

Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og barnevern.

En innholdsanalyse av pensumlitteraturen i grunnutdanningene for barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere.

Henriette Midtun Kaarevik

Masteroppgave

Master i barnevern

Det psykologiske fakultet

Hemil-senteret



Vår 2018

Forord

Så er det endelig tid for å skrive mitt forord. Det har vært en lang reise, både i tid, i kunnskap, i kompetanse og i mestring. Jeg er stolt over resultatet som nå skal leveres fra meg. Nye reiser står for tur.

Med meg på denne reisen har jeg hatt flere viktige personer – og alle skal ha stor takk.

Takk til professor ved HEMIL-senteret, UiB, Hilde Hetland, for fine samtaler og god veiledning. Takk til førsteamanuensis ved institutt for pedagogikk, UiB, Elisabeth Hesjedal for tydelige tilbakemeldinger og gode innspill. Dere har begge to utfordret meg, hjulpet meg og hatt tillit til meg.

Takk til Karsten for uvurderlige og spennende diskusjoner om fag og profesjonalitet, prosesser og mål, filosofi og snekring. Og ikke minst, takk for overbærenhet og middagslaging – sidestilt i viktighet.

Takk til Elias, for utallige turer med hunden, klesvask, husarbeid og morsomme kommentarer. Du er en perfekt sønn!

Bergen, 4. mai, 2018.

Henriette M Kaarevik

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	5
<i>Abstract</i>	6
1. Introduksjon.	8
1.1 Forskningsspørsmål med presisering	8
1.2 Aktualisering.....	9
1.3 Begrepsforklaringer.	11
1.4 Videre disposisjon av oppgaven	13
2. Teori	13
2.1 Om barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere.	13
2.2 Om utdanningen til grunnskolelærere, sosionomer og barnevernspedagoger.	15
2.3 Om samarbeid.....	16
2.4 Om sosialisering.....	18
2.5 Kunnskapssosiologisk tilnærming	20
2.6 Profesjonsteoretisk tilnærming	22
3. Metode	23
3.1 Kvalitativ innholdsanalyse.....	24
3.2 utfordringer	25
3.3 Kvalitetskriterier.	26
3.3.1 Reliabilitet	26
3.3.2 Validitet	27
3.4 Vurdering av kildenes tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet.....	28
3.5 Analyse. Utvalg av datamateriale.	29
3.5.1 Steg 1, søkeord og fokus	29
3.5.2 Steg 2, velge ut dokument	32
3.5.3 Steg 3, velge ut tekster	33
3.5.4 Steg 4, systematisk gjennomgang av data	35
3.5.5 Steg 5, koding	35
3.5.6 Kategorisering.....	38
3.5.7 Ny kunnskap	39
3.6 Etske overveielser	39
4. Funn	41
4.1 Generelt om samarbeid.....	41
4.1.1 Begreper om samarbeid	42
4.1.2 Eksempler på samarbeid	44
4.1.3 Nødvendigheten av samarbeid	45
4.2 Samarbeid som prosess	47

4.2.1 Integrering og differensiering	48
4.2.2 Profesjon	50
4.2.3 Sosial innovasjon.....	51
4.3 Lover og retningslinjer	52
4.3.1 Taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett.	52
4.3.2 Om samarbeid i lover og retningslinjer	56
4.4 Samarbeid som fungerer. Samarbeid som ikke fungerer.	58
4.5 Egen og andres profesjon.....	61
4.5.1 Grunnskolelærer.....	61
4.5.2 Sosionom	62
4.5.3 Barnevernspedagog.....	63
4.6 Avslutning	63
5. Diskusjon	64
5.1 Hvordan defineres begrepet tverrprofesjonelt samarbeid i grunnbøkene i følgende utdanninger: Grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn, bachelorutdanningen til barnevernspedagog og bachelorutdanningen i sosialt arbeid?	65
5.1.1 Generelt om samarbeid	65
5.2 Hvilke sider av fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid vektlegges i grunnbøkene i følgende utdanninger: Grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn, bachelorutdanningen til barnevernspedagog og bachelorutdanningen i sosialt arbeid?	68
5.2.1 Samarbeid som prosess.	68
5.2.2 Lover og retningslinjer.	71
5.2.3 Samarbeid som fungerer. Samarbeid som ikke fungerer.....	72
5.2.4 Spesielt om de tre profesjonene.	73
5.3 Avslutning	75
6. Oppsummering og implikasjoner for videre forskning.	76
Litteraturliste.	80
Vedlegg 1. Dokumentreferanser. Se tabell 2.	86

Sammendrag

Tittel:

Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og barnevern.

En innholdsanalyse av pensumlitteraturen i grunnutdanningene for barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere.

Forskningsprosjektet tar for seg deler av pensumlitteraturen for utdanningene for barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere og undersøker på hvilken måte tverrprofesjonelt samarbeid presenteres. Det er gjort en litteraturundersøkelse av til sammen fire kapitler i fire grunnbøker til disse utdanningene. Datamaterialet er hentet via de ulike utdanningsinstitusjonene som er oppført på nettsiden www.utdanning.no og deres pensumlister

for sosionom-, barnevernspedagog- og grunnskolelærerutdanningene for årene 2016 til 2018. Tekstene er gjennomgått ved hjelp av innholdsanalytiske metoder og på denne måten har det vært mulig å trekke ut informasjon om hvordan fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid blir presentert for studenter ved disse utdanningene. Funnene peker på en viss grad av ulikheter når det gjelder tilnærming til fenomenet og vektlegging av forskjellige sider ved tverrprofesjonelt samarbeid. Hovedsakelig kan funnene deles inn i tema som omhandler lover og reguleringer, selve samarbeidsprosessen, hemmende og fremmende faktorer for samarbeid, i tillegg til sosial innovasjon og utvikling av tverrprofesjonalitet. Videre viser resultatene forskjeller når det gjelder om og på hvilken måte begreper som omhandler tverrprofesjonelt samarbeid blir definert og beskrevet. Alle kapitlene som er undersøkt omhandler samarbeid på tvers av profesjongrensener, men funnene viser stor variasjon når det kommer til behandling av definisjoner og begrepsavklaringer. Dette peker på et utviklingspotensial dersom det er ønskelig at utdanningene nærmer seg hverandre når det gjelder behandling av fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid.

Nøkkelord: barnevern, barnevernspedagog, grunnskolelærer, lærer, samarbeid, samarbeidskompetanse, sosial innovasjon, sosialt arbeid, sosionom, tverretattlig, tverrfaglig, tverrprofesjonelt.

Abstract.

This research project concerns parts of the curriculum literature for educations in social work, child welfare and elementary school teacher, and it examines how cross-professional cooperation is presented. A literature review of four chapters in four basic books has been carried out. The data material has been obtained from the various educational institutions listed on the website www.utdanning.no and their curriculum lists for the educations for socialworker, child welfare worker and primary school teacher for the years 2016 to 2018. The texts have been examined using content analytical methods. In this way it has been possible to find information on how the phenomenon of cross-professional collaboration is presented to students in these programs. The findings have pointed to inequality regarding the approach to

the phenomenon and emphasis on different aspects of cross-professional cooperation. The findings have been divided into topics that deal with laws and regulations, the collaborative process, inhibiting and promoting factors for cooperation, as well as social innovation and the development of cross-professionalism. Furthermore, the results have shown differences in the way concepts relating to interprofessional cooperation are defined and described. All the texts examined concern collaboration across professional boundaries, and the findings show great variation when it comes to processing definitions and conceptual clarifications. This points to a potential if a target for the educations is to approach each other in the way the cross-professional cooperation is treated

1. Introduksjon.

Samarbeidet mellom skole og barnevern er et viktig tema på flere måter. Samarbeid omkring barn som mottar hjelp fra barnevernet, utsatte og sårbare barn, kan være både krevende og nødvendig. «Hverdagsbarnevernet» spiller en stor rolle i dette arbeidet, ikke minst skolen. Det er på skolen barn oppholder seg store deler av dagen, og det er på skolen de blir «sett» og «hørt» av profesjonelle voksne (Hesjedal, 2014, 2017; Olsen & Jentoft, 2013). Det kan likevel synes som om samarbeidet mellom skole og barneverntjeneste ikke alltid er så enkelt å få til. Lærere rapporterer at de strever med å få informasjon fra barnevernet dersom de har meldt en sak. Barnevernsansatte rapporterer at de strever med å få lærere i tale. I samarbeidsfora kan deltakernes virkelighetsoppfattelser kan være ulike, og den enkeltes bilder av «de andre» er med på å bestemme hvordan samarbeidet er (Baklien, 2009; Hesjedal, Iversen, Bye & Hetland, 2016). Tverrprofesjonelle samarbeidsfora er sammensatt av flere profesjonelle aktører, med ulik kompetanse, erfaring, tilnæringsmetoder og så videre, men med felles mål for arbeidet (Willumsen & Ødegård, 2016; Ødegård, 2016; Ødegård & Willumsen, 2011). Det finnes flere bakgrunner for disse ulikhetene. I dette prosjektet har jeg valgt å se på hvordan fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid presenteres i utdanningene til noen av dem som vil komme til å bli aktører i slike tverrprofesjonelle samarbeidsfora, for eksempel ansvarsgrupper rundt utsatte barn og unge, kompetanse- eller ressursteam på skoler eller i lokalmiljøet, eller i samarbeid om enkeltsaker. Hvordan fenomenet blir presentert i pensumlitteraturen til de aktuelle utdanningene kan være med på å belyse hvorfor samarbeidet mellom skole og barneverntjenesten ikke alltid er så enkelt å få til. Hvordan tema legges frem for studenter, for eksempel i pensumlitteraturen, kan være med på å forme hvordan de tenker om samarbeid og deres tilnærming til tverrprofesjonelt samarbeid i sin yrkesutøvelse.

1.1 Forskningsspørsmål med presisering

Forskningsspørsmålet i dette prosjektet er:

Hvordan presenteres fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til utsatte barn og unge i pensumlitteraturen for grunnutdanningene til barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere?

Presisering:

For å belyse forskningsspørsmålet er det valgt to underspørsmål som denne oppgaven vil ta for seg:

Hvordan defineres begrepet tverrprofesjonelt samarbeid i grunnbøkene i følgende utdanninger: Grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn, bachelorutdanningen til barnevernspedagog og bachelorutdanningen i sosialt arbeid?

Hvilke sider av fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid vektlegges i grunnbøkene i følgende utdanninger: Grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn, bachelorutdanningen til barnevernspedagog og bachelorutdanningen i sosialt arbeid?

1.2 Aktualisering

«Barneverntjenesten i Norge skal sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid og bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår» (Barnevernloven, 1992, § 1). Forskning har vist at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og trygghet ofte har komplekse og sammensatte problemer. For å løse eller lindre disse problemene, er det nødvendig med helhetlig hjelp (Devaney & Spratt, 2009; Jørgensen, 2010; Kvello, 2010; Olsen & Jentoft, 2013).

«Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring» (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Plikten og retten til grunnskoleopplæring gjelder fra barnet begynner i 1. klasse til det er ferdig med 10. klasse. Denne opplæringen foregår i hovedsak i den offentlige skolen. På denne måten er skolen som nevnt, i en særstilling. Skolen møter barn daglig, og har en spesiell mulighet til å 'se' og 'reagere' overfor utsatte barn og unge. Læreren er blant de viktigste i møtet med utsatte barn og unge. På denne måten har læreren et stort ansvar, og lærerens problemforståelse og handlinger kan få stor betydning for hvilken hjelp barnet får (Hesjedal, 2014; Hesjedal, Hetland, Iversen & Manger, 2015; Olsen & Jentoft, 2013).

Det finnes forholdsvis lite forskning på hvordan skole og barnevern kan møtes i et tverrfaglig samarbeid som er effektivt, nyttig og godt, men noe av det som er gjort av nyere forskning viser blant annet at de erfarne profesjonelle som har engasjement og forståelse for de utsatte barnas

behov, er vesentlig for deres støtte og nytte. Hesjedal trekker i sin doktoravhandling frem at den kompetansen de profesjonelle innehar er betydningsfull for samarbeidet knyttet til utsatte barn og unge (Hesjedal, 2014). Hun har også sett på tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsatte barn, og peker blant annet på at samarbeid på tvers av profesjoner innebærer møte mellom ulike praksiser og syn, og foregår som møte mellom profesjoner med ulikt primærfokus (Hesjedal, 2017).

Fenomenet tverrfaglig samarbeid har tidligere vært undersøkt blant annet med utgangspunkt i hvordan deltakerne i samarbeidet oppfatter dette fenomenet. Ved å fokusere på dette kan man identifisere og utforske forskjeller mellom hvordan profesjonelle oppfatter samarbeid som fenomen. Flere undersøkelser viser at det finnes ulike syn på hva som ligger i samarbeid, og hvordan profesjonelle oppfatter samarbeid (Willumsen, Ahgren & Ødegård, 2012; Ødegård & Strype, 2009). Ødegård har utviklet en modell for å forstå hvordan deltakere i samarbeid tilnærmer seg samarbeid som fenomen. PINCOM-modellen med 12 ulike begrep, fordelt på tre ulike nivå (individ, gruppe og organisasjonsnivå) kan brukes som verktøy for å finne ut hvordan deltakere oppfatter et samarbeid (Ødegård & Strype, 2009). Sammen med Willumsen utførte Ødegård i 2010 en undersøkelse blant studenter ved en tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge der en av hensiktene var å utforske og beskrive på hvilken måte tjenesteyterne forstår (konstruerer) fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid. De fant hovedsakelig tre forbedringsområder når det gjaldt samarbeid: opplæring, ledelse og evaluering. De stiller spørsmål om i hvilken grad tjenesteyterne har fått opplæring i samarbeid, og hvilken type opplæring de har fått, hvordan ulike ledelsesstiler virker inn på utviklingen av pågående samarbeid og i hvilken grad ledere og tjenesteytere evaluerer samarbeidsprosessene (Ødegård & Willumsen, 2011).

Noe forskning har også påpekt at hemmende faktorer for samarbeid kan bestå i dårlig kommunikasjon, dårlig informasjonsflyt, mistillit til hverandre, uklare roller og uklar ansvarsfordeling mellom deltakerne. Videre ser man at fremmende faktorer for samarbeid ofte kan handle om motsetningene til de faktorene som virker hemmende (Baklien, 2009; Hesjedal, 2014, 2017; Winsvold, 2011). De faktorer som er nevnt her, kan vise seg på flere plan, både individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

Flere nasjonale tilsyn og stortingsmeldinger tar opp sider ved samarbeid mellom flere tjenesteytere for å sikre utsatte barn og unge helhetlig hjelp. Helsetilsynets landsomfattende tilsyn med kommunale helse-, sosial- og barneverntjenester til utsatte barn fra 2008 viste blant annet at det å sørge for at ansatte har tilstrekkelig og rett kompetanse om hverandres tjenester

er en viktig forutsetning for et forsvarlig samarbeid knyttet til utsatte barn og unge (Helsetilsynet, 2009). Dette tas også opp i Stortingsmeldingen som blant annet peker på at ansatte i barnevernet og i utdanningssektoren i stor grad har ulike yrkesutdanninger. Dette er en fordel, et godt samarbeid kan dra nytte av et samlet kunnskapsgrunnlag. Likevel, påpekes det, er det ikke nødvendigvis gitt at et felles grunnlag for samordning og samhandling etableres (NOU 2009:22, 2009).

Også internasjonalt, sees komplekse problemer på som problemer som bør løses på en helhetlig måte. I 2013 ble det publisert en rapport utarbeidet av professor Anne Edwards fra University of Oxford and Dr. Paul Downes fra St. Patrick's College, Dublin City University for EUkommisjonen. Flere arbeidsmetoder i skoler og miljøene rundt i ulike land ble undersøkt med henblikk på å finne informasjon om hvordan samarbeid omkring sårbare barn og unge fungerer. Her slås det også fast at «The complexity of vulnerability calls for more systemic, "ecological" responses which involve interventions in families and communities alongside help for children and young people» (Edwards & Downes, 2013, s. 9). Videre pekes det på at hjelp og støtte til utsatte barn og unge bør kobles til skolen, siden skolen er eneste universelle tilbud der barns velferd kan overvåkes på jevnlig basis (Edwards & Downes, 2013).

På bakgrunn av at både grunnskolelærere, sosionomer og barnevernspedagoger er viktige støttespillere for de utsatte barna og unge, og på grunnlag av resultater av tidligere forskning, kan det være interessant å få kjennskap til hva studenter lærer om tverrprofesjonelt samarbeid i løpet av utdanningen. Flere innfallsvinkler til en slik studie kan være mulige, og valget har falt på å undersøke hva som presenteres i litteraturen som tilhører de forskjellige studiene. Forskningsprosjektet vil handle om hvordan fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid blir presentert i pensumlitteraturen i grunnutdanningene for barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere. En slik studie kan bidra til å øke kunnskapen om hvilke ferdigheter og holdninger til tverrprofesjonelt samarbeid grunnskolelærere, sosionomer og barnevernspedagoger kan utvikle i løpet av sin utdanning. Denne kunnskapen kan videre bidra å utvikle tverrprofesjonelt samarbeid mellom de tre profesjonene, i ansvarsgrupper eller mer generelt, videre slik at effekten og nytten av slikt samarbeid kan bli enda bedre.

1.3 Begrepsforklaringer.

Denne oppgaven omhandler *tverrprofesjonelt samarbeid*. Tverrprofesjonelt samarbeid er et komplekst felt, og det er mange ulike definisjoner og forklaringer på hva begrepet innebærer. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i følgende begrepsforklaring, hentet fra Willumsen (2016, s. 39): «Samarbeid mellom ulike profesjonsutøvere 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.»

Videre brukes begrepet *utsatte barn og unge*. Dette er et begrep det ikke knyttes klare definisjoner til, hverken nasjonalt eller internasjonalt (Hesjedal, 2014). I denne oppgaven brukes den samme som Helsetilsynet brukte i sin rapport *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid* i 2009:

Barn og unge i skolepliktig alder som ved tilbaketrekking, utagering, rusmisbruk eller på andre måter viser ved sin oppførsel at de kan ha behov for samordnede tjenester. Gruppen omfatter også barn og unge som kan ha behov for samordnet bistand på grunn av foreldrenes situasjon, psykisk sykdom, rusmisbruk eller lignende.

(Helsetilsynet, 2009)

Utsatte barn og unge opplever ofte utfordringer på flere plan, det betegnes gjerne som sammensatte eller *komplekse problemer*. Kvello forklarer dette slik: Barnevernet møter ofte barn som har opplevd eller opplever flere etterfølgende eller samtidige risikofaktorer. Dermed må «tiltakene være bredspektrede (dekke flere områder) og omfattende (massive)» (2007, s. 24). Komplekse problemer kjennetegnes blant annet av at det ikke er én klar løsning på problemet, at problemet er vevet sammen av flere delproblemer og at ved løsning av delproblemer, kommer nye problemer til syne. I tillegg kjennetegnes komplekse problemer av at for å løse dem, trengs det ofte fleres ekspertise. I dette ligger også at problemet kan sees på fra forskjellige synspunkt. Videre at løsningene kan være forskjellige ut fra de forskjellige synsvinklene. Løsninger på komplekse problemer vil også kunne inneholde mer enn ett aspekt, og sees på fra forskjellige synspunkt. Komplekse problemer må formuleres og løses på grunnlag av mer enn ett faglig eller verdimesig ståsted (Devaney & Spratt, 2009; Jørgensen, 2010; Kvello, 2007; Winsvold, 2011).

Som nevnt møter skolen alle barn; elever med små utfordringer eller ingen problemer, elever med store vansker eller med sammensatte problemer. Barnevernet er involvert i saker som angår

noen av skolens elever. Jo mer sammensatte og komplekse problemer, dess viktigere er et helhetlig arbeid for å hjelpe barna det gjelder. Denne oppgaven tar utgangspunkt i at skolen og barneverntjeneste er viktige samarbeidspartnere for at de utsatte barna skal få den hjelpen de behøver. Videre tas det utgangspunkt i at noe av etableringen av perspektiver på samarbeid foregår i løpet av studietiden.

1.4 Videre disposisjon av oppgaven

Videre i oppgaven følger en utdyping av sentrale begreper og teoretiske perspektiver i et eget kapittel. Skolens og barneverntjenestens tilknytning til utsatte barn og unge og til hverandre utdypes og begreper som samarbeid, sosialisering og kompetanse gjennomgås. I tillegg kommenteres aktuelle teoretiske perspektiv som kunnskapssosiologi og profesjonsteori. Kapittel 3 omhandler metode, herunder metoder for utvalg av datamateriale, innsamling og analyse. I dette kapittelet gjøres det også rede for utvalgsproblematikk og for hvilke forskningsetiske hensyn som er tatt. Resultatene av analysen presenteres og drøftes i kapittel 4 og 5. Oppgaven avsluttes med en kort oppsummering av hovedfunn, samt presentasjon av implikasjoner for videre forskning.

2. Teori

Dette kapittelet tar for seg utvalgte sentrale begreper og teoretiske perspektiver som er benyttet i forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet omhandler fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid, og det har vært naturlig å ta utgangspunkt i teoretiske perspektiv som brukes om dette fenomenet. Først gjøres det rede for knytningen mellom barnevern og skole og deres tilknytning til utsatte barn og unge, videre gjennomgås begrepene *samarbeid* og *sosialisering*. Til sist i dette kapittelet kommenteres teoretiske tilnærminger som brukes videre i oppgaven.

2.1 Om barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere.

Barnevern og skole har ulike oppgaver overfor og tilnærminger til de utsatte barna. Barneverntjenesten har ansvar for at «barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid og [skal] bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår» (Barnevernloven, 1992, § 1-1). Slik er barneverntjenesten opptatt av barnets beste og skal bidra til barns omsorgsbetingelser, tilhørighet og mestring (Fellesorganisasjonen, 2016). De fleste som arbeider i barneverntjenesten er utdannet barnevernspedagog eller sosionom. De har spesiell kompetanse i å arbeide med utsatte barn og familier, og både sosionomer og barnevernspedagoger tilhører yrkesgruppene som St. meld. nr. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd – samspill i praksis* hevder trenger å utdannes til å ha en slags dobbel identitet: som profesjonsutøver og som velferdsarbeider. Som profesjonsutøver har de kompetanse til å løse særegne oppgaver og som velferdsarbeider et spesielt ansvar for å arbeide sammen med andre yrkesgrupper for å ivareta brukernes behov. I samspillmeldingen eksemplifiseres behovet for dobbel identitet ved blant annet å vise til forebyggende arbeid og tidlig innsats i et samarbeid mellom ulike velferdsetater i tillegg til skole (Kunnskapsdepartementet, 2012). Man kan tenke seg at utsatte barn og unge kan ha nytte av at hjelpere rundt dem har slike doble identiteter, enten det er oppnådd gjennom utdanning eller arbeidserfaring.

Barn har rett og plikt til grunnskoleopplæring og skolens undervisningspersonale skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen. I følge Opplæringslova skal grunnskoleopplæringen omfatte religion, norsk, matematikk, fremmedspråk, kroppsøving, kunnskap om hjemmet, samfunnet og naturen, i tillegg til estetisk, praktisk og sosial opplæring (Opplæringslova, 1998). Opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger og slik kan eleven få tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning. Inkludering innebærer at skolen skal «tilpasse seg den elevgruppa som til ei kvar tid er i skulen, gjennom stadig å revurdere undervisning, samansetting av elevgruppa og bruk av støttetiltak» (Hesjedal, 2014, s. 26). Barn og unge representerer et mangfold av egenskaper og forutsetninger og dermed er det slik at noen trenger mer støtte enn andre. Det er et mangfoldsperspektiv og ikke et likhetsperspektiv som ligger til grunn for denne tenkningen (NOU 2009:18, 2009). Skolen skal gi likeverdig opplæring slik at alle elever har like muligheter til opplæring uavhengig av deres egenskaper og forutsetninger. I følge utdanningsdirektoratet er likeverdig og inkluderende opplæring overordnede prinsipp i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2007). I følge barnevernloven skal barneverntjenesten samarbeide med andre «sektorer og forvaltningsnivåer når dette kan bidra til å løse oppgaver som den er pålagt etter denne loven» (Barnevernloven, 1992, § 3-2). Forbyggende arbeid for

utsatte barn og unge er et generelt kommunalt ansvar, og alle instanser som arbeider med barn deler dette ansvaret (Hesjedal, 2014; NOU 2009:22, 2009; Winsvold, 2011).

