

Skolens oppfatning av
tverrprofesjonelt samarbeid
- en utforskende studie innen en
norsk ungdomsskole

Sissel Austberg

Master of Public Health

MPH 2012:5



norden

Nordic School of Public Health
NHV

Skolens oppfatning av tverrprofesjonelt samarbeid - en utforskende studie innen en norsk ungdomsskole

© Nordic School of Public Health NHV
ISSN 1104-5701
ISBN 978-91-86739-35-5



Master of Public Health – Examensarbete –

Examensarbetets titel och undertitel Skolens oppfatning av tverrprofesjonelt samarbeid - en utforskende studie innen en norsk ungdomsskole				
Författare Sissel Austberg				
Författarens befattning och adress Helsesøster, Tønsberg Kommune				
Datum då examensarbetet godkändes 11.05.2012			Handledare NHV/Extern Bengt Åhgren, Universitetslektor, docent, NHV.	
Antal sidor 45	Språk – examensarbete Norsk	Språk – sammanfattning Norsk/Engelsk	ISSN-nummer 1104-5701	ISBN-nummer 978-91-86739-35-5
<p>Hensikten med denne studien er å få kunnskap om lærernes og ledelsens oppfatninger av, og erfaringer med, tverrprofesjonelt samarbeid. Deres oppfatning av behovet for, og muligheter for, å implementere tverrprofesjonelt samarbeid i arbeidet med skolens psykososiale miljø, søkes også belyst. I tillegg undersøkes om motivasjon for et strukturert samarbeid påvirkes av tidligere erfaringer.</p> <p>Metode: Fenomenografi ble brukt som tilnæringsmetode og fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. 15 ansatte i en ungdomsskole, fordelt på tre fokusgrupper, deltok i studien.</p> <p>Resultat: Det ble identifisert tre beskrivelseskategorier og seks delkategorier. Begrepet tverrprofesjonelt samarbeid oppfattes som lite kjent. Samarbeid med andre profesjoner beskrives som lite, til dels besværlig og preget av tilfeldigheter. Skolens rolle i forpliktende samarbeid oppfattes å forvanskes ved at det i utgangspunktet stilles mange krav til skolen. Det er vanskelig å prioritere mellom fagopplæring og tema som sorterer under sosial kompetanse og trivselsgivende tiltak. Motivasjon for samarbeid begrunnes i behov for økt kunnskap om faktorer som påvirker elevenes individuelle og totale opplevelse av skolen. De fokusgruppene som har hatt befattning med et strukturert tverrprofesjonelt samarbeid tilkjennegir en mer positiv holdning til samarbeid med andre profesjoner. Formelle rammer oppfattes som en begrensende faktor for samarbeid.</p> <p>Konklusjoner: Funn i studien indikerer et behov for å avklare meningsinnhold i begrep som beskriver samarbeid mellom ulike profesjoner og sektorer. Metoder og formelt grunnlag for å utvikle et godt psykososialt miljø i et tverrprofesjonelt perspektiv etterlyses. Det å ha en positiv erfaring fra et strukturert tverrprofesjonelt samarbeid, øker motivasjonen for ytterligere samarbeid.</p>				
Nyckelord tverrprofesjonelt samarbeid, intersektorielt samarbeid, psykososialt miljø, skolen, implementering.				



Master of Public Health

– Thesis –

Title and subtitle of the thesis School's perception of interprofessional collaboration: An exploratory study in a Norwegian junior high school				
Author Sissel Austberg				
Author's position and address Public health nurse, Tønsberg municipality				
Date of approval 11.05.2012			Supervisor NHV/External Bengt Åhgren Associate Professor (docent), NHV.	
No. of pages 45	Language – thesis Norwegian	Language – abstract English	ISSN-no 1104-5701	ISBN-no 978-91-86739-35-5
<p>Purpose: This study aimed to increase knowledge about teachers' and management's perceptions of, and experiences with, the concept of interprofessional collaboration. The study also sought to determine perceptions about the need and opportunity for implementing interprofessional collaboration in their work environment. Finally, the studie investigated whether past experiences influence motivation for structured cooperation.</p> <p>Method: This study used a fenomenografic approach and interviewed 15 employees of a Norwegian junior high school. Study participants were divided into three focus groups; participants from the management, teachers with experience from structured interprofessional collaboration and teachers without such experience.</p> <p>Results: Data analysis identified three categories and six subcategories. All participants described interprofessional collaboration as not well known and collaboration with other professions is described as rare, sometimes difficult, and random. They perceived the school's role in committed cooperation as difficult because it increases demands on the school. The study participants find prioritization between vocational training and topics that fall under the social skills difficult. Motivation for cooperation is based on a need for increased knowledge about the factors that influence students' individual and overall experience of school. Focus groups having greater experience with a structured interprofessional collaboratio, showed a more positive attitude toward cooperate with other professions. Participants perceived formal frameworks as a limiting factor for collaboration.</p> <p>Conclusions: This study showed a need to clarify the meaning of the term interprofessional collaboration. The school should work to develop a good psychosocial environment in an interprofessional perspective. A positive experience with structured interprofessional collaboration, increases motivation for further cooperation.</p>				
Key words interprofessional collaboration, intersectoral cooperation, psychosocial environment, school, implementation				

INNHOOLD

1.0 INTRODUKSJON	5
2.0 BAKGRUNN	6
2.1 Elevenes rett til et godt psykososialt miljø.....	6
2.2 Skolens betydning for helse; et nordisk folkehelseperspektiv.....	6
2.3 Helse- og utdanningssektorenes rolle og strategier for å utvikle et godt psykososialt miljø i skoler.....	7
2.4 En ny måte å jobbe med temaet - en intervensjon.....	8
2.5 Tidligere forskning.....	9
3.0 TEORETISK OG KONSEPTUELL REFERANSERAMME	10
3.1 Tverrprofesjonelt og tverrfaglig samarbeid.....	10
3.2 Tverrsektorielt samarbeid og Intersectoral Action.....	12
3.3 Implementeringsprosessen.....	14
4.0 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	16
4.1 Formål.....	16
4.2 Forskningsspørsmål.....	16
5.0 METODE	16
5.1 Metode og studiedesign.....	16
5.2 Utvalg.....	17
5.3 Datainnsamling og forskerrollen.....	17
5.4 Analyse.....	18
5.5 Etikk.....	18
5.6 Reliabilitet og validitet.....	19
5.7 Egen forforståelse.....	19
6.0 RESULTATER	20
6.1 Samarbeid i teori og empiri.....	20
6.2 Skolens rolle.....	23
6.3 Motivasjon og demotivasjon for samarbeid.....	25
6.4 Oppsummering av funn.....	27
7.0 DISKUSJON	29
7.1 Resultatdiskusjon.....	29
7.2 Metodediskusjon.....	39
7.3 Overførbarhet og implikasjoner.....	39
8.0 KONKLUSJON	40
9.0 LITTERATURLISTE	41
10.0 VEDLEGG	44

1.0 INTRODUKSJON

Folkehelsearbeid innebærer at man målretter tiltak inn mot relevante grupper, og på ulike arenaer, i befolkningen. I arbeidet med barn og unges fysiske og psykiske helse, er skolen oppfattet som en viktig arena. Aspekter ved skolearenaen tillegges stor betydning for barn og ungdommers helse (1). Sammenhengene mellom utdanning; herunder også skolens evne til å skape et godt miljø for læring, og helse, anses å være meget komplekse. Utdanning i seg selv påvirker de levekår mennesker lever under gjennom livsløpet. Ved dette bidrar utdanning til å bestemme hvilke helsebelastede eller helsefremmende forhold personene utsettes for. Som utdanningsinstitusjon bidrar skolen i utviklingen av psykologiske ressurser, som igjen påvirker individets mulighet for helse. Noe forenklet sagt; læring gir mestring, mestring gir helse.

Flere studier har sett på sammenhengen mellom elevers oppfatning av skolen og forekomst av ulike symptomer på uhelse (2-6). Det påvises her ulike faktorer ved skolen som forskerne hevder å ha en sammenheng med elevens opplevelse av egen helse. De rapporterte symptomene på uhelse blant skoleelevene er i første rekke knyttet til psykosomatiske plager. I tillegg til at skolen har en innvirkning på elevenes opplevde helse, vil faktorer som ligger utenfor denne arenaen også ha en innvirkning på de unges helse (6). Determinanter for barn og unges helse er mange og sammensatte.

Skolen plikter å fremme helse, trivsel og læring blant elevene (7). Denne retten skal, blant annet, oppfylles ved å utvikle et godt psykososialt miljø i skolen (7,8). Forfatteren har jobbet med tema som berører elever sin helse og trivsel de siste par tiårene og har registrert en økning i antall henvendelser fra skoler på området. Henvendelsene synes å være betinget i den kompleksiteten som finnes i elevmassen. Denne erfaringen kan antyde at lærere opplever økte utfordringer i arbeidet med å skape et godt lærings- og psykososialt miljø (9).

Det er en lang tradisjon for at profesjoner som ikke tilhører utdanningssektoren har en kontakt med skolen. Hensikten med dette er å bidra til en positiv fysisk og psykisk utvikling hos elevene. Denne typen samarbeid mellom ulike profesjoner og tjenester er i litteraturen beskrevet som ønskelig og nødvendig, men også vanskelig (1, 10-13).

Hva skolens ansatte mener om samarbeid med profesjoner utenfor egen sektor synes å være lite undersøkt. Denne studien søker å finne noen svar på hva lærere og ledelse ved en norsk ungdomsskole tenker omkring samarbeid; som fenomen og i praksis. Deres oppfatninger og erfaringer på feltet er viktig kunnskap for samarbeidende profesjoner.

Samarbeid som fenomen, og hvordan dette håndteres og implementeres, er hovedfokus i denne studien. Kunnskap fra disse fagfeltene anses som viktig i folkehelsearbeidet. Samarbeid, på tvers av fag, sektorer og forvaltningsnivå, er et virkemiddel i forebyggende og helsefremmende arbeid. I denne studien knyttes dette opp mot ulike profesjoners arbeid blant barn og unge innen en av deres hovedarenaer i oppveksten; skolen.

2.0 BAKGRUNN

2.1 Elevenes rett til et godt psykososialt miljø

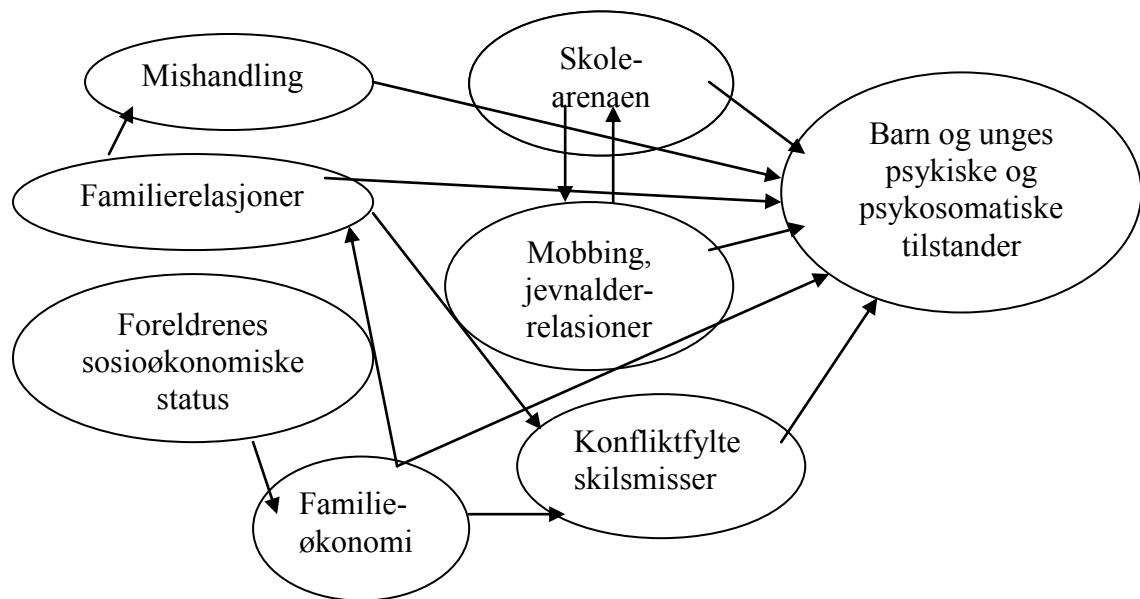
Opplæringslovens § 9a-1 gir elevene en individuell rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (7). Her beskrives krav til skolens arbeid rettet mot enkeltindivider, og krav til skolens systematiske arbeid (internkontroll). Dette kapitlet i loven omtales ofte som elevenes ”arbeidsmiljølov”, og påpeker at det psykososiale miljøet omfatter mer enn mobbing. Det systematiske arbeidet med temaet krever et systemperspektiv. Dette er beskrevet i opplæringsloven og med systemrettet arbeid forstås et arbeid rettet mot systemet, eksempelvis mot skolen som organisasjon eller mot gruppen som helhet (7,14). Skolen er en av de mest sentrale arenaer for barn og ungdommers liv og erfaringer. De oppholder seg der store deler av dagen og viktige relasjoner til medelever og lærere, samt ferdigheter og kunnskap, utvikles og prøves (1). Retten til et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring beskrives også i læreplanverket. Det heter her at skolen skal utvikle selvstendige personligheter; elever med gode evner til å samarbeide med andre, elevene skal få tro på seg selv og utvikle sosiale ferdigheter som setter dem i stand til å delta i det sosiale fellesskapet.

2.2 Skolens betydning for helse; et nordisk folkehelseperspektiv

Barn og unge som blir utsatt for mobbing, utestengelse, rasisme, diskriminering eller vold, vil få erfaringer som i et livsperspektiv vil kunne gi negative konsekvenser for både den psykiske helsen og sosiale deltagelse (15). En nylig publisert rapport i Norge, fra HUNT-studien(16), viser at problemer med å oppnå gode skoleresultater, og mobbing på skolen, er risikofaktorer for psykiske vansker blant ungdom. Studien ”Visible learning” (2) oppsummerer 800 metaanalyser basert på 52.000 studier, hvor det ble sett på hva som betyr mest for elevenes læringsutbytte. Forhold som fremmet læringsutbytte fant man her å være: relasjon mellom elev og lærer, forventninger og støtte til elevene, direkte instruksjoner og anvendelse av regler, samt lærerens evne til å lede klasser og håndhevelse av regler. Viktige faktorer for fremgang i lærernes klasseledelse er funnet å være at læreren jobber systematisk med å utvikle seg selv som leder og får opplæring i metoder som minsker forstyrrelser i klasserommet. I en rapport, utført på oppdrag fra Helsedirektoratet i Norge, har man sett på ulike sammenhenger mellom helse og utdanning; deri også på studier om skolearenaens betydning for psykosomatiske plager (1). Rapporten baserer seg på resultater fra en rekke studier; fortrinnsvis fra de nordiske landene. Det vises til en norsk (3) og en dansk (4) studie som ser på psykosomatiske og psykologiske symptomer knyttet opp mot opplevd skolemiljø. Studiene viser at hvordan elevene opplever skolen; mobbing, rettferdighet, trygghet og tilknytning, var relatert til rapportering av psykosomatiske symptomer. En svensk studie som studerte elevers arbeidssituasjon, fant at negative psykososiale forhold i skolesituasjonen; kontroll, krav og relasjonelle forhold, førte til økt forekomst av symptomer på uheld (5).

Det psykososiale miljøet ved skolen hevdes, som vist, å ha stor betydning for elevens helse. Denne arenaen er likevel ikke den eneste kilden til barn og ungdommers eventuelle plager/problemer. Ulike sosiale faktorer har en betydning for utvikling av psykosomatiske symptomer. Berntsson og Gustafsson (6) utformet i forbindelse med en fellesnordisk

undersøkelse en samlet modell av disse ulike faktorene, basert på det svenske underutvalget i studien (figur 1).



Figur 1. Berntsson og Gustafsson, i Elstad (6,1); *Sosiale faktorer av betydning for barn og unges psykiske helse.*

Det viser at faktorer som virker inn, både direkte fra skolemiljøet og sammen med andre aspekter ved elevens liv, er mange og til dels komplekse. Komplekse i forhold til innvirkning på elevenes helse, og komplekse med hensyn til hvordan man på best mulig måte nærmer seg og søker løsninger på disse vanskene. Disse elevene; med all sin forskjellighet når det kommer til egne livserfaringer, er de barna og ungdommene som lærere og skoleledere møter i skolehverdagen. I en svensk utredning (9) beskrives denne kompleksiteten i elevmassen som en utfordring for skolens arbeid. Utredningen ser på samfunnsmessige endringer og endrede krav til skolen i et ledersperspektiv. Det foreslås her at teorier og erfaringer innen fagfeltet ledelse; fra både næringsliv og helse- og sosialsektoren, kan komme til anvendelse i arbeidet med å imøtekomme nye utfordringer i skolehverdagen.

