med anonymisering i mindre kommuner, og dersom mange tjenester er involvert i saken. Ved å ha god kjennskap til lovverk og mulighetene knyttet til taushetsplikten, trenger ikke denne å være til hinder for informasjonsutveksling mellom instansene (Glavin & Erdal, 2018).

#### **4.4 Avsluttende kommentar til kapitlet**

Jeg har i dette kapitlet sett på ulike sider av sosialrådgivning i skolen og hvilke oppgaver som knyttes til denne rollen. En viktig del av arbeidet er ansvaret for samarbeid med lærere, foreldre og ulike hjelpeinstanser. Det tverrfaglige samarbeidet som beskrives i denne masteroppgaven omfatter både interne og eksterne aktører. Aktørene representerer ulike etater og sektorer og må forholde seg til ulike regelverk og strukturer. Taushetsplikten trekkes særlig frem da denne er relevant i forbindelse med utveksling av informasjon og kommunikasjon i det tverrfaglige samarbeidet. Men selv om taushetsplikten begrenser utveksling av informasjon, finnes det unntak som åpner for at taushetsplikten kan oppheves.

## 5 Design og metode

Utgangspunktet for dette prosjektet var en nysgjerrighet for et fenomen, tverrfaglig samarbeid, og jeg hadde mange spørsmål knyttet til praksisen rundt dette. Hvordan fungerer tverrfaglig samarbeid, hvordan oppfattes det av de som jobber på skolen, finnes det tverrfaglig samarbeid? Dette var spørsmål som jeg ønsket mer kunnskap om, og målet var å forstå mer enn forklare. Valg av metode, som opprinnelig betyr veien mot målet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140), vil få betydning for hvilke funn dette forskningsprosjektet gir. Dette kapitlet inneholder en beskrivelse av hvordan jeg har gjennomført forskningsprosjektet. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for valg av metode, oppgavens vitenskapsteoretiske forankring og min forforståelse. Deretter vil jeg gjøre rede for planlegging og gjennomføring av undersøkelsen i delkapittel 5.2. Videre i delkapittel 5.3 beskrives transkriberingen av intervjuene og i delkapittel 5.4 presenteres den analytiske tilnærmingen. Avslutningsvis vil jeg se på kvalitetskriterier for forskning og etiske refleksjoner i delkapitlene 5.5 og 5.6. Denne beskrivelsen har jeg forsøkt å gjøre så transparent som mulig får å sikre at forskningsprosjektet er forsvarlig og grundig gjennomført.

### 5.1 Et kvalitativt forskningsdesign

I et forskningsprosjekt er problemstillingen retningsgivende for hvordan prosjektet kan utformes, også kalt prosjektets design. Helt i starten må man velge hvilken metode som er relevant i forhold til problemstillingen. Hovedsakelig kan man velge mellom kvantitativ eller kvalitativ metode. Formålet med kvantitativ metode er å se på utbredelse og antall, kan omfatte større utvalg og det er større avstand mellom forsker og de kildene som anvendes. Kvalitative metoder har som formål å søke forståelse ved sosiale fenomener som studeres, og det er en større nærhet i relasjonen til kildene. I og med at disse to tilnærmingene gir ulike typer data, kan det være fordeler i forskningsprosjekter med en kombinasjon av disse, en såkalt triangulering (Thagaard, 2013, s. 18).

Problemstillingen i denne undersøkelsen belyser *hva* jeg ønsket å innhente kunnskap om (Thagaard, 2013, s. 50). Jeg ønsker å gå i dybden om informantenes erfaringer med tverrfaglig samarbeid og utforske hvilke faktorer som kan fremme eller hemme et samarbeid. På bakgrunn av det, vil kvalitativ metode være mest hensiktsmessig fordi et kvalitativt forskningsdesign handler å få en dypere forståelse av fenomenet. Denne metoden kan brukes til å få vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, tanker, motiver og holdninger (Malterud, 2017, s. 31; Thagaard, 2013, s. 17).

I de kommende kapitlene vil det bli beskrevet nærmere detaljer for hvordan forskningsprosjektet ble gjennomført ved hjelp av kvalitativ metode. Dette kalles for forskningsdesign og inneholder *hva* undersøkelsen fokuserer på, *hvem* som er aktuelle informantene, samt *hvor* og *hvordan* undersøkelsen er utført (Thagaard, 2013, s. 55).

## 5.2 Fenomenologisk tilnærming

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted, hvilke briller jeg ser verden igjennom, vil spille en viktig rolle for hvordan jeg gjøre rede for problemstillingen i masteroppgaven. Den vitenskapsteoretiske forankringen til denne undersøkelsen kan knyttes til et fenomenologisk perspektiv. Dette er naturlig fordi masteroppgavens formål er å få rike beskrivelser av informantene hvor jeg er interessert i deres erfaringer, opplevelser og mening om teamet. Fenomenologien ble utviklet av blant andre Edmund Husserl og er mye brukt i forskning som tar utgangspunkt i praksis og praksisens egenart. Han påpeker at den menneskelige erfaring, den levde erfaringsverden, kjennetegnes ved «*direkte og umiddelbar opplevelse av helhetlige, meningsbærende fenomener*» (Thomassen, 2016, s. 170). Fenomener kan studeres fra et *innenfra-perspektiv* og et *nedenfra-perspektiv* i fenomenologisk utforskning. Innenfra-perspektivet undersøker personlige refleksjoner og erfaringer fra praksis. Nedenfra-perspektivet tar utgangspunkt i «saken selv, og nyttes gjerne i forbindelse med å bygge opp teorier nedenfra (Thomassen, 2016, s. 170)». I denne undersøkelsen studerer jeg fenomenet «*tverrfaglig samarbeid*» fra et innenfra-perspektiv hvor det er informantens erfaringer av fenomenet som er i fokus. Opprinnelig i den fenomenologiske tradisjonen, skal all forforståelse, kunnskap og forventninger settes til side slik at det bare er fenomenet som blir belyst, også kalt fenomenologisk reduksjon (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Det er imidlertid en anerkjent oppfatning at forskeren alltid vil prege forskningen med sin forforståelse og tolkning når et fenomen studeres. Dette kan beskrives som en «hermeneutisk» vending i fenomenologien og forskerens fordommer og forforståelse må trekkes inn i forståelsesprosessen (Thomassen, 2016, s. 171). Dette vil jeg gjøre rede for i delkapittel 5.3 om forforståelse.

## 5.3 Forforståelse

Min motivasjon for temaet begrunnes i egen arbeidserfaring og interesse. Dette påvirker også min forforståelse av temaet tverrfaglig samarbeid hvor jeg har med meg mine egne oppfatninger og erfaringer. Forforståelse kan sammenlignes med en bagasje som består av

erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv samt teoretisk referanseramme. På en side kan forforståelsen være positivt for forskningsprosjektet ved at den kan være en drivkraft. Men forforståelsen kan også bli en fallgrube ved at vi kun søker bekreftelser på våre antakelser og dermed overser viktig kunnskap fra det empiriske materialet (Malterud, 2017, s. 45).

Forforståelse og fordom er viktige begreper innen hermeneutikken, og i følge Gadamer: «*Ingen forforståelse kan starte fra scratch*» (Krogh, 2017, s. 49). Begrepet fordom handler om at all forståelse bygger på en tidligere forståelse som vi ikke kan løsrives fra.

### **5.3.1 Min forforståelse og faglige ståsted**

I forkant av intervjuene brukte jeg tid på bevisstgjøring av min forforståelse i forhold til tverrfaglig samarbeid, hva min forståelse er av det jeg vil undersøke, og hvordan dette fungerer i praksis, altså hva jeg forventet å finne. Forforståelsen bygger hovedsakelig på flere år i praksis som sosialarbeider i videregående skole. I den forbindelse har jeg hatt oppfølging av elever med ulike vansker som har hatt behov for tjenester fra ulike sektorer. Jeg har derfor endel oppfatninger om hva som fungerer og ikke fungerer i et tverrfaglig samarbeid. Denne forforståelsen er med på styre dette forskningsprosjektet, og som tidligere nevnt, kan være noe som både er styrkende eller det kan være hemmende for prosjektet. Eksempler på dette kan være at jeg på en side har kunnskap om temaet som gjør at jeg kan stille gode og viktige oppfølgingsspørsmål, eller at jeg kun formulerer spørsmål for å få bekreftet min forforståelse. Jeg hadde på forhånd forhørt meg med personer fra ulike faggrupper som arbeider i skole om hva de tenker om teamet. Ut fra deres respons hadde jeg derfor en antakelse om at mange opplevde utfordringer knyttet til tverrfaglig samarbeid. Jeg visste også at mine informanter ville ha en stillingsbeskrivelse som krever tverrfagligsamarbeid både internt og eksternt, slik at alle ville ha en slags type erfaring med temaet.

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen prøvd å være bevisst min forforståelse, slik at denne ikke skulle prege undersøkelsen i alt for stor grad. Ved å ta notater til meg selv både i forkant og etterkant av undersøkelse og analyse har jeg forsøkt å kontrollere at mine antakelser ikke skal bli bekreftet. Jeg har også forsøkt å være åpen til datamaterialet, dersom nye temaet skulle dukke opp. Mange av funnene i datamaterialet har likevel kunnet relateres og bekreftes av teorier om tverrfaglig samarbeid. Det er to måter jeg kan tolke dette på: på den ene siden kan jeg ha latt meg styre for mye av forforståelsen. På den andre siden er det ikke usannsynlig å gjøre funn som tilsvarer andre studier om samme temaer, noe som kan bekrefte og styrke studiens validitet (Thagaard, 2016, s. 208).

## 5.4 Kvalitativt forskningsintervju

I denne undersøkelsen har jeg valgt å gjennomføre individuelle intervju fordi det kvalitative forskningsintervjuet søker å få frem informantenes *erfaringer og meninger*. Det diskuteres i litteraturen at studier som observerer handlinger har en prioritet over studier hvor personer forteller. Men handlinger som observeres vil bli forståelig dersom de kan snakkes om. I en intervjukontekst vil man gjennom fortellinger snakke om erfaringer og det kan derfor betegnes som en form for sosial handling. Det er viktig å fortolke intervjudata i lys av sosiale og kulturelle rammer intervjuobjektet setter seg selv i (Thagaard, 2013, s. 58) (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 114). Ved å ha individuelle intervju er det er også større mulighet til å skape tillitt som igjen kan føre til åpenhet, noe som var viktig for at informantene skulle føle at de kunne snakke fritt. Den største begrensningen med individuelle intervju er at det kan bli for individualistisk, noe jeg har prøvd å unngå ved å både analysere dem både individuelt og som en helhet ved å sammenlikne dem med hverandre (A. Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 146).

Et godt intervju forutsetter at intervjueren har visse praktiske ferdigheter og kan ta personlige vurderinger. Disse intervjuferdighetene læres først og fremst gjennom intervju praksis (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 38). I tillegg bør man i forkant sette seg inn i intervju personens situasjon og tilegne seg nødvendig kunnskap om kontekst (Thagaard, 2013). Videre kommer en kort beskrivelse av hvordan jeg har valgt å utforme intervjuguiden og hvorfor.

### 5.4.1 Semistrukturert intervjuguide

Målsettingen med denne kvalitative undersøkelsen er å utforske det temaet jeg ønsker å få informasjon om. Det vil derfor være viktig at spørsmålsformuleringen stilles på en slik måte at informanten kan få mulighet til å reflektere over det som jeg spør om (Thagaard, 2013, s. 100). Det er ulike måter å forme et forskningsintervju, hvor to av ytterpunktene er strukturert og lite strukturert. Jeg valgte en modell som beskrives som «elv-med-sidestrømmer-modell». Her vil intervjuet hovedsakelig være en stor elv som kan deles i flere sidestrømmer, som så flyter sammen igjen til en stor elv. Elven vil her være temaet i undersøkelsen, og sidestrømmene er temaer som kan dukke opp i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013, s. 103). I forskningsspørsmålet i undersøkelsen min spør etter erfaringer med tverrfaglig samarbeid er temaet, men jeg vet ikke hvilke temaer som kan dukke opp under dette temaet *erfaringer*. Ved hjelp av denne modellen vil jeg kunne være åpen for temaer som dukker opp i løpet av intervjusamtalen og stille oppfølgings spørsmål utfra disse. Temaene som informantene selv



bringer opp, og min reaksjon på disse, vil prege intervjuets forløp. Selv om intervjuguiden på bakgrunn av dette er strukturert ganske fritt, vil jeg karakterisere det som semistrukturert. Jeg hadde et tema som jeg stilte konkrete spørsmål ut fra, men rekkefølgen var mulig å endre underveis utfra hva informantene fortalte. Selv om jeg hadde konkrete spørsmål, var jeg hele tiden åpen og fleksibel for at andre temaer og innspill kunne tas opp, noe det også gjorde under flere av intervjuene (Thagaard, 2013, s. 103). Intervjuguiden vil vanligvis følge en bestemt rekkefølge, det kan endres dersom det bringes inn nye temaer (A. Johannessen et al., 2016, s. 149).

Jeg lagde først en intervjuguide med spørsmål som jeg tenkte kunne belyse tverrfaglig samarbeid. I litteraturen kunne jeg finne flere temaer som var aktuelle til å belyse temaet og jeg ble særlig interessert i hva som kan hindre og hva som kan legge til rette for tverrfaglig samarbeid. Innenfor dette feltet er det flere aktuelle områder som taushetsplikt, lovverk, fysiske rammer, utfordringer knyttet til *tverrfaglighet* og utfordringer knyttet til *samarbeid*. Jeg valgte å dele intervjuguiden innenfor disse hovedkategoriene:

1. Informantens beskrivelser av begrepet tverrfaglig samarbeid.
2. Informantens erfaringer med tverrfaglig samarbeid.
3. Informantens opplevelse av hva som hemmer et tverrfaglig samarbeid.
4. Informantens opplevelser av hva som fremmer et tverrfaglig samarbeid.

Intervjuguiden startet med generell informasjon om informantene, fordi det kan være en fordel å starte med nøytrale temaer og det er en måte å etablere kontakt og tillit på (Ryen, 2016, s. 101; Thagaard, 2013, s. 113). Ingen av informantene hadde intervjuguiden tilstede da jeg var opptatt av at samtalen ikke skulle bindes av den og at deltakerne skulle bli for opptatt av denne. Selv memorerte jeg spørsmålene og forsøkte å ikke følge intervjuguiden slavisk, men være åpen for at nye temaer kunne dukke opp. Intervjuguiden er lagt som vedlegg (se vedlegg 2: Intervjuguide).

#### **5.4.2 Strategisk utvalg**

Det mest vanlige ved kvalitative undersøkelser er å foreta strategiske utvalg i motsetning til tilfeldig trukket utvalg av informanter. Poenget med kvalitativ undersøkelse er ikke å foreta statistiske generaliseringer, men få økt kunnskap om fenomener og dets kontekst (A. Johannessen et al., 2016). Ved strategisk utvalg velges informanter som har egenskaper og

kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60). For å finne ut *hvem* som kunne belyse problemstillingen min på best mulig måte, måtte jeg finne ut hvilke personer i videregående skole som har mest erfaring med tverrfaglig samarbeid.

