

Gunnhild Fransiska Neverdal

Med barn og unge i fokus!

- Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid for alle



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Gunnhild Fransiska Neverdal

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Avhandlingen har gjort et forsøk på å undersøke tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, og hvordan dette kan sikre ungdom deres rett til hjelp og støtte, forankret i mandatet om tidlig innsats. Opplæringslova §1-3 slår fast at skolen skal tilpasse opplæringen etter den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Tidlig innsats er forstått som en rett alle barn og unge har, til å få tidlig og tilrettelagt hjelp, når behovet oppstår, uavhengig av sakkyndige vurderinger og henvisninger. Undersøkelsen bygger på intervjuer av ledere i flere etater og deres innstilling til, og erfaring med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid i en kommune. Hovedfokuset ligger på ungdom, men har like fullt et generaliserende søkelys på barn og unge gjennom hele studieløpet.

Avhandlingen er skrevet med en kvalitativ metode, der data er innhentet med en fenomenologisk tilnærming, fortolkning og analyse er gjort med en kombinasjon av induktiv, deduktiv og abduktiv metode og drøfting er gjennomført i spenningsfeltet mellom hermeneutikk og kritisk kunnskap. Som enhver kvalitativ studie med et begrenset utvalg gir ikke avhandlingen noe fasitsvar på problemstillingen, men åpner for en ny forståelse for systemene vi som profesjonsutøvere beveger oss i, og hvilke rammer vi legger rundt barn og unge. Samtidig vil problemstillingen og en dyptgående undersøkelse av fenomenet, forhåpentligvis åpne for refleksjon over egen praksis og undring rundt handlingsmønstre vi tar for gitt.

Forskningen gjør det ikke mulig å gi ett svar på problemstillingen, da funnene tyder på et bredt spekter av faktorer for å utvikle et fungerende tverretatlig samarbeid i kommunen. For å kunne svare mer inngående på problemstillingen er man nødt til å forske videre på tematikken, men det er likevel noen faktorer som kan trekkes frem som hovedkonklusjon. En gjennomgående tilnærming til tverretatlig samarbeid forankret i kommuneledelsen er av avgjørende betydning for å bygge et samarbeid med organisering, struktur og holdning som varer og utvikler seg. Det må foreligge klare rolle og ansvarsområder, samtidig som deltakerne i samarbeidet ansvarliggjøres for å videreformidle de aspekt som fremkommer i det tverretatlige og tverrfaglige samarbeidet. De kompetanser, tiltak og resurser som utvikles i samarbeidet må nå hele veien ut i organisasjonene og alle ledd må ansvarliggjøres i eget arbeid. Videre er det av sentral betydning at lovverket forenes i tverretatlige samarbeid, slik at ikke ulik praksis knyttet til taushetsplikt blir en byråkratisk hvilepute.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	4
1 Innledning	5
<i>1.1 Avgrensning og forforståelse</i>	6
1.1.1 Metode.....	7
1.1.2 Forskningsspørsmål.....	8
<i>1.2 Oppgavens oppbygning og struktur</i>	9
2. Teori	11
<i>2.1 Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid</i>	11
2.2 Læring	13
2.2.1 Lærende organisasjon.....	14
<i>2.3 Organisasjonsteori og det politiske i organisasjoner</i>	15
2.4 Lovverk og rammeverk.....	16
2.5 Roller, relasjoner og ulike typer ledelse	16
3. Forskningsmetode og empirigrunnlag	19
3.1 Vitenskapsteoretisk retning	19
3.2 Intervju	19
3.2.1 Informanter og utvalg	21
3.3 Analysemetode.....	24
3.4 Etiske vurderinger	24
3.4.1 Anonymisering	25
3.5 Validitet og reliabilitet	26
3.6 Generalisering.....	28
3.7 Analyseverktøy.....	28
4. Analyse	30