2.3 Helse- og utdanningssektorenes rolle og strategier for å utvikle et godt psykososialt miljø i skoler

Direktøren for Helsedirektoratet peker på at for å nå direktoratets mål om å bidra til flere leveår med god helse i befolkningen og reduserte forskjeller i helse og levekår, er et samspill med utdanningssektoren viktig (1). Det vises til at det fra et helsemessig ståsted er viktig at skolesektoren lykkes med sine tiltak; for å gi alle barn muligheter for læring.

Helsedirektoratet uttrykker et ønske om å være en samarbeidspartner for utdanningssektoren; å ha et tverrsektorielt samarbeid. Dette for å bidra til en inkluderende skole; med gode og like læringsmuligheter, med kunnskapsbaserte folkehelseiltak og med et fysisk og psykososialt miljø i skolen som fremmer deltagelse og helse for alle.

Fra et overordnet perspektiv er WHO's helsepolitiske dokument "Health21" (Region Europa) et sentralt bidrag (17). Her løftes fire handlingsstrategier frem:

1. Tverrsektorielle strategier for å møte forhold som påvirker helsen – slik som fysiske, økonomiske, sosiale, kulturelle og kjønnsmessige perspektiver.
2. Resultatorienterte helseprogrammer og investeringer som stimulerer helse og klinisk omsorg.
3. En integrert familie- og primærhelsetjeneste som støttes opp av en fleksibel og responsiv spesialisthelsetjeneste.
4. En deltagende helsestimulerende prosess som involverer relevante partnere på alle nivåer; hjem, skole og arbeid, lokalsamfunn og stat – og som fremmer felles avgjørelser, gjennomføring og ansvarlighet.

Opplæringslovens § 9a-1, med tilleggskrifter, beskriver hvordan skolen skal jobbe systematisk med det psykososiale miljøet. Det er også utarbeidet materiell/veiledere for dette arbeidet (15). I 2010 ble det publisert et rundskriv fra Utdanningsdirektoratet som omhandler kapittel 9a i Opplæringsloven; Om retten til et godt psykososialt miljø (8). I lys av at forskning viser at det å jobbe med det psykososiale miljøet fra et folkehelseperspektiv er viktig, men også kompleks, ble det sett på hva rundskrivet og veiledningsmaterialet sier om tverrfaglig/tverrprofesjonelt samarbeid. Rundskrivet sier noe om dette på ett sted; knyttet opp mot skolens plikt til å fatte enkeltvedtak(“avgjørelse som gjelder rettighetene og pliktene til en eller flere bestemte personer”, jfr. forvaltningsloven § 2b). Det heter her: ”Å avgjøre hvilke tiltak som er nødvendige for å oppfylle loven kan være vanskelig. I noen tilfeller kan det være behov for fagkunnskap som skolen selv ikke besitter. Det kan også være behov for tverrfaglig eller tverretatlig samarbeid” (8, s16).

I “Materiale for helhetlig arbeid med læringsmiljøet”, er det i forslag til refleksjonsoppgaver tatt med ett punkt om samarbeid med andre instanser (15). Utover dette finnes ikke samarbeid; i strukturert form, med andre profesjoner nevnt. Det er ukjent i hvilken grad selve materialet er implementert i skolene i Norge. Samuelsen (14) hevder dog at en interesse for innovasjonsarbeid i skolen ble aktualisert gjennom arbeidet med å utvikle dette veiledningsmaterialet. Videre, at kunnskap om ulike innovasjonsstrategier er av verdi med hensyn til å oppnå effekt av systemrettet arbeid i skolen. Dette synet støttes av Jonasson (9), som hevder at det kan være god nytteverdi i det å se seg om i ”andre verdener” enn sin egen når man søker ideer til nyorientering, utvikling og forbedring i skolen. Men, hevdes det, mye utviklingsarbeid foregår uten denne kunnskapen, med uteblivelse av ønsket utvikling som et resultat (14).

Det ble i 2010 og 2011 utført nasjonalt tilsyn hvor temaet var skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø. Den foreløpige oppsummering fra dette tilsynet, viser til at arbeidet innen feltet i mindre grad er fulgt godt opp. Det pekes på at de foreløpige resultatene i hovedsak viser at skoler og skoleeier fortsatt har betydelige avvik fra opplæringslovens bestemmelser om elevenes psykososiale miljø (18).

2.4 En ny måte å jobbe med temaet - en intervensjon

Forfatteren ble ved begynnelsen av fjoråret, av ledelse og lærere, anmodet om å jobbe med elevene på 8.trinn ved en ungdomsskole. Hun er sykepleier/helsesøster ved skolen, tilstede to dager pr. uke. Lærerne/skolen opplever disse elevene; ca 90 elever fordelt på 4 klasser, som en utfordrende gruppe å jobbe med. Det er mye uro i klasseundervisningen, friminuttene er preget av konflikter mellom elevene og mange enkeltelever har vansker av ulik grad. Dette gjør arbeidet for lærerne utfordrende og de ønsket hjelp for å få ro til å undervise. Lærerne

beskriver det som vanskelig å håndtere alle de ulike situasjonene som oppstår i klasserommet, samtidig som man skal forsøke å nå læringsmålene for sin klasse. Det kan synes som om lærerne lider under alle krav og forventninger til deres rolle, eller også: de opplever at de må påta seg en rekke ulike roller som ligger utenfor deres tid og kompetanse som pedagog i skolen. Helsesøster har begynt å jobbe systematisk inn mot klassene.

Men, hun så samtidig et behov for å ha et tett samarbeid med lærerne. Det er de som i løpet av skoledagen har ansvaret for, og jobber sammen med elevene. Lærerne som jobber med 8.trinnet ble tilbudt (parallelt med programmet for elevene) et tilpasset opplegg for samlinger hvor man ser på deres håndtering av det å jobbe i disse gruppene/klassene. I arbeidet sammen med 8.klasselærerne har helsesøster foreslått en ramme for områder og tema som kan være nyttig for lærerne å ta opp til felles refleksjon. Disse forslagene har vært gjenstand for vurdering og diskusjon i gruppen.

Lærerne i 8.klasseteamet oppgir at de aldri har jobbet systematisk med de temaene som helsesøster nå jobber med i klassene. De har aldri fått ekstern veiledning på sitt eget arbeid med utvikling av det psykososiale- og læringsmiljøet. Målet for det beskrevne samarbeidet er å sette i gang prosesser hos lærerne. Både av refleksiv karakter; i forhold til egen praksis, en økt interesse for teorier fra andre fagfelt enn pedagogikk; som har betydning for utvikling av et positivt lære- og psykososialt miljø, samt å finne nye/flere virkemidler som bidrar i positiv retning. Ledelsen ved skolen har vært delaktig i dette arbeidet i den forstand at de har deltatt i planleggingen, samt gitt mulighet for gjennomføring av de ulike aktivitetene.

2.5 Tidligere forskning

Det synes vanskelig å finne forskning som sier noe spesifikt om studiens tema. Til tross for omfattende litteratursøk, ble det kun funnet en studie hvor forfatterne har hatt fokus på lærere sine oppfatninger av samarbeid med andre profesjoner (19). Denne undersøkelsen er dog utført i spesialskoler; hvor alle elevene har fysiske funksjonshinder, og resultatene kan ikke direkte overføres til ordinære skoler. Det finnes en stor mengde litteratur om ulike former for samarbeid om barn og unge; av og for profesjoner innen helse- og sosialsektoren (10-13). Hvordan skolen oppfatter arbeidet med temaet psykososialt miljø i et tverrprofesjonelt perspektiv, synes å ha vært viet lite oppmerksomhet i litteraturen.

3.0 TEORETISK OG KONSEPTUELL REFERANSERAMME

Teoretisk og konseptuell referanseramme for studien er dels litteratur om tverrprofesjonelt og tverrsektorielt samarbeid. I del to av problemstillingen er litteratur om implementering, samt nærliggende teori og begrep, det sentrale.

3.1 Tverrprofesjonelt og tverrfaglig samarbeid

Samarbeid er et hverdagslig ord og blir brukt i mange og ulike sammenhenger. Som begrep blir samarbeid definert som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen. Begrepene samordning, samarbeid og samhandling blir ofte brukt om hverandre (16). Det er i det offentlige en forventning og et krav om at ulike profesjoner samarbeider på tvers av tjenester, etater og sektorer. Samarbeid i det offentlige kan betegnes som tverrprofesjonelt, interprofesjonelt, tverrfaglig eller flerfaglig; på individnivå. Ulike betegnelser som viser til organisasjonsnivå og myndighetsnivå kan være; interkommunalt, tverretatlig og tverrsektorielt(10-13,20).

Begrepsdannelsen innen temaet samarbeid er beskrevet som vanskelig. I nyere norsk litteratur diskuterer Willumsen (11) bruken av begrep som beskriver samarbeid. Hun ser til internasjonal litteratur for å skape distinksjoner i det innholdsmessige i de ulike begrepene. De engelske begrepene *multi-professional* samt *multi-disciplinary*; prefikset *multi*, og bruk av prefikset *inter*, som i *interprofessional* og *inter-disciplinary* har betydning for oppfatning og forståelse av samarbeid som fenomen. Prefikset *multi* beskriver et samarbeid hvor faggrupper arbeider ved siden av hverandre eller med sterkt adskilte fagområder. Det hevdes at begrepet *tverrfaglig* har likheter med engelske begrep som betegner begrepet samarbeid med prefikset *multi*. Ved tale om *inter* som prefiks, gir dette en indikasjon på at det innebærer en større grad av interaksjon og integrering av ideer og aktiviteter mellom samarbeidspartnere. Wilson og Pirrie diskuterer også forskjellen mellom *multiprofessional* og *interprofessional*; med eksplisitt fokus på de to prefiksene (20). De viser til at innholdet i disse prefiksene, i forskjellig litteratur, kobles til ulike dimensjoner: antall (medvirkende), territorielt og epistemologisk. De hevder at man ikke må overse disse distinksjonene, da de er av praktisk betydning for profesjoner som skal arbeide sammen i brukerrettede tjenester.

Willumsen sier om begrepet tverrprofesjonelt: ”Det dreier seg altså om samarbeid mellom ulike profesjoner som har en felles oppgave eller et felles prosjekt. De er engasjert i felles beslutninger, noe som innebærer integrasjon av andre faggruppers kunnskap og ferdigheter. Sammen skaper deltagerne ny viten, en slags merviten som er en syntese av samarbeidspartenes ulike bidrag som partene ikke kan oppnå alene”(11,s. 21). Det hevdes videre at det norske begrepet tverrprofesjonelt og det engelske *interprofessional* ligger tett opp til hverandre i innhold/betydning. Det fremheves at begrepet tverrprofesjonelt samarbeid er et sammensatt tema, med ulike innfallsvinkler, at det handler om relasjoner, samspill og strukturer på ulike nivåer og i ulike kontekster, og at dette som fenomen kan forstås og analyseres med bakgrunn i flere teorier og referanserammer. Willumsen peker på at det kan være vanskelig å avgrense et fag, da det ofte består av flere disipliner, og velger derfor å benytte begrepet tverrprofesjonelt samarbeid. Utrykket «profesjonell» brukes synonymt med kvalifisert (ofte forskningsbasert) yrkesvirksomhet. Man arbeider «profesjonelt» når man har vesentlig sikrere kunnskap enn mannen i gata (12).

I norsk faglitteratur, herunder også offentlige dokumenter, samt i praksis, er det vanlig å bruke begrepet *tverrfaglig samarbeid*. Dette har blitt et innarbeidet begrep innen produktutvikling, undervisning og forskning samt helse- og omsorgssektoren, og presenteres som et positivt ladet ord (12). Begrepet brukes i litteraturen som en betegnelse på en arbeidsform på forskjellige nivåer, samt i forhold til forskjellige arbeidsoppgaver, herunder også endrings- og utviklingsarbeid. I helse- og sosialsektoren snakker man om tverrfaglig samarbeid når det er behov for flere typer fagkunnskap i arbeidet med å ivareta brukeren/pasienten i et helhetsperspektiv. I dokument som beskriver skolens arbeid med det psykososiale miljøet brukes også begrepet tverrfaglig (8).

Vangen og Huxham (21) har foreslått en ramme for en teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. Dette temabaserte rammeverket tar opp i seg mange av de faktorene som ulik litteratur, hver for seg, beskriver som fremmende eller hemmende for et vellykket samarbeid. Vangen og Huxham har med dette ønsket å skape et verktøy for en reflekterende praksis; som kan hjelpe ledere til å finne hensiktsmessige løsninger i krevende samarbeidssituasjoner.

Tabell nr.1: Faktorer som kan virke hemmende på samarbeid. Axelsson og Axelsson, 2007.

<i>Strukturelle hindringer</i>	<i>Kulturelle hindringer</i>	<i>Andre hinder for samarbeid</i>
<ul style="list-style-type: none"> Ulikt regelverk på arbeidsplassen og ulikt lovverk å forholde seg til Ulikt budsjett og ansvarsområder Ulik tilgang til informasjonssystem og databaser 	<ul style="list-style-type: none"> Ulik utdanningsbakgrunn; kan føre til ulike profesjonelle prioriteringer Ulik terminologi Ulik organisasjonsideologi Ulike holdninger, vurderinger og prioriteringer; kan gjøre det vanskelig å kommunisere og samarbeide 	<ul style="list-style-type: none"> Kortsiktige prioriteringer i kommunale ettårige budsjetter Byråkrati og hierarki i de offentlige organisasjonene Uklare mål og mandat Uklar arbeidsfordeling Ulikhet i forhold til makt og ressurser, både materielle, økonomiske, og kunnskapsmessige Omorganisering og nedbemanning Personmotsetninger Usikkerhet i yrkesrollen

Disse faktorene kan forekomme, og bør gis oppmerksomhet, i både tverrprofesjonelt og tverrsektorielt samarbeid, samt i samarbeid over ulike nivå internt i organisasjoner. I et samarbeid mellom utdanningssektoren og helse- og sosialsektoren vil det således være nyttig å ha syn for de ulike elementenes eventuelle påvirkning.

Axelsson og Axelsson (23) skriver videre om begrepet revir i samarbeidsrelasjoner, og sier at revirtenkning kan representere en alvorlig hindring for tverrprofesjonelt samarbeid. Begrepet revir kan kobles til begrepet profesjonsstatus (12). Dette innebærer at profesjonene har en høy grad av autonomi, både gjennom lover, forskrifter og andre styrende dokumenter, samt gjennom den anseelse profesjonene får i kraft av sin unike posisjon. Ulike profesjoner har ofte en underliggende konsensus om egne verdier, normer og faglige oppfatning. Man ser ikke

nødvendigvis et behov for å tilpasse seg andre profesjoners verdisyn, kulturelle faktorer og kunnskap.

Lauvås og Lauvås (12) skriver om å lede tverrfaglig arbeid. De hevder at dette, i tillegg til å sørge for en forankring i formelle strukturer, innebærer å skape et grunnlag for uformelt samarbeid der skillelinjene mellom nivåer og yrkesgrupper tones ned. Åhgren (24) skriver om grunnlaget for vellykket utviklingsarbeid som krever samarbeid, og sier at dette: ”i stor grad er avhengig av ledelsens evne til å skape profesjonelt engasjement, tillit og legitimitet” (11, s 152). Det at forslag om endringer som kommer fra ledelsen oppleves som nyttige og ønskverdige, er med å underbygge både engasjement og tillit. Dette begrunnes i at de impliserte partene opplever at ledelsen har forståelse for deres situasjon og ønsker å bidra til en endring som oppfattes som formålstjenlig. Nolan sier: ”Interdisciplinary care, although not denying the importance of specific skills, seek to blur the professional boundaries and requires trust, tolerance, and a willingness to share responsibility” (25, s 306).

Samarbeid som fenomen beskrives i litteraturen som en kompleks øvelse; både hva gjelder hvem som bør samarbeide; med henblikk på individ-, og organisasjonsnivå, samt grad av samarbeid; fra løselig og tilfeldig, til høy grad av strukturert og integrert samarbeid. Resultater fra forskning omkring samarbeid er mange og interessante, men også vanskelig å få fullstendig oversikt over. Utgangspunktet er som nevnt mange, akkurat som forskningsdisiplinene er mange. Litteraturen viser også at meningsinnholdet i de ulike begrepene som rommer fenomenet samarbeid, er mange og til dels ulike. Jensen m.fl. (26) skriver om forståelse av meningsinnhold i begreper. De hevder at ord og begreper som forblir uavklarte og abstrakte; knyttet til verdier, visjoner og strategiplaner, vil kunne binde energien i den abstrakte verden og deri hindre et endringsarbeid.