2.2 Om utdanningen til grunnskolelærere, sosionomer og barnevernspedagoger.

Grunnskolelærere som er ansatt i skolen arbeider med elever fra 1. til 7. trinn. Sosionomer og barnevernspedagoger som er ansatt i barnevernet (kommunalt eller statlig) arbeider hovedsakelig med barn mellom 0 og 18 år. Deres utdanninger rettes blant annet inn mot dette arbeidet. Utdanningsinstitusjonene følger rammeplaner som definerer hvilke emner studentene skal undervises i. «Rammeplaner for høyere utdanning fastsettes av Kunnskapsdepartementet med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 § 3-2 annet ledd. Rammeplanene er forskrifter til loven» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn gjelder det at

§ 4 Programplan og nasjonale retningslinjer

(1) Det skal utarbeides nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen for trinn 1–7. Retningslinjene skal være førende for institusjonenes arbeid med grunnskolelærerutdanning. Det skal åpnes for et spenn mellom retningslinjene og det lokale planverket, med rom for nyskaping og institusjonell tilpasning

(3) ... Programplanen skal også beskrive hvordan internasjonalisering innarbeides, og hvordan arbeid med tverrfaglige temaer ivaretas i oppbyggingen av programmet. Dette gjelder blant annet arbeid med begynneropplæring, tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter og kompetanser, bruk av IKT i arbeid med fag, samiske emner, det flerkulturelle og flerspråklige aspektet, profesjonsetikk og kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og unge. (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2016).

I forskriften som gjaldt til og med opptaket i 2016 het det at:

§ 4.Nasjonale retningslinjer, programplan og indikatorer

Det er utarbeidet nasjonale retningslinjer for fagene i grunnskolelærerutdanningene og indikatorer for hva som kjennetegner grunnskolelærerutdanning med høy kvalitet. Med utgangspunkt i forskriften og nasjonale retningslinjer skal den enkelte institusjon utarbeide programplaner for grunnskolelærerutdanningene med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger. Programplanen skal vedtas i institusjonens styre. (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010).

For bachelorutdanningen barnevernspedagog gjelder det at:

«§ 2.Fastsetting av fagplan

Bestemmelser om det faglige innholdet i emnene utover det som følger av rammeplanen, fastsettes av høgskolens styre og inntas i en fagplan» (Forskrift om rammeplan for barnevernspedagog, 2005).

For sosionomutdanningen heter det at:

«§ 2.Fastsetting av fagplan

Bestemmelser om det faglige innholdet i emnene utover det som følger av rammeplanen, fastsettes av høgskolens styre og inntas i en fagplan» (Forskrift til rammeplan for sosionom, 2005).

De ulike utdanningene står fritt til å velge hvilken litteratur som skal belyse de ulike emnene som skal gjennomgås i utdanningsløpet, men rammeplanen er fastsatt etter forskrifter til lov om universiteter og høgskoler av 1. april 2005.

2.3 Om samarbeid

Utsatte barn og unge har som nevnt, ofte utfordringer som krever helhetlig innsats for å forebygge eller endre en uheldig utvikling. En innfallsvinkel til helhetlig arbeid kan være samarbeid mellom ulike tjenester, instanser og hjelpere. Nettopp ved de potensialer som ligger i deltakernes ulike kompetanse og innfallsvinkler til problemet, kan samarbeid mellom dem som skal hjelpe eller støtte barnet gi en bedre og mer rikholdig forståelse enn arbeid alene eller parallelt. For barnet vil det kunne innebære bedre og mer helhetlig hjelp.

Selve fenomenet samarbeid kan være vanskelig å gripe (Ødegård, 2016). Det er et komplekst felt, og det finnes mange innfallsvinkler til hvordan man skal forstå selve fenomenet. Det er gjort en del forskning for å bidra til begrepsavklaring og forståelse. Uklare definisjoner og vansker med å enes om hvordan man skal forstå fenomenet, kan forklares med at ulike fagmiljøer har utviklet begreper og forståelser uavhengig av hverandre, og dette kan igjen ha sin bakgrunn i at forskjellige aspekter av samarbeidet vektlegges og utvikles. Det snakkes både om tverrfaglig, tverretatlig, tverrsektorielt og tverrprofesjonelt samarbeid. I fortsettelsen i denne oppgaven vil hovedsakelig begrepet tverrprofesjonelt samarbeid brukes, men det tas hensyn til at begrepene ofte brukes synonymt.

Skillet mellom tverrfaglig samarbeid og tverrprofesjonelt samarbeid sees i sammenheng med skillet mellom fag og profesjon. Det er historisk en lang debatt omkring definisjoner av begrepene fag og profesjon. Willumsen forklarer det slik: fag kan være håndverksfag, vitenskapsfag eller yrker som består av flere disipliner, men ett fagområde. Lauvås og Lauvås viser til fag som en betegnelse på kombinasjonen mellom «virkefelt, metoder, sannhetskriterier, begreper og teknologi som danner grunnlaget for kunnskapsbasen innenfor faget» (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 34). Denne definisjonen kan sies å også romme profesjoner, ikke bare faggrupper. I denne oppgaven tas det ikke hensyn til den generelle profesjonsdebatten og i videre begrepsbruk tas det ikke hensyn til om ulike yrkesgrupper kan eller ikke kan defineres som profesjoner.

En vanlig oppfatning er at deltakere i tverrprofesjonelt samarbeid innehar ulik kompetanse som kan utfylle og bidra til et mer helhetlig arbeid omkring brukeren samarbeidet er til for. Kompetansetyper beskrives ofte som kjernekompetanse, overlappende kompetanse, spisskompetanse og felleskompetanse (Willumsen, 2016). Deltakerne i tverrprofesjonelt samarbeid besitter ulik kompetanse – for eksempel kjernekompetanse og spisskompetanse, som skiller deltakerne fra hverandre. I tillegg besitter de felles kompetanse som forener dem. Kjernekompetanse er den kompetansen som hver profesjon har, og som de andre profesjonene ikke har (for eksempel sosionom – grunnskolelærer). Denne kompetansen skiller profesjonene fra hverandre. Profesjonene har også overlappende kompetanse med andre profesjoner, det vil si kompetanse som er spesielle for én profesjon, men som også deles av noen (men ikke alle) profesjoner (for eksempel sosionom – barnevernspedagog). I tillegg kan fagpersoner inneha spisskompetanse. Dette kan være på individnivå, der deltakerne i et samarbeid kan ha spisskompetanse, men ikke nødvendigvis på gruppenivå siden denne spisskompetansen ikke

nødvendigvis innehas av alle i profesjonen. Typisk kan dette dreie seg om videreutdanning eller fordypning i ulike emner eller tema. Interprofesjonell kompetanse er kompetanse som er dannet på tvers av profesjons- eller faggrensene. Dette kan være kompetanse som har utviklet seg over tid, for eksempel gjennom et samarbeidet som har fungert og produsert merviten og fellesviten som deles av deltakerne eller kompetanse som har utviklet seg på en arbeidsplass der fagpersoner fra ulike profesjoner arbeider. Det kan også handle om samarbeidskompetanse, den kompetansen som trengs for å kunne samarbeide med andre profesjoner, og komplementærkompetanse, den kompetansen som kan forsterke andre profesjoners kompetanse (Willumsen, 2016, s. 44).

Samarbeid på tvers av ulike fag- eller profesjonsgrensene er noe som diskuteres innen flere ulike teoretiske retninger; denne oppgaven tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnæringsmåte. Tverrprofesjonelt samarbeid kan betraktes som et interaksjonsfenomen mellom deltakerne (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 84) der kommunikasjon spiller en vesentlig rolle i arbeidet (Berger & Luckmann, 2000; Lauvås & Lauvås, 2004).

Denne oppgaven bygger hovedsakelig på Berger og Luckmanns kunnskapssosiologiske teori. Hver yrkesgruppe har *sin* kunnskapsbase blant annet opparbeidet gjennom utdanningsløpet. Yrkesgruppene tilnærmer seg samarbeid på ulik måte og det kan både vanskeliggjøre og nødvendiggjøre kommunikasjon mellom deltakerne. I tillegg benyttes Bourdieus begreper om symbolsk og kulturell kapital for å belyse yrkessosialiseringen som skjer i utdanningsløpet, og Ødegårds begreper om perspektiver på samarbeid (Almås, 2016; Berger & Luckmann, 2000; Ødegård, 2016; Ødegård & Strype, 2009).

2.4 Om sosialisering

I følge Store Norske Leksikon er sosialisering «de sosiale prosessene som fører til at individer tar opp, eller internaliserer, samfunnets normer, praksiser og atferdsmønstre» (Skirbekk & Tjora, 2018). Yrkessosialisering innebærer dag at individet tar opp i seg, eller internaliserer yrkesgruppens eller profesjonens normer, praksis og atferd. Gjennom utdanningen er målet at studentene sosialiseres inn i yrket, og gjør yrkesgruppens holdninger og verdier til sine.

Bourdieu snakker blant annet om kapital. Almås definerer begrepet slik:

Symbolsk kapital kan knyttes til kultur og sosiale handlinger og er et resultat av våre sosiale erfaringer. Å eie symbolsk kapital vil si å eie symbolske verdier og væremåter i

form av stil, språk og handlinger. Symbolsk kapital kan være noe en gruppe eller en profesjon ser som verdifullt, det kan være profesjonelle verdier, ferdigheter og holdninger som anerkjennes som rosverdig, aktverdig og sannferdig.

(2016, s. 135).

Det er et interessant begrep, og vil brukes videre i dette forskningsprosjektet når det handler om profesjonenes kapital.

Å utdanne seg til et yrke er en prosess som skjer på mange nivå. I utdanningen skjer det en sosialisering inn i yrket, eller inn i rollen som fagperson. Sosialisering innebærer en kulturoverføring til individet (Almås, 2016; Berger & Luckmann, 2000). Bourdieu og Berger og Luckmann beskriver sosialiseringprosessen som den påvirkningen, direkte eller indirekte, bevisst eller ubevisst, som former individet og er medbestemmende for vedkommendes nye rolle. En persons identitet formes ved slike sosiale prosesser, og vedlikeholdes, modifiseres eller omformes senere (Almås, 2016; Berger & Luckmann, 2000; Lauvås & Lauvås, 2004). I profesjonsutdanningene sosialiseres studentene inn i en rolle som profesjonell yrkesutøver. Med Bourdieu, slik Almås beskriver det, kan man si at studentene tilegner seg symbolsk kapital gjennom den sosialiseringen som skjer i utdanningen, slik som væremåte, bruk av fagterminologi og adferd (Almås, 2016). Hva som er symbolsk kapital bestemmes av profesjonen – i denne sammenheng er yrkesgruppen eller profesjonen en sosial gruppe med makt til å definere hvilke verdier, ferdigheter og holdninger som er gyldige.

Videre kan kulturell kapital skilles ut som en egen form for symbolsk kapital. Økonomisk og sosial kapital er andre former. Kulturell kapital kan blant annet tilegnes gjennom utdanning. Denne formen for kapital er viktig i samfunn der skrivekunsten og utdanningssystem har vunnet utbredelse (Almås, 2016, s. 135). Har man kulturell kapital kan man mestre den dominerende kulturen og de samfunnsområdene der den dominerende kulturen råder. Slik kan kulturell kapital sies å tilsvare profesjonell kompetanse. Gjennom utdanning tilegnes kulturell kapital som profesjonen opplever som viktig og sentral. Hver profesjon har sin egen kultur, sin kulturelle kapital. Denne kan for eksempel omfatte «et sett av rådende verdier, tradisjoner og kompetanser [...] eksamener og titler, institusjoner som skoler og universiteter» (Almås, 2016, s. 139). Sosialiseringprosessen som foregår være spesiell for utdanningen og ulik andre utdanninger. Dette vil påvirke studentenes grunnlag for yrkesutøvelsen.

2.5 Kunnskapssosiologisk tilnærming

Som nevnt har denne oppgaven en kunnskapsteoretisk tilnærming, med vekt på Berger og Luckmann sin utgave av den. Kunnskapssosiologiens anliggende er å forklare hvorfor grupper og individer «tror eller hevder å vite noe, til tross for alle andre virkelighetsoppfatninger som kan tenkes» (Boronski, sitert i Tellefsen, 2004). Denne retningen befatter seg med «alt som kan gå for å være «kunnskap» i samfunnet» (Berger & Luckmann, 2000, s. 35). Det vil si at teoretiske ideer ikke er den eneste formen for kunnskap. Det ville være begrensende dersom man kun befattet seg med teoretisk tenkning. Det trengs en mer generell analyse av «kunnskap», teoretiske formuleringer av virkeligheten er ikke det eneste som er «virkelig» for menneskene i et samfunn. Kunnskapssosiologien tilbyr et rammeverk for å forstå samfunnet som en pågående og dialektisk prosess; det foregår en gjensidig prosess der menneskene skaper og skapes av samfunnet, likesom samfunnet skaper og skapes av menneskene. All menneskelig kunnskap blir utviklet, overført og vedlikeholdt i sosiale sammenhenger. Berger og Luckmann hevder at «kunnskapssosiologien befatter seg med analyse av den samfunnskapte virkelighet» (2000, s. 26). Slik hører kunnskapssosiologien til under sosialkonstruktivismen. Kunnskapssosiologien er kritisert for å være for snever til å kvalifisere som teoretisk *retning* (2000), men for det formål å undersøke yrkessosialisering innen ulike utdanninger og med henblikk på tverrprofesjonelt samarbeid, synes den anvendelig. Samtidig kan det ikke oversees at alle sosiale fenomen kan belyses fra ulike retninger, og én retning vil aldri kunne favne om hele det sosiale fenomenet.

Berger og Luckmann tenker seg at samhandling skjer gjennom tre parallelle prosesser som fører til en felles virkelighet:

1. *internalisering*, der aktørene ubevisst suger opp samfunnets strukturer og forventninger,
2. *eksternalisering*, der de (gjen)skaper ny virkelighet,
3. *objektivering*, som endrer de sosialt skapte strukturene til størrelser som tas for gitt, og dermed kan sies å bli objektive.

(Tjora, 2017).

Dette betyr at gjennom en sosialiseringssprosess (for eksempel via en utdanning til et yrke) blir virkeligheten slik den fremstår for deltakerne, internalisert. Videre vil deltakerne komme til å

uttrykke den subjektive virkelighetsforståelsen gjennom språk og handlinger. Dette er den gjensidige prosessen der deltakerne skaper og skapes av samfunnet på samme måte som samfunnet skaper og skapes av deltakerne.

I denne prosessen spiller språket en viktig rolle. Språket er både meningsbærende og meningsskapende. Det gir oss mulighet til å beskrive virkeligheten rundt oss, til dem som ikke har opplevd den på samme måte som vi har og til å tenke på og tale om fenomen vi ikke selv har sett. Språket er en viktig del av objektiveringen man ser for seg skjer (Berger & Luckmann, 2000). Berger og Luckmann bruker følgende definisjon på et for dem, sentralt begrep: *Hverdagsvirkeligheten* omhandler «kunnskapen som styrer vår atferd i hverdagen» (2000, s. 40). «Hverdagslivet fremstår som en virkelighet som tolkes av mennesker og som er subjektivt meningsfylt for dem som en helhetlig verden» (2000, s. 40). Språket muliggjør overskridelser av hverdagsvirkeligheten og kan brukes for å benevne og beskrive fenomener og tanker om fenomener. For å overføre dette til tverrfaglighet og samarbeid på tvers av profesjoner eller etater eller oppfatninger, kan vi tenke oss at alle kulturer, også yrkeskulturer, har et språk som skaper samhold innad i kulturen, og avgrenser kulturen mot andre kulturer. I vårt moderne samfunn ser vi høy spesialisering i utdanning og arbeidsliv, og de enkelte yrkeskulturers forståelse av samfunnet blir begrenset av deres egen spesialiserte deltakelse i det. «Min viden om mit eget fag er således righoldig og spesifik, hvorigennem jeg har en overfladisk viden om den verden andre er optaget af» (Berger og Luckmann, sitert i Lauvås & Lauvås, 2004, s. 196). Tellefsen sier det slik: «Man får på en måte manglende evne til å se helheter, og denne manglende evnen er tilært (trained incapacity)» (2004, s. 79) . I tillegg fører det å lære en egen teknologi (kunnskap om hvordan forhold henger sammen og hvordan de kan bearbeides) også med seg et eget språk, med egne begreper og sjargonger, som kan være vanskelig å forstå for folk utenfor denne gruppen. Dette kan også sees på som kvaliteter ved fenomenet kultur. På denne måten er hver enkelt deltaker i et tverrprofesjonelt samarbeid i besittelse av en egen virkelighetsforståelse som danner et perspektiv vedkommende bruker for å forstå verden. Verdensforståelsen kan her bety forståelse av samarbeid, brukeren og vedkommendes livssituasjon og behov, adekvat behandling og så videre. Gjennom sosialiseringen til et fag tilegnes kunnskaper og verdier. Dermed kan man tenke seg at deltakere i tverrprofesjonelt samarbeid står overfor utfordringen med å forstå og respektere hverandres virkelighetsoppfatning (Tellefsen, 2004, s. 134). Dette er tanker vi også finner igjen i organisasjonsteori og profesjonssosiologi.

2.6 Profesjonsteoretisk tilnærming

Også profesjon er et komplekst fenomen, noe som påvirker beskrivelser og avgrensninger av begrepet. Likevel er det stort sett enighet om to særlige kjennetegn ved profesjoner: faglig autonomi og faglig monopol. Profesjonene har autonomi, eller kontroll, over faget og monopol på utøvelsen. Ofte er praktiseringen regulert via statlig autorisasjon. Et tredje profesjonskriterium handler om profesjonens utdanning. Profesjoner har en teoribasert og vitenskapelig utdanning, og på denne måten et eierskap til ekspertkunnskap. Makt og konflikt, i forbindelse med profesjoner, er også ofte betont. Gitt profesjonenes kjennetegn, kan de ønske å kontrollere og regulere adgangen til å utøve faget, for å vokte om sin kunnskap og posisjon (Lauvås & Lauvås, 2004; Reeves, 2016; Tellefsen, 2004). Sett fra et profesjonsteoretisk synspunkt er dette sentralt når det kommer til tverrprofesjonelt samarbeid. Profesjoner har det ved seg, at de ønsker å få og beholde sin autonomi og sitt monopol, og hvordan dette tilnærmes i utdanningen vil kunne ha påvirkning på hvilken innstilling man har til tverrprofesjonelt samarbeid. Skal et samarbeid være reelt, må deltakerne innordne seg i et faglig fellesskap, nettopp på tvers av fagene eller profesjonene. I mange tilfeller kan det innebære å gi slipp på noe av den autonomi man ellers kunne oppnådd (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 104). Dette kan oppleves truende dersom man har en forestilling om at man gir fra seg noe og har mindre igjen. En annen tilnærming til tverrprofesjonelt samarbeid er nettopp motsatt, at dersom man gir slipp på noe av sin autonomi, og retter seg inn mot det faglige fellesskap, kan man sammen og ved å gjøre bruk av flere faglige perspektiver oppnå merviten. Dette kan sees i sammenheng med den profesjonelles samarbeidskompetanse og komplementærkompetanse.

Vår virkelighetsforståelse bestemmes både av «det ytre», det som kan fornemmes, men også av vår fortolkning av det ytre, av blikket til den som fornemmer. Det som oppfattes og vektlegges er avhengig av vårt perspektiv. Perspektiver blir dannet gjennom sosialiseringprosesser man deltar i, både yrkessosialiseringen og sosialiseringprosesser på andre av livets arenaer. Siden deltakere i samarbeid har ulike perspektiver på virkeligheten, åpner det for utfordringer for et samarbeid som skal foregå på tvers av disse ulike virkelighetsoppfatninger, men også åpenbare potensialer for utviklingen av fagene, perspektivene og samarbeidet (Berger & Luckmann, 2000; Lauvås & Lauvås, 2004; Ødegård, 2016). Individet skaper seg meningssystemer eller konstruksjoner, for å forstå verden. De erfaringene individet gjør over tid, vil medvirke til danning av forestillinger. Når det gjelder tverrprofesjonelt samarbeid vil forestillinger om hva

samarbeid er, skapes av deltakerne på bakgrunn av deres tidligere erfaringer og utdanning (Ødegård, 2016).

Gjennom sosialiseringprosessen i utdanningssystemet tilegner studentene seg symbolsk kapital, både når det gjelder profesjonens kultur og kompetanse. Hellesnes, referert i Lauvås og Lauvås, beskriver to ulike former for sosialisering: tilpasning og danning. «Å verte tilpassa er å verte sosialisert på en slik måte at ein tek for gitt dei samfunnsmessige rammene ein eksisterer innanfor» (2004, s. 192). Dette fører til konservering av eksisterende praksis innen det fag man skal utøve. Den andre formen for sosialisering Hellesnes snakker om er danning: her er den som sosialiseres kjent med og bevisst på den prosessen som foregår, og kan dermed i større grad foreta valg og ta stilling til det som skjer. Språket er viktig i begge former for sosialisering, både når det gjelder formidlingen av verdier, normer og kunnskap, og ved at studentene reflekterer rundt det som blir formidlet i tillegg til fagspråket som benyttes. Videre er det som ikke blir uttalt, men tatt for gitt også en viktig del av sosialiseringprosesser. I tillegg kommer vektlegginger; ved å snakke om noe, er det noe annet der ikke blir snakket om - ved å vektlegge noe, er det noe annet som ikke blir vektlagt. Det legges med andre ord grunnlag for perspektivering i denne prosessen. I sosialiseringprosesser skjer det en internalisering av virkelighetsforståelse, noe som gir oss trygghet og visshet. Perspektivbytte eller -endring kan derfor føles både utrygt og ubehagelig, men kan også stå for berikelser og utvikling av nye, eller mer helhetlige perspektiver (Lauvås & Lauvås, 2004).

Dette forskningsprosjektet fokuserer på hvordan tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til utsatte barn og unge presenteres i pensumlitteraturen for grunnutdanningene til barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere. I følge en kunnskapssosiologisk tilnæringsmåte kan man forestille seg at studenter gjennom en sosialiseringprosess utvikler symbolsk kapital; videre kan virkelighetsforståelser komme til syne i profesjonell yrkesutøvelse, blant annet som perspektiver på samarbeid og som samarbeidskompetanse.

3. Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for hvilke metodiske valg som er gjort for å belyse forskningsspørsmålet, likeså viktige kvalitetskriterier for forskning. Fremgangsmåten i analysearbeidet vil bli gjort rede for, herunder datainnsamling og analyseprosess. Kapitlet bygger hovedsakelig på Grønmo og Krippendorff sine tekster som omhandler innholdsanalyse og forskningsmetoder.

I vitenskapelig arbeid er målet å bygge opp kunnskap om ulike fenomen og å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen. Metodene som brukes er systematiske og planmessige fremgangsmåter for å nå dette målet (Grønmo, 2016, s. 41).

Det finnes ulike tilnæringsmåter for å svare på forskningsspørsmål. En vanlig inndeling er delingen mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Creswell (2014) sier at inndelingen ikke nødvendigvis er fastlåst, men at kvalitativ og kvantitativ metode kan sies å være plassert på hver sin ende av et kontinuum. Undersøkelser har større eller mindre innslag av de ulike metodene. Likevel kan de ulike metodene gi svar på ulike spørsmål eller belyse ulike sider ved det man ønsker å undersøke. Den kvalitative metoden brukes ofte for å utforske og forstå ulike sosiale fenomener, mens kvantitative metoder ofte benyttes for å teste objektive teorier ved hjelp av å undersøke sammenheng mellom ulike og definerte variabler. Kvalitative metoder har ofte tekst, utsagn eller bilder som materiale, mens kvantitative metoder brukes på tallmateriale. Kvalitative metoder har ofte åpne spørsmål, mens kvantitative metoder brukes for å samle informasjon ved hjelp av lukkede spørsmål.