Rekrutteringen ble av praktiske årsaker og begrenset tid på gjennomføring, geografisk avgrenset til ett fylke og fire ulike kommuner. Etter å ha både forhørt meg med rådgiverkontakter og lest i litteraturen (Ellingsgard, 2015, s. 8,11), ble sosialrådgivere i videregående skole en aktuell gruppe da disse har det primære ansvaret i skolen for koordinering og samhandling med både eksterne og interne aktører. I tillegg til at disse mest sannsynlig ville belyse problemstillingen min på best mulig måte, var også for forståelsen min at disse også var lett tilgjengelig som informanter. Selv om oppgaven har en sosialfaglig vinkling var det ikke en forutsetning at sosialrådgiveren måtte ha en sosialfaglig bakgrunn. Det er bare en av informantene som har sosialfaglig bakgrunn, men samtlige har videreutdanning som omhandler psykososiale utfordringer med barn og unge og har derfor noe sosialfaglig bakgrunn. I og med at jeg ville undersøke erfaringer med tverrfaglig samarbeid gir det en ekstra spennende dimensjon at informantene har ulik faglig bakgrunn. Jeg vil da se om det er forskjeller. I forhold til tid og kapasitet, fant jeg ut at jeg hadde mulighet til å intervju 4-6 personer. Jeg endte opp med å intervju 5 personer med varierte utdannelser, arbeidserfaringer, men med samme stillingsbetegnelse som sosialrådgivere.

Det kan være utfordrende innenfor kvalitative undersøkelser å beregne omfanget av informanter. Hovedregelen er at utvalget skal være passe stort til at forskningsspørsmålet kan belyses. Malterud (2017, s. 65) nevner begrepene informasjonsstyrke og metning i tilknytning til å vurdere utvalgsstørrelse. Informasjonsstyrke innebærer at materialet inneholder tilstrekkelig rike og varierte data slik at forskningsspørsmålet belyses fra flere ulike sider (Malterud, 2017, s. 60). Begrepet metning knyttes til en vurdering av at ytterligere datainnsamling ikke tilfører ny kunnskap. En slik vurdering kan være problematisk da det kan være mange grunner til at forsker ikke får noe nytt i påfølgende data, for eksempel dårlig intervjueteknikk, eller andre omstendigheter som kan forringe intervjuet. Selve metningsbegrepet inneholder også en tanke om at det finnes en endelig og overkommelig mengde fakta i temaet som skal forskes på, noe som kan stride mot det fortolkende regimet som kvalitative metoder hviler på (Malterud, 2017, s. 65). Jeg opplevde at informantene i undersøkelsen, hvor flere hadde bred kunnskap og lang erfaring, hadde rike beskrivelser og fortellinger som belyste flere sider av forskningsspørsmålet. Med høy informasjonsstyrke kan derfor data fra fem informanter, slik som i min undersøkelse, være tilstrekkelig til å gi et rikt

materiale (Malterud, 2017, s. 64). Informantene blir presentert i en tabell nedenfor med utdannelse, arbeidserfaring og arbeidsoppgaver.

Tabell 1: Oversikt over informanter

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5
<b>Kommune</b>	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4	Kommune 4
<b>Utdannelse</b>	Lærer, videreutdanning	Sosionom	Lærer, videreutdanning	Sykepleier, lærer, videreutdanning	Lærer, videreutdanning
<b>Arbeidserfaring</b> (Sosialrådgiver)	Skole 4 år	Helse, skole 13 år	Skole 12 år	Helse, skole 13 år	Skole 24 år
<b>Stillingsstørrelse</b> (Sosialrådgiver)	100% 40%	100% 30%	100% 50%	100% 60%	100% 50%
<b>Arbeidsoppgaver</b>	Oppfølging av enkeltelever (fravær, psykiske vansker, fagvansker). Tilgjengelig for samtaler. Undervisning i klasser sammen med helsesykepleier. Delta på samarbeidsmøter, stort sett internt. Delta på samarbeidsmøter internt.	Oppfølging av enkeltelever (fravær, psykiske vansker, fagvansker). Tilgjengelig for samtaler. Undervisning innen forebyggende temaer, noe sammen med helsesykepleier. Jobbe med skolemiljøet. Koordinering av samarbeid hjem, elev, faglærere, kontaktlærere (internt) og (eksternt) ulike instanser. Delta på samarbeidsmøter internt og eksternt.	Oppfølging av enkeltelever (fravær, psykiske vansker, fagvansker). Tilgjengelig for samtaler. Tilrettelegging i forhold til undervisning. Noe undervisning innen forebyggende temaer. Delta på samarbeidsmøter internt og eksternt. Karriereveiledning/rådgivning.	Oppfølging av enkeltelever (fravær, psykiske vansker, fagvansker). Tilgjengelig for samtaler. Koordinering av samarbeid hjem, elev, faglærere, kontaktlærere (internt) og (eksternt) ulike instanser. Delta på samarbeidsmøter internt og eksternt.	Oppfølging av enkeltelever (fravær, psykiske vansker, fagvansker). Tilgjengelig for samtaler. Ansvar: handlingsplan psykisk helse. Karriereveiledning. Koordinering av samarbeid hjem, elev, faglærere, kontaktlærere (internt) og (eksternt) ulike instanser. Undervisning/informasjon i klasser sammen med helsesykepleier

Det gikk i alt seks måneder fra første mail om rekruttering ble sendt ut til alle intervjuene var gjennomført og transkribert. I neste delkapittel kommer en beskrivelse om hvordan jeg har gjennomført intervjuene.

### 5.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Etter at jeg hadde bestemt meg for individuelle intervju, ble prosjektet ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste fordi undersøkelsen innebærer behandling av

personopplysninger (NSD, 2019). Prosjektet ble godkjent før jeg begynte datainnsamlingen i september og gikk i gang med å rekruttere informanter til prosjektet. Jeg valgte å ta direkte kontakt med intervjupersonene ved å sende ut en felles mail med informasjonsskriv (Vedlegg 1) til ulike sosialrådgivere på videregående skoler i ett fylke. Jeg fikk tilgang til mailadressene ved hjelp av informasjon på fylkeskommunens nettsider. I første omgang fikk jeg kun én respons på fellesmailen og gjennomførte dette første intervjuet som et prøveintervju. Dette var nyttig i forhold til å vurdere tidsbruk og intervjuguiden, få erfaring i å bruke båndopptaker og ikke minst å få trening i selve intervjusamtalen. Det er viktig å kunne øve opp selvtillit og trygghet for å bli en god intervjuer og ikke minst øve opp evnen til å lytte (Thagaard, 2013, s. 100). I etterkant vurderte jeg dataene jeg fikk i prøveintervjuet som brukbare og har inkludert også dette i datamaterialet. Jeg sendte deretter samme mail med en tilleggsformulering om at jeg tok kontakt via telefon innen en uke. Her fikk jeg god respons og fikk avtalt fem nye intervju i januar og tidlig i februar. En av informantene meldte imidlertid forfall kort tid før intervjuet og det sjettede intervjuet ble derfor avlyst. Jeg vurderte det slik at jeg hadde fått et godt datagrunnlag av de fem intervjuene jeg hadde gjennomført og avtalte derfor ikke noen flere intervju (det vises til drøfting av metning i delkapittel 5.4.2).

#### **5.4.4 Intervjusamtalen**

Alle fem intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass og på deres eget kontor. Intervjuets plassering og kontekst kan ha påvirkning i forhold til innholdet i intervjuet, også kalt konteksteffekten (Ryen, 2002, s. 116). I kvalitative undersøkelser er forsker det viktigste leddet i datainnsamlingen og ved å tenke at intervjuet skal være tilnærmet en samtale, er det mye som kan påvirke interaksjonen. Dette fordi kommunikasjon er mer enn verbal utveksling. Gester, kroppsholdning, blikk, dufter, klær osv., også kalt ikke-verbal kommunikasjon, tilhører en stor del av kommunikasjonen. Andre momenter som også kan influere kommunikasjonen i intervjuet er både strukturen i intervjuet (instrumenteffekten), karakteristikkene ved de som deltar (intervjueffekten) og selv interaksjonsprosessen (konteksteffekten)(Ryen, 2002, s. 116). Det kan være vanskelig å vurdere hvor mye konteksten spiller inn på intervjuet, men jeg tror at ikke noen av kontekstene hadde stor påvirkning på innholdet. Men i og med at intervjuet foregikk på informantens kontor, oppstod det noen forstyrrelser underveis ved at noen banket på døra på ett av intervjuene. Vi hadde i forkant avtalt at intervjuet skulle vare en time. Tidsaspektet preget noen av intervjuene, særlig i to tilfeller der informanten hadde nye avtaler. Jeg merket at jeg stilte færre oppfølgingsspørsmål i disse to intervjuene. I de tre andre tilfellene gav informanten uttrykk

for god tid, noe som medførte at jeg i større grad kunne stille oppfølgingsspørsmål til informantens «sidestrømmer». I og med at jeg hadde liten erfaring i å gjennomføre intervjusamtaler så merket jeg forskjell på intervjuene fra første til siste. Jeg ble mer og mer trygg på meg selv og kunne etterhvert frigjøre meg med fra intervjuguiden ved å stille flere oppfølgingsspørsmål. Det jeg ønsket å få frem med intervjuene var informantenes erfaringer og tanker med tverrfaglig samarbeid, og målet var å være åpen for innspill og temaer som dukket opp. Jeg reflekterte rundt dette underveis i prosessen ved at jeg transkriberte hvert intervju rett etter at intervjuet var gjennomført, slik at jeg kunne forbedre meg til neste intervju. Noe av det jeg jobbet mest med var evnen til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette fordi jeg oppdaget flere steder i transkriberingen hvor jeg bedre kunne fulgt opp temaet informanten tok opp. På slutten av intervjuet stilte jeg spørsmål om de hadde noe mer å tilføye, noe som førte til at de fleste informantene oppsummerte det de hadde sagt og i noen tilfeller brakte frem nye temaer. Erfaringen var at det var bra og ha med dette avsluttende spørsmålet, da det var med å fange opp aktuelle temaer vi ikke hadde snakket om eller oppsummere det som var sagt. I tillegg opplevdes det som en god avslutning på intervjuet. Kvale og Brinkmann (2017, s. 52) peker på at kvalitative intervju preges av en asymmetrisk relasjon da jeg som forsker bestemmer innhold i intervjuguiden og hvordan materialet anvendes. Denne oppfatningen nyanseres noe med tanke på at forsker og informant sammen utvikler kunnskap og forståelse. Informanten kontrollerer kunnskapen om seg selv og hva som skal formidles. I tillegg kan forsker åpent formidle positive tilbakemeldinger som igjen bidrar til å utvikle fortrolighet (Thagaard, 2013, s. 96).

#### **5.4.5 Transkribering**

Under intervjuende brukte jeg lydopptaker for å sikre at jeg fikk med all informasjon. I noen tilfeller noterte jeg litt, særlig i tilfeller hvor det dukket opp temaer som jeg ville følge opp når informanten var ferdig å snakke. Alle informantene hadde samtykket på forhånd til bruk av lydopptaker og jeg oppfattet ikke at noen opplevde dette som ubehagelig. En naturlig konsekvens ved å bruke lydopptaker er at informantene kan bli mer bevisst på hva de sier, noe som kan føre til at de gjerne ordlegger seg på en litt finere måte. Jeg opplevde imidlertid at informantene snakket åpent og fritt under intervjuene, både når det gjaldt positive og negative opplevelser, noe som gjenspeiler seg i datamaterialet.

Ved bruk av lydopptak må man gjøre muntlig form over til skriftlig ved transkribering. Det er viktig å huske at dette bare gir en indirekte representasjon av utvalgte aspekter ved

intervjusamtalen (Malterud, 2017, s. 77). Transkriberingen må derfor ikke forveksles med virkeligheten. Den form for oversettelse som transkribering er, vil alltid innebære former for filtrering hvor mening går tapt eller forvrenges. Jeg har selv derfor vært nøye når jeg har transkribert intervjuene, og har forsøkt å være mest mulig lojal mot det opprinnelige materialet. Et av tiltakene her var å transkribere umiddelbart etter at intervjuet var gjennomført for ikke å miste viktig informasjon. Det er viktig å ta høyde for jeg kanskje ikke har oppfattet eller forstått alt som ble sagt riktig, da det er noen steder jeg ikke klarer å tyde ord som informantene sier. Jeg valgte tidlig å oversette fra dialekt til bokmål da jeg transkriberte alle intervjuene, først og fremst for å anonymisere informantene. Muntlige lyder som «eee» og «hmmm» har jeg også valgt å utelate i transkriberingen. Formålet med skriftliggjøringen av intervjuet er å fange opp samtalen på en best mulig måte slik at det som informantene får formidlet det de vil meddele. Dersom vi skriver akkurat det som blir sagt er det ikke sikkert at det blir en god gjengivelse av innholdet (Malterud, 2017, s. 78). I tillegg til at dialekten ble oversatt til bokmål, fikk alle informantene pseudonym allerede i transkriberingen for å ivareta personvernet på en god måte. Etter transkriberingen hørte jeg igjennom alle lydopptakene for å sikre meg at jeg hadde fått med meg alt innholdet. I tillegg fikk jeg et nytt møte med teksten som gav enda mer rom for ettertanke og jeg fikk ideer til spørsmål som kan stilles i analysefasen. Jeg satt igjen med 74 sider med tekst, og selv om noe av teksten var dødt materiale, så hadde jeg et innholdsrikt materiale som belyste flere sider av problemstillingen min og temaet tverrfaglig samarbeid.

## 5.5 Tematisk analyse

I dette delkapitlet vil jeg først gjøre rede for analyse, hvilken analysestrategi jeg har valgt og hvordan jeg har anvendt denne i min analyseprosess.

Litteraturen understreker at den kvalitative forskningsprosessen ikke er en lineær prosess, men en levende prosess som stadig beveger seg frem og tilbake (Malterud, 2017, s. 83). Analysen er en spørsmåldrevet prosess som handler om å dele noe opp og finne et mønster eller en mening. Allerede under intervjuene og transkriberingen så jeg etter spørsmål jeg kunne stille til datamaterialet mitt. Hva kan dette fortelle om tverrfaglig samarbeid? Hva handler dette egentlig om? Analyseprosessen handler også om å bringe sammen forskningsspørsmål, datamateriale og teorigrunnlag (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 39).

Det finnes mange ulike analysemetoder som benyttes i møte med datamaterialet. En måte å dele ulike analysemetoder inn på er å skille mellom langsgående analyser og tverrgående

analyser. Langsgående analyser går mer i dybden og kan fokusere mer på enkeltfortellinger eller hvor tidsdimensjonen spiller en rolle. Tverrgående analyser ser mer etter likhetstrekk, forskjeller og variasjoner i erfaringer, følelser eller holdninger fra informantene som kan tolkes og sammenfattes (Malterud, 2017, s. 93). Utfordringen med langsgående analyser er at disse kan kreve mer kompetanse om teori og metode samt betingelser for overførbarhet. Tverrgående analyser vil imidlertid trenge flere informanter enn langsgående for å få forsvarlig informasjonsstyrke.

Jeg har valgt tematisk analyse som utgangspunkt for analyseprosessen. Tematisk analyse er en fremgangsmåte innen tverrgående analyse som strengt tatt ikke forutsetter føringer fra bestemte metodetradisjoner, teorier eller filosofier (Malterud, 2017, s. 95). Noe av det som kjennetegner tematisk analyse er at man kan gå i dybden i datamaterialet og se etter temaer i dataene. Tema blir her definert som en gruppering av data med viktige fellestrekk. Et tema blir i tematisk analyse derfor tilnærmet en kategori (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 279). Målet blir i dette forskningsprosjektet å gruppere informantenes svar i generelle kategorier eller temaer som tilsammen vil svare på problemstillingen min. I følge Braun og Clarke (2006, s. 88) er det to tilnærminger i tematisk analyse; en induktiv tilnærming som er mer datastyrt og en deduktiv tilnærming som er teoristyrt. Jeg har forsøkt å hele tiden å være bevisst min forforståelse og være åpen for hva teksten fortalte meg, som er tilnærmet datastyrt koding (Braun & Clarke, 2006). Videre kommer en beskrivelse av prosessen i de ulike fasene.