3.2 Tverrsektorielt samarbeid og Intersectoral Action

Et tverrprofesjonelt samarbeid mellom aktører i utdanningssektoren og helse- og sosialsektoren; for å skape et godt psykososialt miljø for eleven, vil innebære et tverrsektorielt samarbeid. Tverrsektorielt samarbeid blir beskrevet som den mest komplekse form for samarbeid da det omfatter både tverrprofesjonelt og tverretatlig samarbeid (23). I folkehelsearbeid er det et mål å få så mange som mulig til å samarbeide. Etablering av et forpliktende samarbeid mellom ulike samfunnssektorer blir dog beskrevet å være en vanskelig oppgave (13,27). Peckham (28) beskriver ulike strategier for samarbeid; basert på toppstyrt samarbeid, samarbeid med økonomiske insitamenter og/eller samarbeid tuftet på en felles visjon. Samarbeid initiert fra øverste ledd i en hierarkisk organisasjon kan oppleves som lite positivt på andre nivå i organisasjonen og derved møte motstand. Økt ressurstilfang som et resultat av samarbeid kan være en strategi som virker i retning av økt samarbeid. Hvis dette slås sammen med en delt visjon for arbeidet, vil sannsynligheten for å oppnå et godt samarbeid øke betraktelig. Andre forfattere skriver også om ulike former for samarbeid; Øvretveit (29) betoner viktigheten av at et samarbeid innebærer at man fundamentalerer samarbeid på elementene samordning, samarbeid og samhandling. O'Neill beskriver fem ulike modeller for tverrsektorielt samarbeid; nettverk, allianser, partnerskap, koalisjon og fullstendig samarbeid (30). Hvilken tilnærming som velges må tilpasses oppgaven og de rammene man handler innenfor.

WHO bruker begrepet *Intersectoral action (ISA)* i sin omtale av, og tilnærming til, determinanter for helse. De definerer dette som: “Intersectoral action refers to actions affecting health outcomes undertaken by sectors outside the health sector, possibly, but not

necessarily, in collaboration with the health sector” (31). De peker på at en hoveddel av faktorene som påvirker en befolknings helse, og fordelingen av helseulikheter, er lokalisert utenfor helsesektoren. Etater/sektorer som bør med i et samarbeid benevnes å være helse, utdanning, miljø og jus, vanlige borgere, frivillige organisasjoner og business. ISA innebærer å jobbe med mer enn én sektor i samfunnet for å iverksette tiltak på et område av felles interesse. Denne måten å jobbe med helsespørsmål beveger seg mot en arbeidsform som innebærer en høy grad av interaksjon mellom de ulike partene.

I en analyse av 18 case- studier fra ulike land har man sett på måter å minske ulikheter i befolkningens helse; gjennom å jobbe tverrsektorielt (32). I bidraget fra Norge peker forfatterne på helsesektorens rolle i politikktutforming under overskriften: “Fra resepter til forhandlinger i sektorovergripende politikk” (33). Det pekes her på at vellykket sektorovergripende implementering krever felles eierskap av både problemer og løsninger. Helsesektoren, hevdes det, bør integrere målsettinger for helse i andre sektorer gjennom diplomati, fremfor å håndheve egne målsettinger innen andre sektorer. Mæland (13) betoner viktigheten av at det helsefremmende arbeidet må organiseres på en måte som gjør at andre etater og organisasjoner ikke føler seg truet eller tilsidesatt. Sektorene er følsomme for endringer som kan oppfattes som truende på deres autonomi og/eller innflytelse hevder han. Det å opptre som likeverdige parter og utvise gjensidig respekt gir et godt fundament for et vellykket samarbeid. Axelsson og Axelsson (23) skriver at der det er ulike profesjoner involvert i et samarbeidsprosjekt, vil personenes ulike utdanninger og erfaringer gjøre at det kan ta tid å oppdage hvilken nytte man kan ha av hverandres kunnskap og kompetanse. Videre, at dette fordrer en kontinuitet i deltagelsen fra de enkelte parter. Tillit som grunnlag for godt samarbeid bygges over tid.

Det kan være en utfordring å få til et godt samarbeid mellom utdanningssektoren og helse- og sosialsektoren. Dette kan handle om at skolen kan oppleve tiltak som rettes mot elevenes helse som en inntrenging i skolens oppgave som læreinstitusjon (34). Skolen har sin hovedoppgave i å gi elevene en faglig god ballast med seg videre i livet. Ved dette kan lærere oppfatte oppgaver og/eller tema som ikke direkte kan relateres til fagplaner som et uønsket ekstraarbeid. Bremberg (35) skriver om ulike oppfatninger omkring psykiske problemer blant elever. Han viser til forskning som synliggjør til dels store forskjeller i oppfatninger av forekomst av psykiske vansker i denne gruppen; blant elevene selv, foreldre og lærere. Både lærere og foreldre underestimerte forekomsten av denne typen problemer, sammenliknet med elevenes egen oppfatning.

Det pekes i litteraturen også på at skolen kan være en utfordrende organisasjon å jobbe sammen med, i det dens kultur er kompleks og vanskelig å få oversikt over (14). Jonasson (9) sier at endringsarbeid som kommer for nære det profesjonsmessige innholdet, her: pedagogikken, synes vanskelig å bli enig om.

For å lykkes med et tverrsektorielt samarbeid er det viktig at man søker å finne gode organisatoriske former for samarbeid mellom de ulike sektorene. Dette vil innebære at forskjeller og likheter i organisasjonene blir identifisert. Videre, at en harmonisering av bærende faktorer, som er essensielle for å realisere oppsatte mål, tilstrebes (27-29).

3.3 Implementeringsprosessen

Det finnes i følge Hattie (2) mye forskningsbasert kunnskap relatert til endrings- og utviklingsarbeid som vil ha en effekt på elevenes skolehverdag, men sier samtidig: "the key issue is less how to change, but why we do not" (2, s 252). Når man snakker om å implementere, så blir dette i dagligtalen gjerne beskrevet som: å innføre noe (nytt/annet), få noe til å skje, gjennomføre et vedtak. Dean Fixen med medarbeidere har i sin syntese over implementeringsforskning valgt å bruke følgende definisjon av implementering: "...a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions (36, s 5).

Implementering kan ses på som et begrep bestående av to forskjellige aktivitetstnivå; med hensyn til det som skal implementeres og aktiviteter i forbindelse med selve implementering. Implementeringsprosessen består av ulike steg: noen får en ide om at en ny metode/praksis kan brukes for å imøtekomme et behov eller løse et problem innen organisasjonen, ideen presenteres og bedømmes i henhold til de behov som finnes, og det tas en beslutning (36-38). Det at man har en sammenfallende oppfatning av, forståelse for og enighet om visjon og mål for det som skal implementeres, er avgjørende for utfallet (14,35,36). Likeledes må det være et beskrevet behov for endring/noe nytt. Men, til tross for at "dette nye" har mange fordeler, er implementeringsprosesser en utfordrende øvelse. Rogers sier: "Getting a new idea adopted, even when it has obvious advantages, is difficult" (37, s.1). Dette indikerer at det til tross for at man har evidensbasert kunnskap som grunnlag for endring, at man ser endring som ønskverdig og at mål blir satt for ønsket resultat, ikke nødvendigvis sikrer et vellykket resultat.

Implementering kan ses som innovasjonsprosessens andre fase, og teorier fra innovasjonsfeltet knyttes til teorier om implementering (36,39). I følge Rogers kan innovasjon defineres som; "an idea, practice or object that is perceived as new by an individual or other unit of adoption" (37, s.12) Her forutsettes det at "det nye" er tatt i bruk, noe som implisitt innebærer at det forut har vært gjennomført en implementeringsprosess. Rogers beskriver spredning av innovasjoner som: "the process in which an innovation is communicated through certain channels over time among members of a social system" (37, s.5). Samuelson (14) hevder at spredning av gode innovasjoner og god praksis i skolen har vist seg å være et reelt problem, og at sosiale nettverksrelasjoner og plasseringen i nettverket er av avgjørende betydning. Det å bygge nettverk bidrar til å skape bånd mellom mennesker og har betydning for utvikling av relasjoner.

Jensen m.fl (26) diskuterer innovasjon i det offentlige og peker på det særskilte ved offentlige tjenester. Offentlige tjenester skal være tilpasset brukernes behov, men disse tjenestene formes av den politikk som føres og de politisk styrte reformer som blir vedtatt. De peker på den dobbeltrollen som det offentlige befinner seg i. Det offentlige må innovere sine tjenester samtidig som den til en viss grad er med på å utforme betingelsene for innovasjon. Dette er en utfordring, og nye måter å arbeide på kan bli nødvendig for å imøtekomme de mange forventinger og krav som kommer fra befolkningen. I sammenheng med dette hevder de å finne at tradisjonelle grenser mellom ulike sektorer er i ferd med å utviskes, at kjente velferdsmodeller er under utvikling og at nye arbeidsformer og tjenester basert på tverrgående samarbeidsrelasjoner er i fremvekst.

Fullan (40) har påpekt at 25 % av utviklingsarbeid i skolen skyldes den pedagogiske ideen eller tiltaket, mens 75 % av resultatet kan knyttes til arbeidet med gjennomføring i den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Selv om skolen erkjenner at elevers læringsmuligheter er

knyttet til skolens læringsmiljø og klasseromspraksis, hevdes det at mangel på kunnskap om gjennomføring av endrings- og utviklingsarbeid gjør at slike endringer ikke nødvendigvis er vellykket. Sunnevåg og Andersen (39) har sett på utviklingsarbeid innen skoler, og hva som fremmer og hemmer dette arbeidet. Skoleeiere, skoleledere, veiledere, koordinatore og lærere har et (med)ansvar for å implementere store og omfattende utviklingsarbeider og reformer. Dette er et komplisert stykke arbeid og det kreves både tid, ressurser, kunnskap og kompetanse om endringsarbeid og implementeringsprosesser. Forfatterne viser til forskning som har synliggjort at mange skoler i for liten grad arbeider systematisk og målrettet over tid når de innfører nye planer eller iverksetter endringstiltak.

Noen forskere tar til orde for at det kan være nyttig å reflektere over skolen som et komplekst system. En studie har sett på dette; for bedre å kunne forstå utfordringer ved å introdusere helsefremmende konsepter i skoler (41). Man så på skoler fra et systemteoretisk perspektiv og forskerne finner at skolen har klare likhetstrekk med et sosialt komplekst adaptivt system. I dette legger de at skoler er systemer skapt av flere ulike komponenter, som igjen danner underkategorier; sub-systemer av ulike medlemmer som er ulike med hensyn til sine roller. Profesjoner som søker samarbeid med skoler kan ha god nytte av å utgå fra dette perspektivet i sin tilnærming.

Med bakgrunn i den interne organisatoriske fragmenteringen i skoler, vil utvikling og opprettholdelse av gode relasjoner mellom aktørene være en viktig oppgave for skoleledelsen (9). Dette medfører et behov for at ledere bør inneha ulike kvaliteter. Om skolen skal lykkes med implementeringsarbeidet må skolens ledelse fungere både som administrator og organisator (9,14,15,41,43). Dette vil innebære at skolens ledelse må legitimere prioriteringer av arbeidet både i form av tid og ressurser. Ledelsen må også praktisk legge til rette for arbeidet, holde fokus, etterspørre og følge opp arbeidet. Jonasson (9) viser til Kotter (43) sine teorier om forskjeller mellom ledelse og management, og hevder at rektorer må inneha kunnskap og kompetanse som faller innunder både lederskaps-prosesser og management-prosesser. Det at rektor har mulighet for, og mestrer, både å organisere og være en motiverende leder i implementeringsprosesser, blir viktig med hensyn til å nå oppsatte mål.

Den enkelte lærers tilslutning og motivasjon i forhold til implementeringen er også funnet å være essensielt for et vellykket resultat. De prioriteringer som læreren foretar er nøkkelfaktorer i arbeidet med å endre og utvikle praksis. Det blir dermed viktig, hevdes det, å gi lærerne kunnskap om hvordan endringsarbeid foregår, og at motstand mot endring er en naturlig del av alle endringsprosesser (11,14). Innholdet i implementerings- og innovasjonsprosessenes ulike faktorer og trinnvise gjennomføring kan sies å ha flere likhetstrekk med Kotters 8 trinns modell for endring (44). Det at lærerne opplever et behov for endring, og ser fordeler ved å delta i denne typen arbeid, er grunnleggende faktorer for på sikt å få til en ønsket endring.

Hvilke behov for endringsarbeid lærere og ledelse anser å være tilstede, kan også ses i forhold til hvilket perspektiv de inntar i synet på elevene (35). I et samarbeid mellom ulike aktører; med å utvikle et godt psykososialt miljø i skolen, kan en avklaring av hvilket perspektiv de impliserte legger til grunn være av betydning.

4.0 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

4.1 Formål

Målet med studien er å synliggjøre skolens oppfatning av, og erfaringer med, tverrprofesjonelt samarbeid. Deres oppfatninger av behovet for, og muligheter for, et tverrprofesjonelt samarbeid i skolehverdagen; i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø for elevene, søkes også belyst. Ved å spørre om hvilke muligheter de ser for å jobbe tverrprofesjonelt i skolen, søkes det å få frem lærernes og ledelsens oppfatning av hva som eventuelt skal til for å kunne implementere denne typen samarbeid i skolen. Det vil i tillegg være et mål å undersøke om det blant lærerne fremkommer ulike oppfatninger, avhengig av om de har deltatt/ikke deltatt i systematisk veiledning og erfaringsutveksling i samarbeid med en annen profesjon.

4.2 Forskningsspørsmål

1. Hvilken oppfatning og erfaringer har lærerne og ledelsen av å jobbe tverrprofesjonelt, når målet er å oppnå et godt psykososialt miljø for elevene?
2. På hvilken måte mener lærerne og ledelsen at profesjoner, som ikke tilhører skolens faste stab, kan bidra i et tverrprofesjonelt samarbeid for å oppnå et godt psykososialt miljø for elevene?

5.0 METODE

5.1 Metode og studiedesign

I denne studien søkes svar på lærernes og ledelsens ulike oppfatninger og erfaringer omkring de temaene som forskningsspørsmålene beskriver. Med bakgrunn i dette ble en kvalitativ tilnærming valgt. Kvalitative metoder søker å utforske menneskelig erfaring med, og fortolkning av, et fenomen; som det oppfattes av informanten i dennes situasjon. Således kan kvalitativ metode bidra til å få ny kunnskap og forståelse om mangfold og variasjon av fenomenet som undersøkes(45). I denne studien er forskningsdesignet valgt til å være en fenomenografisk tilnærming. I fenomenografien skiller man ut ulike aspekter ved det fenomenet man studerer; like og ulike utsagn som beskriver oppfatninger (46, 47). Man har som en underliggende antagelse at ulike mennesker har ulike oppfatninger av det samme fenomenet. De grunnleggende utgangspunktene og metodene i fenomenografien er hermeneutisk orientert. Det vil si at det er meningsinnholdet som er det styrende i analysen av dataene, samt for dannelsen av kategoriene. Tilnærmingen er komparativ og beskrivende, og understreker meningsinnholdet som sitt forskningsområde. De ulike oppfatningene settes inn i separate kategorier, hvorpå man kan studere det underliggende mønsteret i kategoriene. Fenomenografien skiller mellom “hvordan noe er” og “hvordan noe oppfattes å være”.

“Hvordan noe er” benevnes som første ordens perspektiv og kjennetegnes ved at fenomenet som undersøkes forsøkes forklares ved å beskrive hvordan det ser ut; sett utenfra. Mens “hvordan noe oppfattes å være” beskriver (hvor) forskjellige oppfatninger mennesker kan ha av samme fenomen, og benevnes andre ordens perspektiv. Fenomenografien beskriver oppfatninger fra andre ordens perspektiv.

5.2 Utvalg

I fenomenografien anses det som vesentlig at informantene har ulike erfaringer med det som skal studeres (46). Dette vil kunne medføre at det i materialet fremtrer et (ønsket) bredere spekter av oppfatninger enn om man spør mennesker med tilnærmet samme erfaringsgrunnlag. Utvalgsprosessen kan derfor skje ut i fra et strategisk hensyn og ikke ut fra prinsippet om å få et representativt utvalg. Det handler således ikke om å måle hvor stor andel av befolkningen som har en viss oppfatning av noe, men om å identifisere ulike oppfatninger; variasjon, innen studiepopulasjonen(47).

Utvalget i studien består av lærere og ledelse ved en, i norsk målestokk, mellomstor ungdomsskole; ca 250 elever. Informantene er den gruppen av lærere som forfatteren har jobbet sammen med, ett av de andre lærerteamene; som ikke har hatt tilbud om samarbeid- og veiledningsmøter, samt skolens ledergruppe. Det at et av lærerteamene som ikke har deltatt i den tverrprofesjonelle prosessen er i utvalget, er grunnet i en søken etter å se om det fremkommer forskjellige oppfatninger blant disse to informantgruppene. Det at det i tillegg ble valgt å intervju ledergruppen, begrunnes i at de som ledere har et ansvar for å tilrettelegge for det daglige arbeidet i skolen. Sett i forhold til forskningsspørsmålene blir ledelsens oppfatninger av interesse for studien.