I denne studien er siktemålet å finne informasjon om hvordan et fenomen blir presentert i ulike dokumenter. Det er noe som skal belyses og forstås (presentasjonen av fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid) og datamaterialet er i tekstformat (ulike grunnbøker i utdanninger). Derfor falt valget på å benytte forskningsmetoder som hører inn under kvalitative metoder etter den delingen som er gjort ovenfor.

3.1 Kvalitativ innholdsanalyse.

For å belyse forskningsspørsmålet «Hvordan presenteres fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til utsatte barn og unge i pensumlitteraturen for grunnutdanningene til barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere?» benyttes kvalitativ innholdsanalyse av de aktuelle tekstene. Med bakgrunn i at det er hvordan noe blir behandlet i utdanningenes

skriftlige pensumlitteratur som skal undersøkes, synes innholdsanalyse å være hensiktsmessig. Innholdsanalyse av dokumenter kjennetegnes av en systematisk kategorisering, registrering og analyse av dokumentenes innhold (Grønmo, 2016, s. 135). Oppgavens tar utgangspunkt i Grønmos definisjon av kvalitativ innholdsanalyse: «Kvalitativ studie basert på dokumenter som kilde. Slike studier omfatter systematisering av utvalgte tekstsitater, bildeutsnitt eller andre innholdselementer i dokumentene med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger» (2016, s. 440). Dokumentene kan være av ulik karakter; skriftlige, muntlige eller visuelle fremstillinger, meningsytringer eller faktainformasjon. Undersøkelsen og analyseprosessen kjennetegnes av bevegelse mellom helhet og del av det materialet som skal undersøkes og mellom forskningsspørsmålet og datamaterialet (Grønmo, 2016; Thomassen, 2006).

3.2 utfordringer

Ved innholdsanalyse av tekster, støter man på andre utfordringer enn ved andre kvalitative forskningsmetoder. Ved å studere tekster kan for eksempel utfordringene ligge hos forskeren, snarere enn hos utvalgsenheterne. Blant annet kan forskerens perspektiver og forståelser påvirke utvalg, tolkning og fremstilling av funn (Grønmo, 2016; Krippendorff, 2004). Dersom forskeren har et for snevert perspektiv ved utvelgelse og tolkning av tekstene, kan utvalget bli skjevt og ikke relevant nok. Dette forskningsprosjektet består av to tekster fra grunnskolelærerutdanningen og to tekster som brukes av både bachelorutdanningen i sosialt arbeid og bachelorutdanningen for barnevernspedagog. Fremgangsmåten for å finne tekstene har vært lik for alle utdanningene. I studien er det undersøkt hvem som har skrevet kapitlene og hvem som har stått som redaktør for bøkene. Alle er kjente fagpersoner innen sine felt. Dermed er det sannsynlig at tekstene er autentiske og troverdige. Videre er tekstene sett på som «det de er» og «når de er det», tekstene er undersøkt i sin kontekst. Tekstene som analyseres er fagtekster skrevet for studenter på bachelornivå i løpet av de siste årene og i bruk ved utdanningsinstitusjonene per 2017. Med dette som bakgrunn er det viktig å være bevisst på at tekstene er skrevet med et annet formål enn denne undersøkelsen. Tolkningen av tekstene kan påvirkes av forskerens kildekritiske og kontekstuelle forståelse. Ved begrenset forståelse kan man stå i fare for å basere seg på tekster som ikke er autentiske eller troverdige, eller ikke representative (Grønmo, 2016; Krippendorff, 2004).

Innholdsanalyse kan sies å være en reflekterende prosess. I det ligger det blant annet at forskere stiller med en forforståelse som vil komme til å prege forskningen (Grønmo, 2016; Thomassen, 2006). Forforståelsen vil danne grunnlag for hvordan man forstår informasjon, for eksempel en tekst. Forforståelsen min ligger i at jeg som sosionom og tidligere saksbehandler i kommunal barneverntjeneste og sosialtjeneste, ser på tverrfaglig samarbeid fra dette ståsted. Videre er jeg kanskje mer opptatt av tverrfaglig samarbeid mellom skole og barnevern enn både en bachelorstudent og kanskje også en fagbokforfatter. Dermed er muligheten tilstede for at jeg mener og ønsker at studentene lærer «det jeg kan» eller «det jeg synes er viktig», noe som i høy grad er et subjektivt perspektiv. Jeg forsøker, ved å være bevisst på min forforståelse, å ha en åpen og eksplorerende innfallsvinkel til studiet.

3.3 Kvalitetskriterier.

Datamaterialets kvalitet kan bedømmes ut fra flere aspekter. Grønmo (2016, s. 238) lister opp fem slike forutsetninger for å bestemme hvorvidt et datamateriale egner seg til å belyse forskningsspørsmålet i en studie: (1) at datamaterialet følger prinsipper for forskningens sannhetsforpliktelse, (2) at datainnsamlingen bygger på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk, (3) at undersøkelsesenheter velges på en forsvarlig måte, (4) at informasjonstyper velges på en systematisk måte og (5) at hele gjennomføringen av datainnsamlingen skjer på en forsvarlig måte. Hvor godt disse forutsetningene er oppfylt kan sies å være et mål på datamaterialets kvalitet. Disse prinsippene kan sammenfattes til kvalitetsbegrepene reliabilitet og validitet. Det er ulike sider ved disse prinsippene som er viktig i kvantitativ og i kvalitativ forskning. Dette forskningsprosjektet er kvalitativt, og det redegjøres for prinsippene med hensyn til dette.

3.3.1 Reliabilitet

Spørsmålet om forskningsprosjektets reliabilitet kan knyttes til de fem nevnte prinsippene i forbindelse med utvelgning av informasjon, gjennomføring av datainnsamling og prinsipper for forskningens sannhetsforpliktelse. Reliabilitet kan vurderes ved kritisk drøfting av datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 241). I kvalitativ innholdsanalyse kan dette for eksempel gjøres ved en systematisk gjennomgang av tekstene, enten på ulike tidspunkter, eller ved at tekstutsnittene og tolkningene vurderes flere ganger. Videre kan datamaterialets konsistens

fastsettes ved at forskeren vurderer samsvar mellom de enkelte dataelementene og mellom datamaterialet og annen tilgjengelig informasjon.

I denne studien er det lagt vekt på å systematisk gjennomgå tekstene, og å lese dem i flere omganger. Tekstene knyttet til grunnskolelærerutdanningen er lest først i en omgang og tekstene knyttet til sosionom- eller barnevernspedagogutdanningen i den neste. Dette for å motvirke «lesetretthet», det at de siste tekstene som leses både farges av det som tidligere er lest, men også av at leseren kan være trett av å lese og utålmodig med å bli ferdig med omgangen. Tekstdelene, kodene og kategoriene er kontinuerlig vurdert gjennom analyseprosessen. På denne måten kan Grønmos anbefaling om at kritisk og systematisk gjennomgang fremmer studiens reliabilitet følges (2016). Kildekritiske vurderinger gjennomgås i punkt 3.4.

3.3.2 Validitet

Spørsmålet om en studies validitet kan knyttes til de fem nevnte kvalitetsprinsipper spesielt når det gjelder utvelgingen av enheter og informasjonstyper, men også valg av fokus eller tema, valg av opplegg og i forhold til prinsippene for sannhetsforpliktelse (Grønmo, 2016, s. 242).

Validiteten, datamaterialets gyldighet, kan vurderes ut fra kompetanse-, kommunikative og pragmatiske aspekter. Forskerens kompetanse vurderes med hensyn til vedkommendes «erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til denne typen datainnsamling» (Grønmo, 2016, s. 254). Forskerens kompetanse for innsamling av data på dette forskningsfeltet, er en forutsetning, men ikke den eneste forutsetningen, for tilfredsstillende validitet i studien. Kommunikativ validitet, sier Grønmo, handler om kritisk drøfting av datamaterialet. Dette kan sikres ved aktørvalidering og/eller kollegavalidering. I begge tilfellene drøftes beskrivelser og fremstillinger med andre. Det pragmatiske kvalitetsaspektet bestemmes av hvorvidt forskningen danner et godt handlingsgrunnlag, altså i hvilken grad bestemte hendelses- eller handlingsforløp kan påvirkes av studien (2016, s. 257).

I denne studien er kvalitetssikringen ivaretatt ved å kritisk vurdere valg som er foretatt og drøfte strategier, beskrivelser og tolkninger med veiledere, medstudenter og kolleger. Når det gjelder kompetanse, har jeg tilegnet meg kunnskap om innsamling av data på dette feltet gjennom masterutdanningen, faglitteratur og i veiledning. Kompetansevaliditeten min kan sies å være

noe lav, men ved blant annet solid kommunikativ validitet kan studiens helhetlige validitet likevel være tilfredsstillende.

Når det kommer til en studies validitetsstempel, avhenger denne også av systematisk og kritisk gjennomgang av datamaterialet, på samme måte som studiens reliabilitetsstempel (Grønmo, 2016).

3.4 Vurdering av kildenes tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet

I utvelgelsen av tekster til analyse, er det i tillegg til å vurdere antall, størrelse og lignende, viktig å kritisk vurdere selve kildene. Grønmo nevner fire spesielt viktige kildekritiske vurderinger i forbindelse med kvalitativ innholdsanalyse (2016, s. 136-137): Tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet. Ut fra forskningsspørsmålet er det skriftlig pensumlitteratur som er aktuelt å vurdere. Dette er offentlig tilgjengelige kilder som er uproblematisk å få tak i. Tilgjengeligheten er dermed god. Kildene skal også vurderes med hensyn til relevans. Ut fra forskningsspørsmålet og målet med studien er de tilgjengelige tekstene relevante. I følge Grønmo kan tilgjengelighet og relevans, vurderes i sammenheng. Blant de tilgjengelige tekstene velges dem som kan bidra med relevant informasjon ut. Videre er autentisitet og troverdighet viktige kritiske vurderinger å ta. Forskeren må stille seg flere spørsmål, blant annet om kildene autentiske og ekte, hvilke aktører står bak tekstene, om man kan ha tillit til den informasjonen fremkommer fra tekstene eller om dokumentene inneholder feilaktig informasjon eller er preget av å være utformet for eksempel for å fremme bestemte interesser (Grønmo, 2016, s. 136).

Dette forskningsprosjektet henter tekstene fra faglitteratur. Tekstene er deler av fagbøker brukt ved utdanningsinstitusjoner i Norge, noe som sannsynliggjør at tekstene er autentiske og inneholder korrekt informasjon. På denne måten vurderes tekstene i den konteksten de er laget og brukes, og de fremstår som autentiske og troverdige, relevante og tilgjengelige. Som nevnt, er tekstene imidlertid skrevet for et annet formål enn det de er brukt til i dette forskningsprosjektet. Det kan være en ulempe og begrensning ved datamaterialet som er viktig å være bevisst på. Samtidig er nettopp det at tekstene er skrevet for studenter ved profesjonsutdanninger, del av det som undersøkes, og på denne måten en del av det ønskede målet for undersøkelsen – å se hvordan fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid presenteres i

bøker som skrives for grunnutdanninger. Dersom bøkene skulle være skrevet for en fellesfaglig eller tverrfaglig utdanning, eller en utdanning på et annet nivå enn grunnutdanning, kan det tenkes at fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid ville presenteres på en annen måte.

Et prosjekts reliabilitet viser til i hvilken grad undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Prosjektets validitet betegner i hvilken grad undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen fører til datamateriale som er relevant for forskningsspørsmålet (Grønmo, 2016, s. 240-241). I dette forskningsprosjektet er kvalitetskriteriene oppfylt ved fremgangsmåten som er beskrevet over.

3.5 Analyse. Utvalg av datamateriale.

I alle undersøkelser er analyseprosessen viktig. Kvalitativ innholdsanalyse kjennetegnes ved en systematisk gjennomgang av ulike tekster. Den systematiske gjennomgangen som er gjort i denne oppgaven bygger på en stegvis fremgangsmåte som er beskrevet av Grønmo (2016, s 75-81).

- 1: Valg av søkeord og fokus under innsamlingen av data
- 2: Velge ut dokument
- 3: Velge ut tekster
- 4: Systematisk gjennomgang av data
- 5: Kodeskjema
- 6: Kategorisering
- 7: Framgangsmåte for å analysere data, ny kunnskap

3.5.1 Steg 1, søkeord og fokus

Forskingsspørsmålet rettes mot utdanninger og deres pensumlistor og søket er konsentrert om norske utdanningsinstitusjoner som tilbyr bachelorutdanning i sosialt arbeid, i barnevern og grunnskolelærerutdanning 1. til 7. trinn. Til det innledende søket etter hvilke institusjoner i Norge som tilbyr de nevnte utdanningene er det brukt nettsiden www.utdanning.no. Her var det mulig å identifisere hhv 11, 10 og 12 institusjoner som tilbyr utdanningene. Videre er

forskningsspørsmålet rettet mot pensumlitteraturen til disse utdanningene, og søkearbeidet konsentreres mot utdanningenes pensumlistor. Dette søket ble gjort høsten 2017, og utdanningsinstitusjonene hadde tilgjengelig litteraturlister for skoleåret 2016-2017 og 2017-2018. I søket er det gjennomgått emnelister og tilhørende litteraturlister for alle emnene som kunne antas å omhandle tverrfaglig samarbeid. For grunnskolelærerutdanningene gjelder dette faget PEL – pedagogikk og elevlære. For sosialt arbeid- og barnevernsutdanningene gjelder dette hovedsakelig profesjonsfagene og emner som sosialt arbeid, sosialpedagogikk, tverrprofesjonell samarbeidslæring, sosial innovasjon og tverrfaglig arbeid og samhandling i forebyggende arbeid. Bachelorutdanningene sosionom og barnevernspedagog har ved flere utdanningsinstitusjoner fellesemner som omhandler blant annet tverrfaglig arbeid. I tillegg til disse to utdanningsretningene, er vernepleie også representert i disse fellesemnene. Dette gjelder fire utdanningsinstitusjoner i Norge.

Videre dreier forskningsspørsmålet seg om tverrprofesjonelt samarbeid som fenomen og det fokuseres på søkeord som omhandler dette: tverrfaglig, -profesjonell, -etatlig og -sektorielt i tillegg til samarbeid og samordning. Opprinnelig var søkeordene barnevern og skole satt opp som inklusjonskriterier. Utover i søkeprosessen ble det oppdaget del dokumenter ikke inneholdt disse ordene, men likevel kunne være aktuelle for videre gjennomgang. Søkeordlisten ble utvidet og søkeordene barnevern, skole, eksterne samarbeidspartnere, samarbeidspartnere ble satt opp som inklusjonskriterier. Disse ordene skulle finnes i innholdsfortegnelsen eller i stikkordsregisteret. Det ble funnet flere dokument som hadde disse søkeordene i seg.

Søkeordene er valgt ut på bakgrunn av det vi vet om tverrprofesjonelt samarbeid og definisjoner og beskrivelser av dette. Som nevnt tidligere finnes det mange begreper som omhandler samarbeid på tvers av fag, profesjoner eller etater og mange av disse begrepene brukes om hverandre. Videre brukes både samarbeid og samordning om mye av det samme innholdet. Forskningsprosjektet skal ta for seg innholdet i begrepene, og det er derfor ikke hensiktsmessig at det skilles mellom for eksempel fag og profesjon, samarbeid og samordning i denne fasen av prosjektet.

Tabell 1

<i>Inklusjons- og eksklusjonskriterier</i>
--

	Inkludert	Ekskludert
Websider	Høgskoler og universiteter i Norge. Bachelorutdanning i barnevernspedagog, bachelorutdanning sosialt arbeid, grunnskolelærerutdanning 1. 7. trinn.	Utenlandske høgskoler og universitet. Videreutdanninger, Etterutdanninger
Tidsperiode	2016-2017	Tidligere år
Publikasjonstype	Skriftlig pensumlitteratur. Grunnbøker.	E-bøker, artikler og annen faglitteratur. Annen litteratur
Nøkkelord	Tverrfaglig* ELLER tverretatlig* ELLER tverrprofesjonel* ELLER tverrsektoriel* OG samarbeid ELLER samordning OG skole OG barnevern ELLER samarbeidspartner* ELLER ekstern OG samarbeidspartner*	Alle ikke-norske begrep

Datamaterialet er hentet fra høgskoler og universitet i Norge som tilbyr bachelorutdanning i barnevern, bachelorutdanning i sosialt arbeid og/eller grunnskolelærerutdanning 1. til 7. trinn. Dette gjelder 10 utdanningsinstitusjoner som tilbyr bachelorutdanning i barnevernspedagog, 11 utdanningsinstitusjoner som tilbyr bachelorutdanning i sosialt arbeid og 12 utdanningsinstitusjoner som tilbyr master i grunnskolelærerutdanning 1. til 7. trinn. Universitetsutdanninger og høgskoleutdanninger er vurdert under ett.

Det er søkt etter de nyeste pensumlistene som har vært tilgjengelig for de aktuelle utdanningene gjennom deres websider. Søket ble foretatt i tidsrommet september-november 2017. I dette tidsrommet var det pensumlister for 2017 eller for 2016 som var tilgjengelig på disse websidene.

Det er søkt etter papirutgitte bøker (altså ikke bøker som kun er utgitt elektronisk) som er pensumbøker. E-bøker, artikler og annen faglitteratur er ekskludert. Det er valgt ut bøker som inneholder minst ett kapittel som omhandler «tverrprofesjonelt samarbeid» i en av ordkonstellasjonene som er nevnt under *nøkkelord*. Videre har et inklusjonskrav vært at i tillegg til dette, skulle bøkene være omtalt av forlag og forfatter/redaktør som «grunnbok» i det aktuelle studiet. Dette skulle være nevnt på baksiden av bøkene og/eller i forlagets omtale av boken, tilgjengelig på via forlagets eller bokhandels nettside.

3.5.2 Steg 2, velge ut dokument

I følge Grønmo (2016) skjer datautvalg ut fra strategiske vurderinger omkring hvilke sammenligninger som er hensiktsmessige og fruktbare ut fra studiens forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålet er avgrenset til å gjelde pensum for de tre utdanningene. Det søkes i emner og litteraturlister som omhandler tverrprofesjonelt samarbeid og funnene listes opp i Tabell 2.

Tabell 2			
<i>Pensumlitteratur ved de forskjellige utdanningsinstitusjonene.</i>			
Utdanningsinstitusjon	Utdanningsretninger		
	Barnevernspedagog	Sosionom	Grunnskolelærer
HVL	K	T	0
UiS	S	K S T	H
UiA	-	B	L
HSN	T	-	H
HiOF	K	K	B
OsloMet	K	S A	B
VID	-	K S	-
Inn	T	T	L2 H
HiVolda	K S	K S	H
NTNU	S	S A	H
Nord	S A	T	L
UiT	0	0	0
NLA	-	-	L2 A

A	Andre bøker som omhandler samarbeid
B	<i>Bilder av de andre</i> (artikkel)
H	<i>Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid</i>
K	<i>Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid</i>
L	<i>Lærere i skolen som organisasjon</i>
L2	<i>Livet i skolen 2</i>
S	<i>Sosialt arbeid, en grunnbok</i>
T	<i>Tverrprofesjonelt samarbeid, et samfunnsoppdrag</i>

-	Tilbyr ikke utdanningen
0	Ikke tilgjengelig litteraturliste

Det er flere forskjellige dokumenter som omhandler samarbeid i utdanningenes pensumlitteratur. Noen er artikler (B), noen (H, T) er dokumenter som handler om samarbeid, men ikke direkte om samarbeid mellom skole og barnevern.

Som nevnt i punkt 2.2, følger utdanningsinstitusjonene i Norge rammeplaner for den aktuelle utdanningen. Likevel står utdanningsinstitusjonene fritt til selv å velge ut hvilken litteratur som skal brukes for å nå målene som settes i rammeplanene. Dette kan forklare at det er ulike dokumenter som oppføres som pensumlitteratur ved de ulike utdanningsinstitusjonene, selv om alle utdanningene følger nasjonale retningslinjer. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan fenomenet tverrfaglig samarbeid blir presentert i grunnbøker for studenter som skal bli sosialarbeidere, barnevernspedagoger og grunnskolelærere. Bakgrunnen for at valget har falt på grunnbøker, er ønsket om å finne litteraturen som tar på seg å nå ut til mange studenter, og være grunnverk i studentenes utdanning. Dette valget innebærer også en begrensning. Prosjektet tar ikke hensyn til om der for eksempel er utdanningsinstitusjoner som har spesielt god og utfyllende litteratur som omhandler fenomenet tverrfaglig samarbeid, eller om det er utdanningsinstitusjoner som «spesialiserer» seg på enkelte sider ved fenomenet. Prosjektet dreier seg om den grunnlitteraturen som er vanlig at studenter blir presentert for, og dette har vært et inklusjonskriterium. Dette kan sammenlignes med det Krippendorff (2004, s. 116) refererer til som «varying probability sampling»: en metode som tar med i betraktningen at tekster er ulikt informative om det forskeren ønsker å undersøke. Dette forskningsprosjektet er blant annet basert på at noe av det sentrale er at tekstene som undersøkes er å finne i bøker som betegnes som grunnbøker.

3.5.3 Steg 3, velge ut tekster

I prosessen minskes antall relevante tekster. Etter hvert som kriteriene for inklusjon og eksklusjon kommer til anvendelse, nærmer forskeren seg de tekstene som er relevante for analyse (Grønmo, 2016). Krippendorff sier det slik: «The resulting units of text are not meant to be representative of a population of texts; rather, they are the population of relevant texts, excluding the textual units that do not possess relevant information» (2004, s. 119). En del

dokumenter velges vekk i løpet av prosessen. Til slutt er det fire ulike grunnbøker som velges ut på bakgrunn av inklusjons- og eksklusjonskriteriene som er satt. Bøkene er pensumlitteratur ved flere undervisningsinstitusjoner. Tabell 2 viser oversikt over hvilke bøker som er i bruk på de ulike utdanningsinstitusjonene. De fire bøkene som er valgt ut i dette prosjektet er

- **Sosialt arbeid, en grunnbok:**

Ingunn T. Ellingsen et al. (red.), (2015). *Sosialt arbeid, en grunnbok*.

Utgitt av Universitetsforlaget, Oslo

- **Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid:**

Vigdis Bunkholt og Inge Kvaran (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*

Utgitt av Gyldendal Akademisk, Oslo

- **Lærere i skolen som organisasjon:**

May-Britt Postholm et al (red.) (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*

Utgitt av Cappelen Damm høyskoleforlaget, Kristiansand

- **Livet i skolen 2,**

Sølvi Lillejord et al (red.), (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet*

Utgitt av Fagbokforlaget, Bergen

Bøkene inneholder ett kapittel hver som omhandler tverrfaglig samarbeid. I boken **Sosialt arbeid** heter kapittelet *Tverrprofesjonelt samarbeid i sosialt arbeid* og er over 17 sider, skrevet av Elisabeth Willumsen. I boken **Kunnskap og kompetanse** heter kapittelet *Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid* og er over 23 sider, skrevet av Inge Kvaran. I boken **Lærere i skolen som organisasjon** heter kapittelet *Læreren og andre samarbeidsetater. PPT og Barnevernet* og er over 25 sider, skrevet av Øystein Lund. I boken **Livet i skolen 2** heter kapittelet *Den profesjonelle lærer i møte med andre. Samarbeid internt og eksternt* og er over 35 sider, skrevet av Thomas Nordahl.

3.5.4 Steg 4, systematisk gjennomgang av data

De valgte tekstene leses i lys av forskningsspørsmålet for å få oversikt over innholdet i dem. I dette steget skapes et inntrykk av hva bøkene for de tre utdanningene sier om tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til utsatte barn og unge, og et inntrykk av foreløpige tema som kan være aktuelle for å studeres videre. Ved gjennomlesningen dannes et inntrykk av hva som er sentralt eller typisk i tekstene (Grønmo, 2016). Foreløpige tema vil kunne vise seg i løpet av denne fasen, og er å betrakte som utgangspunkt for videre arbeid med tekstene. Tekstene leses to ganger hver i dette steget, og innledende kommentarer til tekstene noteres ned. Disse notatene brukes som grunnlag for kodingen som skjer i neste steg.