Første fase handlet om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Denne prosessen startet allerede med transkriberingen hvor jeg gjorde flere notater. Jeg leste igjennom transkripsjonene på nytt og skrev ytterligere notater om det som var interessant og hvilke mulige temaer som gjorde seg gjeldene. Videre gikk jeg over til kodefase. Koding handler om å fremheve viktige poeng i datamaterialet. Jeg markerte ord og utsagn som kunne ha betydning for problemstillingen og noterte assosiasjoner underveis. Jeg forsøkte å gjennomføre kodingen så datanær som mulig. Å kode datanært innebærer at jeg ikke brukte for mange generelle merkelapper som «positivt» eller «negativt», men brukte i stedet stikkord som i større grad gjenspeilte det konkrete i datamaterialet (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 290). I arbeidet med kodingen, og i hele analyseprosessen forøvrig, har jeg brukt dataprogrammet Nvivo som har vært til stor hjelp i selve organiseringen av kodingen. Etter kodingen satt jeg igjen med 127 koder hvor mange hadde mye felles eller overlappende innhold. Disse ble igjen satt i sammen til temaer som jeg enkelt kunne organisere i Nvivo. Jeg gikk på nytt igjennom det kodete materialet og tekstutdragene og gjorde vurderinger på om de hørte til rett temaet eller

ikke. Jeg kunne hele tiden ha god oversikt over det datamaterialet og kodingen takket være oversikten og organiseringen i Nvivo. Her laget jeg tankekart og tabeller slik at jeg enklere kunne se sammenhenger. I denne prosessen er det viktig å påse at temaene reflekterer meningsinnholdet i teksten og at resultatet gjenspeiler informantenes beskrivelser i intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 20). Etter denne fasen var jeg kommet frem til fire ulike temaer, som blir presentert som resultater i analysen i kapittel 6.

I dette delkapitlet har jeg forsøkt å gi en grundig og mest mulig transparent beskrivelse av analyseprosessen. Jeg vil videre se på kvalitetskriterier for forskning og forskningsetiske hensyn som er gjort i forskningen.

## **5.6 Kvalitetskriterier for forskning**

I de følgende delkapitlene vil jeg gjøre rede for kvalitetskriterier for forskning og hvordan disse er anvendt i denne masteroppgaven.

### **5.6.1 Etske refleksjoner**

Jeg som forsker har et moralsk ansvar overfor de som har deltatt i forskningsprosjektet. Prosjektet er godkjent av NSD og vedlagt ligger informasjonsskriv, intervjuguide og samtykkeskjema. Det er fire etiske retningslinjer som er viktig i forbindelse med forskningsetikk; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 102; Malterud, 2017, s. 211). Jeg vil videre gjøre rede for disse og hvordan jeg har reflektert over dette i undersøkelsen min.

For det første skal det være frivillig å delta informantene fikk på forhånd tilsendt informasjon om undersøkelsens overordnede formål og hva deltakelse gikk ut på. Dette kalles informert samtykke og de fikk informasjon om frivillig deltakelse, og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 105). Alle informantene skrev under på samtykke før intervjuene starter. Selv om informantene hadde fått tilsendt informasjon og samtykke på forhånd, brukte vi tid i starten av intervjuet til å gjennomgå dette.

For det andre er hensyn til informantens anonymitet og *konfidensialitet* viktig. Dette innebærer at private data som kan identifisere informantene ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106). Noen av informantene gav uttrykk for underveis i intervjuet at «det var bra at dette ble anonymisert». Alle informantene fikk pseudonym i transkriberingen og jeg valgte også, med hensyn til ivaretagelse av informantenes anonymitet, å anonymisere arbeidsplass og geografisk område. Dette valget har konsekvenser for transparens og



forskningens troverdighet da kvalitativ forskning inneholder subjektivitet. Det er også andre etiske spørsmål som reiser seg: på en side bør informantene beskyttes og anonymiseres, men på en annen side er faren større for at forsker kan tolke informantenes utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106).

For det tredje er har forsker et ansvar for å reflektere over mulige *konsekvenser* for både dem som deltar i undersøkelsen, samt gruppen som representeres. Det er også en mulighet for at det i en intervjusamtale kan oppstå fortrolighet og at informanten kommer innom følsomme temaer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). Jeg prøvde å være oppmerksom på dette i forkant av og under intervjuene, men opplevde ikke at dette ble en aktuell problemstilling i noen av intervjuene. Flere av informanente kommenterte imidlertid i slutten av intervjuene at de opplevde det som positivt å få snakke om noe som engasjerte de og som var en viktig del av arbeidsdagen. «*Det er ikke så ofte vi får tid til å reflektere slik over praksisen vår*», var det en som kommenterte.

Det fjerde etiske prinsippet handler om forskers rolle som person, integritet og er avgjørende for den vitenskapelige kvaliteten på forskningen. Funnene skal rapporteres så nøyaktig og representativt som mulig og det bør derfor etterstrebtes gjennomsiktighet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). Her må jeg som forsker stille spørsmål til hvordan min forforståelse kan påvirke undersøkelsen. Mine holdninger og erfaringer til temaet kan uten tvil ha betydning for analyseprosessen. Derfor har det vært viktig for meg å reflektere over dette gjennom hele forskningsprosessen. Informantene er en gruppe som jeg lett kan identifisere meg med og en av utfordringen kan være at jeg ikke har klart å holde en profesjonell avstand. Jeg har derfor, i dette kapitlet, forsøkt å være nøye med å synliggjøre mitt faglige ståsted, min forforståelse, hvilke valg som er tatt og hvordan dette kan ha påvirket undersøkelsen.

### **5.6.2 Refleksivitet**

Begrepet refleksivitet kan knyttes til forskers forforståelse og ståsted, noe som innebærer at jeg, som tidligere nevnt, vil påvirke forskningen. Jeg har derfor forsøkt å ha dette som en aktiv holdning gjennom hele forskningsprosessen og ikke frembringe resultater som jeg hadde tatt for gitt på forhånd (Malterud, 2017, s. 21). Jeg har forsøkt å stille åpne og kritiske spørsmål med mine fremgangsmåter og hvordan jeg har tolket datamaterialet. Videre vil jeg diskutere og beskrive dette nærmere ved å trekke inn begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

### 5.6.3 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Begrepet reliabilitet handler om en kritisk vurdering av hvor pålitelig og troverdig en undersøkelse er. Ville en annen forsker kommet frem til samme resultat dersom samme metode ble anvendt? Dette spørsmålet har en sammenheng med et repliserbarhet og en positivistisk forskningslogikk hvor nøytralitet er sentralt. I og med at kunnskapssynet i dette forskningsprosjektet bygger på at kunnskap utvikles i samarbeid mellom forsker og informant, vil jeg måtte redegjøre for reliabilitet på en annen måte. Jeg har derfor gjennom hele prosessen gjort rede for hvordan dataene er utviklet slik at leser kan avgjøre kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276; Thagaard, 2013, s. 201-202).

Når det gjelder validitet, så handler det om forskningens gyldighet og knytter seg til tolkning av data. Blir problemstillingen besvart gjennom funnene i undersøkelsen og hvor egnet er metoden som er brukt? Hvor godt representerer spørsmålene i undersøkelsen virkeligheten? Dette er spørsmål som stilles for å vurdere oppgavens validitet (Thagaard, 2013, s. 204). Dette valideringsarbeidet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier i kunnskapsproduksjonen: fra tematisering og planlegging, til gjennomføring, transkribering, analysering og rapportering av intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 278). Dette gjennomgående arbeidet er derfor synliggjort i alle disse fasene fra valg av tema til rapportering.

Overførbarhet knyttes til begrepet generaliserbarhet og handler om å kunne overføre resultatene fra undersøkelsen til å andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Det stilles imidlertid spørsmål til hvor relevant det er å generalisere innen kvalitative studier man vektlegger det individuelle og unike. Spørsmålet som må stilles i dette prosjektet er om den kunnskapen som fremkommer her kan overføres til andre relevante situasjoner. En naturalistisk generalisering kan basere seg på personlige erfaringer og setter ord på «*stilltiende kunnskap om hvordan ting er*» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 288-289). Jeg har i dette forskningsprosjektet benyttet et begrenset antall informanter, og i seg selv vil det tale mot generalisering. Det er imidlertid informantenes erfaringer og beskrivelser som blir til eksplisitt og konkret kunnskap. En kan derfor ikke utelukke at det i lignende situasjoner vil være samme type erfaring. Målet i undersøkelsen har vært å finne hvilke faktorer som påvirker et tverrfaglig samarbeid og videre ønske er at resultatene kan bidra til økt kunnskap om fenomenet.

## **5.7 Avsluttende kommentarer til kapitlet**

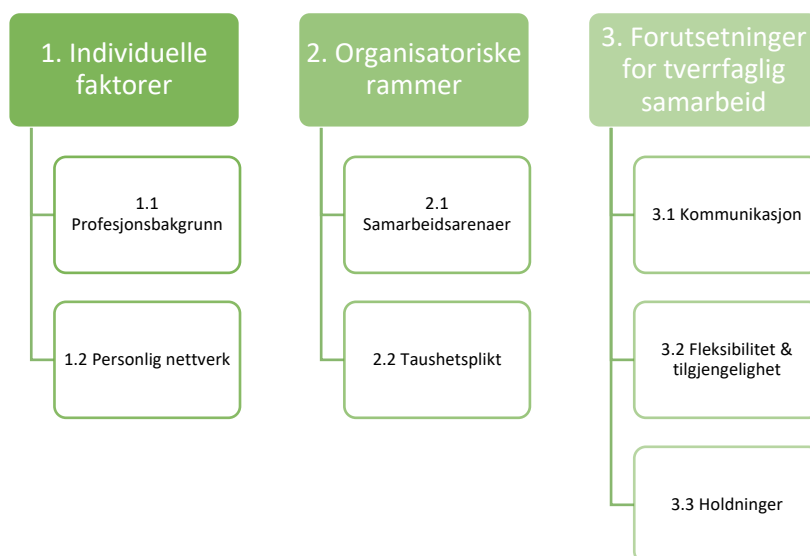
I dette metodekapitlet har jeg forsøkt å vise veien til målet; hvordan jeg har gått frem ved valg av metode, hvilke spørsmål som har dukket opp og hvilke valg jeg har tatt underveis. Videre har jeg forsøkt å formidle hvordan jeg har bearbeidet resultatet fra intervjuundersøkelsen. Gjennom hele prosessen har det vært viktig med forskningsetiske spørsmål, noe jeg har forsøkt å synliggjøre igjennom mine beskrivelser.

## 6 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funnene som er resultatet av den tematiske analysen. Studiens fenomenologiske forankring har gitt meg innsikt i sosialrådgivers egne erfaringer om tverrfaglig samarbeid, hvordan de opplever sin egen rolle i samarbeidet og deres beskrivelser av det tverrfaglige samarbeidet. I sine beskrivelser av det tverrfaglige samarbeidet trekker alle frem beskrivelser om ulike aspekter som de opplever påvirker samarbeidet.

Funnene i denne undersøkelsen indikerer at individuelle faktorer har betydning for gjennomføringen av samarbeidet. Informantenes beskrivelser viser til at faktorer som profesjonsbakgrunn og personlig nettverk til aktørene har betydning for det tverrfaglige samarbeidet. Funnene viser også at ulike organisatoriske rammer som behov for flere samarbeidsarenaer og økt kunnskap om ulike profesjoners taushetsplikt vil være en viktig faktor. I tillegg til dette presenteres også funn som peker på viktige forutsetninger for et godt tverrfaglig samarbeid; god kommunikasjon og dialog mellom aktørene, de ulike etater og aktørers evne til fleksibilitet og tilgjengelighet samt holdninger til samarbeid. Funnene blir presentert med utgangspunkt i modellen (Figur 1: Temaer i analysen) hvor informantenes beskrivelser om temaet blir presentert samt oppsummering i lys av tidligere forskning og teori. Jeg har valgt å kategorisere funnene i tre hovedtemaer: (1) individuelle faktorer, (2) organisatoriske rammer og (3) forutsetninger for tverrfaglig samarbeid. Undertemaene er profesjonsbakgrunn, personlig nettverk, samarbeidsarenaer, taushetsplikt, kommunikasjon, fleksibilitet & tilgjengelighet og holdninger.

Tabell 2: Temaer i analysen



## 6.1 Individuelle faktorer

Jeg valgte å kalle dette temaet for *individuelle faktorer* fordi funnene her peker i retning av at det tverrfaglige samarbeidet og praksisen preges av aktørenes profesjonsbakgrunn og personlig nettverk.

### 6.1.1 Profesjonsbakgrunn

Temaet i dette delkapitlet omhandler hvordan informantene opplever at deres *profesjonsbakgrunn eller faglige bakgrunn påvirker samarbeidet*. Informantene i studien har, som beskrevet i delkapittel 4.4.2, en stilling som sosialrådgivere i videregående skole. Det er likevel noen forskjeller i profesjonsbakgrunn og arbeidserfaring. Tre av dem har pedagogisk utdanning, en har sosialfaglig utdanning og en har helsefaglig utdanning. Alle utenom en har tatt ulike videreutdanninger og kurs i forbindelse med sosialrådgiverstillingen. Innledningsvis fikk informantene spørsmål om bakgrunn og utdanning og hvordan de selv opplever at deres profesjonsbakgrunn påvirker det tverrfaglige samarbeidet.

En av informantene, som er nylig utdannet sosionom, trekker frem hvordan hennes faglige bakgrunn kan bidra til å se elevene med «andre briller» enn pedagogene: *«Det er akkurat det, at du på en måte, at du ser det fra en annen vinkel. Du ser det fra en helhet, du kan ikke ta bort. Du kan ikke bare plukke ut og si at nå skal vi lære noe og tenke at en person skal bare kunne konsentrere seg om fag (...). Nye vinkler eller ja. Også tror jeg, at sånn som de etterlyser selv, elevene, eller ungdommene, det å ha nok snakkemennesker, som de kan komme og snakke med. Eller lyttemennesker, forhåpentligvis, aller mest.»* I tillegg til at informanten beskriver hvordan hun kan tilføre nye perspektiver i arbeidet med elevene, er det to andre momenter som trekkes frem. Det ene er å se elevens faglige situasjon i *en helhet* hvor faglæring bare en bit av den helheten. Det andre momentet er behovet for fagpersoner inn i skolen som kan og har tid til å lytte til elevene.

Informanten med sosialfaglig bakgrunn viser til en erfaring hvor hun opplevde det som problematisk at hun hadde sosialfaglig bakgrunn. Sitatet viser til at det tradisjonelt har vært pedagoger i rådgiverrollen, men at det i økende grad ansettes andre yrkesgrupper: *«Men så opplever jeg kanskje i sosialrådgiver-settinger at jeg er litt "ste-barnet" som ikke er pedagog. (...) men samtidig så opplevde jeg at det ble sagt at: nå vi passe på stillingene våre før det kommer inn andre yrkesgrupper også. Så tenkte jeg: jeg er allerede her (..) det er ikke noe stort problem, men jeg har kjent på det. Har kjent på det at: Ok, det er nå jeg skal sitte stille i*

*båten, så jeg ikke blir kasta ut.»* Informantens reaksjon var at hun i slike situasjoner gjerne holdt seg litt i bakgrunnen og at hun ikke følte seg hjemme i rådgiversettinger.