5.3 Datainnsamling og forskerrollen

Innsamling av data er gjort ved hjelp av fokusgruppeintervju. Det er nyttig å bruke fokusgruppeintervju når man ønsker at flere informanter sammen diskuterer et bestemt fenomen (48, 49). Dette kan gi forskeren nyttig informasjon om ulike syn og ulike begrunnelser for de oppfatninger som kommer frem. Data vil ved dette produseres gjennom samhandling i en gruppe informanter. I følge Morgan kjennetegnes fokusgrupper som en kombinasjon av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus (50). Kvale (51) hevder at fokusgruppeintervjuer er godt egnet innen nye forskningsområder, da den interaktive formen kan frembringe mer spontane og emosjonelle oppfatninger sammenliknet med det individuelle intervjuet. Antallet fokusgrupper i studien var tre og antall informanter pr fokusgruppe var fra fire til seks.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (vedlegg nr.1). Intervjuene var klarert med skolens ledelse og lærergruppene, og de ble utført i et egnet rom på skolen, skjermet for eventuelle forstyrrelser. Det ble installert et program for lydopptak på en ekstern laptop slik at datamateriale ikke var tilgjengelig for andre enn forfatteren. Hvert fokusgruppeintervju varte fra 50 – 60 minutter. Intervjuene ble deretter transkribert ord for ord. Da den ene gruppen med lærere har vært del av den tidligere beskrevne intervensjon (pkt.2.4), ble det ovenfor dem presisert at formålet med intervjuet ikke var å evaluere denne intervensjonen.

I kvalitativ metode anses forskeren som en aktiv deltager og kan således til en viss grad påvirke informantene og materialet (45,51). Det er derved viktig at forskeren gjennom hele prosessen har en bevissthet om, og kritisk refleksjon til, sin egen rolle og påvirkning. I datainnsamlingsfasen ble det viktig for forfatteren å innta en objektiv rolle. I denne settingen ble det derved vesentlig at informantene så på henne i en forskerrolle og ikke som helsesøster ved skolen. Vi snakket om dette innledningsvis i intervjusituasjonen og informantene ga uttrykk for at de fant det greit å skille på dette.

5.4 Analyse

Analyseprosessen innen den fenomenografiske retningen består av fire deler:

1. få en oversikt/helhetsinntrykk over data; bli kjent med dataene
2. å identifisere spesifikke utsagn; som betegner ulike oppfatninger = delkategorier
3. sammenstille disse utsagnene i ulike kategorier = beskrivelseskategorier
4. en systematisk analyse av hvordan oppfatningene står i forhold til hverandre, samt i forhold til teori (47).

Beskrivelseskategoriene brukes for å samle utsagn som beskriver oppfatninger om det undersøkte fenomenet, og for å avgrense og beskrive grupper av utsagn som har likeartet innhold. Det fenomenografiske utfallsrommet brukes for å undersøke relasjoner dels mellom beskrivelseskategoriene, og dels mellom beskrivelseskategoriene og det fenomenet som undersøkes (47). Det blir utført en kondensering av fokusgruppeutskriften, noe som gir forskeren en grov oversikt over de ulike utsagnene, som igjen danner grunnlag for å danne del- og beskrivelseskategorier. Gangen i de første trinnene av analysen av dataene kan derved sies å likne en modell for innholdsanalyse (45, 49).

Analysen i denne studien har fulgt de beskrevne delene for den fenomenografiske analyseprosessen. Utskriftene ble gjennomlest flere ganger med det for øye å få tak i hvilke oppfatninger som hadde fremkommet. Ikke alle oppfatninger hadde relevans for studien og disse ble derfor utelatt. Gjennomlesningen og kondenseringen ble gjort ut fra et fokus på studiens formål. De ulike oppfatningene ble analysert og sammenliknet for å finne likheter og forskjeller. Oppfatninger som ble funnet å ha samme innhold ble gruppert; delkategorisering av dataene. Disse gruppene ble gitt et foreløpig navn. En stadig pendling mellom utskriftene fra de enkelte fokusgruppeintervjuene og de foreløpige delkategoriene fant sted, før det endte opp i beskrivelseskategorier.

5.5 Etikk

Forfatteren har vurdert de etiske aspektene ved denne studien, og kom til at det i henhold til de data som søkes innhentet fra informantene, ikke var behov for å søke tillatelse fra REK (regional etisk komité). Etiske betraktninger i forbindelse med fokusgrupper hevdes å dreie seg om fire ting (49). For det første skal anonymiteten ivaretas; dette er her ivaretatt ved at det ovenfor informantene ble understreket at all informasjon er anonymisert og at utskrifter av intervjuene er forsvarlig oppbevart, i forfatterens eie. For det andre skal informantene ha klar beskjed om hva prosjektet handler om, hva som skjer i en fokusgruppe og hva resultatene skal brukes til. Dette er søkt ivaretatt ved at informantene fikk muntlig og skriftlig informasjon om studien, og de skrev også under på et samtykkeskjema (vedlegg nr. 2). For det tredje skal man holde det man lover. Dette handler blant annet om grad av tilbakemelding underveis og/eller

når sluttproduktet er klart. I den foreliggende studien, har deltagerne i fokusgruppene fått informasjon om at de vil få vite resultatene av studien når dette er klart og godkjent av forfatterens studiested. For det fjerde skal man oppføre seg ordentlig og høflig ovenfor fokusgruppedeltagerne. Dette er nok en selvfølge for de fleste. Det anses dog som viktig å understreke dette, da man som en representant for den akademiske verden har et medansvar for at rekruttering av fremtidige informanter ikke forvanskes. I denne studien ble det etter beste evne lagt til rette for at informantene ikke skulle oppleve intervjusituasjonen som en belastning. Det var generelt sett viktig å oppnå tillit hos informantene med henblikk på å få ta del i deres oppfatninger og erfaringer (47, 49).

5.6 Reliabilitet og validitet

Innen kvalitativ forskningstradisjon kan man se at ulike termer blir brukt for å diskutere sannhetsgehalten i forskningen. Dette kan være; troverdighet, tilforlatelighet, gyldighet, pålitelighet og bekræftelsesbart. Selv om begrepene reliabilitet og validitet av noen anses å tilhøre den positivistiske forskningstradisjon, blir det argumentert for at disse termene også bør brukes i kvalitative studier (51).

Reliabilitet omhandler en studies grad av pålitelighet, hvorvidt resultatene er konsistente og troverdige (51). Det har blitt tilstrebet å fremskaffe så pålitelige data som mulig i studien. Dette har blitt gjort ved å følge intervjuguiden i størst mulig grad i de tre gruppene. Lydnivået under hvert fokusgruppeintervju ble testet før intervjuet startet og de tre lydfilene er transkribert av samme person. Denne personen har vært en trent transkribent og forfatteren har fått tilbake utskrift av intervjuene kort tid etter at intervjuene var gjennomført.

Validitet handler om at forskeren søker å fange opp de mest gyldige og relevante data som kan belyse problemstillingen; i hvilken grad studien undersøker det den er ment å undersøke (51). Har man samlet inn data som kan sies å belyse nettopp det man ønsker å kunne si noe om, er studien valid. Validitet må ivaretas gjennom hele forskningsprosessen. Det er i denne studien forsøkt å oppnå validitet ved å gjennomføre en analyseprosess som innebærer at det gjennomgående ble stilt spørsmål til hva innholdet i materialet beskriver, samt ved å gjøre en teoretisk tolkning av dataene.

5.7 Egen forforståelse

Egen bakgrunn og yrkeserfaring har påvirket valg av tema for studien, samt hvordan den er valgt gjennomført. Som operativ helsesøster, men også fra annen yrkeserfaring i helse- og sosialsektoren, har samarbeid med skolen alltid vært et viktig tema. Det er en implisitt holdning fra mange ulike aktører at skolen er et godt egnet sted å jobbe for å forebygge uhelse og for å fremme helse og trivsel. Fra egen praksis, samt gjennom fortellinger fra kollegaer i helse- og sosialtjenestene, fremkommer ulike erfaringer i forholdt til samarbeid med skoler. Noen ganger synes det enkelt å få til et samarbeid, mens andre ganger er dette vanskelig. Hvilke oppfatninger skolen har om samarbeid generelt, og om hva de anser å virke fremmende og/eller hemmende synes lite utforsket og derved lite kjent.

I egen masterutdanning i folkehelsevitenskap har forfatteren blitt kjent med litteratur som beskriver samarbeidets møysommelig kunst, samt den utfordrende veien frem til en vellykket implementering av virkningsfulle tiltak. Samtidig er forfatteren en del av en sektor som har kunnskap om hva som fremmer og hemmer helse blant barn og unge, og som oppfatter skolen

som en viktig samarbeidspartner i folkehelsearbeid. Når litteraturen viser at det å operasjonalisere denne kunnskapen er en meget vanskelig øvelse, har det vokst frem en undring i forhold til hvordan utdanningssektoren oppfatter dette.

Samarbeid på tvers av profesjoner og sektorer er et mye diskutert fenomen, i teori og empiri, i helse- og sosialsektoren. I de styrende dokumentene skolen har som grunnlag for å jobbe med skolens psykososiale miljø, nevnes samarbeid med andre profesjoner i liten grad. Selv etter å ha hatt ulike former for samarbeidsrelasjoner med ulike skoler i en årrekke, var forfatteren svært usikker på lærernes og ledelsens oppfatning av dette. Med bakgrunn i dette kom beslutningen om å finne ut av hva skolen mener om det å samarbeide med ulike profesjoner. Det var vanskelig, gjennom søk i litteraturen, å finne svar på disse spørsmålene.

6.0 RESULTATER

Gjennom analysen ble det identifisert tre beskrivelseskategorier og seks delkategorier. Disse er fremstilt i tabell nr.1. Resultatene er basert på tre fokusgruppeintervjuer. Det vil i resultatbeskrivelsen bli gjengitt sitater fra de ulike gruppene for å beskrive likheter og ulikheter i svarene som fremkom.

Tabell nr.2: Oversikt over beskrivelseskategorier og delkategorier i studien.

Beskrivelseskategorier	Delkategorier
6.1 Samarbeid i teori og empiri	Begrepsinnholdet Lite og til dels besværlig samarbeid Tilfeldigheter i samarbeidet
6.2. Skolens rolle	Mange forventninger til skolen Skolens egne prioriteringer og interne organisering Tvungen prioritering
6.3. Motivasjon og demotivasjon ¹	Behov for kunnskap, veiledning og samarbeid Vanskelig å ha forventninger til mer samarbeid Formelle rammer begrenser

6.1 Samarbeid i teori og empiri

Begrepsinnholdet

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet tverrprofesjonelt samarbeid, ble det klart at dette er et begrep som de ikke er vant til å bruke. Begrepet tverrfaglig ble raskt etablert som

¹ Med ordet *demotivasjon* menes i denne sammenhengen at lærere og ledelse i utgangspunktet er, eller kan være, motiverte, men hvor ulike årsaker kan føre til at de blir mindre motiverte.

det begrepet som ble mest brukt i intervjusituasjonen. Det var en samlet oppfatning om at begrepet innebærer at flere profesjoner prøver å jobbe sammen om noe. Det var noen ulikheter i oppfatningene av hvem (hvilke instanser) som ble regnet som aktuelle samarbeidspartnere. De oppfatningene som fremkom vedrørende form og struktur på samarbeidet, var at dette som oftest skjer i forbindelse med at noen har et behov for samarbeid der og da; lite eller ingen fast struktur. I tillegg til fagprofesjoner, ble foreldre nevnt som viktige samarbeidspartnere.

”Jeg tenker i hvert fall tverrfaglig, det er mellom flere typer instanser, mellom for eksempel skole - helsesøster, skole - PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) eller barnevern ” .

”....det er liksom den eneste tverrfaglige arena de fleste lærere er innom ” .

I en av gruppene fremkom det en usikkerhet i hva som legges i begrepet tverrprofesjonelt og gruppen opplevde det som vanskelig å si noe spesifikt om dette.

”...jeg holdt på å si, jeg tenker sånn at det ligger i ordet, tenker jeg. Så alle de jeg da måtte ha kontakt med i forbindelse med de elevene jeg har, de ser jeg på, hva kalte du det? ” .

Lite og til dels besværlig samarbeid

Erfaringer fra å jobbe spesifikt med utvikling av et godt psykososialt miljø for eleven i et tverrprofesjonelt perspektiv oppgis å være få. Det ble av noen informanter vist til et tverrfaglig team; bestående av representant for PPT, barnevern og helsesøstertjenesten som skolen tidligere hadde besøk av ca. en gang i måneden. Dette teamet kunne de bruke som en støtte i arbeidet med elevenes faglige og/eller psykososiale problemer. Teamet ble oftest brukt i arbeidet med enkeltelever. Av kapasitetsgrunner hos de eksterne tjenestene er dette teamet pr. nå ikke operativt.

”Vi hadde jo det tverrfaglige teamet som var i en periode som vi jobbet mye med, da følte jeg at vi brukte det som tips og råd som vi lærerne kunne bruke i stedet for at vi valgte noen store saker dit som vi kanskje slet med eller kunne få syn på, så var de mer på det generelle grunnlaget, men det var noen år siden” .

”Jeg tror ikke jeg har vært med på noen ting annet enn det vi gjorde i fjor. I hvert fall ikke som har vært i system ” .

Det at profesjoner, som ikke er ansatt i skolen, fremmer forslag til løsninger som skolen ikke ser seg i stand til å løse; av ressursmessige hensyn, oppleves som vanskelig og provoserende. Det var en samlet oppfatning i gruppene at flere av de som gir ”velmenende råd” ikke forstår hvordan skolen egentlig fungerer og hvilke ressurser den har til rådighet.

”Noen ganger så kan det faktisk være litt sånn at du får beskjed om å gjøre sånn, men så har du jo ikke mulighet til å gjøre det sånn. For du har jo lyst til å gjøre det best mulig ” .

”Men at det jeg sa i sta at vi er jo to forskjellige verdener noen ganger når det går på enkelt elever, og det blir litt sånn feil når det kommer fra overmakta sånn og sånn skal du gjøre og de ressursene, den kapasiteten har man bare ikke, så det er i grunn de tingene, og da mener

jeg at vi må i hvert fall være veldig klare, ærlige, åpne og direkte på de tingene vi snakker om ”.

Mangel på kjennskap til skolens hverdag blant samarbeidspartnere og lite struktur på det samarbeidet som finnes, oppfattes som lite tilfredsstillende. Det etterlyses en villighet fra samarbeidspartene til både å sette seg inn i skolens virksomhet og at de forplikter seg til å ha faste møtetidspunkt for samarbeid.

”Jeg tror at det og på en måte få faste møtearenaer med personer, altså har lagt en helt klar struktur på møtefrekvens med aktuelle samarbeidspartnere, det er viktig, og de aktuelle samarbeidspartnerne må være delaktige i det daglige livet i perioder, de må være villige til å komme inn å være der og observere og å være i dialog med de som har den daglige omgangen med den gruppen som man jobber med” .

Noen ganger opplever lærerne at de ikke får hjelp til det de etterspør. Det uttrykkes også en erfaring med at de andre; mulige samarbeidsparter, er lite tilgjengelige, noe som gjør at man lar være å ta kontakt. Det oppleves som vanskelig å bli avvist og/eller oppleve å bli neglisjert. I tillegg oppleves det som vanskelig at taushetsplikt blir brukt som et argument mot å samarbeide.

”Jeg synes veldig ofte de spinner ballen tilbake til meg når jeg har noe jeg lurert på med PP-tjenesten. De spør hva jeg mener bør gjøres, og så har jeg noen tanker og så er de ofte veldig enige, men jeg føler ikke at jeg har kommet noe lenger, at jeg oppnår noe. Jeg føler ikke at jeg har fått noe hjelp ” .

”Jeg tenker litt, men det blir kanskje litt på kanten, men man blir hele tiden peset på at disse samarbeidspartnerne våre noen ganger er så pressa at man helst skal se om at kan de slippe å komme på møte, er det hensiktsmessig om de kommer eller klarer vi det uten, at det er litt sånne ting noen ganger, dessverre ” .

Skolen har i mange saker et ønske om å jobbe inn mot hele klassemiljø, men utover den intervensjonen som er gjort ved ett av trinnene, oppleves dette som vanskelig å få til med andre aktuelle tjenesteutøvere. Det er i føreste rekke PPT som alle informantene oppfatter som en tjeneste de bør kunne forvente mer deltagelse fra; inn i skolemiljøet. Samtidig oppfatter de at denne tjenesten ikke ser eleven som en del av et større bilde; i skolemiljøet, men som et enkeltstående individ separert fra den gruppen han/hun tilhører.

”Vi har ei sak som vi har jobba litt med der vi egentlig er helt på kollisjonskurs med PP-tjenesten fordi at vi ser at enkeltindividets rolle i forhold til gruppemiljøet blir et dilemma, og da går PP-tjenesten på enkeltindivider og enkelte individers behov, mens vi hadde ønsket at de deltok i gruppens behov ” .

Tilfeldigheter i samarbeidet

Samarbeid med andre profesjoner oppfattes å være dels personavhengig, dels avhengig av hvilken tjeneste det gjelder. Opplevelser med at enkelte tjenesteutøvere ignorerer henvendelser om samarbeid ble nevnt som problematisk. Skolen opplever også stadig utskifting av de profesjonsutøverne som de oftest har kontakt med, og ser individuelle forskjeller. Det fremkom en oppfatning av at det kan virke som om det er rent tilfeldig om man får til et samarbeid eller ikke.