3.5.5 Steg 5, koding

I denne fasen skapes det forbindelser mellom tekstene som sådan og leserens lesning, mellom ubearbeidede tekster og analyserbare enheter. Datamaterialet i kvalitative undersøkelser er vanligvis omfattende og uoversiktlig, og det er nødvendig å forenkle og sammenfatte innholdet slik at det blir håndterbart. Ved koding transformeres uredigert tekst til analyserbare enheter. Ved gjennomlesning av tekstene identifiseres tekstbiter som inneholder informasjon som angår forskningsspørsmålet. De merkes med koder, slik at deler som omhandler det samme i neste omgang kan grupperes sammen. Koder er stikkord som brukes for å klassifisere eller karakterisere innholdet i datamaterialet (Grønmo, 2016; Krippendorff, 2004).

Kodegruppene kan vise seg å være utydelige eller å ikke belyse forskningsspørsmålet godt nok. De kan favne om for mange koder eller tema, eller flere kodegrupper kan dekke de samme kodene. Etter hvert som dette blir klart for forskeren, restruktureres kodegruppene. Dette er en gjentakende og systematisk prosess, der ny, dypere eller mer nøyaktig kunnskap om innholdet i tekstene oppnås ved å repetere lesningen av tekstene. Hver repetisjon legger grunnlaget for neste repetisjon, altså lesningen og tolkningen av materialet i det ene steget legger grunnlaget for lesningen og tolkningene i det neste (Grønmo, 2016; Krippendorff, 2004).

I denne fasen ble det endelige resultatet en oversikt med 10 kodegrupper med tilhørende koder, se tabell 3.

Tabell 3. <i>Kodegrupper og koder.</i>	
Generelt om samarbeid 10	Hva er samarbeid 11
	Eksempler på samarbeid 12
	Hvorfor samarbeid er viktig 13
Lover og regler 20	Taushetsplikt 21
	Opplysningsplikt 22
	Opplysningsrett 23
	Om samarbeid generelt 24
	Offentlige dokumenter, ekskl. lover og forskrifter 25
Spesielt om samarbeid mellom skole og barnevern 30	Skolens ansvar 31
	Skolens behov 32
	Barnevernets ansvar 33
	Barnevernets behov 34
Fremmende faktorer for samarbeid 40	Avklaring 41
	Rammer 42
	Relasjoner 43
	Kompetanse 44
Hemmende faktorer for samarbeid 50	Uklarheter 51
	Lover/regler 52
Samarbeidsprosessen 60	Kompetanse 61
	Integrering og differensiering 62
	Innovasjon 63
	Altruisme/revir 64
	Profesjonskamp 65
Historisk utvikling av samarbeid 70	Regelstyring – Målstyring 71
	Kronologi 72
Innovasjon 80	Sosial innovasjon 81
	Samarbeid i fremtiden 82
Forebygging 90	Primær-, sekundær-, tertiærforebygging 91
	Fattigdom 92
	Marginalisering 93

Komplekse problemer 100	Marginalisering 110
	Forebygging 120
	Barnevernets behov 130

Det er parallelle prosesser som foregår, når tekstene leses, kodene utvikles og tekstinnholdet implementeres i kodeskjemaet. Som nevnt er det likevel ikke en lineær prosess, men en prosess som går litt frem og tilbake. Den endelige oversikten over kodegrupper og fordelingen av tekst/koder vises i tabell 4.

Tabell 4. <i>Kodegrupper og fordeling av koder fra de ulike tekstene</i>										
Bøker	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
<i>Sosialt arbeid</i>	11, 12, 13	24		41, 42, 43, 44		61, 62, 63, 64, 65	72	81, 82		
<i>Kunnskap og kompetanse</i>	11, 12, 13	21, 22, 23, 24	33, 34	41, 42	51, 52	61, 64		82	91, 92, 93	110, 120, 130
<i>Lærere i skolen som organisasjon</i>	11, 12, 13	21, 22, 23, 24	32, 33, 34	41, 42	51, 52	61, 64			91	120, 130
<i>Livet i skolen</i>	11, 12, 13	21, 22, 23	31, 32, 33	41, 42	51, 52	61, 63, 64	71	82		

3.5.6 Kategorisering

Den åpne kodingen som ble gjort i forrige steg, legges til grunn, sammen med selve tekstene, for kategoriseringen. Tekstutsnitt fra forskjellige deler i tekstene og fra forskjellige tekster, kan grupperes sammen dersom de inneholder fenomener med felles egenskaper. Dermed kan mønstre på tvers av tekstutsnitt eller på tvers av kapitler i de ulike grunnbøkene oppdages. I denne fasen vurderes tekstene i lys av forskningsspørsmålet og ulike deler av tekstene vurderes opp mot hverandre. Med utgangspunkt i prosjektets forskningsspørsmål om å finne ut hvordan tverrprofesjonelt samarbeid blir presentert i de ulike tekstene, identifiseres sentrale ord eller tema som går igjen i de ulike tekstene og tekstdelene. På bakgrunn av disse nøkkelordene deles innholdet i tekstene inn i ulike kategorier. Dette arbeidet foregår heller ikke lineært. Etter hvert som kategoriene defineres, er det enkelte kategorier som blir endret, enten ved at flere dekker det samme innholdet eller ved at en kategori deles inn i flere deler. En kategori er «en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper», sier Grønmo (2016, s. 268). For å kunne utvikle kategoriene, ble tekstene tolket i lys av forskningsspørsmålet. I tillegg ble tekstene lest i sammenheng med hverandre, slik at tema eller nøkkelord kunne identifiseres på tvers av tekstene. I løpet av denne prosessen ble temaene identifisert og kategorisert. I forrige steg ble det identifisert 9 kodegrupper med til sammen underpunkter. Disse ble overført til kategorier, og etter hvert ble det tydelig at enkelte av kategoriene ikke var så lette å skille, og noen kategorier ble derfor slått sammen. Videre var det underkategorier som overlappet hverandre, men som likevel ikke skilte seg ut som hovedkategori, og for å skape oversiktighet, ble de lagt til under kun en kategori. Det endelige kategoriskjemaet inneholder fem kategorier med til sammen 11 underkategorier, se tabell 5. Disse kategoriene er det som analyseres videre i oppgaven.

1	Generelt om samarbeid	1.1 Begreper
		1.2 Eksempler
		1.3 Nødvendighet
2	Samarbeid som prosess	2.1 Integrering og differensiering
		2.2 Profesjon
		2.3 Sosial innovasjon

3	Lover og retningslinjer	3.1 Taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett
		3.2 Om samarbeid i lover og retningslinjer
4	Samarbeid som fungerer og samarbeid som ikke fungerer	
5	Spesielt om de tre profesjonene	5.1 Grunnskolelærer
		5.2 Sosionom
		5.3 Barnevernspedagog

3.5.7 Ny kunnskap

Siste steg i analyseprosessen er å sammenfatte informasjonen man har funnet til ny kunnskap om emnet som skulle studeres. I dette forskningsprosjektet har målet vært å se hvordan tverrprofesjonelt samarbeid presenteres for sosionom-, barnevernspedagog- og grunnskolelærerstudenter. Innholdet i tekstene har blitt delt inn i fem kategorier, som i forskjellig grad har vært sentrale i de forskjellige studienes grunnbøker. Ved kategorisering og sammenfatting av informasjonen som framkommer kan mønstre eller tendenser identifiseres og defineres (Grønmo, 2016). Målene for dette prosjektet er blant annet å se hvilke sider av fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid som vektlegges i grunnbøker for de tre aktuelle utdanningene og hvordan begreper om samarbeid defineres og beskrives. Gjennom mer og mer systematisk kategorisering blir dette tydeliggjort. Grønmo (2016, s. 269) refererer til denne fasen som begrepsutvikling, og definerer den som et «trinn i kodingen, som går ut på å utvikle begreper. Et *begrep* er en betegnelse på en bestemt type fenomener.» og bruker eksempelet om at et begrep kan tilsvare betegnelsen på de fenomener som tilhører en bestemt kategori. Han viser at den kvalitative analysen går fra åpen koding, via kategorisering til begrepsutvikling og forskeren legger vekt på forskningsspørsmålet og dets implikasjon for vurderingen av kategoriene og innholdet i dem. Begrepene kan også være en samlebetegnelse på flere kategorier eller på en bestemt relasjon mellom ulike begreper. I denne fasen av prosjektet har målet blant annet vært å undersøke mønstre eller sentrale tendenser innen de ulike kategoriene, innen eller på tvers av utdanningene.

3.6 Etiske overveielser

Hvilke etiske hensyn som må tas vil variere ut fra hvilket forskningsdesign og fremgangsmåte forskeren bruker. Forskeren har ansvar for å ta de vurderingene som er nødvendige for å sikre etisk forsvarlighet overfor deltakerne, prosjektet og publiseringen. Slik forventes det at forsker og forskersamfunnet utviser godt etisk skjønn. Dette forskningsprosjektet er en dokumentanalyse, og dermed er det en del forskningsetiske hensyn som ikke er aktuelle. Blant annet gjelder dette informert samtykke, frivillig deltakelse og informasjon om ulemper og fordeler for deltakerne. Slike forhold omhandler den direkte relasjonen mellom forsker og deltaker. Det er likevel relevant å ha et bevisst forhold til om datamaterialet som brukes oppfyller etiske retningslinjer og er godkjent av riktige instanser (Grønmo, 2016; Krippendorff, 2004). Når resultatene av et forskningsprosjekt publiseres, skal vitenskapelig uredelighet som plagiering, forfalskning og tilsløring av funn unngås. Fabrikking og forfalskning av datamateriale er alvorlige brudd på forskningsetiske retningslinjer, og i en litteraturstudie, skal forskeren hverken utøve dette selv, eller gjøre bruk av studier der andre forskere kan antas å ha gjort et slikt brudd (Kunnskapsdepartementet, 2016). I dette prosjektet er det undersøkt kapitler i fagbøker for ulike utdanninger på høyere nivå. Dette er bøker som er fagfellevurderte, og det antas at etiske hensyn omkring fabrikking og forfalskning er oppfylt for dokumentene. Bøkene som undersøkes er skrevet med et annet formål enn denne studien, de er skrevet for profesjonsutdanninger innen sosialt arbeid, barnevernspedagog eller grunnskolelærerutdanningen. Det betyr at dersom tekstene hadde vært skrevet for denne oppgavens formål, eller for andre formål eller mottakere som for eksempel studenter ved andre studier, kunne innholdet og dermed resultatene være annerledes. Dette er også noe å ta hensyn til når det gjelder etiske overveielser. Etiske hensyn tas ved å være bevisst på dette og behandle datamaterialet respektfullt.

Litteraturstudier bygger på forskningens forutsetning om å dele data for å sammenligne kunnskap eller etterprøve andres resultater. Forskingen skal være etterrettelig og uavhengig (Kunnskapsdepartementet, 2016). En etisk problemstilling som må vektlegges i litteraturstudier er spørsmålet om 'bias'. Inhabilitet kan føre til fremstilling av skjeve resultater og er ikke hverken ønskelig eller hensiktsmessig. Slik skjevvektning kan også være resultatet av tendensiøs utvelgelse av studier i en litteraturstudie (Grønmo, 2016; Krippendorff, 2004). Dette er gjort rede for under punkt 3.2.

I fremstilling av funnene som gjøres i et litteraturstudium, skal forskeren være bevisst på at tolkningen av resultatene er subjektiv, og kan være forskjellig fra andres tolkning (Creswell, 2014; Krippendorff, 2004; Thomassen, 2006). I tillegg kommer det at i dette

forskningsprosjektet har datamaterialet allerede blitt fortolket én gang, av fagbokforfatterne. For å levere resultater i tråd med etiske retningslinjer, har åpenhet om materialet, analysering og tolkning av resultatene vært vektlagt gjennom hele prosjektet, og er gjort rede for tidligere i kapitlet. Videre er tydeliggjøring av metoder og prosedyrer gjennom teksten og tabellene gjort for på denne måten å ivareta transparens og etterprøvbarehet.

4. Funn

I dette kapitlet presenteres resultatene av analysen. Målet har vært å belyse hvordan tverrprofesjonelt samarbeid blir presentert for studenter på sosionom-, barnevernspedagog- og grunnskolelærerutdanningene. Som tidligere nevnt er det tatt utgangspunkt kapitler om tverrprofesjonelt samarbeid i fire ulike grunnbøker, som er analysert ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse. Funnene presenteres basert på de ulike kategoriene som er fremkommet i analyseprosessen, se tabell 3. Kategoriene er (1), Generelt om samarbeid, (2) Samarbeid som prosess, (3) Lover og retningslinjer, (4) Samarbeid som fungerer og samarbeid som ikke fungerer og (5) Spesielt om de tre profesjonene. Hver kategori danner delkapitler videre i dette kapitlet. Resultatene deles inn etter hvilke tekster de finnes i, snarere enn på tvers av tekstene. Dette er gjort for å skape oversikt over de ulike funnene. Ved henvisning til kapitlene i de fire grunnbøkene settes boktittelen i kursiv. Ved sidehenvisning, henvises det i tråd med retningslinjene for APA 6th-stil. Dette er også gjort for å skape oversikt i kapitlet.

Funnene viser at de forskjellige bøkene har ulik tilnærming til tverrprofesjonelt samarbeid som fenomen og arbeidsform. Flere av bøkene kommenterer at tverrprofesjonelt samarbeid er en kompleks og vanskelig definerbar størrelse, som defineres spesifikt for den enkelte profesjon. Analysen viser likevel en del likheter mellom bøkene, blant annet når det gjelder viktigheten av samarbeid for å støtte utsatte barn og unge.

4.1 Generelt om samarbeid

Gjennom analyse av tekstene fremkom denne kategorien. Analysen viser at alle bøkene inneholder informasjon om samarbeid generelt. Forfatterne gjør rede for begreper som brukes

i forbindelse med tverrprofesjonelt samarbeid. Bøkene benytter ulike begreper for tverrprofesjonelt samarbeid, så som tverrfaglig eller tverretatlig samarbeid. Funnene viser at også eksternt samarbeid eller ytre samarbeidspartnere er begreper som brukes. Bøkene har med eksempler for å forklare samarbeid og samarbeidsformer. Innfallsvinklene for de ulike bøkene er forskjellige, men alle knytter den aktuelle profesjonen til samarbeid på en eller flere måter.

Denne kategorien kjennetegnes av funn som kan knyttes til begreper om samarbeid som ett punkt og eksempler på samarbeid som ett punkt. Videre gjøres det rede for bøkens fremstilling av nytten eller nødvendigheten av samarbeid som ett punkt.

4.1.1 Begreper om samarbeid

Analysen viser at *Sosialt arbeid* er den boken som går lengst i å definere og forklare ulike begreper som omhandler samarbeid. Boken trekker frem uniprofesjonelt og interprofesjonelt samarbeid og ulike samarbeidsnivåer som flerprofesjonelt og tverrprofesjonelt samarbeid. Forfatteren knytter sosionomen til samarbeidet ved å fremheve at tverrprofesjonelt samarbeid er en kompleks arbeidsform som det er viktig at sosialarbeidere har kjennskap til og kunnskap om. Videre vektlegges brukeren som deltaker i ulike samarbeidsformer, i tillegg til den merviten som kan oppstå ved et godt utviklet tverrprofesjonelt samarbeid. Forfatteren definerer flere ulike begreper, så som tverrfaglig, tverretatlig, flerfaglig, fellesfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid, og argumenterer for at hun videre i kapittelet benytter tverrprofesjonelt samarbeid som begrep. Hun fremhever også brukerens medvirkning og knytter vedkommende til tverrprofesjonelt samarbeid via en definisjon av samarbeidsteam hentet fra M. Payne (2000): *Open teams*, eller på norsk, åpne team. Dette fremholdes som en god beskrivelse av tverrprofesjonelle samarbeidsformer. Forklaringen på «det åpne teamet» er

Den profesjonelle, samarbeidsteamene og nettverket av personer vi knytter oss opp til i samarbeidet og teamarbeidet (innad i teamet) så vel som nettverksarbeidet (eksternt) som til sammen utgjør en integrert samarbeidspraksis.

(Willumsen, 2015, s. 156).

Funnene viser at *Kunnskap og kompetanse* poengterer at det finnes mange begreper knyttet til samarbeid, og fremhever at årsakene til at det finnes så mange ulike begreper, kan være at samarbeidsformen omfatter forskjellige yrkesgrupper, målgrupper og kontekster og at profesjonene bruker egen definisjon som er tilpasset sine målgrupper, metoder og kontekster.

Dette trekkes også fram som noe som kan vanskeliggjøre tverrprofesjonelt samarbeid. Forfatteren definerer ikke tverrprofesjonelt samarbeid som sådan, men gjør rede for begrepene fellesfaglig, flerfaglig, tverrfaglig og tverretatlig samarbeid som eksempler på tverrprofesjonelt samarbeid. I tillegg fremhever forfatteren at barnevern ikke kan drives av barneverntjenesten alene, men at tjenesten er avhengig av instanser som er i jevnlig kontakt med de utsatte barna (Kvaran, 2015, s. 219). Ansvarsgrupper og individuell plan fremheves og utdypes som samarbeidsverktøy.

Funnene viser at *Livet i skolen* bruker begrepene tverrfaglig og tverretatlig samarbeid og skolens ytre samarbeidspartnere. Boken definerer ikke begrepene nærmere, men fremhever i hvilke situasjoner samarbeid er påkrevet: når skolene står overfor så komplekse utfordringer, med enkeltelever, klasse miljøet eller skolen som organisasjon at læreren hverken alene eller sammen med foreldrene vil være i stand til å mestre oppgaven, når skolen ikke rår over den kompetansen eller de ressursene som må settes inn. Forfatteren fokuserer på at det tradisjonelt har vært vanlig å samarbeide med ytre samarbeidspartnere dersom elever har problemer som atferdsvansker eller lese- og skrivevansker, men at en rekke studier viser at flere vansker gjensidig påvirker hverandre negativt og gjerne øker med barnets alder (Nordahl, 2012, s. 215). Boken legger frem noen av skolens mest aktuelle eksterne samarbeidspartnere: PPT, skolehelsetjenesten, barneverntjenesten, Statped og psykisk helsevern for barn og unge. Videre vises det til at følgende prinsipper (hentet fra NOU 2009:22 *Det du gjør, gjør det helt*) skal gjelde: «Både skolen og de andre kommunale og statlige tjenestene som arbeider med såkalt utsatte barn, unge og deres familier, skal inngå i et forpliktende samarbeid, hvor hjelpen skal være helhetlig og koordinert.» (2012, s. 215).

I følge resultatene av analysen, sees at *Læreren i skolen som organisasjon* fremhever at skolen skal gi en inkluderende, tilpasset og likeverdig oppøring til alle elever. Dersom den skal lykkes med det, trengs et godt samarbeid med de instanser som har som formål å ivareta barns behov og interesser. Forfatteren fremhever at behov og utfordringer som barn, unge og deres foreldre har, i stor grad blir ivaretatt og løst i skolen, men at skolen noen ganger ikke har mandatet eller kompetansen som skal til for å vurdere og iverksette de riktige tiltakene. Tverrprofesjonelt arbeid blir ikke definert, men boken poengterer at det i ovennevnte tilfeller kan være nødvendig

å bruke faglig ekspertise og veiledning utenfor de arenaer hvor barn og unge er til daglig (Lund, 2012, s. 183).

4.1.2 Eksempler på samarbeid

Analysen viser at de fire bøkene i ulik grad bruker eksempler for å belyse tverrprofesjonelt samarbeid. *Sosialt arbeid* trekker frem to ulike modeller som sier noe om hva samarbeid (generelt) kjennetegnes av. Disse modellene beskriver samarbeidet som en prosess og arbeidsform. Som eksempler på tverrprofesjonelt samarbeid nevner forfatteren ansvarsgrupper, nettverksmøte, rehabiliteringsteam og koordineringsmøte. Forfatteren går grundigere inn på samarbeidsformen ansvarsgruppe og beskriver denne arbeidsformen. Boken benytter ett kasus gjennom hele kapittelet for å belyse de ulike sidene ved tverrprofesjonelt samarbeid som blir behandlet.

Funnene viser at *Kunnskap og kompetanse* trekker frem ansvarsgrupper og arbeid med individuell plan som eksempler på samarbeid. Dette er også nevnt under punkt 4.1.1. I tillegg brukes Trondheim kommune sin «arbeidsløype» for å belyse ulike samarbeidsformer. «Arbeidsløypen» er et virkemiddel utviklet for at alle som arbeider med opplæring og utvikling av barn og unge i Trondheim kommune har oversikt over ansvar og oppgaver for de ulike aktørene som er involvert i arbeid rundt utsatte barn og unge. Boken legger frem tre kasus for å belyse «arbeidsløypen».

Analysen av *Livet i skolen* viser at denne boken fokuserer på skolens interne støttesystem, som kollegasamarbeid og samarbeid med skolens ledelse, i tillegg til skole-hjem-samarbeid, og har en del eksempler her. Boken kommenterer også betydningen av skolens samarbeid med andre tjenesteområder, som PPT og barneverntjenesten og nettverk som lokalsamfunn og politiske og administrative system, uten å utdype dette ved hjelp av eksempler.

Resultatene viser at *Lærere i skolen som organisasjon* eksemplifiserer samarbeid ved å vise til barneverntjenestens hjelpetiltak som blant annet inkluderer ansvarsgruppe for koordinering av samarbeid mellom flere instanser (Lund, 2012, s. 201). Videre viser forfatteren til de mest vanlige samarbeidsformene mellom skole og barnevern: samarbeid i faste samarbeidsfora, samarbeid ved bekymring omkring barns/unges omsorgssituasjon, samarbeid omkring barn og

unge hvor barnevernet har tiltak og samarbeid omkring barn og unge som er plassert i institusjon.

4.1.3 Nødvendigheten av samarbeid

Funnene viser at tekstene har ulike innfallsvinkler til nødvendigheten av samarbeid, men alle bøkene fremhever at det er viktig.

Kunnskap og kompetanse legger vekt på at barnevern ikke kan drives av barneverntjenesten alene, og viser til «hverdagsbarnevernet» som et begrep. Hverdagsbarnevernet omfatter dem som møter utsatte barn og unge jevnlig, for eksempel personalet i skolen, barnehagen og på helsestasjonen. Disse kan bidra aktivt til å se og hjelpe utsatte barn. Det henvises til St.meld. nr. 40 (2001-2002) *Om barne- og ungdomsvernet* der tverrprofesjonelt samarbeid fremheves som viktig innenfor barnevernet for å sikre helhetlige tiltak. Videre fremhever boken forebygging som et sentralt politisk og faglig mål for barnevernet, og et område der samarbeid er sentralt for å nå disse målene. Kapittelet har en egen del som omhandler forebygging av fattigdom, med innsats fra flere instanser. Her knyttes fattigdom og marginalisering sammen med forebygging og samarbeid. Forfatteren gjør rede for i hvilke samfunnsgrupper fattigdom er mest utbredt og sier videre at det er stor politisk enighet om ulike tiltak i kampen mot fattigdom. Forebyggende arbeid og samarbeid mellom flere instanser kommenteres og det vises til at tiltakene har vært rettet mot ulike forhold, som «å øke arbeidsmarkedstilknytningen for de voksne, minske frafallet fra videregående skole, øke bruken av sosialhjelp til ungdom og styrke ferie- og fritidsaktiviteter for barn og unge» (Kvaran, 2015, s. 216). Videre viser funnene at boken fremhever viktigheten av et stort tiltaksspekter med tiltak rettet mot grupper og enkeltpersoner og som involverer mange instanser og profesjoner. Forfatteren gjør rede for ulike definisjoner av forebygging og kommenterer to sider ved fenomenet: innsats og tiltak hvor formålet er å hindre eller begrense skade, problemer eller en uheldig utvikling og innsats og tiltak som gjør folk i bedre stand til å løse problemer og dermed forhindre en negativ utvikling (2015, s. 216). I forbindelse med dette beskrives også primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Senere i kapittelet knyttes forebygging også til skole. Denne koblingen skjer via Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet fremheves sosial kompetanse som en basiskompetanse for sosial tilhørighet og mestring.