I det interne tverrfaglige samarbeidet, peker imidlertid informanten hvordan hun bevisst kan bruke sin profesjonsbakgrunn i det tverrfaglige samarbeidet: *«Og jeg føler at jeg som ikke er pedagog faktisk kan bidra med noen slike kritiske spørsmål (...) Altså at jeg kan komme inn å være litt sånn, elevenes advokat (...) Jeg tenker på en måte det at jeg tenker annerledes enn en pedagog, at jeg har et psykososialt perspektiv (...) at min faglige bakgrunn er sosialt arbeid og de tankene rundt helhetstenkning rundt mennesker og at det er et viktig bidrag...»*. Informanten bruker her sin faglige bakgrunn til å belyse ulike sider av arbeidet med oppfølging av elevene. Samtidig trekker informanten inn helhetsperspektivet, som også er det overordnede formålet med tverrfaglig praksis.

Andre funn som indikerer at profesjonsbakgrunn påvirker tverrfaglig samarbeid belyses videre av en annen informant. Informanten, som tidligere har jobbet som sykepleier, beskriver følgende om hvordan dette har påvirket det tverrfaglige samarbeidet: *«Jeg vet snarveiene. Det er lettere for meg å ta kontakt. Og kan helsespråket. Så jeg tror det har vært nyttig for vår skole som har så mye psykiske uhelse, hvis jeg kan kalle det det.»* Informanten her peker på at kunnskapen om helseetaten skolen samarbeider med, her i dette tilfelle BUP, er en fordel. På bakgrunn av at informanten selv har jobbet i helseetaten og er utdannet sykepleier, har informanten erfaringer med hvordan en kan ta kontakt og hvordan det skal kommuniseres med denne etaten. Denne kunnskapen har i dette tilfelle vært en fordel som har ført til et velfungerende tverrfaglig samarbeid mellom etatene: *«Jeg tror at, uten å ta noe ære for meg selv, så kommer jeg derfra. Jeg tror det har betydd mye. De andre rådgiverne de er lærere.»* Informanten gir med dette tydelig uttrykk for at felles profesjonsbakgrunn er av stor betydning og at det dermed kan være vanskelig for andre profesjoner å få samme innpass.

### **6.1.2 Personlig nettverk**

Det er flere funn i denne studien som peker i retning av et allianser og personlig nettverk kan være en fordel for å opprette og opprettholde et tverrfaglig samarbeid. Med personlig nettverk mener jeg at informanten på forhånd kjenner til aktørene på bakgrunn av kjennskap eller vennskap, eller at de har opprettet en kontakt som de har god kjennskap til. Flere av informantene bor og arbeider i mindre kommuner og personlig kjennskap til andre samarbeidsaktører har vist seg å være en fordel. Alle informantene nevner hvordan personlige bekjenskap og betydningen av å kjenne til personer har betydning for samarbeidet. På

spørsmål om samarbeidet med helsesykepleier svarer en av informantene at dette fungerer svært godt. Når hun blir bedt om å utdype dette videre svarer informanten følgende: *«Men jeg kjenner hun jo veldig godt, hun er jo fra [nevner hjemstedet]. Så vi snakker jo veldig godt i lag. Ja, vi gjør det.»* Flere ganger i intervjuet trekker informanten frem at det oppleves som en fordel at det å bo i en liten kommune og dermed vite hvem de ulike aktørene er virker positivt når andre skal kontaktes: *«Ja, men altså [nevner hjemstedet] er såpass lite at du kjenner hvem, du vet jo hvem som jobber der, så.»*

Det tar tid å bygge relasjoner og funnene viser at det er en fordel at informantene kjenner aktørene godt. Dette er noe en av informantene beskriver i forhold til hvordan samarbeidet og kommunikasjonen til helsesykepleier har utviklet seg. *«Mens nå, klart, jeg kjenner henne mye bedre, hun kjenner meg bedre. Nå baserer vi oss ikke våre erfaringer på noen andre, altså jeg vet ikke hvilket forhold hun har hatt til de [sosialrådgivere] før meg. Aner ikke det. Men jeg føler hvert fall at vi har vokst oss veldig tett sammen.»* Her kommer det tydelig frem at god kommunikasjon bygger på et aktørene kjenner hverandre godt og dermed kan jobbe tettere sammen med oppgavene som skal løses. En annen informant påpeker også dette i forhold til helsesykepleier som har vært lenge på skolen: *«Hun som vi har nå, hun har jo vært her lenge, og det er jo... Da kjenner jo hun også vi henne. Så det jo veldig positivt.»* I begge disse sitatene blir også tidsaspektet trukket frem som en positiv faktor i relasjonen til helsesykepleier. Helsesykepleier er en som ofte har fast kontortid på skolen og det ser ut til at det tar tid å bygge opp en tett og god relasjon.

En av informantene trekker frem at relasjoner til tidligere de ansatte på arbeidsplass har vært positivt for å opprette kontakt med BUP: *«I det forskningsprosjektet jeg var [i], det var både på voksne og barn i forhold til utredning med... Så jeg var endel på BUP også, de vet hvem jeg. Og når du vet hvem vedkommende er, så er det, det er nå bare sånt, lettere å ta kontakt. Jeg tror det har vært viktig.»* Her viser informanten til at det de kjenner til hverandre gjør det lettere å ta kontakt og dette har vært kjempeviktig når det pekes på faktorer til et velfungerende samarbeid med BUP. Funnene viser at det å ta kontakt med eksterne aktører og etater kan være utfordrende, særlig dersom du ikke har en kontaktperson.

En informant viser til eksempler med NAV hvor det er lettere å ta kontakt når det er noen en kjenner. *«NAV er jo et stort monster for folk flest når du tenker NAV, men med en gang du blir kjent med hun Kari eller hun Marie som jobber der, så blir det så mye lettere å ta den telefonen og si: Du, jeg har en elev som er i ferd med å glippe for oss, og, altså sant.»*

### 6.1.3 Oppsummering av individuelle faktorer

Funnene her peker i retning av individuelle faktorer har noe og si for det tverrfaglige samarbeidet. Både profesjonsbakgrunn og personlige nettverket er noe som brukes aktivt når kommunikasjon skal opprettes med aktuelle samarbeidspartnere i ulike etater. Funnene viser også at informantene drar fordel av å ha personlig kjennskap til kontakter som arbeider i andre etater. I tillegg nevnes det også at relasjonsbygging mellom aktørene tar tid, men at dette medfører bedre kommunikasjon og at samarbeidet oppleves bedre.

## 6.2 Organisatoriske rammer

Dette temaet viser til organisatoriske rammer for det tverrfaglige samarbeidet og omfatter samarbeidsarenaer og lovverk i form av taushetsplikten. Informantene hadde mange beskrivelser av hvordan den eksterne og interne møtevirksomheten ble organisert på skolen. Det meste av møtevirksomheten er fastsatte og planlagte møter, mens noen møter arrangeres ved behov. Taushetsplikt og lovverk er et rammeverk som påvirker møtevirksomheten, og er derfor plassert inn under temaet *organisatoriske rammer*.

### 6.2.1 Samarbeidsarenaer

Alle de fem videregående skolene i studien har faste interne møter som klasselærerråd og teammøter som består av kontaktlærere, avdelingsledere og sosialrådgivere. Alle informantene oppgir at de deltar på alle klasselærerrådene. Når det gjelder eksterne møter, har alle skolene i undersøkelsen fastsatte møter med PPT enten hver uke, annenhver uke eller en gang i måneden. Disse refereres til som ressursteam, spes.ped-team eller tverrfaglige teammøter. Andre aktører som OT, NAV, BUP, politi og barnevern kalles inn mer ved behov eller at skolen kalles inn, men funnene viser at det er store forskjeller på skolene hvordan dette organiseres. På en av skolene deltar for eksempel helsesykepleier fast i skolens ressursteam, mens resten nevner at helsesykepleier kan kalles inn ved behov:

*«Helsesykepleieren inviterer jo vi inn på enkelte av teammøtene våre og hver torsdag, den første halvtimen av spes.ped møtet er hun kalt inn, før vi begynner med enkelte saker for å ta det generelle, hva er hennes trykk og hva er det hun kjenner på».*

Skolene og skolehelsetjenesten har behov for at informasjonsutveksling går begge veier. Ved å invitere aktører inn for å drøfte saker og bekymringer på generelt grunnlag, og anonymt, kan det være avgjørende i å fange opp utfordringer på et tidlig stadium. Alle informantene nevner at fastsatte møtepunkt har noe og si for det tverrfaglige samarbeidet. En av informantene viser



til at det tverrfaglige samarbeidet ble lettere når de laget faste møtepunkter: *«Nei, vi laget endel faste møtetidspunkt, og da er det ikke vanskelig. Det er ikke det. Så PPT og helsesykepleier er ikke vanskelig. Ikke i det hele tatt. Veldig bra. Men det er jo klart. Men så de andre må du snakke med når det oppstår ting. Du kan liksom ikke ha møter med alle.»*

På spørsmål om hvorfor informanten tenker at faste møtepunkt kan være bra, er svaret følgende: *«Ja, og for å få fordelt saker. Ja, du er god på den problemstilling, kan du følge opp den, sant? Ja, så jeg tror nok at det kan være veien å gå. Men det tar jo tid, å bygge opp et sånt samarbeid, sant. For nå er det jo litt sånn at du tar kontakt ved behov.»*

Ut fra denne beskrivelsen kan de se ut til at informanten tenker at faste møtepunkt er bra, men at det tar tid å bygge opp et slikt samarbeid. Det kan også se ut til at det her er en tanke om at noen av aktørene kalles inn ved behov. En annen informanten løftet frem denne problemstillingen og hadde et ønske om at flere aktører kunne delta fast i tverrfaglige team: *«Jeg var i [norsk by] for et par uker siden, på studiebesøk på [en videregående skole (...)] De har noe som heter nærværsteam, som jeg har lansert for ledelsen her, (...) Vi sitter litt på hver vår hatt egentlig, sant. Men de har organisert et nærværsteam som inneholder to rådgivere, PPT, OT, helsesykepleier, og de har et fast møte en gang i uka der de får inn saker på hver sine bord, som de tar opp i teamet. Og så fordeler de, hvem skal ta seg av den saken og hvem gjør ditt og sånne ting. Og jeg tror det at med en sånn organisering hos oss, så kunne samarbeidet, både med [nevner to kommuner] vært mye bedre enn det det er nå.»*

Informanten er trekker frem at hun har foreslått et team med ulike etatene som bruker sin profesjonskompetanse til å løse utfordringer sammen. Det pekes også på at etatene jobber hver for seg, men at de ved å nedsette faste samarbeidsteam vil kunne jobbe mer samlet.

En av informantene peker på at i deres kommune har et tverrfaglig psykososialt team: *«Jeg tror det er en blanding av at det er satt i godt system. Vi har psykososialt team mellom alle disse etatene, altså barnevernet, politiet, Møteplassen i [stedsnavn], sosialrådgiverne på de ulike videregående (...). PPT, helsesykepleier, at det er satt i system, at vi møtes jevnlig, også tror jeg det er personavhengig. Det er blanding av at du må ha et system og det at vi blir kjent med de andre.»* Her peker informanten på flere fordeler ved å organisere tverrfaglige team; *«det er satt i system»* og *«vi blir kjent»*.

Det er ulike rutiner for hvordan etatene og sektorene organiserer og initierer til tverrfaglig samarbeid. Funnene i analysen viser at det i mange tilfeller er skolen selv som må tar initiativ

til å møte BUP dersom de er bekymret for en elev som får oppfølging: *«Nei, jeg får gjerne et samtykke sant. Jeg opplever gjerne flere ganger at BUP vil avslutte elever. Og jeg tenker, det er ikke greit. Sånn ut ifra det jeg hører de forteller meg her, så er det ikke klokt, det er ikke riktig, det bør de ikke gjør. Også får jeg gjerne samtykke av eleven om å ta direkte kontakt med BUP. Ikke det at det har skjedd ofte, men det har skjedd. Hvor jeg får da samtykke til å fortelle om det jeg har fått vite her.»*

På spørsmål om hvorfor informanten tror at BUP ikke tar kontakt med skolen i slike tilfeller er svaret: *«Ja, de kunne det. Så vi, på en måte, når vi vet at det er elever som går der [til BUP] fast en gang i uken, og vi har hatt elever som går der to ganger i uken, som er sånn nesten ekstraordinært, vi har ikke peiling på hva det går i. Hva det er, eller hvorfor det er sånn, det vet jeg ikke. Men jeg tror det er bare det at det er for ressurskrevende og de kommer gjerne ikke på å be om samtykke. Altså alt løses jo med samtykke tenker jeg. Og vi, på en måte, med de strenge reglene for det nå, så tenker jeg, det er egentlig ingen unnskyldning for ikke å samarbeide, med mindre eleven sier: jeg vil ikke at dere skal si det til noen. Og det hender jo.»*

Informanten trekker her frem at skolen opplever at det er et behov for å ha en dialog med spesialisthelsetjenesten, i dette tilfelle BUP. Men det å involvere skolene ser ikke ut til å være noe som er vanlig praksis i BUP-systemet. Dette bekreftes også av flere andre informanter som nevner at de ønsker å bli involvert i større grad: *«Ja, jeg synes jo egentlig at vi kanskje kunne vært involvert mer i endel saker. Vi ha jo barnevernssaker og vi har BUP/DPSen synes jeg involverer oss veldig lite. Altså psykolog, de med psykologbakgrunn, det er der vi er minst med. (...) Ja, jeg ser jo at det er taushetsbelagt og alt sånn men, kunne kanskje vært med litt mer der.» «Men de er nok ikke, tror ikke de har tradisjon for det, rett og slett, og samarbeide så mye med skolene. Veldig lite, overraskende lite. Det er noen få som, ikke saksbehandlere, det er noen få psykologer som har vært litt flinke og hatt møter her med oss og eleven.»*

På spørsmål om det er tilfeller hvor de har opplevd at BUP tar kontakt med skolen, svarer informanten: *«Veldig, veldig, veldig lite, nesten aldri. Jeg vil si at de 95% av tilfellene så er det vi som har tatt initiativ til samarbeid (...) Ja, og det er så sjeldent at, på de 15 årene, kan jeg kanskje si 5-6 ganger liksom. Det er lite.»*

Flere av informantene gir uttrykk for at de skulle ønske at de i større grad ble involvert av BUP for å kunne gi bedre oppfølging til elevene: *«Ja, jeg vil jo at BUP kunne gitt beskjed, for*

*det er jo der de snakker om det men. Nei, de er, jeg synes BUP er voldsomt forsiktige med den kontakten med skolen.» «Det er noen få som, ikke saksbehandlere, det er noen få psykologer som har vært litt flinke og hatt møter her med oss og eleven.»*

### **6.2.2 Taushetsplikt**

Et tydelig funn i studien er at taushetsplikten er en faktor som preger det tverrfaglige samarbeidet og organiseringen av samarbeidsmøter. Fire av fem informanter nevner at de opplever taushetsplikten til hinder for kommunikasjon og samarbeidet mellom profesjoner og etatene. En av informantene peker på at de ulike instansene er bundet til taushetsplikten i ulik grad: *«Vi er bundet av ulike, altså helsevesenet har sin, skolevesenet har sin, politiet har sin og Nav har sin, sant. Så vi er bundet av forskjellige typer taushetsplikter som gjør at det kan være til hinder [for samarbeid]».*

Her trekkes det frem de forskjellige fagpersonenes taushetsplikt og at dette kan gjøre samarbeidet vanskelig. Dette gjelder også helsesykepleier som arbeider på skolen, hvor det oppleves at taushetsplikten ofte er til hinder: *«Den taushetsplikten til helsevesenet synes jeg nok er litt vanskelig. Det at de er så voldsomt (...) vi får vite lite. Og hadde vi fått visst litt mer så hadde vi nok kunnet fått det enda bedre til med enkelte elever. Så det opplever det kanskje er litt misforstått taushetsplikt innimellom. Ja. Jo, jeg gjør faktisk det.»*