”Det har noe med personavhengighet å gjøre der. Det er noen som på en måte får gjort mer enn andre, og som stiller opp mer enn andre innenfor det de skal, sånn virker det i hvertfall på meg ”.

”Tre mailer og en del telefoner, uten å få svar. Det gjør det i alle fall ikke noe lettere på den måten”.

Mange av informantene har vært med på flere ulike midlertidige tiltak og/eller prosjekter som har vært igangsatt; oftest på initiativ fra tjenester og/eller organisasjoner utenfor skolen. Det at slike samarbeidsordninger og samarbeidsprosjekt ikke blir grundig vurdert og eventuelt implementert som et fast ordning i etterkant, oppfattes som frustrerende. Det oppleves vanskelig å være deltagende i noe som man ikke føler en tilhørighet til og vet ikke blir realisert i hverdagen på lengre sikt.

”Det å jobbe langsiktig og å ha kontinuitet på ting, det tror jeg veldig på, i hvert fall i forhold til brannslukking som det blir mange ganger, at man hopper inn på det og det ”.

”Og det er kanskje noe som vi opplever en del, at det settes i gang ting, litt sånn prosjekt, og at det blir avsluttet”.

6.2 Skolens rolle

Mange forventninger til skolen

Alle informantene beskrev en oppfatning av å bli dratt i mange ulike retninger. Skolen forventes å ha et spesielt fokus på fagopplæring. Det stilles stadig flere krav til dokumentasjon av den jobben skolen gjør og de ansatte bruker mye tid på administrasjon. Dette medfører at arbeidet med det psykososiale miljøet oppleves å komme i annen rekke. Dette skjer til tross for at skolen er klar over det psykososiale miljøets betydning for elevenes helse, trivsel og læring. De fleste informantene ga uttrykk for at de burde jobbe tverrfaglig med dette. Skolen er godt kjent med at de er forpliktet til å jobbe også med dette temaet. Når de ikke får dette til, medfører det for en del at de opplever å havne i et krysspress.

”Jeg tenker litt, men nå svarer jeg vel kanskje ikke helt på spørsmålet, men det der med måloppnåelsen, som det er så himla kjør på for tiden, den faglige biten, dette her med hvor mange elever man er i en klasse, hva man skal gjennomføre i hvert fag, kommer vi i mål med alle mulige ting, hvor blir da av den biten av, hvor god tid har man egentlig til det for at det skal være optimalt”.

Samtidig opplever informantene at det forventes at de skal ivareta elevene som det ”hele mennesket” de er. Det ble i alle gruppene gitt uttrykk for en oppfatning av at skolen som institusjon har ansvar for å ta seg av ting som de opplever ligger utenfor deres primære oppgaver og kompetanseområde.

Skolens egne prioriteringer og interne organisering

Skolen som egen virksomhet kan til en viss grad organisere skolehverdagen selv, så lenge læringsmålene nås og budsjettet overholdes. Dette gjelder også i forhold til hvordan de ivaretar arbeidet med det psykososiale miljøet. Informantene oppfatter at de har fått, og ustrukturerte, tiltak i forhold til arbeidet med skolens psykososiale miljø; både internt og i samarbeid med andre profesjoner. I alle gruppene fremkom det oppfatninger om at skolen bør ha et økt fokus på dette arbeidet, samt at de kan bli bedre på å prioritere innenfor dagens rammer slik at dette blir mulig. De to gruppene som på hver sin måte har vært part i intervensjonen fra helsesøster var mest tydelig på at skolen har egne muligheter til å prioritere på en måte som ivaretar dette temaet bedre i skolehverdagen.

”Jeg tenker det er veldig lett å skyte mot alle andre, altså man kan ønske seg ting, men vi kan definitivt bli mye flinkere vi lærere og litt som dra i gang samarbeidsoppgaver som ikke bare går på ren teori, og mange på en måte får vist seg litt fra andre sider, elever som tiner opp som ikke er så sterke teoretisk, men som kan andre ting, som vi også egentlig kan dekke inn under noen av kompetansemåla. Vi er jo litt ensporet i teoriskolen, selv om det er noen som er flinke til å dra i gang andre ting innimellom i noen timer, kanskje planlagt noen dager”.

Hvordan skolens stab samarbeider internt ble nevnt av flere av respondentene; som en oppfatning omkring det å jobbe godt med det psykososiale miljøet. I og med at lærerne er organisert i ulike team, ble det av noen påpekt at arbeidet med læringsmiljøet ble mer fragmentert enn nødvendig. Det oppfattes som vanskelig for lærerne å få jobbet med felles rutiner for skolen med bakgrunn i denne interne oppdelingen.

”Det er ikke minst en utfordring når vi er teambasert, at vi er i dialog vi som er fordelt. Mennesker vi er jo forskjellige, lærere er jo forskjellige, vi har forskjellige måter å være på, men vi må gjøre mest mulig likt allikevel...”

Tvungen prioritering

Skolene i kommunen forholder seg til en sentralisert fagenhet når det gjelder fellesrutiner i skolene. Fra ledergruppen ble det uttrykt tanker om denne enhetens funksjon; at prioriteringene i denne gruppens pålegg om tiltak inn i skolene bør harmoniseres bedre i forhold til den enkelte skoles behov. Det ble uttrykt en oppfatning av at denne fagenheten styres av andre hensyn enn den virkelighet som finnes i skolen.

”Jeg tenker på en ting til, og det går ut på, vi snakker ressurser og snakker om hvordan vi bruker det, og da tenker jeg også på litt høyere nivå i kommunene når de har fagenhet osv. hva slags ressurser knytter de til seg? Flinke folk og alt mulig, men det blir veldig mye rutiner og forståelse av lover og HMS og noen prosjekter som er digital mobbing etc”.

Skolen plikter å iverksette tiltak i forhold til vedtak fremsatt av en sakkyndig instans. Dette kan oppleves som vanskelig å implementere, både av ressursmessige hensyn, men også fordi skolen kan være i tvil om det foreslåtte tiltaket er det best egnede i situasjonen.

”Og så stusser vi jo litt av og til på om det er dokumentert at de tiltakene som forslås faktisk har effekt læringsmessig, så det er klart at noen av disse ressursene vi setter inn der kunne ha vært brukt på andre ting hvis vi ikke var bastet og bundet. For når vi får en sakkyndig

vurdering så er det den vi skal effektivere. Det kan jo hende at en miljøarbeider som jobber med læringsmiljøet kanskje hadde gitt enda bedre resultat enn at Per og Kari fikk 3-4 enkelttimer hver” .

6.3 Motivasjon og demotivasjon for samarbeid

Behov for kunnskap, veiledning og samarbeid

Det ble gitt uttrykk for at skolens ansatte har behov for ny kunnskap for å kunne ivareta kravet til å jobbe med å utvikle et godt psykososialt miljø ved skolen. Dette innebærer både å øke egen kunnskap, få veiledning fra eksterne tjenester, og at andre tjenester kommer inn i skolen; etablerer et mer strukturert samarbeid på skolens arena. Skolen opplever at mange elever har med seg problematiske opplevelser inn i skolehverdagen og opplever at det kan være vanskelig både å tolke elevenes adferd og å vite hva man skal gjøre med det.

”En veiledningstjeneste for lærerne, nærmest påtvunget, sånn som vi opererte i fjor der vi, ikke bare når vi føler behov for det, men vi ble samlet en gang i måneden og både fikk luftet oss og diskutert” .

Det fremkom en forskjell i oppfatninger omkring behov; både for ny kunnskap og for tverrprofesjonelt samarbeid, i de tre fokusgruppene. Ledergruppen og den lærergruppen som har deltatt i den beskrevne intervensjonen ga tydeligst uttrykk for et opplevd behov for ny kunnskap og et ønske om tverrprofesjonelt samarbeid.

”Det er jo et faktum at lærere har så pass mye å holde på med og styre med i skolen, at det å ta vare på det psykososiale miljøet i en klasse eller gruppe det får man ikke så mye tid til fordi det er så mye annet man skal gjøre. Du skal være lærer, du skal formidle læring og det tar mye tid, tar mye krefter, og det å være sosialarbeider i tillegg det er krevende altså. Da kunne det være pluss og hatt noen inne som faktisk var profesjonelle, mer profesjonelle enn oss på akkurat den biten” .

I den gruppen av lærere som ikke har deltatt i den beskrevne intervensjonen var oppfatningene til dels forekjellig fra det to andre fokusgruppene. Her ble den enkelte lærer sin håndtering av ”sin” klasse trukket frem som det viktigste og at ansvaret for det psykososiale miljøet ligger på læreren.

”Du kan nok sikkert lære mye, men jeg tror det meste går på erfaring og mye hvordan du er som person og det der fordi at det, jeg holdt på å si, om du har aldri så mye teori hvis ikke du har de kvalitetene så går det ikke uansett, veldig mange av de tinga, tenker jeg i hvert fall. Sånn er det jo med alt det” .

I denne fokusgruppen var det likevel en intern forskjell i oppfatningene. Et par av medlemmene mente at det er en del problemstillinger i skolen som det er behov for hjelp fra andre profesjoner til å løse.

Vanskelig å ha forventninger til mer samarbeid

Skolen oppfatter det til dels vanskelig å uttrykke konkrete forventninger om noe ytterligere samarbeid med andre profesjoner innenfor dagens system og organisering av tjenester. Det fremkommer et ønske om mer samarbeid, men hvordan dette skal skje i praksis ble i liten grad konkretisert av informantene. Det gis av enkelte informanter uttrykk for at det nærmest er utopisk å skulle få til et godt og strukturert samarbeid med andre profesjoner.

”Vi har vel generelt forventninger og ønsker om mer enn det vi får, det synes jeg er den gjennomgående tendensen” .

”Jeg er litt usikker på hva det menes med forventning, for jeg kjenner at jeg forventer ingenting ”

”Jeg vil ikke si det er en forventning, men sånn som vi har hatt det med deg som helsesøster og inne i klassene, kjempeiltak og det virker, men ser det ikke som forventning av en eller annen grunn. Har liksom akseptert at vi nok må rydde opp selv her, men jeg trenger hjelp. Så det som du sier at har kanskje sluttet å forvente litt. Har jobbet noen år og ser hvordan det er, og ikke ”

Formelle rammer

Det at skolen har andre lover og forskrifter å forholde seg til i hverdagen enn andre mulige samarbeidspartnere oppfattes som en utfordring i samarbeidet. Det oppfattes som en hemmende faktor i det tverrprofesjonelle og tverrsektorielle samarbeidet. Dette ble spesielt diskutert i ledergruppen.

”Det er vel noe der kanskje i forhold til, som du sier, med lovverket også, at det er ulike sektorer, som styres av lover og ikke bare fag, men også lover. Ulike lover, både barnevern og barnelov og du har opplæringsloven for oss, så det er noe med at noe kanskje må løftes til et enda høyre nivå for å koordinere og å samordne lovverket, for å åpne for det nødvendige samarbeidet” .

6.4 Oppsummering av funn

I dette punktet blir funnene i delkategoriene satt tilbake, og oppsummert, innenfor rammen av beskrivelseskategoriene.

Samarbeid i teori og empiri

Begrepet tverrprofesjonelt samarbeid er et lite anvendt begrep i den undersøkte skolen; begrepet tverrfaglig er mer kjent, og også det som brukes. Tverrfaglighet i skolen oppfattes å bli initiert på bakgrunn av et oppstått problem, og graden av samarbeidet beskrives å være løselig; adhoc.

Erfaringer med samarbeid på tvers av profesjoner, i henhold til det psykososiale miljøet i skolen, oppgis av informantene til å være få. Et samarbeid, som innebærer å jobbe med dette temaet, og som har pågått over tid og med en fast struktur, ble ansett av de deltagende lærere å ha vært positivt. Erfaringer fra samarbeid med andre profesjoner oppfattes ellers som noe utfordrende. Samarbeidet med andre profesjoner oppfattes å være både personavhengig og avhengig av hvilken tjeneste som representeres, og anses derfor som tilfeldig. Samarbeid mellom skolen og andre profesjoner og sektorer som er prosjektorganisert og prosjektfinansiert, oppfattes som utfordrende. Dette begrunnes i den usikkerheten som er knyttet til denne måten å arbeide på, og at det oppfattes som vanskelig å investere tid og krefter på noe som ofte erfares ikke å ha noe langsiktighet over seg.

Det oppleves som vanskelig å få råd og/eller pålegg fra andre profesjoner om å gjennomføre tiltak som er vanskelig, eller umulig, å få implementert i skolehverdagen. Det er en oppfatning av at disse rådene og påleggene ikke blir fremsatt i samarbeid med skolen, men som en ”befaling”. At dette kommer fra profesjoner som i liten grad oppfattes å ha kjennskap til skolens virke og struktur, gjør det ekstra vanskelig. I dette ligger også en oppfatning av at enkelte råd og pålegg som blir gitt, ikke samsvarer med det skolen vurderer som best egnet. Informantene har varierende erfaringer med hensyn til oppfølging av henvendelser om ønsket samarbeid med andre profesjoner/tjenester. Flere har erfaringer med en manglende respons og/eller oppfølging fra andre profesjoner i samband med slike henvendelser. Dette oppleves som negativt.

Skolens rolle

Informantene oppfatter at det stilles mange krav til dem. Det er høye krav til faglig gode resultater blant eleven. Samtidig ser lærerne i større grad at flere elever sliter med negative livserfaringer. Dette påvirker innlæringsevnen til elevene, og informantene opplever at mye av det som ligger til grunn for elevens problemer ligger utenfor eget kunnskaps- og kompetansefelt. Flere av informantene opplever at de inntar for mange roller; utover sin egentlige profesjonelle rolle som pedagog.

Det fremkommer en selvkritisk holdning i den undersøkte skolen. I dette ligger at det oppfattes som om skolen ikke får til å jobbe nok med det psykososiale miljøet. Informantene fremmet en tanke om at skolen kan ha nytte av å fornye seg, og bli bedre til å jobbe med, og implementere, endringer som blant annet kan ha positiv innvirkning på det psykososiale miljøet.

Motivasjon og demotivasjon

Alle informantene har en oppfatning av at skolen kan ha nytte av ny og annen kunnskap og kompetanse; i forhold til å jobbe med å skape et godt psykososialt miljø. I to av fokusgruppene ble en slik kunnskapsoverføring oppfattet til å kunne skje i nært samarbeid med andre profesjoner, mens den tredje fokusgruppen ikke tenkte på dette som en del av et tettere samarbeid.

De to fokusgruppene som har vært involvert i et strukturert samarbeid med en annen profesjon over tid, gir uttrykk for at dette er nyttig. De ønsker mer samarbeid; også med andre profesjoner. Det at denne intervensjonen har vært styrt av behov og ønsker fra lærerne selv og at det har vært en fast struktur på samarbeidet, blir ansett som positivt. Den gruppen som ikke har deltatt i dette samarbeidet er ikke like sikre på nødvendigheten av et fast tverrprofesjonelt samarbeid innen temaet psykososialt miljø i skolen. Informantenes oppfatning av forventninger til samarbeid med andre profesjoner er meget beskjedne. Ord som utopisk blir brukt for å beskrive dette.

Det at de ulike sektorene, og profesjonene, styres av ulike lover og regler oppfattes som et hinder i forhold til å være motivert for ytterligere og/eller mer og bedre samarbeid. Det er en oppfatning av at disse rammene bør diskuteres på øverste myndighetsnivå. Dette for å søke å harmonisere det formelle grunnlaget for å få til et bedre samarbeid generelt, og i forhold til elevenes psykososiale miljø i skolen spesielt.

7.0 DISKUSJON

7.1 Resultatdiskusjon

I dette kapittelet belyses og diskuteres studiens problemstilling i henhold til den teoretiske og konseptuelle rammen og de empiriske data som fremkom i studien. Kapittelet har to hoveddeler, i det temaet i forskningsspørsmålene brukes som en overordnet mal. Tema i henhold til forskningsspørsmål nr.1, er: informantenes oppfatning av, og erfaringer med, tverrprofesjonelt samarbeid. I forskningsspørsmål nr.2 diskuteres temaene: behov for samarbeid, samt oppfatninger omkring implementering av tverrprofesjonelt og tverrsektorielt samarbeid. Innunder hver av hoveddelene brukes delkategoriene som fremkom i studien for å fremstille resultatene.

Begrepsinnhold og erfaringer

Forskningsspørsmål nr.1 lød som følger:

Hvilken oppfatning og erfaringer har lærerne og ledelsen av å jobbe tverrprofesjonelt, når målet er å oppnå et godt psykososialt miljø for elevene?