4.1. Organisasjon og samarbeid	30
4.2 Tjuefretimers mennesket.....	31
4.3 Barn og unges stemme.....	35
4.4 Begrensninger	38
5. Drøfting	42
5.1 Organisasjon og struktur som grunnlag for forståelse	42
5.2 Det politiske aspekt i organisering og utdanning	45
5.3 Kommunikasjon.....	48
5.3.1 Ledelse i et tverretatlig samarbeid.....	50
5.3.2 Barn og unges stemme	53
5.4 Til barns beste, eller?.....	58
6 Avslutning	63
6.1 Prosess og oppsummering av funn.....	63
6.1.1 Styrker og svakheter	64
6.2 Hovedkonklusjon	66
7 Referanser	67
Figurliste og tabelliste	71
Vedlegg	72
Vedlegg 1.....	73
Vedlegg 2.....	74
Vedlegg 3.....	75

Forord

Denne avhandlingen og dens problemstilling er utarbeidet på bakgrunn av en brennende interesse for barn og unge og deres rammer for et best mulig utdanningsløp. Utdanningsløpet er langt, det former barn og unge, og hvem de møter på har avgjørende betydning for hvilke erfaringer de tar med seg. På bakgrunn av egne erfaringer og kjennskap til barn og unge i systemene ønsket jeg å se på hvordan vi som samfunn fungerer og kan endre praksis for å møte alle, på best mulig måte. Jeg er utdannet barnehagelærer i bunn, og har ingen profesjonell erfaring fra skolen; noe som gir meg andre briller å se problemstillingen igjennom. Dette har medført motstand og utfordringer, men mest av alt refleksjon, utvikling og bevisstgjøring hos meg og de jeg har vært i kontakt med. For tenk så fint, om vi som mennesker og profesjonsutøvere kan utstyre de barn og unge vi møter på, med opplevelsen av betydning, mestring og løsningsorientering.

*Så rart det er å tenke på
at jeg var larve, stygg og grå,
men se hva tiden bringer!
Nå er jeg lett og nydelig
og kan føle tydelig:
Jeg er blitt blomst med vinger!*
- Hagerup -

Å utarbeide en masteravhandling er en langdryg, komplisert og tidvis kaotisk prosess. Det har utfordret meg som profesjonsutøver og som menneske. Det å kunne gå igjennom denne prosessen med støtte og hjelp fra venner og familie er jeg svært takknemlig for, og jeg er takknemlig for den veiledning og støtte jeg har fått fra veileder, lærere og studenter på universitetet.

Gunnhild Fransiska Neverdal

Modum, 1. Juni 2021

1 Innledning

Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid ble i 2009 presentert som mangelfullt av Helsetilsynet i en rapport, der de legger frem at ikke alle kommuner legger tilstrekkelig til rette for nødvendig samarbeid rundt barn og unge.

[...] Kommunene skal gjennomgå sine tjenester for å forebygge svikt, følge med på svikt og bruke erfaringer til forbedring. Når det gjelder samarbeid om barn og unge skjer dette i liten grad. Kommunene legger heller ikke i tilstrekkelig grad til rette for nødvendig opplæring av de ansatte. Kommunenes manglende oppfølging og kontroll av egne tjenesters samarbeid kan føre til at barn og unge ikke får rett tjenester til rett tid (Helsetilsynet, 2009).

Allerede i 2009 presentertes urovekkende funn om manglende tverretatlig samarbeid, der kommunene ikke har oppfølging og kontroll over egne tjenester som angår barn og unge. Over ti år senere presenterer regjeringen et forslag til lovendring for å sikre tverretatlig og tverrsektorielt samarbeid til barn og unges beste.

[...] de fleste velferdstjenestene i dag [har] lovpålagte samarbeidsplikter. Likevel viser flere utredninger at det i mange saker er uklart hvem som skal legge til rette for at velferdstjenestene samarbeider om tjenestene til det enkelte barnet eller ungdommen. Departementene mener det er behov for at en av velferdstjenestene får et overordnet ansvar for å sørge for at de ulike velferdstjenestene samordner sine tjenester slik at barnet eller ungdommen får best mulig utbytte av det samlede tjenestetilbudet (Prop. 100 L (2020-2021). s, 64).