Informanten her mener at taushetsplikten ofte kan virke mot sin hensikt; i stedet for å beskytte og hjelpe eleven, gjør den mer skade da eleven kunne fått hjelp på et tidligere stadium. Dette ser ut til å oppleves som noe individuelt hos informantene da en sier det på denne måten: *«Og hun [helsesykepleier] også er jo bundet av et annet lovverk enn oss da. Så, vi har kjempegod dialog, sånn sett. Jeg liker henne veldig godt, hun er kjempeflink. Men hun er nok mer sånn at hun signaliserer ting uten å bryte taushetsplikten sin i det hele tatt.»*

Her vises det til at det kan være god dialog og samarbeid mellom profesjonene uten å bryte taushetsplikt ved at saker kan drøftes på generelt grunnlag. Flere av informantene opplever at i møte med BUP kan det være vanskelig å følge opp elever da de får lite informasjon om hvordan de kan hjelpe: *«Jeg føler faktisk at de gangene de [BUP] har vært på møter (...) så har de snakket veldig lite, altså delaktighet i sånn ansvarsgruppemøter. Så føler jeg faktisk at de sitter med enorme opplysninger, men det er nok kanskje taushetsplikten som stopper de. Men da tenker jeg at til mer viktig er det å få samtykke av eleven at: kan jeg få diskutere din situasjon på der alle sitter. Men der føler jeg også at, du kommer ut døren også har vi*

*diskutert også sitter BUP der med masse informasjon og ikke delt. (...) Og stort sett så får jeg samtykke av elever når det er problemer - for de vil ha hjelp. Så det.»*

Sitatet her peker på at det er mulig å få til et samarbeid med bedre kommunikasjon dersom det innhentes samtykke fra elev/lærer. De opplever også at utveksling av informasjon er viktig for å kunne hjelpe eleven og det ikke burde være vanskelig å få dette til. Det er også tydelig at de opplever BUP som en særlig utfordring knyttet til det å utveksle informasjon, og at selv om skolen deler informasjon «*så kan ikke de si noe tilbake*». Funnene viser videre at det er noe ulik praksis når det gjelder unntak fra taushetsplikten og innhenting av samtykke. To av skolene i nevner hyppig bruk av samtykke i forbindelse med tverrfaglig samarbeid: «*Jeg tenker at i forhold til barnevern, så kan taushetsplikten være til hinder for at vi begge klarer å gjøre det beste for eleven. Det samme gjelder også litt helsesykepleier, men vi snakker veldig godt i lag og vi er veldig nøye på å innhente samtykke av eleven slik at vi kan snakke åpent om det. Men selv om de har samtykke fra elev, så er det likevel, vi føler at det er endel ting som mangler.*»

Innhenting av samtykke medfører at saker rundt elever kan drøftes mer åpent. Det kan imidlertid se ut til at det fortsatt kan være noe som «mangler» for at samarbeidet fungerer med optimalt. En av informantene opplever at skolen nå har fått til gode rutiner rundt innhenting av samtykke: «*Da var det veldig mye snakk om taushetsplikt og. Men nå har jeg det helt naturlig å oppløse den og skrive under og vi får anledning og foreldre komme på møtene sammen med de og eleven sjøl og (..) Jeg opplever den [taushetsplikten] ikke som hinder. (...) Så lenge du har de på lag så hindrer ikke de [foreldrene og elevene] oss i å ta opp ting. Så, men vi må ha den godkjenningen og den underskriften.*»

### **6.2.3 Oppsummering av organisatoriske rammer**

Funnene i undersøkelsen viser at gode samarbeidsarenaer som faste møtepunkt gir et godt grunnlag for tverrfaglig samarbeid og relasjonsbygging. De ulike etatene får kunnskap om hverandres arbeidsoppgaver og får opprettet kontakter, noe som er viktig for det tverrfaglige samarbeidet. Det er imidlertid ganske tydelig at det er skolens ansvar å ta initiativ til å opprette kontakt og innhente samtykke for å kunne samarbeidet med de andre etatene, og at det er mangel på gode samarbeidsarenaer. Det ser ut til å være et behov for bedre rutiner for kommunikasjon eller utveksling av informasjon mellom skole og ulike hjelpeinstanser. Det er klare funn som viser at taushetsplikten påvirker informasjonsutveksling og at noen opplever

denne til hinder. Funnene viser også at dersom skolen har klart å få til gode rutiner knyttet til innhenting av samtykke, oppleves ikke taushetsplikten som et hinder.

### **6.3 Forutsetninger for tverrfaglig samarbeid**

Temaene her er knyttet til ulike forutsetninger som informantene mener å ha betydning for det tverrfaglige samarbeidet. Undertemaer her er kommunikasjon, målsetting med samarbeidet, fleksibilitet og villighet og verdier og holdninger.

#### **6.3.1 Kommunikasjon**

Samtlige informanter trekker frem at god kommunikasjon er viktig i det tverrfaglige samarbeidet: «Det er jo god kommunikasjon og tydelig åpen kommunikasjon. Og sikre oss dette her i forhold til hvordan vi forholder til taushetsplikten og at det er tydelig. Og at vi trekke inn på møter og informere om hvordan situasjonen er. Så det er, det er den kommunikasjonen som må være tydelig og god nok.» Informanten trekker her frem at kommunikasjonen må være åpen og tydelig mellom aktørene i samarbeidet. Det å gi hverandre informasjon blir regnes som viktig i kommunikasjonen.

Det pekes på at det er viktig å ha en god dialog mellom aktørene: «Nei, det er jo å kontakte hverandre og bruke hverandre og møtes på møter, holdt jeg på å si, så det er, ja, bruke hverandre når vi trengs, det er med på å fremme mm.. ha en god dialog.» Ved å opprette kontakt, avtale faste møter og ha god dialog vil en i stor grad legge til rette for et godt tverrfaglig samarbeid.

Det er ikke nødvendigvis alltid at resultatet blir en godt fungerende dialog selv om rammebetingelsene er til stedet. Funn i undersøkelsen viser at også uformell kommunikasjon og kontakt er viktig: «Og så er hun [helsesykepleier] jo veldig ofte oppe og tar en kopp te med oss i lunsjen og prøver å holde... Men hun har det travelt der nede hun også.» Informanten her trekker frem at helsesykepleier kan ha uformell kontakt og dialog når hun har tid. Flere av informantene viser til at de opplever det som positivt også for det interne tverrfaglige samarbeidet at det er lav terskel for å kontakte hverandre: «Det er blitt på en måte en, de stikker innom, det er ikke alltid vil møter eleven men jeg blir en veileder for læreren». «Og at det at vi oppsøker litt hos hverandre og er en suksessfaktor, og at jeg oppsøker kontaktlærer uten grunn. At jeg er innom og sier: hvordan går det liksom? Hvordan gikk det med den eller, hører hvordan det går at vi er synlige. Det tror jeg er viktig.» Sitatene her viser til at det oppleves som nyttig og viktig at det er rom for dialog utenom faste møter ved at

sosialrådgiverne og lærere kan «stikke innom» til hverandre oppleves som god kommunikasjon. En av informantene nevner også at ved god dialog med politiet kan være i forkant når de følger opp elevene: *«[navn på politikontakt], kan vi snakke sammen her på en måte, lenge før det har blitt et problem. Og hun nye her nå som jeg tenker at denne jenta har gjerne et handlingsmønster som ikke er sunt for henne selv (...). Jeg tar og hører om mulighet til å komme inn, så det at ja. Jeg føler vi er proaktive.»* Dette sitatet reflekterer i stor grad behovet for den uformelle samtalen som det legges til rette for ved at politiet er tilgjengelig på skolen. Dette har en forebyggende effekt som i stor grad kommer elevene til gode. Behovet for tilgjengelighet og fleksibilitet blir videre presentert i neste delkapittel.

### **6.3.2** **Fleksibilitet og tilgjengelighet**

Organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet kan umulig fange opp alle utfordringer som oppstår rundt elever, og det krever en viss fleksibilitet og omstillingsevne av de ulike aktørene. Et av funnene i undersøkelsen peker i retning av at det er noe mangel på fleksibilitet og tilgjengelighet innenfor det tverrfaglige samarbeidet. Dette nevnes særlig i akutte utfordringer som selvskading eller andre fastlåste situasjoner hvor eleven ikke klarer å møte på skolen: *«Men når det skjer noe akutt, da er det, da der det visst bare fastlege. Men det tar jo en himla tid, også skal du lokke og lure og så skal du, ja. (...) Kanskje en litt raskere løsning når det topper seg?»* *«Jeg ringte rundt til alt som het i kommunen, kan dere hjelpe, det er noe vi sliter med her. Ja, nei da det var veldig lite hjelp å få. For det var et dumt tidspunkt også. Folk gikk hjem.»*

Tid og ressurser er viktige faktorer for hvor fleksible de ulike aktørene kan være. Dette er noe som flere av informantene nevner og som de opplever som vanskelig for det tverrfaglige samarbeidet. Det er en fordel at alle aktørene i et samarbeid er tilstede der behovet er. Noen steder nevnes det også at samtaletilbud for elevene av økonomiske grunner blir nedprioritert: *«Ja, det er jo både og. Men de også er jo etterhvert interessert i å.. ser behovet skolen har og eleven har. Men de har jo ikke så mye tid så, det er veldig sjelden at fastlegene kommer på våre møter. De sier de vil gjerne gjort det men de har ikke anledning til det. Så det. Hverdagen deres går vel ikke opp.»* *«Men vi opplever jo at det er jo innskrenkninger i kommunene. Og vi har hatt to sosionom og en psykiatrisk sykepleier i Haugesund kommuner som har servet alle videregående skoler i forhold til elevsamtaler. Og de er nå skrenket mye inn - skal vel nå bare snakke med de over 18 år.»*

Organisering og krav til målstyring innad i etatene er også noe som påvirker fleksibiliteten. Det settes gjerne strengere krav og økonomiske begrensninger som også for konsekvenser for samarbeidet: *«De har mye mer papirarbeid enn før, i forhold til sakkyndig uttalelse og, gjør kanskje en grundigere jobb, tror jeg. Og jeg synes de jobber, jeg opplever at de jobber mer selvstendig enn før. Før synes jeg de lyttet mer til oss som skole, det gjør de mindre nå. De har nok mer egne meninger, for å si det sånn. Og de er nok litt styrt av økonomi og litt tanker i fra ledelsen i fylkeskommunene.»*

Et tydelig funn i undersøkelsen peker på at *god tilgjengelighet* har en positiv innvirkning på samarbeidet. Samtlige av informantene nevner enten at de opplever det som positivt at flere av aktørene er samlokalisert i samme bygning eller kontorområde. Flere nevner også at opplever det som negativt at flere av aktørene ikke er tilgjengelig eller tilstede på skolen. Opplevelsene av tilgjengelighet gjenspeiles i følgende sitater:

*«Men det er klart, det er mye lettere å samarbeide med hun jeg sitter vegg i vegg med hver onsdag.»*

*«Og det at vi er spredd over så, vi har jo to kommuner, at vi er spredd over et så stort område. Ja, det er på en måte det som, altså tilgjengeligheten er ikke så god»*

*«Før så satt hun vegg i vegg, for da var det ei fra [stedsnavn]. Da var det mye enklere. (...) Nå må vi på en måte avtale en tid, etter at jeg har fått informasjon. Men da er det kanskje for sent, for eleven vil ut med en gang, sant.»*

*«Det vi savner vi rådgivere og hun helsesykepleier, det er det at vi skulle vært samlet sånn et sted og hatt kontorene våre for å dra enda større positiv nytte av hverandre. Så men det har vi ikke. Vi er spredd litt så vi må på en måte ta kontakt og prøve og dele saker om det som er vansker.»*

### **6.3.3 Holdning**

Felles for aktørene i det tverrfaglige samarbeidet i skolen er målsettingen om å være et lag rundt eleven. Alle informantene har gjennom sine beskrivelser gitt uttrykk for generelt positive holdninger til tverrfaglige samarbeid. De beskriver et stort behov for tverrfaglig kompetanse for å løse de utfordringene de opplever i arbeidet med elever og lærere: *«Det er jo at vi sitter med ulik kompetanse, i forhold til det å gjøre det beste for eleven, tenker jeg må*

*være det beste. Og at vi alle løfter i lag, tenker jeg, at vi går i samme retning alle sammen. Sant, det er jo kjempeviktig for eleven om at vi er enige om hva vi gjør. Det er det beste ja. Tenker jeg. Å være flere, og ikke sitte alene med en vanskelig sak.»*

Informantenes holdning til tverrfaglig samarbeid er at det er viktig og nyttig når alle løfter i lag. Men noen av erfaringene viser at aktørene er uenige om hvordan det skal løstes i lag. Funnene i undersøkelsen viser til at informantene opplever det utfordrende når lærere er uenig med tiltak:

*«Ja, altså det som jeg sier ofte, det er jo at jeg, det er jo perioder hvor jeg er, på en måte sliten. For en blir jo det, du blir jo det når du jobber med mennesker. Men så kjenner jeg på det, og det har jeg jo sagt til kollegaer også. Det er ikke elever som sliter meg ut, men det er kanskje lærerne, (..) det å få lærerne til å gi litt mer, ønsker det, altså litt sånn, det synes jeg er gjerne det tyngste.»*

*«Så jeg synes, jeg bruker, vi bruker nok endel energi på å få lærere til å forstå at du syr ikke puter under armene på de fordi om vi tilrettelegger. Det er kanskje det vanskeligste, det er å få lærerne med å dra den veien som vi ønsker.»*

Informanten gir her uttrykk for utfordringer i det interne tverrfaglige samarbeidet mellom faglærer og sosialrådgiver. Her er det ikke en felles enighet av tiltakene og strategiene som anvendes i møte med eleven. Manglende tillit eller respekt hos aktørene kan også eksistere mellom ulike aktører, noe som igjen er ødeleggende for det tverrfaglige samarbeidet. En annen informant sier at de opplever lærere som ikke er vant til å involvere andre når det oppstår utfordringer: *«Altså jeg tror at de som har vært litt sånn at de skal ordne alt selv, slipper litt opp. De er ikke mislykket om de får en med på laget. De er like gode kontaktlærere, kanskje de er enda bedre kontaktlærere når de slipper andre til, til å kunne vurdere og snakke om ting og diskutere en elev og tenke: hva gjør vi nå.»*

Funnene viser også at det er *individuelle forskjeller* på lærerne: *«For det merker jeg også i forhold til kontaktlærere, at det er noen kontaktlærere som har et veldig behov for å ordne alt selv, Mens noen har et veldig å behov for å involvere oss andre med en gang.»*

### **6.3.4 Oppsummering av forutsetninger for tverrfaglig samarbeid**

Funnene i denne undersøkelsen viser at det er flere gjennomgående temaer knyttet til forutsetninger for tverrfaglig samarbeid. Behovet for god dialog og kommunikasjon med de



ulike aktørene blir løftet frem som svært viktig. Flere av informantene trekker særlig frem den uformelle dialogen og kontakten som en fordel i forhold til å løse saker på et tidlig stadium. Dette henger i sammen med fleksibilitet og tilgjengelighet hos samarbeidspartnere, noe som igjen avhenger av ressurser og prioritering av tid. Funnene peker også i retning av at ulike målsetting og holdninger til tverrfaglig samarbeid kan være en utfordring og at det er nødvendig at det er elevens beste som alltid er i fokus.