Begrepsinnholdet

Begrepet tverrprofesjonelt samarbeid er et begrep som i liten grad synes å bli brukt. Noen av informantene stusset over begrepet; "hva kalte du det?" og tilkjennega at de ikke hadde reflektert noe over dette begrepet tidligere; det var i sammenhengen en ny og uvant term. I fokusgruppediskusjonene ble ordet tverrfaglig samarbeid ganske umiddelbart brukt i stedet for tverrprofesjonelt (10,12,13,20). Den generelle oppfatningen av begrepet som ble valgt brukt; tverrfaglig, var at dette er et samarbeid som kommer i stand etter at noen har meldt et behov for å løse et problem. Begrepet blir i liten grad knyttet opp mot et strukturert samarbeid med profesjoner utenfor egen organisasjon. Da informantenes erfaringer fra samarbeid med andre profesjoner ble oppgitt å bære preg av tilfeldigheter, ble meningsinnholdet i begrepet knyttet til disse erfaringene. Majoriteten av informantene anser det likevel som ønskelig å ha mer kontakt og samarbeid med andre profesjoner. Blant informantene ble utvidet kontakt med andre profesjoner snakket om i samme setting som samarbeid. I dette ligger at det ble nevnt at andre profesjoner gjerne kunne komme til skolen og "jobbe en del ute blant elevene".

I norsk litteratur synes det som om begrepet tverrprofesjonelt er et relativt nytt begrep. Dette er også en erfaring fra praksisfeltet. Profesjonsutøvere i helse- og sosialsektoren har for vane å bruke begrepet tverrfaglig. Når Willumsen (11) viser til det norske begrepet tverrprofesjonelt, så kan det være slik at dette begrepet enda ikke er integrert i de ulike fagmiljøene i Norge. Meningsinnholdet i begrepene tverrprofesjonelt og tverrfaglig, slik informantene i denne studien beskriver dette, harmonerer i liten grad med hva litteratur på feltet sier om det samme (10-13,20). Dette er av interesse i denne studiens sammenheng, da hvilken mening som legges i begrep som ulike profesjoner i fellesskap skal forholde seg til, her; samarbeid, spiller en rolle. En begrepsavklaring kan ha betydning for tilnærming i samarbeidsrelasjoner, og for utfallet av dette arbeidet. Altså, en betydning for hvordan man definerer meningsinnholdet i

seg selv, men også vesentlig med henblikk på operasjonalisering og implementering av samarbeid; på individ- og organisasjonsnivå (8, 26).

Det fremkom en forskjell i de tre gruppene generelle tilnærming til spørsmålet om begrepsinnhold. De to gruppene som nylig har vært del av et strukturert samarbeid med en annen profesjon, hadde flere oppfatninger omkring begrepet samarbeid enn den gruppen som ikke har deltatt i intervensjonen. Diskusjonen i de førstnevnte gruppene fløt lettere enn i den tredje gruppen. Dette kan være et resultat av at disse lærerne, samt lederne, via den intervensjonen som har vært gjennomført, har fått en økt bevissthet i forhold til temaet samarbeid med andre profesjoner. De har andre erfaringer å bygge på enn den gruppen som ikke har deltatt i et strukturert samarbeid.

Lite og til dels besværlig samarbeid

Erfaringer blant lærere og ledelsen omkring å jobbe tverrprofesjonelt og tverrsektorielt med å utvikle et godt psykososialt miljø i skolen, ble oppgitt å være få. Den gruppen av lærere som (vist i pkt 2.4) har hatt et tett samarbeidet med en annen profesjon, uttrykte at dette var det eneste strukturerte samarbeidet de har hatt med en annen profesjon. Ledergruppen ga også uttrykk for at det ikke er vanlig praksis å ha et fast og strukturert samarbeid omkring disse temaene med andre profesjoner. Den beskrevne intervensjonen ble oppfattet å være nyttig, i det de deltagende lærerne opplevde å bli møtt på sine behov for faglig diskusjon og veiledning. Det at samarbeidet var satt i system; med faste møtetidspunkter, ble også fremhevet som positivt. Gruppen som deltok i intervensjonen var konstant; den besto av faste deltagere. Dette gjorde at gruppens medlemmer ble kjent med hverandre, noe som la et grunnlag for å oppnå åpenhet og tillit innad i gruppen. Ledelsen ved skolen var godt kjent med tiltaket og var velvillige med tanke på å la gruppen bruke tid til å delta. Disse oppfatningene samsvarer med forskning på området som beskriver faktorer som virker positivt på utvikling og opprettholdelse av samarbeid (10-13, 20-24).

Det ble fra informantene vist til at skolen for noe tid siden hadde jevnlig besøk av et tverrfaglig team som de kunne rådføre seg med. Dette teamet besto av psykolog, en ansatt fra barnevernet og en helsesøster. Disse var organisert i en annen virksomhet og/eller sektor. Det at dette teamet ble oppfattet til å være på "besøk" i skolen indikerer en samarbeidsform som (kun) innebærer rådgivning i form av en konsultasjon (10). Utover det at de ulike profesjonene møtes for å snakke om et problem som den ene parten har meldt (her: skolen), innebærer denne formen for samarbeid liten grad av samhandling mellom partene. Dette samarbeidet ble oppfattet som positivt de gangene det var mulig å få konkrete råd om tiltak i forhold til enkeltelever og/eller grupper av elever. Denne formen for samarbeid ble på den annen side oppfattet å være tilfeldig, i det møtetfrekvensen var for sporadisk.

Selv om skolen ikke i stor grad har erfaringer med å jobbe strukturert med det psykososiale miljøet i et tverrprofesjonelt perspektiv, har de likevel ulike erfaringer fra samarbeid med andre profesjoner. En type erfaringer er at de kan oppleve at andre profesjoner kommer med råd og anbefalinger som skolen vanskelig ser at de kan etterfølge. Det gis uttrykk for at det oppleves som om disse andre opptrer på en måte som synliggjør lite kjennskap til skolens hverdag og hvilke tiltaksmuligheter de har innenfor sine rammer; både i form av tid, kompetanse og økonomiske rammer. Det etterlyses en villighet fra de andre profesjonene til å bli kjent med den verden som skolen lever i. Informantene uttrykker en oppfatning av at samarbeidspartene befinner seg i en helt annen virkelighet. Dette medfører at interessen for

mer samarbeid i enkelte settinger daler. I samarbeidsrelasjoner er det vesentlig at partene kjenner til hverandres forutsetninger og rammer; for hva som er realistisk å få til. Når profesjoner fra ulike sektorer skal jobbe sammen, er det nødvendig at alle er villige til å sette seg inn de øvrige sin verden (12,21,22). Det at man bruker tid til å bli kjent med de respektive partenes særtrekk, er en faktor som skaper en viktig plattform for et godt samarbeid.

I en av fokusgruppene ble begrepet ”overmakt” knyttet til andre profesjoner. Dette fremkom som en oppfatning i henhold til situasjoner hvor råd blir gitt til skolen og som informantene oppfatter som en befaling som de må følge. Det å ha en opplevelse av at den ene parten innehar mer makt enn den andre beskrives i litteraturen som ødeleggende for samarbeid (10). En vedvarende situasjon som denne kan lede til en følelse av avmakt og fremmedgjøring, og derved forvanske samarbeidsrelasjonen. Wilson og Pirrie (20) diskuterer ulike dimensjoner i tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid, og hevder at dimensjonen ”territorialt” viser til at enkelte profesjoner er sterkt beskyttet. Dette innebærer at de er vanskelige å trenge igjennom til og at det gjøres hevd på å kjenne sannheten best. Mens andre profesjoner er svakere beskyttet, og mer åpne med hensyn til både å motta og dele kunnskap og erfaringer. Blant enkelte av informantene kan det tolkes dit hen at de til en viss grad oppfatter seg selv underlegne i forhold til noen profesjoner. Dette oppfattes som lite tilfredstillende og til dels vanskelig i samarbeidsrelasjoner.

En oppfatning av ubalanse i samarbeidsrelasjoner omtales innenfor teori om begrepet revir (23). Revirtenkning kan romme ulike elementer; muligens med et underliggende behov for kontroll over egen ekspertise som en overordnet faktor. Dette kan representere en hindring for tverrprofesjonelt samarbeid. I denne studien kan elementer av dette gjenkjennes. De av informantene som opplever at andre profesjoner opptrer som ”bedrevitere” synes å oppfatte dette som et alvorlig hinder for samarbeid. Det ble gitt uttrykk for at det oppfattes som provoserende at andre, som ikke kjenner skolen, tror at deres ekspertise er anvendelig i alle situasjoner. Det at slike oppfatninger blir dannet, kan i neste omgang gi en følelse av at egen faglige integritet er truet, og at man derfor blir mer opptatt av å beskytte sitt eget revir. Resultatet av dette kan bli rigiditet, stillstand og sannsynligvis misnøye. Axelsson og Axelsson hevder at for å lykkes med et tverrprofesjonelt samarbeid må de ulike profesjonelle gruppene se utover sine egne interesser, og også være beredt til å oppgi deler av sine organisatoriske revir. Man er derved villig til å gi avkall på noe (av sitt eget) for å gagne helheten; en altruistisk tilnærming. Det vesentligste blir å se sin egen profesjon i relasjon til den måloppnåelse som skapes sammen med andre profesjoner. Relasjoner mellom samarbeidsparter bør bygge på respekt, åpenhet, redelighet og en anerkjennelse av hverandres forskjellighet (10,21). Enkelte av de erfaringene som fremkom i intervjuene i denne studien kan tolkes dit hen at flere av disse forutsetningene er fraværende i en del situasjoner hvor det er kontakt mellom de ulike profesjonene.

I tillegg til å ha respekt for hverandres praktiske muligheter for å realisere forslag til tiltak, fremkommet i samarbeidsrelasjoner, vil respekt for å overholde avtaler, samt å følge opp henvendelser om ønsket samarbeid være viktig. Det ble av informantene oppfattet som negativt når de opplever at aktuelle samarbeidsparter ikke besvarer henvendelser og/eller at dette tar svært lang tid. Å bli direkte avvist når det blir bedt om et samarbeid oppfattes også som vanskelig. En annen oppfatning som fremkom var at samarbeid forvansktes ved at taushetsplikt av enkelte profesjoner blir brukt som et hinder for å jobbe sammen med skolen. Det ble fra informantene understreket en forståelse for at dette generelt sett er en nødvendighet, men at det likevel oppfattes som om taushetsplikten av og til brukes på en feil måte. Feil, med hensyn til at skolen har behov for informasjon som gjør at de på best mulig

måte kan tilrettelegge for, og følge opp, elever i skolehverdagen. Innholdet i disse oppfatningene kan knyttes til det som i litteratur beskrives som faktorer som kan ligge til grunn for enten bekymring eller suksess i praktisk samarbeid (10-13,20-23). Vangen og Huxham (21) har satt slike faktorer inn i ulike tema og blant disse finnes: kommunikasjon og språk, kultur, engasjement, demokrati og likeverd og tillit.

Informantene ga uttrykk for at de av og til opplever å være på kollisjonskurs med andre profesjoner med hensyn til problemopplevelse. Dette ble spesielt knyttet til temaet individperspektiv versus helhetsperspektiv i forslag til tiltak. Flere informanter pekte på at samarbeidspartnere ofte kun jobber individrettet. Dette blir ansett som uforenelig med tanke på det å skape et godt miljø i klassen, da den enkelte elev sin adferd kan påvirke et helt miljø. Igjen knytter informantene dette til det faktum at profesjoner som ikke arbeider i skolen til daglig, ikke evner å se helheten i skolehverdagen. Lærerne og ledelsen i denne studien oppfatter med dette også å kunne ha en ulik oppfatning av tilnærming til problemløsning, sammenliknet med samarbeidspartnere. Ulike oppfatninger blir ikke ansett som uønsket i seg selv, men det vanskelige oppstår når de som kommer utenfra ikke setter det aktuelle inn i en større kontekst i skolehverdagen. Dette skaper i følge informantene vansker i samarbeidsrelasjonene.

Litteratur innen tema samarbeid, samt litteratur innen endringsarbeid og innovasjonsteori, bekrefter oppfatningen av nødvendigheten av å oppnå en felles forståelse av mål og/eller behov som en avgjørende forutsetning i samarbeidsrelasjoner når endring i ønsket/positiv retning er en overordnet målsetting (30-44). Dette beskrives som en vanskelig men nødvendig oppgave. Vanskelig fordi det både berører selve samarbeidet, de ulike organisasjonene og de involverte personene. At det likevel er en nødvendig øvelse begrunnes i at det å erkjenne denne kompleksiteten fremmer arbeidet med å håndtere ulikheter i målene. Ved å sette samarbeidet i en tverrsektoriell kontekst, blir dette momentet om mulig mer komplekst, i det dette ofte innebærer strukturelle hindringer som må behandles på et overordnet nivå (22).

Tilfeldigheter i samarbeidet

Samarbeidet med andre profesjoner, omkring temaene helse, trivsel og læring, oppfattes av informantene generelt sett å bære preg av lite struktur. Dels ble dette begrunnet med at det synes som om de aktuelle samarbeidspartene har ulik vektlegging på behovet for samarbeid med skolen; både på tjenestenivå og fra profesjonsutøver til profesjonsutøver. Det fremkom en oppfatning av at enkelte tjenester ikke prioriterer samarbeid overhode. Videre, en erfaring av at enkeltpersoner innbyr til samarbeid i større grad enn andre fra samme tjeneste. Disse forskjellene oppleves som noe problematisk, da det kan oppstå en forvirring i forhold til hva som kan forventes av samarbeid. Dette kan knyttes til det litteratur innen feltet sier om viktighetene av å definere egen og andres rolle i samarbeidsrelasjoner. Det å harmonisere forventninger opp mot realitetene er nødvendig i arbeidet med å skape samarbeidsrelasjoner mellom personer med ulik kompetanse (13, 23).

Informantenes erfaringer med prosjektorganisert samarbeid blir beskrevet som et tilfeldig og lite koordinert samarbeid. Det fremkom oppfatninger som beskriver en opplevelse av at disse prosjektene er lite fundamentert i langsiktige planer og det ble gitt uttrykk for en ”prosjekt-trøtthet”. I dette ble det lagt at det kan bli brukt mye tid på noe som med stor sannsynlighet ikke vil gi ønsket effekt på sikt; fordi tiltaket i praksis ikke har livets rett i skolehverdagen. Dette medfører at motivasjonen for denne typen samarbeid blir mindre. Informantene ser på

den ene siden dette som problematisk, da de kan se den nytteverdien som slike prosjekter kan ha. Samtidig anser de det som lite interessant å delta i samarbeidsprosjekt som ikke er godt planlagt. Det har blitt langt vanligere å organisere forebyggende og helsefremmende tiltak i skolen som tidsavgrensede tiltak (13). Det at denne typen samarbeid ofte finansieres gjennom prosjektmidler, gjør at prosessen med å forankre tiltakene i daglig drift vanskeliggjøres (22). Selv om det er viktig å vinne nye erfaringer og prøve ut ny praksis hevdes det at det skal utvises en grad av forsiktighet med tanke på å iverksette kortsiktige prosjekter. Fra innovasjonsteorien finner man belegg for at nye ting, metoder, prosedyrer, oa, får lettere innpass og mulighet for å bli implementert hvis de lokale omstendighetene i utgangspunktet anses å ligge til rette for det (37). Resultater fra studien viser at informantene oppfatter at prosjekt som ønskes iverksatt på deres arena, ofte ikke er planlagt på et realistisk grunnlag. Disse tiltakene blir derved opplevd som tilfeldige og lite nyttige.

Mange forventninger til skolen

Flere av informantene beskriver at mange forventninger rettet mot skolen er et hinder for å jobbe tverrfaglig. Det at skolen har fått tilført langt flere oppgaver som krever lærernes og ledelsens oppmerksomhet og arbeidsinnsats, gjør at de erfarer å bortprioritere samarbeid med andre. Dette gjelder samarbeid omkring enkeltelever, men også samarbeidsrelasjoner som kunne være nyttige i forhold til endringsarbeid på systemnivå. Det skjer til tross for at skolen oppfatter at det har skjedd en økning i antall elever som har behov for tiltak som bør kartlegges og defineres av andre profesjoner. Informantene opplever at de må ta motstridende hensyn og de kommer i en situasjon preget av ulike dilemma. Dette beskrives som å måtte velge mellom å nå faglige mål, eller mål som handler om elevenes trivsel og sosiale fungering. Det at informantenes grunnleggende holistiske syn på sine elever kommer i konflikt med krav som begrunnes i/opp mot andre og mer materialistiske hensyn, oppleves som utfordrende. Hvilke prioriteringer man skal velge oppfattes til å være vanskelig i enkelte situasjoner. Det er ikke avsatt nok tid til å jobbe godt med begge deler. De fleste informantene peker i tillegg på at de ikke har den kompetansen som trengs for å imøtekomme krav og forventninger, spesielt innen feltet psykososialt arbeid. På bakgrunn av dette oppfatter brorparten av informantene at det burde vært mer tid og mulighet for å arbeide tettere med andre profesjoner om tiltak som vil fremme det helhetlige miljøet ved skolen. At de på grunn av en stor arbeidsbyrde ikke alltid ser seg i stand til å initiere og/eller delta i samarbeid med andre profesjoner oppfattes som negativt. En viktig forutsetning for samarbeid er at de ulike partene får avsatt ressurser; her i form av tid, til dette arbeidet (21,22).