Langt på vei bygger dette opp om at dagens tverretatlige samarbeid ikke er tilstrekkelig godt, og at en samordning av de ulike velferdsetatene vil legge sikre føringer for utarbeidelse og gjennomføring av tverretatlig samarbeid. Som tema for masteroppgaven ønsket jeg derfor å fordype meg i hvordan tverretatlig og tverrfaglig samarbeid kan sees i lys av «tidlig innsats».

Tverretatlig samarbeid er ifølge Søftestad (2018) forstått som samarbeid som foregår på tvers av ulike sektorer, med ulike mandat, oppgaver og fagkompetanse. Sentralt blir begrepet samarbeid, fordi begrepet innbefatter at de ulike etatene koordinerer, samordner, deler og samhandler om felles mål. Videre settes tverretatlig samarbeid i sammenheng med tidlig

innsats, der det gjennom stortingsmelding 21 poengteres at tidlig innsats skal være tilgjengelig for alle før 5-trinn, uten sakkyndig vurdering (Meld. St. 21, (2016-2017)). I oppgaven fokuseres tverretatlig og tverrfaglig samarbeid med tidlig innsats mot ungdomsskolen, fordi det også her og kanskje spesielt i ungdomsskolealder, er viktig å samarbeide på tvers av kompetanseområder og etater for å sikre unge den hjelp å støtte i de har behov for. Meld. St. 6 presenterer at tidlig innsats handler om å sette inn tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes, samtidig som tilrettelegging og tidlig hjelp skal iverksettes når utfordringer oppstår senere i utdanningsløpet (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 12). Med denne forståelsen åpnes det opp for at tidlig innsats er noe som gjelder alle, til enhver alder og i enhver utfordring. Det er da også denne forståelsen av tidlig innsats som ligger til grunn for videre bruk.

Å se hvordan utdanningssystemet påvirker individene i det, det høye frafallet fra skolen og egen erfaring med systemene i og etter skolen, har skapt et engasjement hos meg for hvordan systemene samarbeider rundt barn og unge. Utdanning har blitt et politisk prosjekt, hvor både nasjonal og internasjonal suksess gjenspeiles i utdanning og fokus på læringsutbytte. Når så mange skal mene noe om hvordan utdanningen skal formes, hva den skal reflektere og hvordan den skal presenteres for unge, er det viktig å se på hvordan systemene og etatene samarbeider rundt unge. Det er gjort lite forskning på tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, selv om det nå er forankret i stortingsdokumenter og som arbeidsgrunnlag; og jeg tenker det kan være spennende å kaste lys over dette aspektet ved samfunnet. Jeg har ingen erfaring med lærerprofesjonen eller skolen som utdanningssystem på høyere nivå enn barnehage. Dette kan bidra til at det er enkelte aspekt ved skolen som virksomhet jeg ikke fanger opp, eller kommer til skade for å problematisere. På samme vis kan det at min erfaring kommer utenfra bidra til ny forståelse ved at jeg ser praksisen i og rundt skolen i et nytt lys, med en annen forståelse. På bakgrunn av dette ble min problemstilling:

Hvordan kan et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid forbedres for å skape et bedre system for «tidlig innsats» for alle?

1.1 Avgrensning og forforståelse

Når det gjelder å avgrense oppgavens omfang er det viktig å gjøre rede for hvilke definisjoner og forståelser som ligger til grunn. Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid er hovedfokus for forskningen, der det generelle samarbeidet genererer kunnskapsutvikling og nettverk rundt