## 7. Drøfting og oppsummering

Formålet med denne studien har vært å se på hvilke erfaringer og beskrivelser sosialrådgivere i videregående skole har med tverrfaglig samarbeid i videregående skole. Ved å undersøke hvilke faktorer som hemmer og fremmer dette samarbeidet, vil denne oppgaven forhåpentligvis gi økt kunnskap og forståelse som kan bidra til forbedret praksis. Hovedfokuset i forrige kapittel var å få frem informantenes beskrivelser i intervjuene og oppsummere de funnene som ble gjort. I dette kapitlet vil jeg knytte funnene opp mot forskningsspørsmålene og på bakgrunn av det gi svar på problemstilling og delproblemstilling: «Hvilke erfaringer har sosialrådgivere med tverrfaglig samarbeid i videregående skole?» og «Hvilke faktorer påvirker det tverrfaglige samarbeidet?» Jeg vil drøfte funnene i analysen med utgangspunkt i et utvalg av Ødegårds (2016) PINCOM-modell om 12 aspekter i tverrfaglig samarbeid fordelt på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Denne modellen er valgt fordi den er utviklet for å kunne undersøke hvordan profesjonelle forstår samarbeid som fenomen, på flere nivå (A. Ødegård, 2016, s. 121). Aspektene sammenlignes underveis med Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid. I tabell 3 har jeg forsøkt å gi en oversikt over sammenhengen mellom teoriene og temaene i analysen i drøftingen.

Tabell 3: Teori og analysetemaer

PINCOM-modellen	Suksesskriterier og forutsetninger	Temaer i analysen
<b>Individnivå</b> Motivasjon Rolleforventning Personlig stil Profesjonsmakt	Nytteopplevelse Nødvendighet Domenekonflikt Institusjonell logikk	Holdning Samarbeidsarenaer Personlig nettverk Profesjonsbakgrunn
<b>Gruppenivå</b> Gruppeledelse Mestring Kommunikasjon Sosial støtte	Tillit Trygghet Respekt	Kommunikasjon Personlig nettverk
<b>Organisasjonsnivå</b> Organisasjonskultur Organisasjonsmiljø Organisasjonsmål Organisasjonsansvar	Forankring/system Fleksibilitet og omstillingsevne Kunnskap om hverandre	Fleksibilitet og tilgjengelighet Kommunikasjon Samarbeidsarenaer Taushetsplikt

## 7.1 Hvilke faktorer hemmer og fremmer tverrfaglig samarbeid?

På bakgrunn av de nevnte teorier og funn vil jeg drøfte ulike faktorer som påvirker tverrfaglig samarbeid. I stedet for å fordele faktorene i hva som hemmer og fremmer et tverrfaglig samarbeid, har jeg valgt å dele inn faktorene på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå i henhold til PINCOM-modellen. Dette fordi flere av faktorene både kan være fremmende og hemmende i et tverrfaglige samarbeid, noe som drøftes underveis og avslutningsvis i dette kapitlet.

### 7.1.1. Hvilke faktorer på individnivå påvirker samarbeidet?

I dette delkapitlet vil jeg i lys av teori drøfte aspekter som beskriver individuelle faktorer og hvordan dette påvirker tverrfaglig samarbeid. Ødegård (2016, s.121) viser til aspekter på individnivå som kan påvirke samarbeidet. Her trekkes det frem motivasjon, rolleforventninger, personlig stil og profesjonsmakt. Disse aspektene kan sammenlignes med Glavin og Erdals (2018, s.33-46) følgende beskrivelser av suksesskriterier for utvikling av tverrfaglig samarbeid; nytteopplevelse og nødvendighet. Jeg trekker også paralleller til begreper som domenekonflikt og institusjonell logikk. Temaer fra analysen som drøftes her er holdning, samarbeidsarenaer personlig nettverk og profesjonsbakgrunn.

Ødegård (2016) viser til at **motivasjon** for å delta i et tverrfaglig team kan være ulik hos aktørene. Noen opplever at det er godt arbeidsmiljø i gruppa, noen opplever trygghet og at det er meningsfullt og noen opplever at det er økonomisk lønnsomt. Dette er sammenfaller med suksesskriteriene **nytteopplevelse og nødvendighet** hos Glavin og Erdal (2018) hvor aktørene må oppleve at samarbeidet medfører positive resultater og er nødvendig for å løse utfordringer. Samarbeidet må oppleves som nyttig og ikke belastende for arbeidsmengden. Det må også oppleves som en nødvendighet at samarbeidet eksisterer og at aktørene har et felles mål. Dette samsvarer med mine funn under samlet i temaene «målsetting og holdning» og «samarbeidsarenaer», hvor informantene selv opplever tverrfaglig samarbeid både som nødvendig og nyttig i oppfølgingen av elevene. Det trekkes frem nødvendigheten av å kunne drøfte vanskelige saker med andre aktører. Eksempelvis viser en av informantene til det å kunne ta en prat med helsesykepleier å drøfte en sak anonymt eller at politiet hjelper til med å løse utfordringer på et tidlig stadium. Selv om tverrfaglige møter er viktig vises det også til at det å delta i tverrfaglige team er tidkrevende og ressurskrevende (Mordal et al., 2015, s. 112). I kraft av å være sosialrådgivere deltar alle informantene på ulike tverrfaglige arenaer blant annet ressursteam, klasselærerråd og spesialpedagogiske team. Informantene opplever slike

faste møter som nødvendig og viktig prioritering for å løse ulike utfordringer knyttet til elevene. Samtidig påpekes det tar tid å bygge opp slike nettverk og at «*du kan liksom ikke ha møter med alle*». Motivasjon for delta i tverrfaglig samarbeid viser å sammenfalle med at det oppleves nyttig og nødvendig. Nødvendigheten til å ha møter må altså se i lys av ressurser som er til rådighet slik at det er økonomisk forsvarlig.

**Rolleforventninger** er et aspekt som viser til at aktørene har ulike forventninger til samarbeidet. Det som kjennetegner dette aspektet er i hvilken grad rollene i samarbeidet er klart definert. Lite avklarte roller kan medføre at de «kjemper» om samme oppgaver eller at ingen gjør noen oppgaver. Hvem skal ha kontakten med foreldre? Hvem skal sette i gang utredning eller tiltak (A. Ødegård, 2016, s. 121)? Funnene i undersøkelsen kan tyde på at det er noen uavklarte roller i både det interne og det eksterne samarbeidet. Under analysetemaet «holdninger» nevnes det utfordringer i det interne samarbeidet knyttet til enkelte lærere. Noen lærere involverer ikke sosialrådgiver fordi de er av den oppfatning at de ikke er en god lærer dersom de ikke ordner alt selv. I det eksterne samarbeidet kan de se ut til at det er uavklarte roller i forhold til BUP. Hvem tar initiativet til samarbeid? Hvem henter inn samtykke? Rolleforventninger kan også knyttes til profesjon og arbeidssted (A. Ødegård, 2016, s. 121). Under analysetemaet «samarbeidsarenaer» beskriver informantene at de forventer at BUP og andre instanser tar initiativ til samarbeid med skolen. Det kan være vanskelig å peke på om dette kan knyttes til profesjon eller arbeidssted, men i lys av forskning og litteratur, er det mest sannsynlig et samspill av dette.

Det at man får god kontakt og god kjemi med den man samarbeider med vil få betydning for hvor godt han opplever samarbeidet. Et aspekt som kan trekkes inn her er Ødegårds (2018, s.121) begrep om **personlig stil**. Dette kan sammenfalle med resultater fra analysen under temaet «personlig nettverk». Informantene peker på at etater som en ikke har kjennskap til og som er veldig store, er vanskeligere å ta kontakt med dersom en ikke har en kontaktperson. I tillegg trekker informantene frem erfaringer knyttet til andre aktører hvor de opplever at samarbeidet er godt dersom de snakker godt sammen. Disse funnene knyttet til personlig nettverk *kan* henge sammen med manglende system og struktur for organiseringen av samarbeidet. For å hindre at et samarbeid er avhengig av enkeltpersoner må det forankres i planene til etatene. Dette krever at alle etater og sektorer i det tverrfaglige samarbeidet forplikter seg og inkluderer dette i planarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 43). En utfordring her er at skolen som organisasjon ikke er pålagt ansvar for tverrfaglig samarbeid, noe som

kanskje kan være årsaken til at samarbeidet oppleves som personavhengig (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 37).

**Profesjonell makt** er et aspekt som viser til ulik status mellom profesjonsgruppene. Ødegård (2016, s.122) knytter dette begrepet opp til definisjonsmakt. Hvem har definisjonsmakten i det interne og eksterne samarbeidet? I møte med psykologer eller lege kan en lærer oppleve å ha mindre makt i en samarbeidsprosess. I et av funnene i undersøkelsen, under temaet «profesjonsbakgrunn» beskriver informanten hvordan hun i kraft av å ha bakgrunn som sykepleier klarer å opprette et godt samarbeid med BUP, som forøvrig er motsatt av de andre informantenes beskrivelser og erfaringer. Informanten beskriver at hun «kan språket» og vet hvem som bør kontaktes i etaten. Denne kunnskapen kan beskrives som institusjonell logikk, hvor informanten selv har vært en del av forståelsesrammen i etaten (Andreassen & Fossetøl, 2014, s. 175). Funnene knyttet til profesjonsbakgrunn peker i retning av at informantene opplever fordeler av å ha en fellesfaglig bakgrunn når det samarbeides med ulike etater. I dette tilfellet viser en sykepleier som arbeider i skolesektoren til hvordan kunnskap og erfaring fra helsesektoren brukes til skolens fordel i det tverrfaglige samarbeidet. Her trekkes det frem at kunnskap om «bakveier» og «eget fagspråk» har vært veien til et velfungerende samarbeid. Dette kan også minne om begrepet profesjonell makt som beskrives av Ødegård (2018, s.122). Ulike profesjoner har ulike status og i dette tilfelle vil en lærer oppleve å få ha mindre makt i en samarbeidsprosess enn en som har vært en del av profesjonsgruppen selv. På en side peker dette i retning av at ansettelse av helse- og sosialfaglig kompetanse i skolesektoren har store fordeler for det tverrfaglige samarbeidet. Profesjonsfellesskapet mellom for eksempel sykepleiere som tilhører ulike etater kan medvirke som et bindeledd i det tverrfaglige samarbeidet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117). På en annen side peker dette funnet på svakheter ved etatenes organisering og strukturer når det tverrfaglige samarbeidet er avhengig av at aktørene vet «bakveien». I møte med en skolesektor som tradisjonelt sett har ansatte med pedagogisk bakgrunn (Ellingsgard, 2015, s. 15), kan det forekomme spenninger når det trekkes inn andre fagpersoner. Ansettelse av sosialfaglig kompetanse i skolesektoren medfører at det kommer representanter fra nye profesjoner inn i organisasjonen. Lauvås & Lauvås (2004, s.100) beskriver det som kalles domeneutvidelse som handler om at når profesjoner vil utvide arbeidsfeltet sitt, vil det komme i konflikt med flere yrkesgrupper. Slike spenninger kan sammenlignes med **domenekonflikter** hvor pedagogene hegner om sitt domene, sosialrådgiverstillingen (Glavin, 2018, s. 40). Sosialrådgivning har lange tradisjoner i Norge og det regnes fortsatt som «nytt» at «andre

*yrkesgrupper enn lærere er å finne i disse stillingene»* (Ellingsgard, 2015, s. 8). Det kan oppfattes som særlig provoserende dersom det stilles kritiske spørsmål. En vanlig strategi er å skjærme om sitt arbeidsområde, noe som er særlig utbredt i etablerte yrkesgrupper med sterke fagorganisasjoner (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 100). Funnene i dette intervjuet kan tyde på at informantene opplever at det finnes skjermingsstrategier for å verne om ulike domene og med dette hindre at nye yrkesgrupper vil overta arbeidsfeltet.

Jeg finner det også interessant at mye av forskningen peker i retning av det det er flere individuelle faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet. Her iblant Bronstein (2003) som beskriver profesjonsrolle, strukturelle egenskaper, personlige egenskaper og tidligere erfaringer med samarbeid som faktorer som påvirker samarbeidet. Eksempelvis kan jeg trekke frem at profesjonsrolle handler om å være bevisst på hvilke verdier som preger egen yrkesbakgrunn. Dette kommer tydeligst frem hos informanten med sosialfaglig bakgrunn som ofte i intervjuet påpeker viktigheten av å ha et helhetlig syn på eleven.

### **7.1.2 Hvilke faktorer på gruppenivå påvirker samarbeidet?**

I dette delkapitlet vil jeg drøfte faktorer på gruppenivå og hvordan dette påvirker tverrfaglig samarbeid. Aspektene som trekkes frem på gruppenivå er gruppeledelse, mestring, kommunikasjon og sosial støtte (Ødegård, 2016, s.121). I tillegg trekker jeg inn tillit, trygghet, respekt som her hentet fra Glavin og Erdals (2018, s.33-46) beskrivelser av forutsetninger for utvikling av tverrfaglig samarbeid. Et av aspektene til Ødegård (gruppeledelse) drøftes ikke, da jeg ikke har funn som jeg kan knytte opp til dette. Her drøftes følgende temaer fra analyseresultatene: *kommunikasjon og personlig nettverk*.

Et av aspektene i tverrfaglig samarbeid på gruppenivå er opplevelse av **mestring** (A. Ødegård, 2016, s. 122). Mestring handler om i hvilken grad du opplever å få gjennomført en handling i en situasjon og om å få brukt sine evner i gruppa. I det tverrfaglige samarbeidet rundt eleven er det behov for fagpersoner med ulik kompetanse og at de får mulighet til å *bruke sine evner*. Mine funn viser at informantene med sosialfaglig bakgrunn opplever å få brukt sin kompetanse i møte med elever som har faglige utfordringer i skolen. Her kan hun bidra med et helhetsperspektiv og ha muligheten til å lytte til eleven. Dette bekreftes av Gustavson og Tømmerbakken (2011, s.39) som viser til at *«elevene ønsker å bli møtt av voksne som ser og anerkjenner dem»*. I tillegg viser hun at i det interne tverrfaglige teamet kan bidra med å stille kritiske spørsmål og *«tenke annerledes enn en pedagog»*. Her trekker

også informanten inn helhetsperspektivet, som er det overordnede formålet med tverrfaglig praksis. Informanten med helsefaglig bakgrunn opplever mestring ved å kunne anvende sin helsefaglige bakgrunn når kontakt skal opprettes med BUP.