Skolen har en sentral rolle i denne viktige oppgaven gjennom:

- *Skoleomfattende/klassementrerte tiltak - overfor hele skolemiljøet og alle elevene (primærforebygging)*
- *Elevsentrerte tiltak - som er rettet mot utsatte grupper av elever som står i fare for å utvikle alvorlige atferdsproblemer (sekundærforebygging)*
- *Multisystemiske tiltak - som er tiltak rettet mot enkeltelever med stor fare for å utvikle alvorlige atferdsproblemer (tertiærforebygging)*

Boken tar også opp nødvendigheten av samarbeid knyttet til barn, unge og familier med sammensatte problemer mer generelt. I denne forbindelse vises det til typiske problemer som gjelder oppvekstvilkår, psykiske vansker, lærevansker og atferdsvansker. Dette, hevder forfatteren, er psykososiale vansker og sammensatte problemer som gjør at familiene trenger hjelp fra flere tjenester.

I analysen av *Sosialt arbeid* fremkommer en vektlegging av at brukerne ofte kan få god hjelp uten at tverrprofesjonelt samarbeid er nødvendig. Men, sier forfatteren, «etter hvert som samfunnet utvikler seg og brukere har mer komplekse behov som krever innsats fra flere profesjoner og tjenester, blir det nødvendig med samarbeid for å skape helhetlige og koordinerte tjenester» (Willumsen, 2015, s. 155). Sosialarbeiderens arbeid består i å ha brukeren i sentrum og finne løsninger som er fruktbare for brukeren. Sammensatte problemer kan være vanskelige å finne ut av, og samarbeid gir muligheter for kreativitet og utprøving av ulike løsninger for å finne dem som er mest fruktbare for brukeren. I samarbeidet oppstår muligheten for integrering av de enkeltes bidrag. Forfatteren fremhever at slik merviten muliggjør alternative løsninger, som er mer hensiktsmessige for brukeren enn om en enkelt instans skulle finne fruktbare løsninger. Forfatteren viser til at i tillegg til at samarbeid er en forutsetning for helhetlige og koordinerte tjenester til brukere med komplekse behov, er sosialarbeidere pålagt å samarbeide med andre profesjoner og tjenester, samt brukeren av tjenestene. De viser til at samarbeid har vært nedfelt i juridiske og politiske styringsdokumenter i flere tiår, og at lovene for helseomsorgs- og sosialtjenestene har bestemmelser om samarbeid generelt og om individuell plan spesielt.

Funnene viser at det i *Livet i skolen* fokuseres på viktigheten av samarbeid rundt komplekse utfordringer med elever, klassemiljøet eller skolen som organisasjon. Som nevnt under punkt 4.1.1, kan komplekse problemer være av en sånn karakter at læreren hverken kan mestre oppgavene alene eller sammen med foreldrene, eller har de ressurser som skal til. Det vises til

at tverrprofesjonelle samarbeidsfora muliggjør bedre innsikt i og oversikt over støttesystemets potensiale. Forfatteren knytter også nødvendigheten av samarbeid sammen med trekk ved samfunnet og sier at nettverk og samhandling er en måte å «ordne eller strukturere samfunnet på» (Nordahl, 2012, s. 200). I arbeidslivet er det forventet at man skal arbeide sammen i nettverk eller med prosjekter. Dette er et utviklingstrekk som henger sammen med «de siste tiårenes teknologiske utvikling, samt trekk ved globaliseringen, som for eksempel mer kontakt på tvers av landegrensene» (2012, s. 200). Videre fremheves det i teksten at flere perspektiver og «flere par øyne» som ser på saken ofte kan føre til de beste løsningene.

Resultatene viser at fokuset i *Lærere i skolen som organisasjon* ligger på nødvendigheten av samarbeid hvis skolen skal lykkes med å gi en inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring. Det fremheves at det da kreves et godt samarbeid mellom skolen og de instanser som skal ivareta barns behov og interesser. Forfatteren vier en del plass til samarbeidet mellom skole og PPT. Her nevnes samarbeid i faste fora. Dersom blant andre barnevernet er tilstede i disse foraene, blir bedre koordinering av arbeidet omkring barn som har særskilte behov mulig. Videre vises det i teksten til at når skolen ikke har mandat eller kompetanse for å vurdere og å iverksette riktige tiltak overfor barnet, blir det «nødvendig å bruke faglig ekspertise og veiledning utenfor de arenaene hvor barn og unge er til daglig» (Lund, 2012, s. 183). Uten at teksten eksplisitt gjør rede for årsaker for at samarbeid til beste for barnet er nødvendig, trekkes det frem i innledningen at forfatteren vil gå inn på hvordan et godt samarbeid til beste for elevene kan utvikles. Han henviser også til St.meld. nr. 18 (2011-2012) *Læring og fellesskap* som «snakker om å «bygge et lag» rundt lærerne» (2012, s. 183), og henviser til at instanser som har kompetanse og mandat utover det som skolen forventes å ha, arbeider sammen med skolen for til beste for elevene. Videre vises det til barnevernets behov for å samarbeide med andre for å utføre sine lovpålagte oppgaver. Samarbeid mellom barnevern og skole er viktig, fordi de fleste av barna som barnevernet arbeider for befinner seg i skole eller barnehage store deler av dagen, fem dager i uken (2012, s. 194).

4.2 Samarbeid som prosess

Analysen førte frem til en kategori som omhandler samarbeidet som en prosess. Det vises til ulike samarbeidsformer i bøkene eller det kommenteres i hvilke situasjoner samarbeid er hensiktsmessig, men selve samarbeidsprosessen kommenteres ikke eksplisitt i alle bøkene.

Funnene i denne kategorien fremstilles i som tre deler: Integrering og differensiering, profesjon og sosial innovasjon.

4.2.1 Integrering og differensiering

Analysen av teksten i *Sosialt arbeid* viser vektlegging av kompetanse når det gjelder samarbeid. Dette viser seg også i bokens fokus på sosialarbeideren som tilrettelegger og leder av samarbeid, noe som behandles videre under punkt 4.6.3. Forfatteren illustrerer samarbeid med et symfoniorkester, der hver og en har sitt bidrag, sin særegne kompetanse, samtidig som at hensikten er sammenheng og integrering av de ulike bidragene. Boken beskriver ulike former for kompetanse: spisskompetanse, kjernekompetanse, overlappende kompetanse og felleskompetanse. Dette er ulike kvalifikasjoner deltakerne besitter og kan benytte i tverrprofesjonelle samarbeid. Videre går forfatteren i dybden på en inndeling av tverrprofesjonell kompetanse:

- Felleskompetanse, den kompetansen alle profesjonene i velferdstjenestene forventes å inneha.
- Komplementær kompetanse, den kompetansen som forsterker kvaliteten til andre profesjoner.
- Samarbeidskompetanse, den kompetansen hver profesjon behøver for å samarbeide med andre.

Forfatteren fremhever videre at integrering av tjenester i et samarbeid er viktig. Her skiller hun mellom deltakernes primæroppgaver og fellesoppgaver. Primæroppgavene skiller tjenestene fra hverandre, sier de. Skolens primæroppgave er for eksempel utdanning og opplæring, mens barneverntjenestens er barns omsorgssituasjon og oppvekstvilkår. Fellesoppgavene er oppgavene de ulike tjenestene deler. For eksempel, viser de til, når det gjelder utsatte barn og unge, er det en rekke tjenesters ansvar «å forebygge og avhjelpe omsorgssvikt og mishandling, og alle har meldeplikt til barneverntjenesten nedfelt i sine respektive lover» (Willumsen, 2015, s. 162). Forfatteren konkluderer med at samarbeidsprosessen kan sees på som en balanse av deltakernes ulike bidrag, samtidig som målet er integrering av deres kompetanse og tjenester. Videre utdyper hun hvordan denne balansen kan foregå, og kommer inn på ulike fallgruver i samarbeidsprosessen. Disse kommenteres videre under punkt 4.4. om forhold som påvirker samarbeid.

Funnene fra *Livet i skolen* konsentreres om forhold som fremmer eller hemmer samarbeid og diskusjon rundt læreres kompetanse om utsatte barn og unge og komplekse problemer. Boken beskriver ikke eksplisitt samarbeid som prosess. Likevel sees en vektlegging av kompetanse, ekspertise og veiledning. «I utviklingen og gjennomføringen av tiltak er det derfor ofte helt nødvendig med veiledning til de fagfolkene som har det daglige ansvaret for barna, for å styrke deres profesjonalitet» (Nordahl, 2012, s. 225). Hovedsakelig er teksten opptatt av differensiering av mellom profesjonene og legger vekt på profesjonenes kjernekompetanse og deres primæroppgaver. Forfatteren trekker frem at det er dem som er nærmest barna som kan foreta endringer i strategier og tilnærminger overfor barna og de unge, og at dermed lærerne kan ha størst potensiale når det gjelder endringer i problemer hos elever eller i læringsmiljøet. Samtidig kan det være behov for veiledning fra eksterne instanser, for eksempel PPT, Statped eller barneverntjenesten. På denne måten vektlegges både lærernes og de eksterne kjernekompetanse i boken.

Som nevnt under punkt 4.1.3, viser analysen av *Lærere i skolen som organisasjon* en vektlegging av kompetanse, ekspertise og veiledning. Forfatteren påpeker at i noen tilfeller mangler læreren mandat og/eller kompetanse som trengs for å iverksette ulike tiltak. Dermed er det nødvendig å benytte seg av andre profesjoners faglige ekspertise. Dette kan implisitt handle om differensiering av tilbud. Boken tar opp hvilke forventninger som stilles til skoler som ligger nær barnevernsinstitusjoner som ikke nødvendigvis stilles til andre skoler. I denne forbindelse nevnes implisitt samarbeidskompetanse som en av flere forventninger i sammenheng med tverrprofesjonelt samarbeid. Det «å kunne samarbeide nært med fagpersoner fra andre profesjoner, og kunne lytte til deres perspektiver» nevnes som en sentral kompetanse for disse skolene (Lund, 2012, s. 205).

I *Kunnskap og kompetanse* diskuteres ikke samarbeidsprosessen eksplisitt. Imidlertid fremheves kompetanse i forbindelse med samarbeid. Allerede i innledningen peker forfatteren på at de vil vektlegge hva «hva instanser og etater kan bidra med overfor barnevernet og eventuelt hvilke utfordringer det kan medføre for barnevernsarbeidere». De trekker også frem at barnevernet ikke kan drives av barneverntjenesten alene, men at hverdagsbarnevernet spiller en viktig rolle for utsatte barn og unge. Dette viser en anerkjennelse om at ulik kompetanse kreves for å møte barnas behov. Videre trekker forfatteren frem ulike samarbeidstyper, som nevnt under punkt 4.1.1; flerfaglig, fellesfaglig, tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, noe som

også viser en bevissthet omkring at deltakerne i samarbeid kan ha ulike kompetanser å bidra med. Integrering av kompetanse og tjenester kobles til fellesfaglig samarbeid idet forfatteren definerer fellesfaglig samarbeid som en type integrert faglighet der deltakerne har utviklet en felles viten og forståelse, og eksempel på et slikt samarbeid kan være en felles miljøterapi på en barnevernsinstitusjon.

4.2.2 Profesjon

Funnene i *Sosialt arbeid* viser vektlegging av profesjon og revir som et sentralt aspekt ved samarbeidsprosessen. Det vises til at maktkamper mellom profesjonene kan hindre et godt samarbeid. Disse maktkampene kan oppstå dersom profesjonene opplever at deres territorium eller revir blir utfordret av andre profesjoner i samarbeidet. Motsatt, kommenterer forfatteren, fungerer en altruistisk tilnærming til samarbeid fremmende. Denne tilnærmingen innebærer at deltakerne i samarbeidet kan og tør overskride profesjons- og tjenestegrenser for å få til helhetlige løsninger i samarbeidet. Forfatteren poengterer at dette er krevende og fordrer at ledere og medarbeidere søker å utvikle altruisme internt og eksternt ved å forebygge konflikter og utvikle tillitsfulle relasjoner. Videre kommenterer forfatteren at det kan kreve en god del profesjonell modenhet for å for å innse begrensninger i egen tenkemåte og sette pris på andres utfyllende bidrag.

Analysen av *Livet i skolen* viser at profesjon og profesjonsfølelse tas opp i ulike varianter. Forfatteren trekker frem profesjonalitet i skole-hjem samarbeidet og i samarbeidet med PPT. Videre trekkes det frem i forbindelse med samarbeid generelt, der han sier at fragmentering og ansvarspulverisering i et tverrprofesjonelt samarbeid, for eksempel kan skyldes mangler ved kontakten mellom ulike etater eller «institusjonaliserte konflikter eller en grunnleggende gjensidig skepsis mellom profesjoner» (Nordahl, 2012, s. 223). Profesjonene fremheves som viktige når det gjelder hva som skal til for å et godt samarbeid, der et av forholdene som må være til stede er at profesjonene må være villige til å gi avkall på noe av sin autonomi. Forfatteren kommenterer også at en utfordring ved tverrprofesjonelt samarbeid er knyttet til profesjonsmotsetninger, enten faglig uenighet om tiltak og tjenester, ulike forståelser av brukeren eller av profesjonenes posisjon og forhold til brukerne. De trekker frem et eksempel på dette og sier at «taushetsplikten noen ganger kan bli brukt for å beskytte egen profesjon like mye som for å beskytte den personen det gjelder» (Nordahl, 2012, s. 223). For å redusere profesjonsmotsetninger må det arbeides inngående med disse forholdene, sier forfatteren, slik

at det oppnås erkjennelse og forståelse for egen og andres profesjonskompetanse. «Dermed styrkes også den profesjonelle lærerrollen» avslutter han (Nordahl, 2012, s. 223).

I *Lærere i skolen som organisasjon* behandles ikke profesjon som et eget, viktig aspekt ved samarbeidsprosessen, men funnene viser at det nevnes i ett tilfelle. I forbindelse med faktorer som kan hindre et godt samarbeid, sier forfatteren: «Videre hevdes det at fastlåste forestillinger om barnevernet, både hos foreldre og hos personale i barnehage og skole, kan medføre at terskelen for å ta kontakt blir unødig høy» (Lund, 2012, s. 206). Slike fastlåste forestillinger kan sees på som en form for profesjonsmotsetninger.

Analysen av materialet fra *Kunnskap og kompetanse* viser at profesjonsbegrepet i liten grad blir behandlet i sammenheng med tverrprofesjonelt samarbeid. Det vises til ulike organisasjonskulturer som en forklaring på vansker med samarbeid, og dette kan knyttes til en oppfatning av at profesjonskulturer kan ha påvirkning på samarbeid. Som løsningsforslag for samarbeidsutfordringer blir likevel ikke profesjon eller profesjonskunnskap nevnt. Funn som omhandler andre forhold som påvirker samarbeid positivt eller negativt behandles i punkt 4.4.

4.2.3 Sosial innovasjon

I lys av tidligere forskning som peker på at tverrprofesjonelt samarbeid er sentralt for å støtte utsatte barn og unge og avhjelpe komplekse problemer, kan innovasjon på dette feltet, eller utvikling og forbedring av tverrprofesjonelt samarbeid sees på som en viktig innsats for dem som arbeider med utsatte barn og unge. Det er bare boken *Sosialt arbeid* som bruker begrepet sosial innovasjon, men de andre bøkene behandler også utvikling og forbedring av tverrprofesjonelt samarbeid, om enn noe mer indirekte.

Analysen av *Sosialt arbeid* viser en fremheving av sosial innovasjon som ett aspekt ved tverrprofesjonelt samarbeid. Boken forklarer sosial innovasjon som fornyelse av tiltak som avhjelper menneskelige behov og en innsats for å utvikle kvaliteten på tjenester og løsninger for brukere. Forfatteren fremhever mulighetene for innovasjon som ligger i det dynamiske og relativt raskt endrende samfunnsbildet, der sosiale problemer kan antas å bli mer og mer komplekse og dermed kreve mer tverrprofesjonelt samarbeid for å løses. Ved refleksjon og dialog i samarbeid med andre, sier forfatteren, kan kreative løsninger for brukerne utvikles.

Boken vektlegger sosial innovasjon på en tydeligere måte enn de andre lærebøkene som er undersøkt.

Ut fra analysen sees at *Livet i skolen* ikke bruker sosial innovasjon som begrep. Likevel vektlegger boken det som sosial innovasjon innebærer. Den kommenterer at læreren er den viktigste skolefaktoren for at elever skal ha et godt læringsutbytte og legger vekt på at fremtidens profesjonelle lærerrolle krever fokus på elevene i klasserommet, skolen som organisasjon, ytre samarbeidspartnere og lokalsamfunnet.

Analyse av *Lærere i skolen som organisasjon* avdekker ikke betraktninger i tilknytning til sosial innovasjon. Funnene viser ikke tekst som omhandler det som sosial innovasjon innebærer og ikke tekst som omhandler innovasjon i sammenheng med tverrprofesjonelt samarbeid.

Funn viser at i *Kunnskap og kompetanse* er ikke sosial innovasjon et begrep som behandles. For å utvikle og bedre samarbeid, rettes søkelyset mot andre forhold, forhold som omhandler lovverk og organisasjoner. Funnene viser ikke at teksten behandler fornyelse av tiltak og videreutvikling av samarbeid som eget tema.

4.3 Lover og retningslinjer

Denne kategorien beskriver hvordan tekstene presenterer informasjon om lover og retningslinjer som berører profesjonene og tverrprofesjonelt samarbeid. Analysen viser at informasjonen presenteres og vektlegges ulikt. Kategorien deles i to, en del omhandler taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett og en del tar for seg hvordan bøkene kommenterer lover, NOUer og stortingsmeldinger som omhandler samarbeid.

4.3.1 Taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett.

Tre av bøkene tar eksplisitt for seg taushetsplikten, opplysningsplikten og opplysningsretten og henviser til barnevernloven, forvaltningsloven og opplæringsloven, mens den fjerde, *Sosialt arbeid*, fokuserer på lover og retningslinjer for samarbeid generelt.

Lærere i skolen som organisasjon har et underkapittel som kalles *Lovverk og sentrale føringer om samarbeid* der informasjonen om pliktene og rettene samles. Det henvises også til FN's

barnekonvensjons paragraf 3: «Alle tiltak for barn skal være til barnets beste. Barn har rett til å bli hørt, eventuelt gjennom en representant, i saker som angår det», og at Norge har ratifisert og inkorporert barnekonvensjonen i 2003. Videre viser resultatene at kapittelet behandler spørsmålet om hvem som omfattes av barnevernets tjenester: kapittelet gjør rede for paragrafene 1 lovens formål og 3 om barnevernets forebyggende virksomhet. Kapittelet redegjør også opplæringsloven paragraf 15.3 opplysningsplikt til barneverntjenesten med følgende utdyping: «Alle norske borgere kan sende en slik bekymringsmelding, men offentlig ansatte, som for eksempel ansatte i skolen, er i tillegg pålagt å melde fra dersom det er mistanke om mishandling eller alvorlig omsorgssvikt» (Lund, 2012, s. 200). Tidligere i kapittelet er fire former for omsorgssvikt gjort rede for: barn som utsettes for fysiske overgrep, barn som vanskjøttes, barn som utsettes for psykiske overgrep og barn som utsettes for seksuelle overgrep. Videre kommenteres meldeplikten til barneverntjenesten og dens hjemmel i barnevernloven: «Den såkalte meldeplikten for ansatte i offentlige instanser, som for eksempel skole, er nedfelt i Barnevernloven § 6-4» (Lund, 2012, s. 200). Forfatteren poengterer at meldeplikten er et personlig ansvar som gjelder hver enkelt lærer. Funnene viser også at boken trekker frem barnevernlovens paragraf 3.2 som omhandler barneverntjenestens plikt til å medvirke til at barns interesser ivaretas også av andre offentlige organer og ser dette opp mot tverrprofesjonelt samarbeid omkring barn.

Når det gjelder taushetsplikt og opplysningsplikt, viser funnene at boken diskuterer det å sende bekymringsmelding til barnevernet ut fra hensynet til foreldre og til eleven, men også ut fra hensynet til læreren som den personlige ansvarlige dersom meldeplikten slår inn. Boken belyser vurderingene som må gjøres:

Som beskrevet tidligere kan en bekymringsmelding fra skole til barnevernet både sendes ut fra en generell bekymring for et barns eller en ungdoms omsorgssituasjon i hjemmet, eller den kan sendes ut fra den såkalte meldeplikten nedfelt i opplæringsloven § 15-3: «når det er grunn til å tru at eit barn blir mishandla i heimen eller når det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt.

(Lund, 2012, s. 203).

Forfatteren taler for at lærere skal informere foreldre før en bekymringsmelding til barnevernet sendes, med begrunnelse i det fremtidige samarbeidet mellom skole og foreldre. Videre poengteres det at det finnes tilfeller denne hovedregelen ikke skal følges: dersom det er

mistanke om at barnet er utsatt for straffbare forhold. Da skal saken meldes til politiet, og mistanken skal ikke tas opp med foreldre i forkant.

Analysen av teksten viser videre en grundig gjennomgang av taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett. Boken sier at taushetsplikten hovedsakelig begrunnes i hensynet til personlig integritet og personvern og tillitsforholdet mellom enkeltpersoner og det offentlige. Skolen har taushetsplikt etter forvaltingsloven. Barnevernet har strengere taushetsplikt etter barnevernloven. Opplysningsretten kommenteres også, den retten som gjør at taushetsbelagte opplysninger kan gis videre. Det utdypes videre med at barnevernet har adgang til å gi opplysninger til andre offentlige instanser dersom det er nødvendig for å gi barnet tilfredsstillende omsorgssituasjon. Det vises til opplysningsplikten som en plikt til å gi opplysninger på eget initiativ eller etter pålegg fra barneverntjenesten. Når opplysningsplikten inntreffer, settes taushetsplikten til side.

Resultatene av analysen viser at *Livet i skolen* i mindre grad enn *Lærere i skolen som organisasjon* fokuserer på lovparagrafer rundt taushetsplikt og opplysningsplikt. *Livet i skolen* tar likevel for seg lovteksten, uten å henvise direkte til den når forfatteren sier: «Barneverntjenesten skal bidra til å gi det enkelte barn gode levekår og utviklingsmuligheter, gjennom råd, veiledning og hjelpetiltak. Tjenesten skal videre avdekke omsorgssvikt og alvorlige problemer hos barnet og i familien så tidlig at varige problemer kan unngås» (Nordahl, 2012, s. 219). Videre viser funnene at kapittelet inneholder informasjon om hvordan det skal foregå når skolen, eller andre offentlige myndigheter, har sendt en bekymringsmelding til barnevernet. Det vises til barnevernloven § 6-7a som omhandler tilbakemelding til melder. I tilknytning til denne vises det til at barnevernet skal gi tilbakemelding om det er åpnet undersøkelsessak og om saken henlegges eller blir fulgt opp videre. Videre at det kan gis tilbakemelding om eventuelle tiltak som er satt inn og som skolen bør kjenne til. Forfatteren poengterer at barnevernet som hovedregel ikke har lovhjemmel til å sette i verk tiltak mot foreldrenes vilje og at det må fremmes sak for fylkesnemnda for barnevern og sosiale saker dersom det skal gjøres, for eksempel ved omsorgsovertakelse eller tilsyn (Nordahl, 2012).

Forfatteren av kapittelet om tverrprofesjonelt samarbeid i *Livet i skolen* fokuserer på samarbeidet mellom hjem og skole. Det er ikke tatt med som funn i denne fremstillingen. Han utdyper i liten grad selve lovhjemlene for taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett, men sier at den lovbestemte taushetspliktens oppgave er å ivareta rettssikkerheten til barn og

unge som kommer i kontakt med hjelpeapparatet. Boken diskuterer også hvordan taushetsplikten kan tenkes å være et hinder for samarbeid knyttet til barn og unge. Forfatteren er opptatt av at overføringen av informasjon mellom ulike deltakere i samarbeidene må skje innenfor rammene for taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt og fremhever at de ulike samarbeidspartnerne må ha god nok kunnskap om disse bestemmelsene.