I forhold til å samarbeide med andre profesjoner, være seg på individnivå eller systemnivå, antyder funn fra denne studien at det generelt sett ikke er avsatt tid til et slikt samarbeid i skolehverdagen. På den annen side; hvor mye tid som velges brukt til tverrfaglig samarbeid kan være tuftet på den enkelte ansattes motivasjon, og opplevde behov, for samarbeid, samt tilrettelegging fra ledelsenes side (9,15,39). I den gruppen av lærere som var høyt motivert for å få til en endring i klassemiljøet, samt å få økt egen kunnskap og kompetanse, blir tidsfaktoren ikke nevnt som et alvorlig hinder. De har en grunnleggende oppfatning av at det forventes mer av dem, og er tydelige på at de trenger hjelp av andre profesjoner. Gjennom deltagelse i den tidlige intervensjonen, har de erfart at det er mulig å realisere ønsket om veiledning og fagdiskusjon på tvers av profesjoner. De hadde et opplevd behov for endring som de erfarte ble sett og respondert på og de ga uttrykk for at de opplevde en endring i positiv retning allerede etter første samarbeidsmøte. Det som disse lærerne erfarte passer inn i Kotters (44) forandringsteoretiske perspektiv som beskriver de ulike trinn som man bør gå

igjennom for å få til en ønsket endring. I denne sammenhengen altså en endring i forhold til samarbeidsstruktur, til tross for stort arbeidspress i hverdagen.

I henhold til innovasjonsteori kan den aktuelle profesjonsutøverens tilnærming og gjennomføring av denne nye måten å samarbeid på, ses i forhold til Rogers (37) teori om behovet for en "Change Agent" i arbeidet med å skape noe nytt. Rogers begrep kan oversettes til "forandringsagent" og definisjonen til: "en person som påvirker kunden/klienten/brukeren i en retning som er formålstjenlig og ønskverdig". Denne forandringsagenten kan innta ulike roller og Rogers påpeker at det bør være et mål å gjøre kundene uavhengige av forandringsagenten; ved å gjøre kunden, her: lærerne, selvhjulpne. I så måte kan teorier fra ulike fagfelt vise seg å være til nytte i organisering av samarbeid mellom ulike profesjoner.

I den fokusgruppen som bestod av lærere uten kjennskap til og/eller erfaring med beskrevne intervensjon, ble det også gitt uttrykk for en oppfattet kompleksitet i elevens hverdagsliv. Men, at det å jobbe med det psykososiale miljøet ved skolen i første rekke er skolens ansvar; i samarbeid med elever og foreldre. Det fremkom likevel en intern forskjell i gruppen, i det enkelte var mer positive til et samarbeid med andre profesjoner. Dette var personer som forfatteren i kraft av sin posisjon ved skolen har hatt en del samarbeid med; i forhold til enkeltelever og grupper av elever. Dette kan tolkes dit hen at det er av betydning hvor godt kjent skolens ansatte og aktuell samarbeidspart er og at det har vært mulig å gjøre seg erfaringer med et slikt samarbeid.

Behov for, og implementering av, samarbeid

Forskningsspørsmål nr.2 lyder:

På hvilken måte mener lærerne og ledelsen at profesjoner, som ikke tilhører skolens faste stab, kan bidra i et tverrprofesjonelt samarbeid for å oppnå et godt psykososialt miljø for elevene?

Behov for kunnskap, veiledning og samarbeid

Det fremkom i studien et ønske og behov fra informantene om ny kunnskap for bedre å kunne arbeide med å utvikle et godt psykososialt miljø i skolen. De opplever en kompleksitet i faktorer som påvirker elevens helse, trivsel og læring og synes dette er utfordrende å håndtere; både i klassesammenheng og i skolens helhetlige lærings- og psykososiale miljø. Flere av disse faktorene oppfattes av majoriteten av de spurte å ligge utenfor eget kunnskap og kompetanseområde. Kunnskap som ble etterspurt på generelt nivå var: verktøy for å jobbe helhetlig med skolemiljøet, kunnskap om klasseledelse, kunnskap om hvordan å tolke og ivareta elevers adferd og reaksjoner. Psykologi ble eksplisitt nevnt som et område lærerne ønsker mer kunnskap om. Informantenes oppfatninger sammenfaller her i stor grad med forskning som peker på skolens betydning for elevens helse, trivsel og læring. Studier har påvist at faktorer både ved skolen selv, samt faktorer som elevene blir påvirket av i sitt liv utenfor skolegården, innehar en kompleksitet som det er viktig å vie oppmerksomhet, og søke å ivareta (1-6,16).

Det ble av flere informanter ytret et ønske om et systematisk samarbeid med andre profesjoner over lang tid, og ikke kun det som i dag oppfattes som adhocsamarbeid. De anser det som grunnleggende viktig å bli kjent med eventuelle samarbeidspartnere for å kunne få til

et fruktbart samarbeid. Men, de betoner også viktigheten av at de som kommer utenfra kjenner de som har sitt daglige virke i skolen. Dette støttes i litteratur som beskriver nødvendigheten av å bli kjent med hverandre; både som profesjonsutøver og menneske, for å oppnå et godt samarbeid (23). Ønsket om, og behovet for, en fastere struktur på samarbeid med andre profesjoner ble i tillegg knyttet til viktigheten av forutsigbarhet i slike relasjoner. Det oppfattes som vanskelig å forholde seg til en samarbeidsrelasjon som ikke er tydelig beskrevet med henblikk på innhold og strukturelle faktorer. I litteratur vises det til at samarbeidsrelasjoner kan organiseres på ulike måter (28-30), og det er viktig at det gjøres et valg i forhold til dette; harmonisere forventningene til samarbeidet.

Det ble fremsatt ønsker om å få veiledning på egen praksis fra andre profesjoner, samt samarbeid som medfører at ulike profesjoner jobber inne i klasser; direkte elevkontakt. Et slikt ”flerhodet” samarbeid ble ansett å kunne være nyttig i arbeidet med å utvikle et godt psykososialt miljø ved skolen. Det å få veiledning på eget arbeid ble av flere informanter ansett som berikende, i det de ønsker å tilegne seg ny kunnskap til bruk i hverdagen. Jensen m.fl (26) hevder at det er dokumentert at når man arbeider sammen på tvers av fag og områder, så oppstår det innovasjon. En forutsetning som ble nevnt av informantene, er at dette skjer på områder hvor skolen anser at de har et behov. Dette innebar at et samarbeid ikke kun må skje på bakgrunn av andre profesjoners ønske, meninger og behov. Det å bli enige om hva det skal samarbeides om, hvilke mål man har og på hvilken måte samarbeidet skal gjennomføres blir ansett som en nødvendighet. Dette støttes i litteratur om samarbeid, hvor det å avklare faktorer som behov, mål, type prosess og realisering, beskrives som avgjørende for utfallet (10, 21, 25, 31,32).

Samtidig med et ønske om mer samarbeid, ble det også fra informantene understreket at et samarbeid må være tuftet på kjennskap til hvordan skolen fungerer. Den oppfatning som fremkom om andre profesjoners manglende evne og vilje til å bli kjent med skolen som system var ganske sterk. Dette mener informantene må endres før skolens generelle motivasjon for mer samarbeid blir høyere. Det at det fra deltagere i studien blir gitt uttrykk for en oppfatning av, og erfaring med, at andre profesjoner er en ”overmakt” kan stå i veien for et samarbeid, til tross for at dette egentlig er ønsket. Manglende jevnbyrdighet, opplevd eller reelt, er en trussel for samarbeidsrelasjoner og dette bør tas opp til diskusjon, og avklares, hvis en samarbeidsrelasjon skal ha livets rett (13,22,23,33).

Sett fra samarbeidspartneres side, kan det være slik at skoler fremstår som vanskelige å ”komme inn på”. Dette til tross for et uttrykt ønske om samarbeid fra skolens side. En selverkjennelse i forhold til dette fremkom i studien, i det en oppfatning fra enkelte informanter antyder at skolen kan opptre som for ensidig opptatt av å nå de rent faglige læringsmålene. Dette støttes av litteratur som beskriver skoler som en organisasjon med en kompleks kultur og at forskjeller i det profesjonsmessige innholdet blant partene kan være et hinder for samarbeid (9,14,34).

Når samarbeidet er av tverrsektoriell karakter, er det spesielt viktig å ha øye for forskjelligheter og søke å få oversikt over disse. Dette fordi faktorer i denne typen samarbeid ofte er flere, og av en annen karakter, enn i tverrprofesjonelt samarbeid (21,22).

Den gruppen av lærere som har stått utenfor samarbeidsintervensjonen anser det som mindre relevant å ha et strukturert samarbeid med andre profesjoner. De oppfatter at de kan ha behov for mer kunnskap, men om andre profesjoner behøver å ha et strukturert samarbeid med skolen om å utvikle et godt psykososialt er de ikke like sikre på. Enkelte informanter i denne

gruppen var ganske tydelige på at dette er lærernes ansvar, mens andre i samme gruppe oppfattet det dit hen at et nærmere samarbeid er ønskelig. Litteratur innen endringsprosesser og innovasjonsprosesser; herunder implementeringsprosesser, beskriver opplevelse av nødvendighet for endring (44) og at man ser et behov for noe nytt/annet som en avgjørende faktor i slike prosesser (36-38). I denne gruppen av lærere vil således en mangel på opplevd behov for samarbeid med andre profesjoner kunne være til hinder for et eventuelt samarbeid med andre profesjoner.

Skolens prioriteringer og interne organisering

Det ble fra informantene gitt uttrykk for at de nok kunne ha satt arbeidet med å utvikle gode vilkår for det psykososiale miljøet høyere på dagsordenen. Til tross for en erkjennelse av at flere elever ikke trives på skolen, at det forekommer mobbing og at enkelte klassemiljøer oppfattes som dårlig, er arbeidet med det psykososiale miljøet ikke satt i system. Lovverket beskriver at dette arbeidet skal være systematisk og foregå i et systemperspektiv (7,14). Det ble gitt uttrykk for en fortvilelse og oppgitthet over at det oppleves som vanskelig å få til en implementering av dette arbeidet. En kritisk holdning ble rettet mot skolen selv, i det det fremkom en selvkaraktistikk som beskrev skolen som teoretisk og ensporet, og lite endringsvillig. Det å få til endring av gjeldende praksis oppfattes som en vanskelig prosess. Dette beskrives også i litteratur som omhandler arbeidet med endring og utvikling i skoler (14,39,41). Forskning viser at mange skoler i for liten grad arbeider systematisk, målrettet og over tid, når de innfører nye planer eller iverksetter endringstiltak. Det hevdes at skolen har behov for kunnskap om hvordan de kan lykkes med implementeringsarbeidet. Det at elevene er en sammensatt gruppe mennesker, og at de faktorer som kan påvirke deres trivsel, helse og læring er vist å være mange (1,2-6), oppfattes av informantene som en grunn til å se nærmere på hvordan skolen jobber med disse temaene.

Skolens interne organisasjonsstruktur ble nevnt av alle gruppene; som et hinder for å jobbe med endringsarbeid internt i skolen. Implisitt kan dette også opptre som et hinder for et samarbeid med profesjoner som kommer fra andre tjenester og/eller sektorer. Dette synet ble fremmet i en diskusjon rundt det å jobbe spesifikt med skolens generelle/helhetlige psykososiale miljø. Skolen er delt inn i ulike team og det er liten grad av strukturert samhandling mellom teamene. Det at skolen ser på seg selv som et komplekst system når det kommer til å samarbeide er sammenfallende med forskning som nettopp foreslår at det kan være nyttig å betrakte skolen som et komplekst system (41). I arbeidet med å innføre konsepter for helsefremmende arbeid i skoler, konkluderer en studie med at skolen som organisasjon er kompleks, og at en tilnærming i endrings- og utviklingsarbeid over sektorene må ta hensyn til dette.

Tvungen prioritering

Det fremkom en oppfatning av at skolen som virksomhet kan føle seg tvunget til å gjennomføre tiltak som de ser på som lite formålstjenlige og/eller at de i utgangspunktet har andre prioriteringer. Dette kan gjelde foreslåtte tiltak fra sakkyndig instans; hvor skolen ikke opplever at de har noe valg annet enn å gjøre som de blir pålagt. Det fremkommer et behov for å se dette i forhold til en organisasjon som de selv er best kjent med; både hva gjelder struktur og menneskene i organisasjonen. Det at det oppfattes som om så ikke skjer i dag, kan i neste omgang skape motstand for den endring/tiltak som blir fremmet fra andre (11,42,44).

Det ble også gitt uttrykk for at kommunens organisering av skolefaglig ekspertise, i en form for ekspertgruppe, på overordnet nivå, forvansker skolens selvråderett. Dette ble sagt i sammenheng med en diskusjon omkring det å målrette skolens satsning inn mot skolens behov. Det ble uttrykt et ønske om at denne fagenhetens pålegg om tiltak i den enkelte skole blir bedre harmonisert med skolens ønsker og behov. Herunder også arbeid med det psykososiale miljøet i skolen. Det at de ulike nivåene i samme sektor ikke har et felles eierskap til problemer og løsninger, blir oppfattet som en utfordring, og som et hinder for samarbeid mellom nivåene (33).

Så er det likevel slik at skolene er organisert som egne virksomheter og at leder av virksomheten; rektor, deltar i møter og samlinger med kommunens øverste ledelse og således kan gi uttrykk for sine holdninger og tanker om det som, på systemnivå, blir foreslått av endringer og/eller pålegg. Hvordan dette fungerer i praksis i dette tilfelle, fremkommer ikke i denne studien, men ledelsens rolle i utviklings- og implementeringsarbeid fremheves i litteratur på området som viktig for å lykkes med denne typen arbeid (9, 30, 41). Det at ledelsen viser vilje og evner til å være visjonære og støttende, samtidig med å legge til rette og organisere den daglige driften regnes som vesentlig i så vel daglig ledelse, som ledelse i utviklingsarbeid.

Vanskelig å ha forventninger til mer samarbeid

Fra de to lærergruppene som deltok i studien, ble det gitt et klart uttrykk for at de egentlig ikke har noe håp om å kunne forvente noe mer samarbeid med andre profesjoner om å utvikle et godt psykososialt miljø. Det fremkom en dessillusjonistisk holdning som var overraskende sterk. Selv om det fremkom tanker og ønsker om et tett og strukturert samarbeid med andre, så blir dette oppfattet som en utopisk situasjon. Dette kan være et uttrykk for at informantene på den ene siden har et holistisk perspektiv på elevenes helse, trivsel og læring; og ønsker å få til et samarbeid på det grunnlaget. En slik tilnærming; med basis i psykodynamisk teori, stemmer overens med litteratur som hevder at skolen har et helhetssyn på elevene (35). På den annen side oppfatter informantene at rammevilkårene for et slikt samarbeid ikke innbyr til et samarbeid som ivaretar deres grunnleggende syn på elevene. Dette blir begrunnet med endringer i skolen; med økt fokus på faglige resultater, med påfølgende liten mulighet for å arbeide med det psykososiale miljøet. Den intervensjonen den ene lærergruppen hadde deltatt i ble sett på som en enkeltstående hendelse; uten noe håp om fortsettelse. Dette ble begrunnet både i skolens valg av fokus og kapasitetsproblemer, men også de andre profesjonenes/sektorenes prioriteringer og ressursmangler. Disse oppfatningene harmoniserer i liten grad med det uttrykte ønske fra norske helsemyndigheter; om en større grad av samarbeid mellom de to sektorene (1).

Formelle rammer

Selv om det i diskusjonene fremkom en oppfatning av at et utvidet samarbeid mellom ulike profesjoner stort sett er ønskelig, ble det også pekt på at de formelle rammene som gjelder innenfor ulike sektorer er et hinder for samarbeid. Disse oppfatningene fremkom tydeligst i ledergruppen. Det ble nevnt at ulike lovverk gjør samarbeidet vanskelig. Det var en oppfatning av at innhold i lovverkene ikke er harmonisert med det for øye å få til en best mulig skole for alle elever. Det ble i den forbindelse sagt det kan synes som om de som utarbeider det formelle regelverket ikke samarbeider spesielt godt. Det ble uttrykt et ønske om

at de øverste myndigheter i større grad samarbeider med det som mål å få til en harmonisering av aktuelle lover og regler.

Det er på den ene siden et gode at det finnes lover og forskrifter som ivaretar elevenes rettigheter. På den annen side så kan dette være et hinder for samarbeid. Likevel, om dette lovverket skal hemme eller fremme et samarbeid mellom ulike profesjoner, kan langt på vei avgjøres av de impliserte selv. Med dette menes at man ved siden av å se på lovverkets begrensninger også i stor grad kan finne mange muligheter for å samarbeide innenfor loven(es) rammer (10). Ved at alle parter utviser vilje og evne i arbeidet med å berede grunnen for et ønsket samarbeid, underlettes dette arbeidet.