Ødegård (2016, s.123) trekker frem **kommunikasjon** som et sentralt aspekt på gruppenivå og siterer at «*kommunikasjon er selve limet i alt samarbeid*» (A. Ødegård, 2016, s. 123). Her pekes det på at kvaliteten på kommunikasjon kan knyttes til hvordan det gis tilbakemeldinger til hverandre og hvordan den uformelle støtten er i gruppa. Kommunikasjon er et tema som stadig gikk igjen i intervjuene. Det å kunne drøfte utfordringer i tverrfaglige sammenhenger, både formelt og uformelt, er en viktig forutsetning for et godt tverrfaglig samarbeid. Funn viser at det er behov for både formelle og uformelle arenaer til å drøfte utfordringer. Kommunikasjon og utveksling av informasjon er tett knyttet opp til taushetsplikten. En viktig forutsetning for samarbeid er kunnskap om reglene knyttet til taushetsplikten. Ved å benytte seg av de ulike handlingsrom som lovverket åpner for, vil en kunne kommunisere og samarbeide på en tilfredsstillende måte (Glavin & Erdal, 2018, s. 47). I tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser vil det være behov for utveksling av informasjon og opplysninger. Taushetsplikten skal beskytte privatpersoners integritet og hindre at opplysninger om enkeltindivider blir spredd. Denne taushetsplikten reguleres i forvaltningsloven og de ulike lovverkene knyttet til etatene fagpersonene jobber i (Glavin & Erdal, 2018, s. 49). Under temaet «kommunikasjon» viser funnene at alle informantene, utenom én, opplever at taushetsplikten er til hinder for utveksling av informasjon og at dette påvirker det tverrfaglige samarbeidet. Informanten som opplever at skolen får til gode rutiner i forhold til innhenting av samtykke, mener ikke at taushetsplikten er et hinder for samarbeid. Denne oppfattelsen bekreftes av forskning og litteratur om tverrfaglig samarbeid (Driscoll, 2018, s. 148; Glavin & Erdal, 2018, s. 47; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 117). Informantene som opplever at det er lite dialog og kommunikasjon mellom skole og BUP påpeker at BUP sjelden eller aldri tar kontakt med skolen. Sitatene som refereres til viser til at informantene opplever at det er lite eller ingen dialog mellom skole og spesialisthelsetjenesten når elever får behandling eller blir henvist til BUP. Det ser ut til at det kan være personavhengig ved at noen av psykologene tar kontakt, men at det ikke er en vanlig praksis. Dette kan gjenspeile manglende organisering mellom etatene ved at det er uavklarte ansvarsforhold og mangel på rutiner, manglende avklaring på hvordan taushetsplikt skal håndteres samt mangel på ressurser (A. Ødegård, 2016, s. 117).

Tillit, respekt og trygghet blir trukket frem som suksesskriterier for å oppleve godt samarbeid, både internt og eksternt. Disse kriteriene kan være sammenfallende med aspektet **sosial støtte** som omhandler at aktørene får hjelp og støtte i samarbeidet samt blir verdsatt og forstått i gruppa (A. Ødegård, 2016, s. 123). Aktører som er trygge på hverandre i gruppen, har respekt for ulikheter og kompetanse samt opparbeider seg tillit til hverandre, er positivt for relasjonene i samarbeidet (Glavin, 2018, s. 44). Eksempelvis viser funn i denne studien at informantene mener de har godt samarbeid med ulike aktører dersom de har kjent dem lenge, har god kjemi og snakker godt sammen. Dette beskrives under temaet «personlig nettverk» i analyseresultatene. Allianser og nettverk blir også trukket frem som viktig i faglig sammenheng. Det å knytte kontakter og allianser på tvers av fagmiljø kan være styrkende i det tverrfaglige diskusjoner. Funnene i undersøkelsen viser at flere av informantene benytter seg av personlig nettverk i det tverrfaglige samarbeidet. Samtlige opplever at det er lettere å ta kontakt når de har en kontaktperson eller har personlig bekjente i andre etater. Noen av informantene påpeker at mindre tettsteder gjør det enklere å ta kontakt for der «vet alle hvem alle er». I større sammenhenger er det imidlertid avhengig av det legges til rette for arenaer hvor slike kontakter kan opprettes (B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 37).

### **7.1.3 Hvilke faktorer på organisasjonsnivå påvirker samarbeidet?**

I dette delkapitlet drøftes faktorer på organisasjonsnivå som kan påvirke et tverrfaglig samarbeid. På organisasjonsnivå nevnes organisasjonskultur, organisasjonsmiljø, organisasjonsmål og organisasjonsansvar som viktige aspekter (A. Ødegård, 2016, s. 123). Disse aspektene kan knyttes til suksesskriteriene forankring/system, fleksibilitet, omstillingsevne og kunnskap om hverandre som beskrives av Glavin og Erdal (2018, s.43-45). Her trekkes særlig inn temaene fleksibilitet og tilgjengelig kommunikasjon, samarbeidsarenaer og taushetsplikt fra analyseresultatene.

**Organisasjonskultur** viser til at aktørene vil ta med seg sin egen organisasjonskultur og representere denne i samarbeidet. Noen organisasjoner, etater, er kanskje mer positive til et samarbeid enn andre, noe som vil være synlig i teamet (A. Ødegård, 2016, s. 123). Et gjennomgående tema hos flere av informantene er at de opplever mindre initiativ til samarbeid hos BUP og barnevern enn hos andre etater. Eksempelvis trekker den ene informanten frem at skolen opplever at det er et behov for å ha en dialog med spesialisthelsetjenesten, i dette tilfelle BUP. Informantene opplever at det å involvere skolene ser ikke ut til å være noe som er vanlig praksis i BUP-systemet. Kanskje kan årsaken



gjenspeile en organisasjonskultur samarbeidet med skole ikke blir prioritert? En annen årsak kan være at det er uavklarte roller i samarbeidet og at BUP forventer at initiativet skal ligge hos skolen til å innhente f.eks. samtykke. Et moment som trekkes fram i *Barn og unge i midten* er at BUP-tjenesten er sterkt regulert og har begrenset omfang de kan gi av konsultative tjenester (Zahl-Olsen, 2018, s. 219). Dette kan påvirke det tverrfaglige samarbeidet i negativ grad ved at de ikke har et stort nok handlingsrom.

Glavin og Erdal (2018, s.38) viser til at «*fleksibilitet og omstillingsevne forutsetter fagutøvere med handlingsberedskap på mange områder og verdiforankret vurderingsevne.*» **Fleksibilitet og omstillingsevne** hører til begrepet samarbeidskompetanse og viser til at brukerne settes i fokus for det tverrfaglige samarbeidet. Det forventes at aktørene har handlingsberedskap og verdiforankret vurderingsevne (Glavin & Erdal, 2018, s. 38). Fleksibilitet og tilgjengelig er et tema som er gjentakende i intervjuene. Informantene påpeker at aktører som er fysisk tilgjengelig på skolen er lettere å samarbeide med enn aktører som er mindre tilgjengelige. Informantene opplever også at det er ofte i akutte situasjoner at de merker at fleksibilitet er ekstra viktig. Dersom aktører har manglende tid og ressurser til å omstille seg vil dette være uheldig for elevene og i verste fall kan dette medføre frafall. Eksempler på dette nevnes i forbindelse med geografisk plassering og større avstander som medfører lengre tid for aktører å bistå elevene. Det er ikke alltid at aktørene i det tverrfaglige teamet rundt eleven er tilgjengelig når oppstår akutte behov. Begrensede ressurser i for eksempel skolehelsetjenesten medfører mindre tilgjengelighet på skolen (Glavin, 2018, s. 274).

Dette kan henge sammen med aspektet **organisasjonsmiljø** som viser til hvordan forhold utenfor organisasjonene legger muligheter eller begrensninger i forhold til samarbeid med andre aktører (A. Ødegård, 2016). Begrensninger kan være manglende ressurser eller hvordan tjenesten er organisert. I noen tilfeller kan det være mye utskiftning av personale eller andre faktorer som gjør at det blir mindre tid til tverrfaglig samarbeid. I tilknytning til informantenes opplevelse av samarbeid med BUP, kan det tenkes at faktorer knyttet til organisasjonsmiljø kan være til hinder for samarbeid. » Økt krav til dokumentasjon og målstyring i ulike organisasjoner kan være en faktor som påvirker samarbeidet. En av informantene peker på at omorganisering i PPT og økte krav til dokumentasjon og avslutter med dette sitatet: «*de er nok ikke negative til samarbeidet, men har nok fått beskjed om å skrenke inn*». Informantene opplever at samarbeidet med skolehelsetjenesten påvirkes etter hvor mange dager i uken helsesykepleier er tilgjengelig. I de tilfellene hvor helsesykepleier er tilstede flere dager i uken, opplever de at det er enklere å få til et samarbeid.

Det er økende fokus på samordning av tjenestene og helhetlig tenkning, og **felles målsetting** må være barnets beste, uavhengig av nivå. Det å ha en felles målsetting vil lette arbeidet med å finne felles strategier for å nå disse målene (Glavin & Erdal, 2018, s. 43; B. Johannessen & Skotheim, 2018, s. 18). Det å slippe andre profesjoner til i skolen vil, som tidligere nevnt, også bety at nye perspektiver og synsvinkler vil prege samarbeidet. Dette kan føre til motsigende oppfatninger om hvordan utfordringer bør løses. I noen situasjoner kan uenighet om strategier og tiltak være til hinder for et godt samarbeid.

Dersom organisasjonen de representerer ikke har et klart definert mål om å samarbeide, kan det være vanskelig for de profesjonelle å samarbeide. Ødegårds aspekt **organisasjonsmål** viser til at noen organisasjoner som aktørene representerer, ikke har et klart mål om samarbeid. Dette kan føre til at samarbeidsgruppens mål ikke sammenfaller med organisasjonens mål. En organisasjon kan også ha forventninger om *antall tiltak* som gjennomføres i løpet av en dag, hvor da deltakelse i ulike samarbeidsfora ikke blir synliggjort i statistikken på samme måte (A. Ødegård, 2016, s. 124). Informantene opplever at flere av aktørene i samarbeidet for det første ikke «har for vane» å samarbeide. Dette kan indikere at organisasjonen aktøren representerer, ikke har et klart mål om samarbeid med andre. En av informantene forteller om en episode hvor en aktør fra barnevernet er opptatt av at ungdommen er oppført som «elev» på skolen, til tross for at ungdommen ikke møter til undervisning. Informanten oppfatter dette som at det er viktigere for barnevernet at «*de kan krysse dette av i skjemaet sitt*», enn å faktisk finne en god løsning for ungdommen.

Glavin og Erdal (2018, s.43) trekker frem at for at samarbeidet ikke skal være personavhengig må det **forankres i** organisasjonens planer. Alle instansene må forplikte seg og ha dette med i planarbeidet for at samarbeidet ikke skal forsvinne med personer. Her må ledelsen involveres og ansvaret må være plassert. PPT og skolehelsetjeneste er organisasjoner eller etater som er tett knyttet til skolen via lovverk og formål. Alle informantene beskriver et tett samarbeid med både PPT og skolehelsetjenesten hvor det organiseres fastsatte møter som ressursteam, tverrfaglig team eller spes.ped.team. I litteraturen vises det flere ganger til at helsesykepleier bør være tilgjengelig på skolen og inkluderes som en av skolens ansatte og inkluderes i personalet (Glavin, 2018, s. 264). Dette bekreftes av informantene som opplever at tilgjengelighet og økt nærvær av helsesykepleier fremmer det tverrfaglige arbeidet. I tillegg til dette viser funnene i undersøkelsen at også andre aktører som er fysisk tilstede på skolen påvirker samarbeidet i positiv retning. Informantene har gode erfaringer knyttet til at det for eksempel er enklere å ta kontakt for råd og veiledning når aktører fra politiet og NAV har

kontor på skolen. Aktørene slipper da å opprette kontakt igjennom det vanlige henvisningssystemet, noe som ville tatt mye lengre tid. Dette medfører at de kan løse konflikter og utfordringer på et tidlig stadium og at elevene slipper å vente. Alle informantene i undersøkelsen har erfaringer knyttet til at tverrfaglig samarbeid kan være personavhengig. De opplever at samarbeid i større grad kan opprettes og vedlikeholdes dersom de enten har god kjennskap til en av aktørene på forhånd, eller at de opplever god kjemi og har kjent aktørene over tid. Ingen av informantene viser til forankrede mål om tverrfaglig samarbeid i organisasjonen eller at ledelsen er synlig i dette arbeidet. En av årsakene til at dette ikke nevnes kan være at spørsmål knyttet til ledelse ikke var konkretisert i intervjuguiden. Informantene gir likevel et uttrykk for at de savner struktur og tydelig organisering knyttet til tverrfaglig samarbeid. Faste deltakere og regelmessige møter med fastsatt møteplan er viktige samarbeidsarenaer, viser seg å være av betydning for tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 45). Som tidligere nevnt viser funnene at gode relasjoner til kontaktpersoner i ulike etater, på individnivå, senker terskelen for å ta kontakt når behovet melder seg. I tillegg opplever informanten at når teammøtene er fastsatte på organisatorisk nivå, øker mulighetene for at et samarbeid faktisk skjer.

Selv om fastsatte møter viser til økte muligheter for samarbeid løftes det også frem i forskning at det i noen tilfeller *ikke* er behov for tverrfaglig samarbeid. I noen tilfeller vil det være for tidkrevende å jobbe sammen i team at dette kan gå utover andre oppgaver. Dette nevnes særlig i forbindelse med rådgiveroppgaver, som ofte er såpass omfattende, at det ikke kan samarbeides om alt (Stone & Charles, 2018, s. 185). Dette bekreftes av en av informantene i undersøkelsen som sier at «*en ikke kan ha møter om alt*». I mange tilfeller jobbes det mer flerfaglig enn tverrfaglig ved at de ulike aktørene fordeler oppgaver mer enn finner felles løsninger på utfordringer (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 20-21; Lauvås & Lauvås, 2004, s. 45). Eksempelvis når elever diagnostiseres vil de ulike aktørene ofte kartlegge og stadfeste utfordringer uten nødvendigvis å ha direkte kontakt. Noen av informantene i undersøkelsen beskriver tverrfaglighet ved at de «*fordeler oppgaver*» eller noen opplever at mye av oppfølgingen ferdig når eleven er henvist. Disse funnene kan tyde på at det i noen tilfeller kan jobbes mer flerfaglig enn tverrfaglig.

Aspektet **organisasjonsansvar** viser til organisasjonens domene og handler om hva som er deres spesialområde i forhold til lover og forskrifter. En profesjonell kan ha forpliktelser over for eleven som gjør at den ikke kan dele viktig informasjon, dersom eleven ikke ønsker det. Aktørene bør informere hverandre om ansvarsområdet som hører til sin organisasjon slik at

alle får kunnskap om hverandres fagfelt (A. Ødegård, 2016, s. 122). **Kunnskap om hverandre** er en forutsetning som også trekkes frem i Glavin og Erdal (2018, s.45). De ulike aktørene må vite om hverandres tjenester og ansvar for å kunne utnytte hverandre i det tverrfaglige samarbeidet. Motsatt viser det seg at lite kjennskap til andre aktørers arbeidsområde kan medføre en manglende tillit til at de andre har god nok kompetanse (Glavin & Erdal, 2018, s. 41). Funnene i undersøkelsen viser at flere av informantene opplever taushetsplikten som et hinder for tverrfaglig samarbeid. De trekker frem at dette er særlig gjeldende når aktørene er underlagt strengere lovverk og bestemmelser knyttet til taushetsplikten. Informantene opplever også at informasjon blir holdt tilbake av barnevernet og at BUP tar lite initiativ til samarbeid med skole. Kunnskap om modifikasjoner i taushetsplikten kan gjøre det lettere for aktørene å utveksle informasjon i samarbeidet. Innhenting av samtykke fra eleven og foreldre er det mest hensiktsmessige unntaket fra taushetsplikten (Driscoll, 2018, s. 160). Funnene i undersøkelsen viser at dersom det opparbeides gode rutiner i forhold til innhenting av samtykke, oppleves ikke taushetsplikten som noe hinder for samarbeid. Dette støtter opp om Glavin og Erdals (2018, s.47) beskrivelser som viser til at taushetsplikten ikke trenger å hindre utveksling av opplysninger mellom de ulike instansene.

## 7.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på individuelle faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet. Resultatene fra analysen som viser til informantenes beskrivelser om betydning av profesjonsbakgrunn og personlig nettverk, samarbeidsarenaer, målsetting og holdning synes å sammenfalle med flere av aspektene som motivasjon, rolleforventninger, personlig stil, profesjonell makt, domenekonflikter og opplevelse av nytte (Glavin & Erdal, 2018; A. Ødegård, 2016).