Til sist, viser funnene at han trekker frem skolens hovedoppgaver og knytter dem hovedsakelig til samarbeidet mellom skole og foreldre:

Ut fra dagens lovverk og læreplaner kan vi si at skolen har to hovedoppgaver. På den ene siden skal skolen og lærerne bidra til god faglig læring for den enkelte elev. På den andre siden skal skolen også legge til rette for en god sosial utvikling og en positiv identitetsutvikling hos elevene. Her har skolen og foreldrene felles mål. I hjemmet forsøker foresatte å oppdra barna slik at de blir sosialt omgjengelige og får en positiv selvoppfatning.

(Nordahl, 2012, s. 203).

I følge resultatene av analysen viser denne boken i liten grad direkte til lovhjemler og -paragrafer selv om den tar opp temaene. Den behandler temaene taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett i mindre omfang enn *Lærere i skolen som organisasjon*.

Sosialt arbeid viser ikke direkte til taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett i lovhjemler og -paragrafer, ifølge funnene. Analysen av teksten i denne boken viser en tilnærming til lovfesting av samarbeid som har et annet fokus. Hovedfokuset er på krav og føringer om tverrprofesjonelt samarbeid generelt. Dette legges frem i neste punkt.

Resultatene viser at *Kunnskap og kompetanse* fokuserer på relevante lover og paragrafer for barnevernspedagoger når det kommer til tverrprofesjonelt samarbeid. Kapittelet har en egen del som omhandler tverrfaglig samarbeid og taushetsplikt der reglene som gjelder for taushetsplikt, opplysningsplikt eller meldeplikt, opplysningsrett og tilbakemelding fra barneverntjenesten til melder gjennomgås. Her vises det til de ulike paragrafene i barnevernloven og forvaltningsloven som regulerer disse pliktene og rettene. Forfatteren poengterer at barnevernsansatte har en mer omfattende taushetsplikt enn ansatte i skoler og barnehager, og at

dette kan føre til misforståelser og uenigheter mellom barneverntjenesten og samarbeidspartnere ved utveksling av informasjon. Taushetsplikten begrunnelse i vern om den enkelte, samt oppheving av taushetsplikten når den som opplysningene gjelder samtykker, fremheves. Forfatteren redegjør for hvem som omfattes av meldeplikten og i hvilke situasjoner det gjelder. I tillegg kommenteres barneverntjenestens muligheter til å pålegge offentlige myndigheter å gi opplysninger som for eksempel omhandler foreldrenes psykiske helsetilstand (Kvaran, 2015, s. 217). Barneverntjenestens opplysningsrett etter forvaltningsloven § 13 a og barnevernloven § 6-7 gjennomgås. Barnevernsarbeidere har i visse situasjoner adgang til å gi opplysninger til andre instanser, for eksempel skoler og barnehager. Videre poengteres det at opplysninger bare kan brukes til det formålet til er innhentet til. Forfatteren tar til slutt for seg paragrafer som omhandler barneverntjenestens tilbakemelding til melder. Etter barnevernloven § 6-7 skal barneverntjenesten gi tilbakemelding til melder om at meldingene er mottatt og registrert. Forfatteren kommenterer også den særskilte tilbakemeldingen til skoler og barnehager, der de skal ha informasjon om hvordan saken er fulgt opp og om undersøkelsessak er igangsatt og gjennomført. Når det gjelder dette henvises det til bokens kapittel 5: *Meldinger og undersøkelser*, i tillegg. Dette kapittelet er ikke omfattet av dette forskningsprosjektet. Forfatteren avslutter delen som omhandler lovreguleringene med å diskutere hvordan bestemmelsene kan skape hinder for tverrprofesjonelt og tverrsektorielt samarbeid, i tillegg til at de også kan fungere som klare føringer og skape mindre usikkerhet for deltakere i samarbeid.

4.3.2 Om samarbeid i lover og retningslinjer

Analysen viser at ikke alle bøkene kommenterer krav og føringer om tverrprofesjonelt samarbeid som framkommer i offentlige dokumenter som NOUer, Stortingsmeldinger og rapporter. Bøkene for grunnskolelærerutdanningen konsentrerer seg om barnevernloven, forvaltningsloven og opplæringsloven og om bestemmelser omkring taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett. *Læreren og andre samarbeidsetater* trekker imidlertid frem barnevernloven § 3-2 som sier at «Barneverntjenesten skal medvirke til at barns interesser ivaretas også av andre offentlige organer. Barneverntjenesten skal samarbeide med andre sektorer og forvaltningsnivåer når dette kan bidra til å løse oppgaver som den er pålagt etter denne loven» (1992, § 3-2). Forfatteren knytter dette til faste samarbeidsfora og fremhever at slike fora kan fremme samarbeid ved at man blir kjent med hverandre og kan utveksle informasjon om arbeidsmåter og prosedyrer, videre at bekymringer omkring enkeltelever kan tas opp anonymt eller med samtykke fra foresatte.

Som nevnt tidligere, viser funn at boken *Sosialt arbeid* i liten grad fokuserer på lovhjemler for taushetsplikt, opplysningsplikt og -rett, men heller poengterer kravene om samarbeid mellom etater innen helse og velferd. Boken trekker frem at det har vært et tydelig krav om samarbeid i helse- og velferdstjenestene nedfelt i juridiske rammer i helse- og sosialpolitiske dokumenter i snart 30 år, og viser til NOU 1986:4 (*Samordning i helse- og sosialtjenesten*) og at lovene som regulerer området har bestemmelser som gjelder samarbeid generelt og individuell plan spesielt. Det vises til at mange offentlig dokumenter (NOU, Stortingsmeldinger, lover og retningslinjer) fremhever behovet for samarbeid, spesielt i offentlig sektor. Kapittelforfatteren sier samtidig at «til tross for lovfestede pålegg om tverrprofesjonell praksis, har vi kommet forholdsvis kort med utvikling av kunnskap og praksis» (Willumsen, 2015, s. 154). For å begrunne dette vises det blant annet til Helsetilsynets rapport om samarbeid i kommunene vedrørende utsatte barn og unge hvor det er blitt konkludert med mangelfull oppfølging av lovfestet samarbeid (Willumsen, 2015, s. 154). Videre sier forfatteren i innledningen til kapittelet følgende:

Erfaringene viser at dersom vi ønsker å få til et godt tverrprofesjonelt samarbeid, er det ikke tilstrekkelig med relevante rammebetingelser som lover og helse- og sosialpolitiske føringer, selv om disse er viktige forutsetninger. Utvikling av både teori og praksis er viktig for at sosialarbeidere skal forstå og kunne anvende kunnskap om samarbeid i utøvelsen av sosialt arbeid slik at det kan føre til bedre tjenester for brukerne.

(Willumsen, 2015, s. 154).

Etter analyse av tekstene står dette sitatet frem som et eksempel på innfallsvinkelen forfatteren av denne boken har til tverrprofesjonelt samarbeid.

I analysen fremkommer videre at *Kunnskap og kompetanse* også fokuserer på krav og bestemmelser om samarbeid. Forfatteren viser til at slike krav har vært nedfelt i stortingsmeldinger og lover gjennom mange år, og at dette tydeligst kommer til uttrykk gjennom plikten til å utarbeide individuell plan slik at barnet skal få et helhetlig og individuelt tilpasset tilbud. Videre henvises det til St.meld. nr. 40 (2001-2002) *Om barne- og ungdomsvernet*, der tverretatlig samarbeid omtales som en av de grunnleggende verdiene i barnevernet og viktig for at andre instanser skal få et riktig bilde av hva barnevernet er og kan bidra med (Kvaran, 2015, s. 218). Forfatteren viser til tre NOU-er (NOU 1986:4: *Samordning*

i helse- og sosialtjenesten, NOU 2009:22: Det du gjør, gjør det helt og NOU 2012:5: Bedre beskyttelse av barns utvikling) og trekker frem ulike omtaler av viktigheten av samarbeid for utsatte barn og unge. Blant annet understrekes det at barneverntjenesten er helt avhengig av at de som er i kontakt med barna bidrar til å oppdage og hjelpe utsatte barn og unge og at bedret samordning av tjenester for utsatte barn og unge er nødvendig for helhetlig hjelp. Her trekker forfatteren frem plikten som følger av barnevernloven § 3-2 til å utarbeide individuell plan sammen med andre relevante tjenester, for eksempel skole, PPT og skolehelsetjenesten, når det ansees som nødvendig.

4.4 Samarbeid som fungerer. Samarbeid som ikke fungerer.

Analysen av tekstene viser at alle bøkene omtaler samarbeid som fungerer og samarbeid som ikke fungerer. Det er ulikt hvordan bøkene legger temaene frem og hvor fokuset ligger. Informasjonen som fremkommer legger grunnlaget for en kategori som omhandler fremmende og hemmende faktorer for tverrprofesjonelt samarbeid. Funn som omhandler samarbeid internt på arbeidsplassen eller i etaten, eller mellom andre, eksplisitt nevnte instanser, for eksempel skole-hjem-samarbeid blir ikke gjort rede for.

Livet i skolen har et eget underkapittel som heter «Forutsetninger for et godt ytre tverrfaglig samarbeid». Her tar forfatteren opp organisatoriske forutsetninger for at samarbeid skal lykkes, som for eksempel en sterk grad av formalisering, involvering fra ledelsens side, forpliktende og klare mål i tillegg til felles ressursbruk. Behovet for klart definerte oppgaver og ansvar overfor barnet eller ungdommen fremheves som sentralt. Videre nevnes viktigheten av at virksomhetene og profesjonene må være villige til å gi avkall på noe av sin autonomi. Til sist kommer forfatteren inn på at hver enkelt deltaker og hver etat må ha en forpliktende innsats i samarbeidet. Funnene viser at boken *Livet i skolen* fokuserer på profesjonsmotsetninger som negativ påvirkning på tverrprofesjonelt samarbeid. Som profesjonsmotsetninger nevnes uenighet om faglig grunnlag for arbeidet med utsatte barn og unge, samt motsetninger når det gjelder forståelse av brukerne og ulike oppfatninger omkring profesjonenes forhold til brukerne. Taushetsplikten trekkes frem som et eksempel på hvordan profesjonsmotsetninger kan komme til uttrykk, og forfatteren hevder den noen ganger kan brukes for å hegne om egen profesjon istedenfor den som opplysningene gjelder. Forfatteren viser også til at en utfordring i tverrfaglig samarbeid kan opptre når barnet og foreldrene må utlevere seg til flere personer om nære personlige forhold. I slike tilfeller kan det ofte være et ønske at denne informasjonen

skal utveksles direkte mellom fagpersoner, noe som kan føre til bestemte oppfatninger av barnet og familien. Dette kan videre påvirke selve dialogen og samarbeidet negativt, og utløse en form for maktesløshet istedenfor medvirkning som er det opprinnelige målet.

I *Lærere i skolen som organisasjon* sees også en vektlegging av organisatoriske faktorer. Kapittelforfatteren fremholder at fast samarbeid og faste fora styrker informasjonsflyten om arbeidsmåter og prosedyrer og gode samarbeidsrutiner kan utvikles. Det henvises til artikkelen *Skole, barnehage, barneverntjeneste: bilder av «de andre» hindrer samarbeid* (Baklien, 2009) og følgende faktorer som er viktige i et samarbeid mellom skole, barnehage og barnevern trekkes frem:

- *at barnevernet er synlig, og informerer om sin virksomhet*
- *at det er mulighet for å drøfte saker anonymt med barnevernet*
- *at det er opprettet samarbeidsfora der barnehage, skole og barnevern kan møtes*
- *at man får tilstrekkelig tilbakemelding når bekymringsmelding sendes*
- *at man får tilstrekkelig informasjon når barnevernet har satt inn tiltak*

(Lund, 2012, s. 206).

Funnene viser at teksten også peker på en del hemmende faktorer for samarbeid. Disse er også hentet fra Bakliens artikkel. Forfatteren lister opp hemmende faktorer som mangel på ressurser, manglende informasjon og skolens eller barnehagens frykt for å ødelegge samarbeidet med foreldrene. I tillegg kommer fastlåste, negative forestillinger om barnevernet hos foreldre eller personalet i skole eller barnehage. Behandlingen av faktorer som påvirker samarbeid, er ikke behandlet i boken utover dette.

Analysen av *Kunnskap og kompetanse* viser en vektlegging av strukturelle og organisatoriske faktorer som påvirker tverrprofesjonelt samarbeid. Forfatteren viser til NOU 2009:22 (*Det du gjør, gjør det helt*), NOU 2012:5 (*Bedre beskyttelse av barns utvikling*) og Prop. 106L (2012-2013) *Endringer i barnevernloven* og trekker frem følgende forbedringsmuligheter herfra: barnevernloven bør bli rettighetsfestet, lovverket for de ulike tjenestene bør samordnes og ulike organisatoriske ordninger og finansieringsordninger som i dag hindrer samarbeid, bør endres i tråd med prinsippet om barnets beste (Kvaran, 2015, s. 236). Videre trekker forfatteren frem at mulige svar på samarbeidsutfordringer kan være et mer forpliktende samarbeid og bedre utnyttelse av felles ressurser og kunnskaper overfor utsatte barn og unge. Forfatteren nevner

altså en del forslag til løsninger på samarbeidsutfordringer. Implisitt kan det bety at samarbeidsutfordringene finnes når løsningene ikke er tatt i bruk. For eksempel når det trekkes frem at barnevernloven bør rettighetsfestet kan det bety at når den ikke er det, vil dette kunne være en hemmende faktor for samarbeid. Eller hvis et svar på samarbeidsutfordringene man står overfor i dag, er et mer forpliktende samarbeid og bedre utnyttelse av felles ressurser og kunnskaper, kan faktorer som virker negativt på samarbeid være at det ikke er et nok forpliktende samarbeid eller god nok utnyttelse av ressurser og kunnskaper. Ut over dette behandles ikke hemmende faktorer for samarbeid i denne teksten.

Analysen av *Sosialt arbeid* viser at denne boken går lengst i å behandle faktorer som fremmer og hemmer samarbeid. Forfatteren viser til at relevante rammebetingelser er en viktig, men ikke den eneste, forutsetningen for å få til et godt samarbeid. Ledere i helse- og sosialtjeneste har et ansvar for å tilrettelegge og støtte opp om tverrprofesjonelt samarbeid, noe som er viktig for at godt samarbeid kan finne sted. Det vises også til at andre faktorer som personlig stil har stor betydning for tverrprofesjonelt samarbeid, likeså bevissthet omkring egen yrkesidentitet (uniprofesjonell kompetanse) og hva man kan bidra med i samarbeidet (Willumsen, 2015, s. 158). Videre påpekes det at sosialarbeideren må anvende sin kompetanse sammen med de andre deltakerne i samarbeidet. Kapittelforfatteren viser også til at avklaring av roller, oppgaver og ansvar bidrar positivt til samarbeidet, både fordi det gjør det lettere for deltakerne å se sitt eget bidrag i sammenheng med de andres og fordi det gir realistiske forventninger til hverandre: «Når deltakerne kjenner hverandres kompetanse og tjenester, kan det også være enklere å forstå og anerkjenne forskjeller som forutsetning for et dynamisk samarbeid som må justeres i takt med endringer i brukerens situasjon» (Willumsen, 2015, s. 162). Forfatteren trekker også frem forhold rundt profesjonstenkning som noe som påvirker samarbeid. I denne forbindelse fremheves profesjonell altruisme. Dersom man kjenner til ulike prosesser som kan foregå i samarbeid og til altruistisk tenkning og revirtenkning, kan det gjøre det lettere å overkomme barrierer som vil kunne oppstå i samarbeidet. I tillegg, sier forfatteren, må man som sosialarbeider være forberedt på å bli utfordret på innhold og grenser for egen kompetanse og tjeneste i et samarbeid. Når deltakere i samarbeid er forberedt på dette, vil det virke positivt på samarbeidet.

Resultatene av analysen viser at gjennom hele teksten har kapittelforfatteren fokusert på samarbeidskompetanse. De påpeker blant annet at et samarbeid ikke «går av seg selv», men at et godt samarbeid krever at deltakerne har en forståelse for hva som skal til for at det skal bli

best mulig, og beskriver dette som at deltakerne innehar samarbeidskompetanse. Når det kommer til hemmende faktorer for samarbeid, nevnes profesjonskamp som et viktig aspekt i så henseende. Maktkamper mellom revir eller profesjoner kan oppstå når sosialarbeidere blir utfordret på kompetanse og tjenester, og opplever det som at andre yrkesgrupper trenger seg inn på deres område eller revir. Det kan også gjelde administrative revir, og handle om spørsmål som hvilken tjeneste som skal ta ansvar for brukeren og fordeling av kostnader og ressurser. Forfatteren påpeker at slike strukturelle faktorer som hemmer samarbeid kan være vanskelig å få øye på, og sier videre at «det er de profesjonelle som er med i ansvarsgruppen som må overskride disse revirgrensene for å finne helhetlige løsninger» (Willumsen, 2015, s. 164).

4.5 Egen og andres profesjon

Etter gjennomgang av tekstene sees det at bøkene i større eller mindre grad inneholder noe informasjon eller diskusjon omkring egen profesjon knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid. Kategorien omhandler den enkelte profesjons syn på seg selv og sitt bidrag i tverrprofesjonelle samarbeid, samt hvilke behov den enkelte profesjon har i tverrprofesjonelle samarbeid og syn på de andre profesjonene som deltakere i tverrprofesjonelle samarbeid.

4.5.1 Grunnskolelærer

Analysen viser at *Livet i skolen* fokuserer på skolens og lærerens ansvar for å ivareta elevenes læring og skolens samlede oppgaver. Når det kommer til det eksterne samarbeidet, peker kapitelforfatteren på forventningene som stilles til at læreren opptre profesjonelt i møtet med samarbeidspartnerne. Lærernes profesjonelle standarder utvikles og fornyes i samarbeid mellom lærere og ledelse. I kapittelet her blir det fremhevet at «Som profesjonsgruppe må lærerne utforme sin egen 'Code of conduct', altså utforme noen regler for hvordan de skal oppføre seg mot elevene - både generelt og spesielt ved den skolen der de er ansatt» (Nordahl, 2012, s. 199).

Det trekkes frem at i forbindelse med profesjonalitet er det viktig at lærerne sammen med ledelsen vurderer når det er behov for kompetanseutvikling i personalgruppen. Boken trekker frem veiledning av lærere som en viktig faktor for å lykkes i arbeidet med utsatte barn og unge, og viser til forskningsresultater der norske lærere som uttrykker behov for mer informasjon og kompetanse omkring psykiske lidelser hos barn og unge og alvorlige atferdsproblemer. Her knyttes det også forbindelse til de eksterne samarbeidspartnerne som «skal stimulere den

enkelte lærer og skole til kompetanseoppbygging og kontinuerlig innsats, i tillegg til arbeid med enkeltelever» (Nordahl, 2012, s. 214). Som nevnt under punkt 4.2.1, kommenterer forfatteren at dem som har daglig kontakt med utsatte barn og unge er i behov av veiledning for å styrke sin profesjonalitet. Veiledningen bør gis av eksterne instanser som kan se på vanskene fra en annen vinkel enn dem som til daglig opplever dem. For best mulig veiledning, fremheves det at etatene som skal gi veiledningen må ha tilstrekkelig bemanning slik at de kan delta aktivt og jevnlig med veiledning. I tillegg må ledere ha en bevissthet om utfordringene, samt evne og vilje til å legge forholdene til rette for dem som skal utføre veiledningen.

Funnene viser at boken *Lærere i skolen som organisasjon* fokuserer mindre på profesjon som en faktor i samarbeidet mellom skolen og andre instanser. Men som nevnt, poengterer den at lærere trenger et godt samarbeid med de som har som formål å ivareta barns behov og interesser og det vises til St.meld nr. 18 (2011) *Læring og fellesskap*, om behovet for å «bygge et lag» rundt lærerne. Forfatteren viser til at i stor grad kan problemer barn og deres foreldre har, ivaretas og løses i skolen.

4.5.2 Sosionom

Analysen av boken *Sosialt arbeid* viser at den inneholder en egen del som omhandler sosialarbeideren som leder av samarbeid. Her fokuseres det på sosialarbeiderens funksjon som leder eller koordinator av samarbeidsfora. Forfatteren diskuterer hvilke oppgaver sosialarbeideren kan tenkes å ha i et slikt arbeid, og viser samtidig til en del begrensninger for hvilken myndighet sosialarbeideren som leder av et samarbeid mellom ulike etater kan ha. De kommenterer at sosialarbeiderens ansvar kan være å tilrettelegge for samhandlingsprosesser og opprettholde kommunikasjon mellom deltakerne. Dette eksemplifiseres ved «samarbeidet rundt Harald» hvor sosialarbeideren Åse har en lederfunksjon i ansvarsgruppen og skal bidra til et helhetlig og koordinert tilbud som er tilpasset Harald. I eksempelet går forfatteren inn på fremgangsmåter dersom en eller flere av deltakerne ikke følger opp beslutninger i ansvarsgruppen, og peker på at det hovedsakelig er de enkelte instansers ledere som har myndighet til å pålegge sin ansatte som representant i ansvarsgruppen. Videre knyttes dette til konsekvenser for brukeren samarbeidet omhandler. Kapittelforfatteren fremhever sosialarbeiderens generalistutdanning og kunnskapsgrunnlaget som har fokus på helhetsperspektiv og å indentifisere påvirkningsfaktorer på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Sosialarbeiderens kunnskap om brukermedvirkning og myndiggjøring

fremheves som sentralt for tverrprofesjonelt samarbeid. I tillegg kommer det at et økende antall brukere har komplekse behov, hvor det er nødvendig med mer enn én type kompetanse for å imøtekomme behovene. Forfatteren konkluderer med at det kan se ut til at sosialarbeidere har «særskilte forutsetninger for å inneha en koordinerende rolle i det tverrprofesjonelle samarbeidet» (Willumsen, 2015, s. 167).

4.5.3 Barnevernspedagog

Analysearbeidet viser at *Kunnskap og kompetanse* har mindre informasjon, enn de andre tre bøkene, om egen profesjon og bidrag i tverrprofesjonelle samarbeid. Noe av det som belyses i kapitlet i denne boken er at ansvarsgrupper rundt barn og unge ofte ledes eller koordineres av en fagperson som er nær brukeren eller som har god kjennskap til brukeren, og at dette ofte er en person som arbeider i barnevernet. Koordinatorens arbeidsoppgaver gjøres rede for: å ha oversikten over det totale tilbudet sammen med brukeren og ansvar for at deltakerne utfører oppgaver som de i fellesskap er blitt enige om.

Barnevernspedagogers arbeid som miljøterapeuter i skolen behandles i en egen del av dette kapitlet. Her vises det til brosjyren *Tverrfaglig samarbeid i skolen*, som er utarbeidet av fagorganisasjonene for barnevernspedagoger og lærere med det formål å klargjøre hvilke områder det er hensiktsmessig med tverrfaglig samarbeid mellom lærere og barnevernspedagoger, sosionomer eller vernepleier. Forfatteren fremhever at barnevernspedagoger ansatt i skolen, kan være positivt for utsatte barn og unge. Barnevernspedagoger har kunnskap og kompetanse som for eksempel kan hjelpe elevene til en bedre mestringsfølelse i skolen og styrke samarbeidet med foreldrene.

4.6 Avslutning

Dette kapitlet har løftet frem resultatene av innholdsanalyse av kapitlene i de fire grunnbøkene. Innholdsanalysen er gjort på bakgrunn av Grønmos punktvis tilnærming til kvalitativ innholdsanalyse (2016, s., s. 75-81). De fem kategoriene har vist at bøkene har ulike innfallsvinkler til tverrprofesjonelt samarbeid som fenomen, og ulik vektlegging av samarbeid som arbeidsform. Fremstillingen av resultatene er gjort på basis av i hvilke kapitler informasjonen har blitt funnet, snarere enn på basis av kategorier dannet på tvers av de undersøkte tekstene. Dette valget er gjort for å oppnå mest mulig oversikt over hvor de ulike funnene er sett.

Resultatene diskuteres videre i neste kapittel med utgangspunkt i en kunnskapssosiologisk tilnærming.

5. Diskusjon

Dette kapittelet er en diskusjon av resultatene som er beskrevet i kapittel 4. Fokus for diskusjonen er kategoriene, slik de er strukturert i kapittel 4. Kategoriene er sett i sammenheng med forskningsspørsmålene stilt i kapittel 1 og underspørsmålene til forskningsspørsmålet danner kapitteloverskrifter i diskusjonen. Forskningsspørsmålet og underspørsmålene er behandlet i kapittel 1, men gjentas her:

Forskingsspørsmål:

Hvordan presenteres fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til utsatte barn og unge i pensumlitteraturen for grunnutdanningene til barnevernspedagoger, sosionomer og grunnskolelærere?