Adskilte budsjetter blir ansett som en forvanskende faktor for samarbeid. Det ble i denne sammenhengen tenkt på samarbeid som antar en fast og strukturert karakter. Hvis skolen selv kunne bestemme hvordan de skulle kunne jobbe på en best mulig måte med skolemiljøet, ville de hatt flere ulike profesjoner tilknyttet skolen på fast basis. Dette ville medføre en høyere grad av kontinuitet enn hva tilfellet er i dag og det blir sett på som både ønskelig og nødvendig for et samarbeid på tvers av de ulike profesjonene. Det finnes dog ikke økonomi til dette i skolens budsjetter.

Skolen skal ha fokus på det faglige. Læringsmål skal nås og dette blir skolen målt på; resultatmålinger utføres fra sentrale myndigheter. Samtidig ser ledelsen en sammenheng mellom hvordan elevene har det som menneske og deres innlæringsevne. Det oppfattes som vanskelig at skolen ikke har ressurser til mer enn den ene oppgaven; å jobbe med faglige spørsmål. Dette har medført en endret innstilling til det å jobbe sammen med andre. Med det menes at det i studien fremkom oppfatninger som innebærer at skolen ønsker at "noen andre" gjerne må komme til skolen å ordne opp og løse de problemene som fører til et dårlig psykososialt miljø for elevene. Det handler da i større grad om at noen "tar over" de problemene som krever en løsning, enn at man samarbeider for å finne en løsning. I motsetning til det som fremkom i studien; en oppfatning av at andre profesjoner har (for) mye makt, vil en slik måte å forholde seg innebære at skolen avgir både makt og myndighet. I et samarbeidsperspektiv vil dette være en hemmende faktor (21,22). I en hverdag som oppleves full av krav til å gjøre en best mulig jobb for elevene, er det forståelig at dette kan ses på som en løsning der og da. Samtidig så er altså disse tenkte personene som skal "ordne opp" i svært liten grad tilstede i skolen. Dette er realiteter som skolen innser, og utsagnet kan tolkes som ren frustrasjon over en opplevd ressursmessig vanskelig situasjon.

Det etterlyses en generell diskusjon om formelle krav og strukturer i skoler. Det fremkom i studien en oppfatning av at dette bør ses på med nye øyne, hvis skolen skal kunne jobbe for å bedre det psykososiale miljøet for og blant elevene, i samarbeid med andre profesjoner. Slik situasjonen i skolen oppleves pr. i dag, ser deltagerne i studien lite håp om å få til et strukturert samarbeid over tid med andre profesjoner. Det er en oppfatning av at "noe må gjøres", uten at det fremkommer tydelige forslag på hva som skal til. En diskusjon som tar utgangspunkt i teorier fra innovasjonsfeltet kan i så måte være et nyttig verktøy (9,14).

7.2 Metodediskusjon

Det ble i studien valgt en fenomenografisk tilnærming, da det var informantenes ulike oppfatninger om forskningsspørsmålenes tema som skulle belyses. Da skolens oppfatninger omkring det undersøkte synes å være et lite utforsket område, ble brede forskningsspørsmål anvendt. Det ble derved gitt mulighet for å tilkjenne en rekke ulike oppfatninger. Oppfatninger som både ville være av betydning i den foreliggende studie, samt som bakgrunn i en eventuell oppfølgende studie.

Datainnsamlingen kunne vært utført ved å intervju informantene hver for seg. Hvis formålet hadde vært å utforske den enkeltes opplevelse av tematikken, ville dette vært et bedre valg enn fokusgruppeintervju. At denne formen ble valgt bort har å gjøre med de fordeler som fokusgrupper har vist seg å ha. Forskningsområdet syntes å være lite beskrevet og ved å bruke fokusgrupper vil spontane og emosjonelle ytringer lettere kunne fremtre. Det å få frem data i en setting hvor informantene er i dialog anses som fruktbart i studier som utforsker ny grunn.

I denne studien har det vært et uttalt mål å se de ulike oppfatningene og erfaringene i forhold til teori om viktige virkemidler i et tverrprofesjonelt samarbeid omkring ungdoms helse, trivsel og læring. I en ny studie kunne det være av interesse å se nærmere på den eksplisitte motivasjon for et tverrprofesjonelt samarbeid omkring disse temaene. Med et sådant psykodynamisk perspektiv ville det være nyttig å foreta intervjuer av ansatte både i skolen og blant aktuelle samarbeidsparter. Dette for å søke å identifisere likheter og ulikheter i motivasjonsfaktorer.

I tillegg til å få informasjon om ulikheter internt i de tre ulike fokusgruppene, var det ønskelig også å se om det fremkom ulikheter mellom gruppene. Det å kombinere denne tilnærmingen med bruk av fokusgrupper synes således å være en relevant løsning. Utvalget følger valg av metode og det ble foretatt et strategisk valg av informanter. At informantene og forfatteren var kjent med hverandre kan betraktes både som positivt og negativt. Positivt fordi forfatteren er kjent med det feltet som informantene tilkjenner sine oppfatninger fra. Negativt fordi det kan oppleves vanskelig for informantene å forholde seg nøytralt til en person; forfatteren, som de kjenner og har et visst samarbeid med. Egen vurdering, både etter å ha snakket med gruppene om dette på forhånd, og etter datainnsamlingen, er at det ikke skapte vansker med hensyn til diskusjonen i fokusgruppene.

Forfatteren fikk hjelp til transkriberingen av trenet transkribent. For å få en grundig oppfatning av, og nærhet til dataene anbefales det at forskeren selv skriver ut dataene til tekst(45). Det kan være en viss risiko for å feiltolke materialet når materialet ikke er skrevet ut på egen hånd. For å forsøke å oppveie for dette, ble utskriften lest igjennom, samtidig som det ble lyttet til opptakene. Det å ha hjelp til transkriberingen gjorde at forfatteren fikk tilgang til teksten kun kort tid etter at fokusgruppeintervjuene hadde funnet sted og således hadde situasjonene friskt i minne ved første gjennomlesning. Med bakgrunn i dette, vurderes det dit hen at forfatteren fikk den nødvendige oppfatning av, og nærhet, til dataene.

7.3 Overførbarhet og implikasjoner

I følge Malterud (45), kan overførbarhet i kvalitative studier betegnes som; at de begrep og den kunnskap man har kommet frem til, kan overføres til liknende situasjoner. En forutsetning er at det materialet som dette bygger på er av en viss størrelse; mengde, og at resultatene har

en mening for andre. I denne studien bygger resultatene på et forholdsvis lite materiale, og således vil overføringsverdien være usikker. Det eneste som kan sies med en viss grad av sikkerhet, er at de oppfatningene som er beskrevet i denne studien representerer de informantene som deltok. Da det synes vanskelig å finne større studier som berører de tema som denne studien beskriver, må videre forskning på feltet utføres før man kan si noe med en større grad av sikkerhet om skolens oppfatning av tverrprofesjonelt samarbeid.

Man kan likevel ikke se bort fra at resultater fra denne studien kan frembringe en viss grad av gjenkjennelse blant ansatte også i andre skoler. Det kan derved være slik at studiens resultater kan frembringe en diskusjon om de berørte temaene. Økt bevissthet omkring samarbeidets og implementeringsprosessens mange fremmende og hemmende faktorer i arbeidet med det komplekse feltet; å utvikle et godt psykososialt miljø i skolen, er etter forfatterens mening en ønsket implikasjon.

8.0 Konklusjon

Studien har i første rekke påvist tre områder hvor informantene har tilkjennegitt oppfatninger som belyser forskningsspørsmålenes tematikk. Disse kan sammenfattes som følger:

- Samarbeid mellom den undersøkte skolen og andre profesjoner kan forvanskes på grunn av partenes forskjellige oppfatning av hva tverrprofesjonelt samarbeid innebærer. Skolen og dens samarbeidsparter fra andre profesjoner og tjenester har behov for å avklare roller, omfang og organisering av nåtidig og fremtidig samarbeid.
- Det fremkommer et forbedringspotensial hva gjelder å sette arbeidet med det psykososiale miljøet i den undersøkte skolen høyere på dagsordenen. Dette gjelder på generell basis, og i samarbeid med andre. En økt innsats for å få dette arbeidet implementert i skolens læreplaner synes nødvendig. For å øke omfanget av tverrprofesjonelt samarbeid over sektorgrensene synes det videre nødvendig med en klargjøring, og eventuelt harmonisering, av lovverk og andre styrende dokument som de ulike profesjonene sorterer innunder.
- Det synes som om positive erfaringer med et strukturert tverrprofesjonelt samarbeid gir en økt motivasjon for ytterligere samarbeid.

Litteraturliste

1. Elstad J.I. Utdanning og helseulikheter. Helsedirektoratet, IS-1574. Oslo; 2008.
2. Hattie J. Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York, Routledge; 2009.
3. Murberg T, Bru E. School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*. 2004. 25:317-332.
4. Due P, Lynch J, Holstein B, Modvig J. Socioeconomic health inequalities among a nationally representative sample of Danish adolescents: the role of different types of social relations. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2003 57:692-698.
5. Gadin K G, Hammarstrom A. Do changes in the psychosocial school environment influence pupils' health development? Results from a three-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health*. 2003. 31:169-177.
6. Berntsson LT, Gustafsson J T. Determinants of psychosomatic complaints in Swedish schoolchildren aged seven to twelve years. *Scandinavian Journal of Public Health*. 2000. 28: 283-293.
7. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Opplæringslova.
8. Utdanningsdirektoratet. Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a. Rundskriv Udir-2-2010.
9. Jonasson L. Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan. SOU 2004:116; 2004.
10. Glavin K, Erdal B. Tverrfaglig samarbeid i praksis. Oslo: Kommuneforlaget; 2000.
11. Willumsen E (red.) Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning. Universitetsforlaget. Oslo; 2009.
12. Lauvås K, Lauvås P. Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi. Oslo: Universitetsforlaget; 2004.
13. Mæland JG. Forebyggende helsearbeid – i teori og praksis. Oslo: Tano Aschehaug; 1999.
14. Samuelsen A S S. Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid. Statped skriftserie, nr. 59; 2008.
15. Nordahl T (leder), Ertesvåg S, Gustavsen A, Nergaard S, Sunnevåg A-K, Tveit A. Materieell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. © Forskergruppen; 2009.
16. Myklestad I, Røysamb E, Tambs K. Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag Health Study. NTNU; 2011.
17. WHO. Health21: an introduction to the health for all policy framework for the WHO European Region. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 1998.
18. http://www.udir.no/Regelverk/Tilsyn/_Tilsynsrapporter/Felles-nasjonalt-tilsyn Lastet opp 5.9.2011.
19. Graham J, Wright J A. What does `inter-professional collaboration` mean to professionals working with pupils with physical disabilities? *British Journal of Special Education*. 1999. Volume 26, No.1.
20. Wilson V, Pirrie A. Multidisciplinary Teamworking. Beyond the barriers? A Review of the Issues. University of Glasgow; 2000.
21. Vangen S, Huxham C. En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. I: Willumsen E (red.) Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning. Universitetsforlaget. Oslo; 2009.s.67-85.
22. Axelsson R, Axelsson S.B. Folkhälsa i samverkan mellan professioner, organisationer och samhällssektorer. Lund: Studentlitteratur; 2007.

23. Axelsson S.B, Axelsson R. Altruisme i tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse. I: Willumsen E (red.) Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning. Universitetsforlaget. Oslo; 2009. s.104-114.
24. Åhgren B. Evaluering av tverrprofesjonelt samarbeid relatert til klinisk integrering. I: Willumsen E (red.) Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning. Universitetsforlaget. Oslo; 2009. s. 141-152
25. Nolan M. Towards an ethos of interdisciplinary practice. *British Medical Journal*.1995. 312 s. 305-307.
26. Jensen K E, Jensen J P, Digman A, Bendix H W. Principper for offentlig innovation, fra best practice til next practice. Børsens forlag, København; 2008.
27. Filstad C. Organisasjonslæring. Fagbokforlaget. Bergen; 2010.
28. Peckham S. Who are the partners in public health? I: Pellmer K, Wrammer B. *Grundläggande folkhälsovetenskap*. Liber AB. Stockholm; 2007. s.203.
29. Øvretveit J. Coordinating communitycare: multidisciplinary teams and care management. I: Pellmer K, Wrammer B. *Grundläggande folkhälsovetenskap*. Liber AB. Stockholm; 2007. s.203-204.
30. O'Neill M. Coalition theory as a framework for understanding and implementing intersectoral health-related intervention. I: Pellmer K, Wrammer B. *Grundläggande folkhälsovetenskap*. Liber AB. Stockholm; 2007. s.204.
31. WHO. Intersectoral actions.
http://www.who.int/social_determinants/thecommission/countrywork/within/isa/en/index Lastet opp 20.11.2011.
32. WHO, Public Health Agency of Canada. Health Equity Through Intersectoral Action: An Analysis of 18 Country Case Studies. ISBN: 978-0-662-48827-9. 2008.
33. Torgersen T P, Giæver Ø, Stigen O T. Developing an Intersectoral National Strategy to Reduce Social Inequalities in Health. The Norwegian Case. Oslo; 2007.
34. Aggleton P, Dennison C, Warwick I (ed). Promoting Health and Well-being through Schools. Routledge, London and New York; 2010.
35. Bremberg S. Elevhalsans teori och praktik. Studentlitteratur, Lund; 1990.
36. Fixsen, D L, Naoom S F, Blase K A, Friedman R M, Wallace F. Implementation Research: A synthesis of the literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network; 2005.
37. Rogers E M. Diffusion of Innovations, 5th ed. Free Press, New York; 2003.
38. Yetton P, Sharma R, Southon G. Successful IS innovation: the contingent contribution of innovation characteristics and implementation process. *Journal of Information Technology*.1999. 14 (1) s.53-68.
39. Sunnevåg, A K, Andersen PG. Det ved vi om – Udviklingsarbejde og innovationsprocesser. Frederikshavn, Dafolo forlag; 2010.
40. Fullan M.G. Successful school improvement. Toronto, OISE Press; 1992.
41. Keshavarz N, Nutbeam D, Rowling L, Khavarpour F. Schools as social adaptive systems: A new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science and Medicine*. 2010. 70:1467 – 1474.
42. Larsen T. Evaluating principals and teachers implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools. Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen; 2005.
43. Kotter J P. A Force for Change – How Leadership differs from Management. I: Jonasson L. Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan. SOU 2004:116; 2004. s. 47.

44. Kotter J P. Leading Change. Harvard Business School Press. Boston; 1996.
45. Malterud K. Kvalitative metoder i medisinsk forskning. 2. utgave. Oslo; Universitetsforlaget; 2004.
46. Paulsson G. Fenomenografi. I: Granskär M, Höglund-Nielsen B (red). Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso-och sjukvård. Studentlitteratur; 2008.
47. Alexandersson, M. Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I: Starrin B, Svensson, P G (red.). Kvalitativ metod och vetenskapsteori. Lund, Studentlitteratur; 1994. s. 111-136.
48. Barbour R.S, Kitzinger J (red.). Developing Focus Group Research. London, Sage Publications; 1998.
49. Halkier B. Fokusgrupper. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag; 2010.
50. Morgan D. L. Focus Groups as Qualitative Research. London, Sage; 1997.
51. Kvale S, Brinkmann S. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund, Studentlitteratur; 2009.

Vedlegg nr. 1

Intervjuguide

Ad.1: Hvilken oppfatning og erfaringer har lærerne og ledelsen av å jobbe tverrprofesjonelt, når målet er å oppnå et godt psykososialt miljø for elevene?

Hva legger dere i begrepet tverrprofesjonelt samarbeid?

Hvilke erfaringer/opplevelser har dere med å jobbe tverrprofesjonelt; i forhold til å utvikle et godt psykososialt miljø for elevene?

- Fremmende faktorer
- Hemmende faktorer

Har dere opplevd at dere har hatt behov for, og etterspurt, samarbeid med en annen profesjon; i forhold til dette temaet, og ikke oppnådd dette?

- Hva var det som gjorde at det ble slik?

Ad 2: På hvilken måte mener lærerne og ledelsen at profesjoner, som ikke tilhører skolens faste stab, kan bidra i et tverrprofesjonelt samarbeid for å oppnå et godt psykososialt miljø for elevene?

Hvilke forventinger har dere til samarbeid med andre profesjoner; i forhold til å skape et godt psykososialt miljø?

Hvilken kunnskap mener dere det er behov for i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen?

Hvordan mener dere det optimale arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen ser ut/fungerer?

Hva skal til for å oppnå dette?

Hvordan kan dette implementeres?

Vedlegg nr. 2.

SAMTYKKEERKLÆRING

Oktober 2011

Jeg har mottatt informasjon; både muntlig og skriftlig, om studien “Skolens oppfatning av tverrprofesjonelt samarbeid – en utforskende studie innen en norsk ungdomsskole”. Jeg er klar over at min deltagelse er frivillig, og at mitt bidrag i fokusgruppeintervjuet vil bli brukt i en samlet analyse av studiens forskningsspørsmål. Jeg kan når som helst, uten å måtte forklare grunnen, be om at egne ytringer i intervjuet blir utelatt som datagrunnlag.

Sted og dato _____

Underskrift _____