Jeg har i videre forsøkt å drøfte mine funn med aspektene som trekkes frem på gruppenivå: mestring, kommunikasjon og sosial støtte (Ødegård, 2016, s.121). I tillegg har jeg trukket inn samsvarende begreper som tillit, trygghet, respekt hentet fra Glavin og Erdals (2018, s.33-46) beskrivelser av forutsetninger for utvikling av tverrfaglig samarbeid. Disse aspektene og faktorene er drøftet opp mot funn fra analysen som omhandler kommunikasjon og personlig nettverk.

Til sist i dette kapitlet har jeg drøftet ulike aspekter og faktorer på organisasjonsnivå opp mot funn fra analysen som kan knyttes til kommunikasjon, samarbeidsarenaer og taushetsplikt.

Drøftingen viser til aspekter innen organisasjonskultur, organisasjonsmiljø, organisasjonsmål og organisasjonsansvar. Her trekkes også inn evne til fleksibilitet, tilgjengelighet, felles målsetting, forankring og kunnskap om hverandre (Glavin & Erdal, 2018, s. 43; A. Ødegård, 2016). Funnene viser at informantene opplever at det er behov for struktur i det tverrfaglige samarbeid og at dette bør være forankret i organisasjonen.

Drøftingen viser at det er mange aspekter og faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet både på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. På spørsmålet om hvilke faktorer som *hemmer* eller *fremmer* et tverrfaglig samarbeid har jeg i drøftingen vist at faktorene kan både ha en positiv innvirkning og negativ innvirkning på samarbeidet. Eksempelvis kan profesjonsbakgrunn være en faktor som gjøre det enklere å ta kontakt med ulike etater fordi en har kunnskap om etatens kultur og fagspråk. På den andre siden kan ulik profesjonsbakgrunn være til hinder fordi en mangler kunnskap om andre profesjoner og tjenester. Det samme kan gjelde de andre funnene i empirien: personlig nettverk, samarbeidsarenaer, taushetsplikt, kommunikasjon, fleksibilitet, tilgjengelighet og holdning. I drøftingen har jeg vist at flere av disse både kan være til hinder eller de kan fremme et samarbeid.

## 8 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I det forrige kapitlet har jeg drøftet disse funnene i lys av modeller og teorier som viser til flere av de samme faktorene. Jeg vil argumentere for at resultatene i dette forskningsprosjektet sammenfaller med teorier om tverrfaglig samarbeid og tidligere forskning. Problemstillingen «*Hvilke erfaringer har sosialrådgivere med tverrfaglig samarbeid i videregående skole?*» og delproblemstilling: «*Hvilke faktorer påvirker samarbeidet?*» besvares i analyse og drøfting av analyseresultatene.

Kort oppsummert viser resultatet i analysen til tre hovedtemaer med faktorer som påvirker tverrfaglig samarbeid i skole: (1) individuelle faktorer, (2) organisatoriske rammer og (3) forutsetninger for tverrfaglig samarbeid (tabell 2, Kapittel 6). Under hovedtemaene er det syv faktorer: *profesjonsbakgrunn, personlig nettverk, samarbeidsarenaer, taushetsplikt, kommunikasjon, fleksibilitet & tilgjengelighet og holdninger*. Funnene i denne studien er i stor grad utfyllende og sammenfallende med tidligere forskning og oppgavens teoretiske forankring. Dette belyses tydelig ved å trekke inn aspektene i PINCOM-modellen (Ødegård, 2016) og Glavin og Erdals (2018) forutsetninger og suksesskriterier. Drøftingen viser at det er glidende overganger mellom de ulike faktorene og at samme faktor kan oppleves å være både hemmende og fremmende for tverrfaglig samarbeid.

Innledningsvis viste jeg til ulike faglige perspektiv knyttet til oppfølgingen av elever i skolen: pedagogisk perspektiv og helse- og sosialfaglig perspektiv. Disse perspektivene gjenspeiles hos de respektive profesjonene og sektorene, noe som igjen påvirker tilnærming og intervensjon. På en side er de ulike perspektivene nødvendige for å kunne belyse elevens utfordringer. Dette bekreftes av funnene i dette masterprosjektet og tidligere forskning, hvor det vises til et behov for bred fagkompetanse i skolen (Willumsen et al., 2016, s. 21). På en annen side ser det ut til at involvering av ulike tjenester fører til utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet. Mye av utfordringen ser ut til å være knyttet til organiseringen av skole-, helse- og sosialtjenester. En av årsakene til dette kan være fokuset på profesjonalisering og sektordeling som medfører at aktørene har mindre kunnskap om andre profesjoner og tjenester (Willumsen et al., 2016). Ved å øke fokus på tverrfaglig samarbeid allerede i profesjonsutdanningen vil de ulike profesjonene kunne øke sin samarbeidskompetanse og kunnskap om andre profesjoner.

I dette forskningsprosjektet er resultatene basert på intervjuer med fem informanter, noe som er et begrenset omfang. På bakgrunn av dette er det derfor nødvendig å være realistisk i vurderingen av resultatenes overførbarhet.

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke ulike sosialrådgiveres erfaringer med tverrfaglig samarbeid for å få økt kunnskap og forståelse om hva som kan bidra til forbedret praksis. I den forbindelse vil jeg peke på et interessant aspekt som har dukket opp underveis i dette masterprosjektet: det er fokuset på sosialrådgiveren og dens rolle i det tverrfaglige samarbeidet. En oppdagelse har vært at denne rollen er lite belyst av andre forskere i forhold til tverrfaglige samarbeid i skolen. Her nevnes fortrinnsvis pedagoger, sosialarbeidere eller helsesykepleiere. En forklaring på dette kan være at sosialrådgiver ikke har samme profesjonsstatus som øvrige eldre profesjoner (Mellin, Hunt & Nichols, 2011). Likevel er det et sentralt moment at rådgivningstjenesten er hjemlet i opplæringsloven med særskilt ansvar for oppfølging av elever som har behov for ulike hjelpetjenester. Tverrfaglig kompetanse vil i derfor være relevant og formålstjenlig i rådgiverstillinger. Denne studien viser at det er behov for sosialfaglig kompetanse i skolen. Jeg vil derfor argumentere for at sosialrådgiverrollen bør være en sentral aktør når ulike strukturer og modeller for tverrfaglig samarbeid i skolen vurderes.

Avslutningsvis vil jeg konkludere med at resultatene av dette forskningsprosjektet kan være et godt utgangspunkt å bygge på i videre forskning. I lys av funnene i dette masterprosjektet kunne det videre være interessant å undersøke lignende perspektiv fra flere aktører i samarbeidet. Jeg har hatt lite fokus på elevens perspektiv og det ville derfor vært interessant å undersøke *brukerstemmen* i det tverrfaglige samarbeidet. Dette samsvarer også med økt fokus på utvikling av tjenesteutvikling i partnerskap (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 42) og i den forbindelse har eleven en viktig rolle.

## Litteraturliste

- Allen-Meares, P., Montgomery, K. L. & Kim, J. S. (2013). School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review. *Social Work*, 58(3), 253-262. <https://doi.org/10.1093/sw/swt022>
- Andreassen, T. A. & Fossetøl, K. (2014). Utfordrende inkluderingspolitikk - Samstyring for omforming av institusjonell logikk i arbeidslivet, helsetjenesten og NAV. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55(2), 174-202
- Barnehaageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester (LOV-2018-06-22-83)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (AFI-rapport 6/2015). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt* (AFI-rapport 8/2014). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bronstein, L. R. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Brovold, J. M. V. (2012). *Tverrfaglig samarbeid i skolen: En case-studie om hvordan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen kan være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahm, K. T., Landmark, B., Kirkehei, I. & Reinart, L. M. (2010). Effekter av skolehelsetjenesten på barn og unges helse og oppvekstvilkår. Systematisk oversikt. *Kunnskapssenteret, Vol. 15*.
- Driscoll, H. (2018). Taushetsplikten i arbeid med barn og unge. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ellingsgard, K. (2015). *Sosialrådgivning i skolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Ertesvåg, S. K., Eng, H., Frønes, I. & Kjøbli, J. (2016). *Inkludering og utvikling : forebyggende intervensjonar i barnehage og skule*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the



- literature. *Educational Review*, 62(4), 435-448.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2020-03-25-447)*. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Forvaltningsloven. (2018). *Lov om behandlingmåten i forvaltningssaker (LOV-2018-06-22-83)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>
- Frigstad, V. & Skarstein, S. (2018). Sammen i sampill. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldensal Akademisk.
- Glavin, K. (2018). Helsesøsters rolle i det tverrfaglige samarbeidet i skolen. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen : om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Handegård, T. L. & Berg, C. R. (2018). Politiets forebyggende innsats i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2008-2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling - på rett tid - til rett sted*. (Meld. St.nr. 47). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/?ch=1>
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30>
- Helsepersonelloven. (1999). *Lov om helsepersonell m.v (LOV-2019-01-10-11)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-64>
- Hernes, G. (2010). Gull av Gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. *FAFO*, 03(2010).
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Rapport 9/14). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Holst-Jæger, J. E. (2018). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2017). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. 2006*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Forskrift til opplæringslova
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St.31 (2007-2008)). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren : rollen og utdanningen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvaran, I. (2018). Barnevern og skole - samarbeid for barnets beste. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangen, S. (2014). *Skole - en gave til alle hjelpetjenster. En kvalitativ studie om tverrfaglig samarbeid og forebyggende arbeid i skolen*. Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Mellin, E. A., Hunt, B. & Nichols, L. M. (2011). Counselor Professional Identity: Findings and Implications for Counseling and Interprofessional Collaboration. *Journal of*

*Counseling & Development*, 89(2), 140-147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>

- Mordal, S., Buland, T. & Mathisen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen. Mellom tidstyp og grunnleggende ferdighet* (SINTEF Teknologi og helse).
- Nenseth, V., Thaulow, H., Vogt, R. D. & Orderud, G. (2010). Tverrfaglig miljøforskning - en kunnskapsstatus. *Ciens. Forskningscenter for miljø og samfunn, Ciens-rapport*(2010).
- NOU 2009: 22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NSD. (2019). Norsk senter for forskningsdata. Hentet 26.02 2020
- Olaisen, K. r. (2012). *Utviklingsfremmende samtaler med ungdom. Samhandling på tvers*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på : frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2018-06-22-83)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I *Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Sjøtveit, S. (2011). Psykososialt arbeid på videregående skole - kun for spesielt interesserte? *Utdanning*, 12(2011).
- Stone, S. I. & Charles, J. (2018). Conceptualizing the Problems and Possibilities of Interprofessional Collaboration in Schools. *Children & Schools*, 40(3), 185-192. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy011>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Waldum-Grevbo, K. S. & Haugland, T. (2015). En kartlegging av helsesøsterbemanningen i skolehelsetjenesten ; hvor er helsesøster? *Sykepleien forskning*, (4), 352-360.
- Willumsen, E. (2016). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid : et samfunnsoppdrag* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2016). Nye samarbeidsformer - et samfunnsoppdrag. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid : et samfunnsoppdrag* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid : et samfunnsoppdrag* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Zahl-Olsen, R. (2018). Psykisk helsevern for barn og unge - BUP. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ødegård, A. (2006). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *International Journal of Integrated Care*, 6(2006).
- Ødegård, A. (2016). Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegård, T. A. (2012). *1+1=3. Hvilke faktorer er viktige for å fremme trivsel og hindre frafall i videregående skole? En studie av pedagogers og helsesøstres tverrfaglige samarbeid*. Høgskolen i Østfold.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet:

*”Tverrfaglig samarbeid i videregående skole?”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på det tverrfaglig samarbeidet i videregående skole. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å få frem sosialarbeider/sosialrådgivers egne erfaringer fra tverrfaglig samarbeid i videregående skole. Jeg ønsker å se på hvilke faktorer som oppleves som fremmende og hemmende for dette samarbeidet. Samarbeidet er først og fremst knyttet til de ulike instansene som ofte trekkes inn i videregående skole som f.eks. skolehelsetjenesten, pedagogisk-psykologiske tjeneste, fastlege, barne- og ungdomspsykiatri, barnevernet eller andre aktuelle og relevante aktører.

Problemstillingen er som følger: «*Hvilke erfaringer har sosialarbeidere med tverrfaglig samarbeid i videregående skole?*»

*Forskningsspørsmål:*

- *Hvordan legges det til rette for tverrfaglig samarbeid på din arbeidsplass?*
- *Hvilke faktorer opplever du som hemmende for det tverrfaglige samarbeidet?*
- *Hvilke faktorer opplever du som fremmende i det tverrfaglige samarbeid?*
- *Hvordan opplever du det tverrfaglige samarbeidet?*

Forskningsprosjektet er knyttet til en masteroppgave i studiet «Master i sosialt arbeid». Opplysningene skal ikke nyttes til andre formål.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID vitenskapelige høyskole AS er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er kontaktet fordi du arbeider i videregående skole og har en stilling som inneholder oppgaver som samsvarer sosialarbeider eller sosialrådgiver. Rekrutteringen er gjennomført ved å kontakte ulike videregående skoler.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju hvor det gjennomføres lydopptak. Jeg vil også ta notater fra intervjuet. Intervjuet vil vare fra 30-60 minutt.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder Rita Elisabeth Eriksen vil ha tilgang ved VID.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret kryptert ved hjelp flerfaktor-autentisering.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. Eventuelle personopplysninger og opptak blir slettet ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- 

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra VID har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- VID ved veileder Rita Elisabeth Eriksen ([rita.eriksen@vid.no](mailto:rita.eriksen@vid.no)).
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu ([nancy.liu@diakonhjemmet.no](mailto:nancy.liu@diakonhjemmet.no)).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Inger Elisabeth Koch

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Tverrfaglig samarbeid i videregående skole*» 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, ca. 19.mai 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

Tverrfaglig samarbeid i skolen: Faktorer som hemmer og fremmer samarbeidet  
Hvilke erfaringer har sosialarbeider med tverrfaglig samarbeid i skolen?

#### 1. Generell informasjon om deltakerne:

- Utdanningsforløp
- Arbeidserfaring
- Stillingsbetegnelse
- Arbeidsoppgaver

#### 2. Problemstilling og forskningstema:

##### *a. Intervjupersonens forståelse av begrepet tverrfaglig samarbeid*

- Hva legger du i begrepet tverrfaglig samarbeid?
- Hva mener du er fremmer et godt tverrfaglig samarbeid?
- Hva bør jobbes tverrfaglig med i skolen og hvorfor?
- Hvilke aktører mener du er viktig å ha med i det tverrfaglige samarbeidet?

##### *b. Deltakernes erfaringer med tverrfaglig samarbeid*

- Hva er dine erfaringer med tverrfaglig samarbeid?
- Sett ut ifra dine erfaringer, hva er det som virker fremmende for tverrfaglig samarbeid? Kan du nevne noen faktorer hvor det har vært til hjelp for elevene?
- Sett ut ifra dine erfaringer, hva er det som virker hemmende for tverrfaglig samarbeid?
- Hva tenker du om din rolle i det tverrfaglige samarbeidet?
- Hvilke oppgaver er det andre aktører utfører i samarbeidet og hvilke oppgaver gjennomfører du?

##### *c. Tverrfaglig samarbeid i praksis.*

- Kan du fortelle om en hendelse hvor du opplevde å få til et godt tverrfaglig samarbeid?
- Kan du fortelle om en hendelse hvor du opplevde at det tverrfaglige samarbeidet ikke fungerte?
- Hva tenker du er årsaken til at det fungerte så bra / fungerte ikke så bra?
- Hvilke faktorer var tilstede / var ikke tilstede for at det kunne fungere?
- Hva lærte du av denne erfaringen?

#### 3. Avslutning

- Er det noe du ønsker å tilføye som ikke har blitt tatt opp i løpet av intervjuet?