Underspørsmål:

Hvordan defineres begrepet tverrprofesjonelt samarbeid i grunnbøkene i følgende utdanninger: Grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn, bachelorutdanningen til barnevernspedagog og bachelorutdanningen i sosialt arbeid?

Hvilke sider av fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid vektlegges i grunnbøkene i følgende utdanninger: Grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn, bachelorutdanningen til barnevernspedagog og bachelorutdanningen i sosialt arbeid?

Diskusjonen tar utgangspunkt i en kunnskapssosiologisk tilnærming til yrkessosialiseringen som skjer i utdanningen. I følge en kunnskapssosiologisk tilnæringsmåte kan man tenke at studenter gjennom sosialiseringen som skjer i utdanningen utvikler virkelighetsforståelser som

kan gjøre seg gjeldende i profesjonell yrkesutøvelse, blant annet som perspektiver på samarbeid og som samarbeidskompetanse. Med dette som bakgrunn kan det studenter blir presentert for i sine grunnutdanninger tenkes å være betydningsfullt (Almås, 2016; Berger & Luckmann, 2000; Strype, Gundhus, Egge & Ødegård, 2014; Ødegård, 2016). Som vist til i kapittel 2, trekker blant annet Berger og Luckmann og Bourdieu frem at sosialiseringprosessen påvirker og former individet og er medbestemmende for individets nye rolle. I utdanningene sosialiseres studentene inn i en profesjonsrolle, som blant annet kjennetegnes av et sett med verdier, holdninger og ferdigheter som av profesjonen selv oppfattes som gyldige.

Generelt viser de ulike kategoriene at det er ulike tilnæringsmåter til fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid i de ulike utdanningene. Det kan forklares med at det nettopp er *ulike* utdanninger; de har ulike ståsted, siden studentene skal utdannes til ulike yrker. Likevel er det et interessant funn. Studentene skal senere arbeide med den samme gruppen barn og unge og i tillegg sammen med hverandre. I følge en kunnskapssosiologisk tenkning, vil ulike tilnæringsmåter til fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid kunne ha vesentlig påvirkning på hvordan dette arbeidet vil kunne foregå (Berger & Luckmann, 2000; Lauvås & Lauvås, 2004).

5.1 Hvordan defineres begrepet tverrprofesjonelt samarbeid i grunnbøkene i følgende utdanninger: Grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn, bachelorutdanningen til barnevernspedagog og bachelorutdanningen i sosialt arbeid?

5.1.1 Generelt om samarbeid

Som nevnt i kapittel 4 er de ulike grunnbøkens tilnærming til samarbeid generelt, ganske forskjellig. Hver bok knytter sin aktuelle profesjon til samarbeid på sin måte. Alle bøkene inneholder informasjon om samarbeid generelt og ulike begreper omkring tverrprofesjonelt samarbeid blir definert. Som nevnt tidligere, og som nevnt i ulike fagtekster, defineres begreper omkring samarbeid mellom ulike profesjoner ganske forskjellig (Baklien, 2009; Willumsen, 2016; Ødegård, 2016; Ødegård & Strype, 2009; Ødegård & Willumsen, 2011). Dette kan forstås som en konsekvens av profesjonenes ulike ståsted, og deres ulike primæroppgaver og kjernekompetanser. Disse begrepene er blitt behandlet i kapittel 2 og 4. Hver profesjon har behov for egne definisjoner og begrepsforklaringer som mest mulig nøyaktig dekker det som er aktuelt for dem selv. Dette er også noe som vises i en del av tekstene, blant annet *Kunnskap*

og kompetanse. Her fremheves det at tverrprofesjonelt samarbeid som arbeidsform omfatter ulike yrkesgrupper, målgrupper og kontekster og at profesjonenes definisjoner er tilpasset dette. Boken trekker også frem at nettopp dette kan være en utfordring for det tverrprofesjonelle samarbeidet. Slik det presenteres, kan studentene bli bevisste på at dette er noe som kan være en utfordring. Det å være bevisst på ulikhetene mellom deltakere i samarbeidet, kan sees på som et viktig steg mot et godt fungerende samarbeid. Hvis det antas at tilnærmingen til fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid, påvirker virkelighetsforståelsen i et senere tverrprofesjonelt samarbeid, vil det kunne antas at ulik tilnærming kan medføre ulike forventninger til hva samarbeidet skal være. Det kan vise seg som ulike oppfatninger av ansvarsfordeling, målsetninger med samarbeidet og kommunikasjonen mellom deltakerne i samarbeidet. Dette samsvarer med det Ødegård (Ødegård, 2016; Ødegård & Strype, 2009; Ødegård & Willumsen, 2011) tar opp i sine arbeider, spesielt kanskje det som omhandler de forskjellige konstruksjonene deltakerne har av samarbeid. Det stemmer også overens med det Berger og Luckmann (2000) fremlegger som et sentralt aspekt av kunnskapssosiologien: Det mennesker blir presentert for og som er betydningsfullt for dem, vil internaliseres i dem som en mer eller mindre grunnleggende virkelighetsforståelse. Det at hver profesjon har sine egne hensiktsmessige definisjoner og forståelser av hva fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid betyr, bør ikke bagatelliseres. I møtet mellom ulike profesjoner eller ulike begrepsforståelser vil dette kunne bli problematisk. Dermed er nettopp tverrprofesjonelt samarbeid ekstra utsatt for en slags tautrekking om hvilken oppfatning som skal gjelde, med påfølgende slitasje. I tverrprofesjonelt samarbeid kan deltakerne ha manglende kunnskap og oppmerksomhet om de andre deltakernes oppfatninger og dermed stå overfor muligheter for feiltolkninger og misforståelser. De kan også ha en opplevelse av at de andres oppfatninger er *for* ulike ens egne til at de kan arbeide sammen. Dette kan gjøre at deltakere devaluerer de andres oppfatninger. Med en økt bevissthet og anerkjennelse av ulikhetene i oppfatninger, forståelser og konstruksjoner av samarbeid, kan det åpnes helt nye og videre muligheter til å spille på nettopp ulikhetene. Ved å reflektere rundt dette, kan samarbeidsdeltakere tilegne seg forståelse for hvordan de selv og de andre oppfatter samarbeid og forskjellene mellom dem. I tillegg kan de opparbeide seg innsikt i hva som skal til for å få en felles forståelse av tverrprofesjonelt samarbeid. Dette kan tenkes å være viktig for å utvikle de tverrprofesjonelle samarbeidene fullt ut. Videre kan det tenkes at dette er krevende på den måten at det forutsettes høy grad av bevissthet og villighet til å bruke tid og krefter på dette. Manglende refleksjon om samarbeidet kan medvirke til ineffektive samarbeidsforløp som preges av gjentakelser og rutiner (Ødegård, 2016). Funnene i dette prosjektet har vist at flere av forfatterne trekker frem nettopp at

samarbeid kan oppleves ineffektive, gjerne parallelt med at det fokuseres på de strukturelle sidene ved samarbeidet. Betydningen av strukturelle og organisatoriske sider ved samarbeidet skal ikke underkjennes, men det kan være nyttig å utvide forståelsen til også å gjelde for eksempel deltakernes perspektiver og oppfatninger av samarbeidet.

Berger og Luckmann (2000) er inne på det samme når de kommenterer våre ulike virkelighetsbilder som skapt av samfunnet, eller av de prosessene som skjer der. For dem er begrepene «virkelighet» og «kunnskap» hensiktsmessige i kraft av deres sosiale relativitet. Virkeligheten fortolkes av menneskene og er subjektivt meningsfylt for dem. Man kan tenke seg at for eksempel den sosialiseringen som foregår gjennom en utdanning, danner grunnlaget for hvordan den enkelte skaper mening. Det vil si at hver og en skaper meningen med forskjellige oppfattelser og erfaringer, selv om noe kan være likt mellom de enkelte personene. Det omtaler Berger og Luckmann som at virkeligheten fremstiller seg som en intersubjektiv verden, der *jeg* vet at hverdagens verden er like virkelig for *andre* som den er for meg, at min naturlige holdning til denne verden svarer til andres naturlige holdning. Men også at de andre har sin organisering av denne verden, og at mitt her og nå ikke er identiske med deres her og nå. De andres perspektiv er ikke identisk med mitt perspektiv på verden.

I dette ligger det at meninger og oppfatninger konstrueres av hvert enkelt menneske på bakgrunn av deres erfaringer og opplevelser og konstruksjonene skjer sammen med andre individer og i en kontekst. Dermed kan vi tenke oss at både andre mennesker, samt mindre eller større samfunn kan være viktige for vår konstruksjon av virkelighetsbildene. For eksempel kan dette gjelde utdanningens viktighet for virkelighetsbilder av yrkeslivet. På denne måten kan man anta at definisjoner, begrepsforklaringer og meningskonstruksjoner dannes blant annet av litteraturen som presenteres i utdanningene og får konsekvenser for studentenes virkelighetsforståelser og perspektiver på samarbeid. Med Bourdieu kan vi tenke oss at det skjer en danning av kapital i utdanningssystemet. Sammen med andre studenter, sosialiseres studenten inn til sin fremtidige yrkesrolle. I denne prosessen dannes studentens symbolske kapital. Denne består blant annet av profesjonens verdi og er del av profesjonens kultur. Ut fra dette perspektivet har utdanningsinstitusjonene både et viktig ansvar for, men også en god mulighet til, å ruste sine studenter til å reflektere over den danningen av virkelighetsbilder som foregår til dels i utdanningene.

5.2 Hvilke sider av fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid vektlegges i grunnbøkene i følgende utdanninger: Grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn, bachelorutdanningen til barnevernspedagog og bachelorutdanningen i sosialt arbeid?

5.2.1 Samarbeid som prosess.

Kategoriene som fremkom etter analysen viser at bøkene har ulik vektlegging på differensiering (hva som skiller deltakerne i samarbeid) og integrering (hva som samler dem). I utdanningsløpet skal studentene sosialiseres inn i sitt yrke, dette innebærer at de skal tilegne seg kunnskap og kompetanse som er relevant for dette yrket. I dette ligger utvikling av spisskompetanse og kjernekompetanse, som kjennetegner den enkelte profesjonen, og som i et tverrprofesjonelt samarbeid virker differensierende. Jo mer spisskompetanse man får tilgang på i tverrprofesjonelle samarbeid, jo bedre er det, for samarbeidet og for brukeren, sier Lauvås og Lauvås (2004). Her kan det tilføyes at for å kunne benytte seg av denne kunnskapen, trengs det kompetanse i det å samarbeide. I tillegg kan det kreve høy grad av bevissthet om sin egen kompetanse som profesjonsutøver og samarbeidsdeltaker (Willumsen, 2016).

Ulik vektlegging av differensiering og integrering som elementer i et tverrprofesjonelt samarbeid, vil kunne medføre forskjeller i perspektiv på samarbeid og også forskjeller når det kommer til deltakernes samarbeidskompetanse. Samarbeidskompetanse kan forstås som deltakerens evne og kvalifikasjon til å arbeide sammen med andre. Til samarbeidskompetanse hører også refleksjon omkring differensiering og integrering i samarbeidet, i tillegg til bevissthet om ulikheter mellom deltakerne i henhold til profesjonstenkning. Deltakerne i samarbeidet betrakter sin egen betraktningssmåte eller virkelighetsforståelse (Lauvås & Lauvås, 2004). I dette ligger det at deltakerne i større eller mindre grad betrakter sine forståelser av samarbeid, de andre, brukeren, målene for samarbeidet, aktuelle metoder for arbeidet osv. En mulighet det tverrprofesjonelle samarbeidet tilbyr er nettopp refleksjon over egne virkelighetsforståelser. Heri ligger samarbeidskompetansen. Det krever tid å utvikle denne kompetansen, men det kan tenkes at noe av grunnlaget legges i løpet av utdanningen. Samarbeidskompetanse krever ulike innfallsvinkler for å utvikles, men det kan tenkes at hva man blir presentert for i pensumlitteratur i utdanningen til en viss grad viser vei når det gjelder utvikling av samarbeidskompetanse.

Utdanningsinstitusjonene og profesjonene kan betraktes som fellesskap som innebærer en kultur, kunnskap, verdier og normer som preger deltakernes atferd og holdninger. Kunnskap

uttrykker våre ideer om hvordan virkeligheten faktisk er, og verdiene hvordan virkeligheten bør være (Almås, 2016; Berger & Luckmann, 2000; Lauvås & Lauvås, 2004). For å følge denne antakelsen videre, kan det sies at selv kunnskap, våre ideer om hvordan virkeligheten er og bør være, vil være farget av våre perspektiver på virkeligheten, på den måten vi ser virkeligheten og det språket vi bruker for å beskrive den. Den profesjonelle hverdagsvirkeligheten (Berger & Luckmann, 2000) utvikles blant annet i sosialiseringen i utdanningen og den kommer til uttrykk i vårt senere yrkesliv. For å følge denne forståelsen videre vil man kunne tenke seg at det vi presenteres for vil kunne virke inn på vårt senere yrkesliv. I tillegg kan hvordan vi presenteres for det vi skal lære, gjennom språk og vektlegging være medbestemmende for vårt senere yrkesliv. Når *Sosialt arbeid* legger frem at sosialarbeidere ofte er ledere for tverrprofesjonelle samarbeid, og kan ha denne funksjonen på bakgrunn av sin generalistutdanning, blir studentene presentert for flere aspekter eller syn på sosialarbeideren: (1) han har en generalistutdanning, og det har kanskje ikke de andre deltakerne i det tverrprofesjonelle samarbeidet, (2) han er i stand til å inneha en lederrolle i et samarbeid og (3) det er vanlig at en sosialarbeider har denne funksjonen i et samarbeid. Disse aspektene kan påvirke sosialarbeiderens oppfatning av samarbeid og hans samarbeidskompetanse. Grunnskolelærerstudentene blir på sin side presentert for utsagn som påvirker deres virkelighetsforståelse: Det skal bygges et lag rundt læreren. Det er når skolen ikke har mandat eller kompetanse for å vurdere og å iverksette riktige tiltak overfor barnet, det blir «nødvendig å bruke faglig ekspertise og veiledning utenfor de arenaene hvor barn og unge er til daglig.» se punkt 4.1.3. Også disse studentene blir presentert for flere aspekter ved eller syn på lærerprofesjonen: (1) Noen skal bygge et lag rundt læreren, (2) han har ikke alltid mandat eller kompetanse overfor utsatte barn og unge og (3) han er i behov av ekspertise og veiledning (4) av noen som er lengre borte fra de aktuelle barna enn ham selv. Disse aspektene kan påvirke grunnskolelærerens syn på tverrprofesjonelt samarbeid og også på hans kompetanse til samarbeid.

Eksemplene fra funnene viser at det er flere forskjellige innfallsvinkler til nødvendigheten og gjennomføringen av samarbeidet. Det kan antas at dette påvirker studentenes holdning til samarbeid. Det at de ulike deltakerne har ulike tanker om og tilnærming til samarbeid, trenger ikke å være en utfordring i seg selv, men det er viktig å være ulikhetene bevisst. En slik bevisst holdning kan sees på som et element i samarbeidskompetanse. Deltakere i tverrprofesjonelt samarbeid, kan ha høy eller lav samarbeidskompetanse, blant annet basert på deres forståelse av dette, og deres evne til å møte ulikhetene på en konstruktiv måte.

Videre viser funnene ulik vektlegging av merviten og syntese av kompetanse og kunnskap i samarbeidene. Dette kan knyttes til faktorer ved samarbeidsutførelsen eller samarbeidskompetansen til de enkelte deltakerne. I kapittel 4 vises det til at *Sosialt arbeid* er den eneste boken som eksplisitt bruker sosial innovasjon som et begrep i forbindelse med tverrprofesjonelt samarbeid. I begrepet sosial innovasjon legger forfatteren fornyelse og utvikling av kvaliteten tjenestene for brukerne. Fornyelse og utvikling kan tenkes å være viktig for forfatterne av de andre bøkene også, selv om det ikke blir tydelig uttalt. *Livet i skolen* legger vekt på fremtidens profesjonelle lærerrolle og fremhever at den vil kreve fokus på fellesskap for elevenes læring. Dette kan også knyttes til en diskusjon om altruisme og revirtenkning, som blant annet *Sosialt arbeid* kommenterer.

Funnene har altså vist ulik vektlegging av faktorer som er viktige for samarbeidsprosessen i de ulike bøkene. Dette kan være uttrykk for profesjonenes behov for å vektlegge ulike sider ved tverrprofesjonelt samarbeid. Som nevnt tidligere, kan det hevdes at når noe blir sagt, er det noe annet som ikke sies. Når vekten legges på sosial innovasjon som ønskelig for å utvikle og fornye løsningene for brukerne kan det knyttes til profesjonens modning med tanke på samarbeidskompetanse. Dersom vekten legges på forhold ved organisasjoner, politikk og lovverk når det snakkes om videre utvikling av tverrprofesjonelt samarbeid i fremtiden, kan det også være uttrykk for profesjonens modning med tanke på samarbeidskompetanse. Dette kan, med utgangspunkt i kunnskapssosiologien, tenkes å være med på å forme studentenes virkelighetsperspektiv når det kommer til tverrprofesjonelt samarbeid. Dersom fokus har vært på viktigheten av merviten og syntese i samarbeid på tvers av profesjonsgrensene, kan virkelighetsforståelsen og perspektivene på samarbeid være annerledes enn dersom vektleggingen har vært knyttet til tilrettelegging av strukturene rundt samarbeid (Berger & Luckmann, 2000; Strype et al., 2014; Ødegård, 2016; Ødegård & Strype, 2009).

Et viktig poeng er at samtidig må forfatterne av lærebøkene ta hensyn til at ulike yrkesgrupper trenger ulik kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid. Med bakgrunn i at hver profesjon er i behov av definisjoner og tilnæringsmåter som er tilpasset sitt yrke, sine tjenestemottakere og sin kontekst, kan det være nødvendig å tilpasse informasjonen som må gis til studentene ved de ulike utdanningene. Konsekvensen av dette kan blant annet være at forfatterne tilpasser lærebokstoffet til målgruppen. Dette kan vise seg i resultatene av analysen som vektlegging av ulike sider ved samarbeid i de ulike lærebøkene.

Det er viktig, for alle profesjoner, å motstå effektene som kan lede til konservering av praksis. Slik er det viktig å være åpne for utvikling og refleksjon rundt egen og andres praksis. Sett i lys

av den kunnskapssosiologiske tilnærmingens vektlegging av språkets betydning, kan det være viktig å reflektere over hvilken informasjon som skal presenteres for studentene, og hvordan. Stillheten er også kommunikasjon, det å trekke frem noe er også å skyve bak noe annet, ved å tale om noe, tier man om noe annet.

5.2.2 Lover og retningslinjer.

Presentasjon og behandling av lover og regler som styrer tverrprofesjonelt samarbeid er også ulik i de forskjellige pensumbøkene. *Sosialt arbeid* bruker minst plass på behandling av lover som regulerer taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett, men er samtidig den boken som er mest opptatt av lover og regler som mer generelt gjelder tverrprofesjonelt samarbeid. De andre tre bøkene har en grundigere gjennomgang av taushetsplikt, opplysningsplikt og opplysningsrett, når det gjelder bestemmelsene og begrunnelsene for dem. Forskjeller i vektlegging fører til forskjeller i holdning til nødvendighet av regler og syn på kompetansen til egen og andres profesjon når det gjelder håndhevingen av reglene. *Sosialt arbeid* sin behandling av dette temaet, kan være et uttrykk for et synspunkt som at tverrprofesjonelt samarbeid også, og kanskje helst, handler om andre ting enn håndhevingen av lover og regler. Det kan også vitne om nedvurdering av lover og regler som påvirkningsfaktorer på tverrprofesjonelt samarbeid. Dette kan være uhensiktsmessig tilnærming til tverrprofesjonelt samarbeid. Selv om man forstår tverrprofesjonelt samarbeid som et fenomen som eksisterer uavhengig av hvilke lover og regler som regulerer det, eller legger til grunn at samarbeid selvsagt reguleres av ulike lover og regler ut fra på hvilke områder tverrprofesjonelle samarbeidet utføres, er dette en begrensende tilnærming på den måten at andre profesjoners vektlegging av viktigheten av lover og retningslinjer ikke anerkjennes. Om grunnskolelærere og barnevernspedagoger oppfatter taushetsplikten som et viktig aspekt ved tverrprofesjonelt samarbeid, kan det tolkes som reell oppfatning av viktighet fra deres side. En tilnærming til dette kan være å anerkjenne at dette er viktig for noen av deltakerne og tar hensyn til dette, selv om ikke alle deltakerne anser det som like viktig. Den ulike vektleggingen kan i sin tur bidra til å danne perspektiver på samarbeid og «bilder av de andre», som videre kan opprettholde en profesjons oppfatning av at taushetsplikten er en hemmende faktor for tverrprofesjonelt samarbeid og en profesjons oppfatning av at taushetsplikten ikke er til hinder for samarbeid.

Dersom deltakere i et samarbeid både er uenige i vektleggingen av ulike aspekter av samarbeidet og er uoppmerksom på ulikhetene eller ikke opptatt av at de finnes, vil det tverrprofesjonelle samarbeidet ha doble utfordringer. Sagt med Berger og Luckmann (2000), må man være bevisst på at *jeg* har et annet perspektiv eller virkelighetsforståelse enn *de andre*. Hverdagsvirkeligheten (*min* virkelighet) er fylt av objektiveringer. Jeg er konstant omgitt av objekter som uttrykker mine medmenneskers subjektive hensikter, selv om jeg aldri kan være helt sikker på hva et objekt uttrykker, siden det er produsert av noen andre. Slik forvanskes samhandlingen i Berger og Luckmanns hverdagsvirkelighet og i det tverrprofesjonelle samarbeidet som behandles her. Vanskene kan reduseres ved hjelp av språklig symbolisering. Ved hjelp av språket konstrueres byggverk og rammer rundt hverdagsvirkeligheten. Hverdagsvirkeligheten kan omtales og behandles og deltakerne kan kommunisere sammen på et metanivå. På denne måten kan refleksjoner omkring fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid skje. Tanker om hvordan et godt samarbeid ser ut, hva det bør og må inneholde, og hvordan de andre tenker rundt det, kan være viktig for å få til gode samarbeid. Selv om dette ble ganske tydelig i funnene som omhandler lover og retningslinjer for samarbeid, gjelder det ikke bare med tanke på hvordan profesjonene vektlegger lover og regler. Det gjelder også mer generelt for forskjellene mellom deltakerne i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Jo lengre fra hverandre deltakernes ståsted er, jo viktigere er det å ha en åpen og reflekterende holdning til hva samarbeidet skal inneholde og hvordan det kan utvikles og vedlikeholdes.

5.2.3 Samarbeid som fungerer. Samarbeid som ikke fungerer.

Analysen av tekstene viser at faktorer som virker hemmende og fremmende på samarbeid kommenteres i alle bøkene, men på ulik måte og med ulik vektlegging. Faktorer som påvirker tverrprofesjonelt samarbeid kan blant annet fordeles på tre nivåer: organisasjons-, gruppe- og individnivå. Bøkene har ulik vektlegging av faktorer med ulik vekt på nivåene faktorene kan deles inn i. Resultatene av analysen viser at bøkene for grunnskolelærerutdanningene lister opp faktorer som påvirker samarbeid, uten å behandle dem grundigere. *Livet i skolen* nevner organisatoriske forutsetninger for et godt samarbeid, så som sterk grad av formalisering, involvering fra ledelsens side og klare, forpliktende mål for samarbeidet. *Lærere i skolen som organisasjon* viser til at fast samarbeid og faste fora styrker informasjonsflyten om arbeidsmåter og prosedyrer og gode samarbeidsrutiner kan utvikles. *Kunnskap og kompetanse* trekker frem at barnevernloven bør bli rettighetsfestet, lovverket for de ulike tjenestene bør samordnes og

ulike organisatoriske ordninger og finansieringsordninger som i dag hindrer samarbeid, bør endres i tråd med prinsippet om barnets beste. Når disse bøkene vektlegger slike ytre faktorer som viktige for tverrprofesjonelt samarbeid heller enn faktorer som relasjoner, kommunikasjon i gruppen, gruppeledelse, profesjonsmakt, personlig stil, motivasjon og lignende, kan de ytre faktorene fremstå som viktigst i samarbeidet. *Sosialt arbeid* fokuserer mye på faktorer på gruppe- eller individplan, som samhandlingskompetanse, personlig stil og bevissthet omkring egen og andres yrkesidentitet. Samtidig trekkes det frem at relevante rammebetingelser, avklaring av roller og oppgaver og ledelsens oppgave å legge til rette for samarbeid er viktige faktorer. Boken utdyper samarbeidsprosessen og ulike innfallsvinkler til et samarbeid, og gjør rede for motpolene altruistisk tilnærming og revirtenkning, og hvordan tverrprofesjonelt samarbeid kan påvirkes av forskjellige tilnæringsmåter. Som nevnt i kapittel 2, viser blant annet Lauvås og Lauvås til at for at et samarbeid skal være reelt, må deltakerne tilpasse seg det faglige fellesskapet, og muligvis gi slipp på noe av den profesjonelle autonomi man ellers kunne ha (Lauvås & Lauvås, 2004). Denne innfallsvinkelen sees i *Sosialt arbeid* og kan være uttrykk for en holdning til tverrprofesjonelt samarbeid som mer komplekst enn at det kan ivaretas ved å ivareta rammene rundt det.

Informasjonen som presenteres i grunnbøkene kan fremme leserens forståelse av tverrprofesjonelt samarbeid. På grunn av begrenset plass i bøkene og kapitlene, må spørsmålet om hvilken informasjon som skal gis også være et spørsmål om prioritering. På denne måten kan hvilke påvirkningsfaktorer for tverrprofesjonelt samarbeid som trekkes frem, videre påvirke studentenes oppfatninger av hva som er viktige påvirkningsfaktorer. Det kan ikke hevdes at forfatterne av de ulike bøkene faktisk mener at noen faktorer er viktigere enn andre, men her, som for andre sider ved samarbeid, kan det at noe sies medføre at noe annet ikke sies. På denne måten kan prioriteringer være med på å danne studenters oppfatninger av hva som er viktig i forbindelse med tverrprofesjonelt samarbeid.

5.2.4 Spesielt om de tre profesjonene.

I *Livet i skolen* knyttes det forbindelse mellom lærerprofesjonen og samarbeidende profesjoner ved fokus på at de eksterne samarbeidspartnere skal stimulere til kompetansebygging og kontinuerlig innsats for elever. Videre kommenteres det at lærere er i behov av veiledning og ekspertise fra etater som kan se på vanskene fra en annen vinkel enn dem som til daglig opplever dem.

Lærere i skolen som organisasjon fokuserer mindre på forbindelsen mellom lærerprofesjonen og de andre profesjonene. Forfatteren viser til at i stor grad kan problemer barn og deres foreldre har, ivaretas og løses i skolen. Likevel knyttes læreren og andre offentlig samarbeidspartnere sammen ved utsagn i St.meld nr. 18 (2011) *Læring og fellesskap* om behovet for å «bygge et lag» rundt lærerne.

Begge bøkene viser fokus på samarbeid mellom grunnskolelærere og andre som viktige for å gjøre et godt arbeid for barna det gjelder, men er samtidig opptatt av at samarbeidspartnerne skal tilby veiledning og eksperthjelp. Dette er en vinkling som kan påvirke studentenes oppfatning av samarbeid knyttet til utsatte barn og unge, både i den retningen av lærerne stor sett klarer seg selv, og i retningen av at det dersom det er snakk om store og alvorlige problemer, trengs ekspertise som lærerne selv ikke har. Dette er en tilnæringsmåte som er relevant og anvendbar dersom de andre profesjonene deler oppfatning. Dersom ikke, kan det skape utfordringer i det tverrprofesjonelle samarbeidet.

Barnevernspedagogen som profesjon knyttes til skole blant annet via miljøterapeutisk arbeid i skolen. Dette behandles i *Kunnskap og kompetanse*, som en egen del: «Hvordan kan barnevernsarbeidere jobbe tverrfaglig i skolen». Her kommer forfatteren inn på mulighetene man har til å trekke veksler på hverandres profesjon i skolen, til barnets beste. Dette er et tema som kun behandles i denne boken, noe som gjør det uklart hvor stor innvirkning deres konklusjoner er for de andre profesjonenes perspektiv på dette. Med Berger og Luckmann og Ødegård, kan det hevdes at perspektiver dannes på bakgrunn av kunnskap man får i form av informasjon, språk og samtale. Men dersom man ikke får denne kunnskapen, kan perspektivet heller ikke dannes. Slik kan det være at barnevernspedagogene har et annet perspektiv på anvendelse av deres profesjonskompetanse i skolen eller det grunnskolelærere eller andre har.

Funnene i kapittel 4, viser at *Sosialt arbeid* har et forholdsvis stort fokus på sosialarbeideren som leder av samarbeid. Dette er behandlet under punkt 5.1. Nå skal der bare tilføyes at en slik presentasjon og knytning mellom sosialt arbeid som profesjon og tverrprofesjonelt samarbeid, kan påvirke sosialarbeiderens syn på egen profesjon og på egen status, som nevnt tidligere. Det kan videre få innvirkning på selve møtene, på den måten at sosialarbeideren *tar* rollen som leder av samarbeidsgruppen. Dette kan være både ønsket og ikke ønsket av de andre deltakerne i samarbeidet. Åpen kommunikasjon omkring dette som blant andre Ødegård (2016) er inne på, kan virke positivt inn på det tverrprofesjonelle samarbeidet, og ikke minst i slike situasjoner

der en profesjon kan hende er mer fremhevet i forhold til en rolle i samarbeidet. Når det gjelder presentasjon av en profesjons ulike funksjoner i tverrprofesjonelle samarbeid, er det ikke sett samme funn i de andre bøkene. Det impliserer at her, som for andre tema, kan refleksjon og metakommunikasjon være viktig for å avklare og oppnå enighet om rollefordelingen i samarbeidet.

Som nevnt, er ulikhetene mellom deltakerne i det tverrprofesjonelle samarbeidet ikke nødvendigvis utfordringer i seg selv. Dersom perspektiv på samarbeid er kjennetegnende for hele profesjoner og i tillegg forskjellige mellom profesjonene, kan det være utfordrende i et samarbeid. Jo større ulikheter, og jo større grupper som er involvert, jo vanskeligere kan tverrprofesjonalitet være. Om profesjonene og deltakerne i tverrprofesjonelle samarbeid er bevisste på ulikhetene, kan de miste noe av sin kraft som utfordrende, og til og med nyttes for kreativitet og helhetlige tjenester til de utsatte barna og unge.

Ulikhetene mellom profesjonene, deres perspektiver på samarbeid og deres begrepsforklaringer, kan sees på som profesjonsbevarende faktorer. Slike faktorer sees hos enhver profesjon. Som nevnt i kapittel 2, er en del av kjennetegnene på profesjoner nettopp at de ønsker å verne om sin kunnskap og posisjon, sin autonomi og sitt monopol. Ved å fremholde og betone ulikheter mellom profesjonene kan grensene mellom profesjonene trekkes, og autonomien beholdes. Et godt, eller reelt som Lauvås og Lauvås (2004, s. 104) poengterer, samarbeid krever at deltakerne gir slipp på noe av den autonomi man ellers kunne innehatt. Det krever innordning og tilpasning til fellesskapet slik at felles viten og felles mål kan nås.

5.3 Avslutning

Resultatene av analysen av de ulike grunnbøkene har vist flere interessante aspekt ved presentasjonen av tverrprofesjonelt samarbeid i de ulike utdanningene. Funnene har vist til dels store forskjeller når det kommer til definisjoner og begrepsforklaringer; fra manglende definering av begrepet 'samarbeid', til flere siders utdyping av begrepet. Videre har funnene vist variasjon i vektlegging av ulike sider ved tverrprofesjonelt samarbeid. Det kan fastslås ut fra funnene som er gjort, at presentasjonen av fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid gjøres ganske forskjellig for sosionomer, barnevernspedagoger og grunnskolelærere. Som nevnt, kan forskjellene både være uttrykk for at de ulike utdanningsveiene har behov for ulik kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid og at de ulike utdanningene faktisk ser på fenomenet

tverrprofesjonelt samarbeid forskjellig. Funnene har vist at bøkene har forholdsvis ulik tilnæringsmåte til definisjoner, faktorer som fremmer og hemmer et godt samarbeid og forslag til hvor løsningene på dårlig samarbeid kan ligge. Videre har bøkene forholdsvis ulik vektlegging av lover og regler i sammenheng med tverrprofesjonelt samarbeid, hva gode samarbeid skal inneholde og forhold ved egen og andres profesjon som kan ha innvirkning på tverrprofesjonelt samarbeid. Alle ulikhetene til tross, så omhandler alle kapitlene om tverrprofesjonelt samarbeid, de utsatte barna og unge og alle bøkene viser en tilnærming til dem som vitner om omsorg, og å ville det beste for dem.

Det konkluderes ikke med at én innfallsvinkel er bedre eller mer relevant enn en annen. Dette prosjektet med funn, analyse og diskusjon kan bare peke på ulikhetene og likhetene som oppdages. På denne måten kan ikke prosjektet stå for en uttømmende analyse av hvordan fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid blir presentert i de ulike utdanningene eller hvordan presentasjonen kan tenkes å påvirke senere yrkesutøvelse. Prosjektet har hatt som mål å peke på noen aspekter. I neste kapittel vil implikasjoner for videre forskning kommenteres.

6. Oppsummering og implikasjoner for videre forskning.

Forskningsprosjektet har tatt sikte på å finne ut hvordan fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid blir presentert i pensumlitteraturen til grunnskolelærer-, barnevernspedagog- og sosionomutdanningene i Norge. Til sammen fire grunnbøker som inneholder kapitler om tverrprofesjonelt samarbeid har blitt gjenstand for kvalitativ innholdsanalyse. Funnene fra de fem kategoriene som har fremkommet har blitt sett i lys av et sosiologisk rammeverk. Den teoretiske bakgrunnen som danner utgangspunktet for analysen er Berger og Luckmann sin kunnskapssosiologi. Den peker blant annet på at virkelighetsforståelser dannes hos den enkelte basert på erfaringer vedkommende gjør. Virkeligheten slik den objektivt fremstår for oss, internaliseres gradvis og blir til subjektiv virkelighet. Og med virkelighetsforståelsen vår som referanseramme formes, endres og bevares det samfunnet vi lever og arbeider i. Sosialiseringen som foregår i grunnutdanningen av profesjonelle kan i dette perspektivet sies å være av betydning for hvordan virkelighetsforståelsen i yrket blir. Yrkessosialiseringen skjer i stor grad via språket. Via språket kan de som på en eller annen måte er medlem av eller oppfattes som autoritet innen den aktuelle profesjon (som yrkesutøver, foreleser, professor, veileder eller

lignende) definere hvilke årsaksfaktorer, forskning, tenkemåter og så videre det skal legges vekt på i sosialiseringen. På denne måten har utdanningsinstitusjonene en sentral posisjon når det gjelder hvordan studentene skal sosialiseres inn i yrket. Dette prosjektet har hatt som utgangspunkt at noe av den sosialiseringprosessen som foregår, foregår ved hjelp av den litteraturen studentene blir presentert for. Noe av virkelighetsforståelsen som dannes hos studentene, dannes med bakgrunn i blant annet pensumlitteraturen og hvilke tilnæringsmåter til yrkesutøvelsen som tilkjennegis her. Deltakere i tverrprofesjonelle samarbeid har som følge av dette ulike ståsted og ulike forståelser av samarbeid (Almås, 2016; Berger & Luckmann, 2000; Lauvås & Lauvås, 2004; Ødegård, 2016). En felles forståelse, eller en anerkjennelse av ulik forståelse og hvordan det kan påvirke et tverrprofesjonelt samarbeid, kan være positivt for samarbeidet. I neste instans kan det bety bedre og mer helhetlig hjelp til utsatte barn og unge. Med vekt på at de profesjonelle har barnets beste som mål, kan utdanningen og sosialiseringen som skjer i utdanningen, være av betydning for hvordan de profesjonelle hjelperne arbeider sammen for å nå dette målet.

Forskningsprosjektet har avdekket en del interessante funn. Blant annet sees det at de ulike utdanningene vektlegger ulike sider ved tverrprofesjonelt samarbeid, og definerer begreper omkring samarbeid på ulik måte. Som vist i diskusjonen, kan man anta at dette kan påvirke samarbeid omkring utsatte barn og unge.

Samarbeid er i utgangspunktet et begrep med positiv klang. Det tenkes at de utsatte barna og unge får individuelt tilpassede og koordinerte tilbud om tjenester. Vårt ideal om tverrprofesjonelt samarbeid kan være at nettopp samarbeid er en måte å sikre helhetlig hjelp til de enkelte.

Men. Så ser vi altså at samarbeid er vanskelig. Vi forstår ikke hverandre. Vi tror at de andre ikke forstår. De andre forstår ikke det vi forstår. Og de forventer både for mye og det umulige av oss.

Funnene av denne undersøkelsen har vist at innfallsvinklene til tverrprofesjonelt samarbeid kan være ulike for de ulike profesjonsutdanningene. Kanskje kan noe av løsningen på krevende tverrprofesjonelle samarbeid være å øke det som er likt for deltakerne. Dette kan gjøres ved for eksempel å ha flere felles møteplasser. Disse møteplassene kan være til både for yrkesutøverne,

men også for studentene i utdanningsløpet. Jo mer fellesskap, jo lettere kan det være å få en felles forståelse. Slik kontakt kan også gi en bedre forståelse av hvordan egen profesjon oppfattes og en refleksjon over profesjonens bilde av seg selv (Reeves, 2016). Dersom studenter lærer i et fellesskap, kan dette tenkes å påvirke deres perspektiver på tverrprofesjonelt samarbeid. Utdanningsinstitusjoner innen helse- og velferdsfeltet fremhever viktigheten av at studentene skal lære sammen med andre profesjoner, og ved enkelte utdanningsinstitusjoner for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleier eksisterer det felles fag blant annet i forbindelse med praksisperioder i studiet (Willumsen, Sirnes & Ødegård, 2016, s. 21). Slik felles undervisning og felles læring kan utvides til å gjelde større områder for eksempel i form av timetall og studiepoeng eller i form av innhold. Det kan også være mulig å tenke seg tverrprofesjonell samarbeidslæring som inkluderer andre profesjonsgrupper, for eksempel lærere.

Årsakene til at tverrprofesjonelt samarbeid er krevende, er mange og komplekse. Videre forskning kan konsentreres om flere aspekter ved tverrprofesjonelt samarbeid omkring utsatte barn og unge, sett i lys av de profesjonelles kunnskap og kompetanse. Blant annet kan det være aktuelt å belyse fenomenet samarbeidskompetanse, og se hvordan begrepet kan forstås og hva det innebærer. Hvordan kan et felles kunnskapsgrunnlag ha effekt på samarbeidskompetansen til dem som skal delta i tverrprofesjonelle samarbeid? Dette forskningsprosjektet kan også sees i sammenheng med annen forskning som peker på den enkelte profesjonelle sin erfaring og kompetanse som viktige faktorer for å støtte utsatte barn og unge. Hvordan kan den enkeltes erfaring og kompetanse ivaretas og økes og hva skal til for at deltakere som mangler yrkeserfaring, likevel kan inneha og utvikle nødvendig kompetanse for å støtte utsatte barn og unge? Som nevnt er dette forskningsprosjektet lite, og kan ikke sies å inneha en uttømmende analyse av hvordan fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid blir presentert i de ulike utdanningene. Begrensningene ligger blant annet i størrelsen på datautvalget. Forskningsprosjektet er en slags stikkprøve og et øyeblikksbilde. Begrensningene ligger også i min forforståelse og mine perspektiv som forsker - det ville vært spennende å ha en grunnskolelærer med i prosessen. Kanskje ville analysen eller diskusjonen vært annerledes? Funnene sier kun noe om hvordan fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid presenteres i fire ulike grunnbøker for bachelorutdanningene i sosialt arbeid og barnevernspedagog og grunnskolelærerutdanningen. Et kvalitativt forskningsprosjekt, som dette, vil først og fremst kunne være med på å gi økt innsikt i akkurat dette. Innsikten slike forskningsprosjekter kan gi oss, kan være nyttig å ha med når vi skal finne veien videre for det tverrprofesjonelle

samarbeidet. Videre forskning på behandling av tverrprofesjonelt samarbeid kunne utdype funnene som er presentert i dette forskningsprosjektet ved for eksempel å undersøke bredere den litteraturen som presenteres for studentene, og ved å innlemme studentenes og forelesernes syn på fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid.

Det kan tenkes at det tverrprofesjonelle samarbeidet og samarbeidskompetanse, relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse kan undersøkes mer uavhengig av helse- og sosialfeltet. Det kan tenkes at kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid kan være viktig på tvers av faglige kontekster. Kanskje kan helt andre fagfelt ha viktige bidrag?

I takt med samfunnsutviklingen, kan det sees nye trender innen medvirkning, medbestemmelse og innovasjon (Willumsen, 2016, s. 37). Fenomenet tverrprofesjonelt samarbeid, i utdanning og i praksis, er i endring og utvikling. Forskning, utdanning og praksis kan gjøre oss som skal støtte utsatte barn og unge bedre i stand til å yte dem god, koordinert og helhetlig hjelp.

Litteraturliste.

- Almås, S. H. (2016). Bourdieus teori om utdanningssystemet. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid, et samfunnsoppdrag* (s. 131-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste: bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(04), 236-244. Hentet fra [https://www-idunn-no.pva.uib.no/tnb/2009/04/art03](https://www-idunn.no/pva.uib.no/tnb/2009/04/art03).
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, California: SAGE.
- Devaney, J. & Spratt, T. (2009). Child abuse as a complex and wicked problem: Reflecting on policy developments in the United Kingdom in working with children and families with multiple problems. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 635-641. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.12.003
- Edwards, A. & Downes, P. (2013). *Alliances for Inclusion*. Hentet fra <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/Alliances-for-inclusion.pdf>
- Fellesorganisasjonen. (2016). *Barnevernspedagogen. Utdanningen og profesjonen*. [Publikasjon]. Oslo: Fellesorganisasjonen (FO). Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/1349104-1498035429/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/barnevp%281%29.pdf>

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2010). *Forskrift 1. mars 2010 nr. 295 om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2016). *Forskrift 7. juni 2016 nr. 860 om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>

Forskrift om rammeplan for barnevernspedagog. (2005). *Forskrift 1. desember 2005 nr. 1377 om rammeplan for barnevernspedagogutdanning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1377>

Forskrift til rammeplan for sosionom. (2005). *Forskrift 1. desember 2005 nr 1378 om rammeplan for sosionomutdanningen*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1378>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helsetilsynet. (2009). *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*. . (5/2009). Hentet fra https://www.helsetilsynet.no/globalassets/upload/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsyne_trapport5_2009.pdf/

Hesjedal, E. (2014). *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern : kva kan støtte utsette barn og unge?* (PhD, Universitetet i Bergen). Universitetet i Bergen, Bergen.

Hesjedal, E. (2017). Tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsette barn i lys av etisk fordring og instrumentalistisk mistak. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(04), 304-314. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2017-04-03

Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: an analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. doi: 10.1080/13603116.2015.1057241

- Hesjedal, E., Iversen, A., Bye, H. & Hetland, H. (2016). The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients. *European Journal of Social Work*, 19(6), 841-855. doi: 10.1080/13691457.2015.1084268
- Jørgensen, S. (2010). Baklengs ut av fuglekassa ; komplekse problemer krever komplekse problemformuleringer. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 87(2), 76-89. Hentet fra <https://www.idunn.no/tnb/2010/02/art05>.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis : an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Meld. St. 13 (2011–2012)*
- Utdanning for velferd*. (Meld. St. 13 2011-2012). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplaner for høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/>.
- Kvaran, I. (2015). Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. I V. Bunkholdt & I. Kvaran (Red.), *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid* (s. 214-236). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Kvillo, Ø. (2010). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid : perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Ø. (2012). Lærere og andre samarbeidsetater. PPT og barnevernet. I P. Haug, M.-B. Postholm, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 183-207). Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

- Nordahl, T. (2012). Den profesjonelle lærer i møte med andre. Samarbeid internt og eksternt. I T. Nordahl, S. Lillejord & T. Manger (Red.), *Livet i skolen 2, grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap - lærerprofesjonalitet* (s. 227-260). Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt— Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/sec4?q=kompleks#KAP3-3-4>
- Olsen, T. & Jentoft, N. (2013). *En vanskelig start*. (6/2013). Kristiansand: Universitetet i Agder og Agderforskning.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reeves, S. (2016). Sosiologisk forståelse av tverrprofesjonell utdanning og praksis. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid, et samfunnsoppdrag* (s. 146-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skirbekk, S. & Tjora, A. (2018). Sosialisering. I *Store norske leksikon*: Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/sosialisering>
- Strype, J., Gundhus, H. I., Egge, M. & Ødegård, A. (2014). Perceptions of Interprofessional Collaboration. *Professions and Professionalism*, 4(3), 1-16. doi: 10.7577/pp.806
- Tellefsen, T. (2004). Hva har ideologien å si for hverdagspraksisen? I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker : tverretatlig samarbeid i teori og praksis* (s. 126-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2017). Sosialkonstruktivisme. I A. Tjora (Red.), *Store norske leksikon*: Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Likeverdig opplæring, et bidrag til å forstå sentrale begreper* [Publikasjon]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf
- Willumsen, E. (2015). Tverrprofesjonelt samarbeid i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok* (s. 154-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. (2016). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid - et samfunnsoppdrag* (s. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E., Ahgren, B. & Ødegård, A. (2012). A conceptual framework for assessing interorganizational integration and interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 26(3), 198-204. doi: 10.3109/13561820.2011.645088
- Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2016). Nye samarbeidsformer - et samfunnsoppdrag. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid - et samfunnsoppdrag* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (Red.). (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid : et samfunnsoppdrag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winsvold, A. (2011). *Evaluering av prosjektet: Sammen for barn og unge bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge*. (NOVA 18/11). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2011/Evaluering-av-prosjektet-Sammen-for-barn-og-unge-bedre-samordning-av-tjenester-til-utsatte-barn-og-unge>
- Ødegård, A. (2016). Konstruksjoner av samarbeid. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid, et samfunnsoppdrag* (s. 113-130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegård, A. & Strype, J. (2009). Perceptions of interprofessional collaboration within child mental health care in Norway. *Journal of Interprofessional Care*, , 23(3), 286-296. doi: 10.1080/13561820902739981

Ødegård, A. & Willumsen, E. (2011). Felles innsats eller solospill? – En kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 88(04), 189-199. Hentet fra <http://www.idunn.no/tnb/2011/04/art04>.

Vedlegg 1. Dokumentreferanser. Se tabell 2.

Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste: bilder av «de andre» hindrer samarbeid.

Tidsskriftet Norges Barnevern, 86(04), 236-244. Hentet fra <https://www-idunn-no.pva.uib.no/tnb/2009/04/art03>.

Kvaran, I. (2015). Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. I V. Bunkholdt & I. Kvaran (Red.), *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid* (s. 214-236). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lund, Ø. (2012). Lærere og andre samarbeidsetater. PPT og barnevernet. I P. Haug, M.-B. Postholm, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 183-207). Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

Nordahl, T. (2012). Den profesjonelle lærer i møte med andre. Samarbeid internt og eksternt. I T.

Nordahl, S. Lillejord & T. Manger (Red.), *Livet i skolen 2, grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap - lærerprofesjonalitet* (s. 227-260). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole : hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo:

Universitetsforlaget.

Willumsen, E. (2015). Tverrprofesjonelt samarbeid i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg &

L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok* (s. 154-170). Oslo: Universitetsforlaget.

Willumsen, E. & Ødegård, A. (Red.). (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid : et samfunnsoppdrag*. Oslo:

Universitetsforlaget.