ungdom. Gjennom et høringsforslag av 2008-2009 fremmer kirke-, utdannings- og forskningskomiteen et krav om endring i opplæringsloven. De presenterer at tidlig innsats rettet mot grunnleggende ferdigheter er vesentlig for å styrke den faglige utviklingen hos elevene. Videre foreslås å lovfeste plikten til tidlig innsats som et ledd i tilpasset opplæring. Videre viser de til at komiteens flertall enes om at plikten om tidlig innsats ikke skal være spesialundervisning, men som en grunnleggende rettighet for barn (Ot. prp. nr. 55 (2008-2009)). For å oppfylle barn og unges rett til tilrettelegging gjennom hele utdanningsløpet, er det nødvendig å se på tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, og hvordan dette fungerer og kan utvikles. Tidlig innsats ble ovenfor forstått og definert som noe som gjelder alle, i enhver alder og i enhver utfordring. Denne forståelsen fordrer at tiltak iverksettes på bakgrunn av en grunnleggende kunnskapsplattform og arbeidsform som eksisterer i skolene, der tilgjengelighet og nærhet til barn og unge møtes av ulike instanser, etater og kunnskapsgrupper. Tidlig innsats er temaet jeg ser på tverretatlig og tverrfaglig samarbeid i, og har ikke hovedfokus i denne oppgaven. Det som står i fokus er hvordan informantene opplever at dette samarbeidet fungerer og kan utvikles. Tverretatlig samarbeid er satt i sammenheng med etater som allerede er inn i skolen, men også etater som jeg tenker kunne vært relevant å få inn i skolen i større grad. Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid kan forstås som et middel til å oppfylle de lover som gjelder for barn og unge, samtidig som organiseringen av samfunnsinstitusjoner som samler barn og unge settes i søkelyset.

Det viste seg utfordrende å finne litteratur for tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, da det eksisterer lite generalisert litteratur rundt emnet. Det ble derfor nødvendig å innhente litteratur fra ulike spesifiserte problemstillinger og etater, som arbeid med seksuelle overgrep, stille barn, omsorg i barnehagen og barnevernarbeid. Samtidig har det vært mulig å generalisere og overføre litteraturen til det generelle samarbeid, fordi det gjennomgående i litteraturen handler om å se, legge til rette å arbeide med barnets beste i fokus.

1.1.1 Metode

Metode er et begrep som sier noe om hvordan vi har gått frem for å innhente empiri, og er en fremgangsmåte for å etterstrebe ny informasjon (Dallan, 2018). Metodene for innhenting av empiri og ny kunnskap er varierte og mange, og man må derfor se på problemstilling og kunnskapsregime for å avgjøre hvilken metode man skal benytte.

For å innhente empiri for undersøkelsen vil jeg benytte meg av kvalitative intervjuer av flere intervjuobjekter fra sentrale stillinger i ulike etater. Intervjuene vil bli gjennomført med semistrukturert intervju, ut ifra en fenomenologisk tilnærming, der intervjuobjektets egne

opplevelse knyttet til fenomenet vil stå i sentrum. Semistrukturerte intervjuer kjennetegnes av at man som forsøker etterstreber å innhente beskrivelser fra intervjuobjektets erfaringer, forståelser og fortolkninger av fenomenet. Det er intervjuobjektens egne perspektiver og beskrivelser av problemstillingen som er viktig å belyse og få frem (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervju er ansett som den metoden som best kan belyse problemstillingen, samtidig som jeg som forsker må være klar over de feilkildene som kan forekomme. Når man innhenter informasjon fra subjekter, er det viktig å huske på forskjellen mellom faktiske og normative utsagn. De faktiske er utsagn som er etterprøvbare, mens de normative er subjektive vurdering (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette gjør at metoden som er benyttet kan bidra til lite etterprøvbare fakta, fordi det er subjektors opplevelse, mening og kunnskaper som foreligger som empirigrunnlag. Gjennom en abduktiv tilnærming blir det mulig å sette empiri og teori i fokus gjennom undersøkelsen av problemstillingen (Thagaard, 2018). Metoden skal ikke benyttes for å innhente data på årsakssammenhenger, men den subjektive opplevelsen av samarbeid på tvers av etater og profesjoner. Likevel intervjuer ledere i de ulike etatene, med dette ønsker jeg å få et blikk av hvordan også deres medarbeidere opplever tverrfaglig og tverretatlig samarbeid; som leder har du kontakt med dine medarbeidere, og på den måten har lederen også forutsetning til å si noe om deres opplevelse av sammenhengene.

1.1.2 Forsknings spørsmål

Med utgangspunkt i problemstillingen ble intervjuene utarbeidet fra sentrale forskningsspørsmål, der problemstillingen tematiseres og snevres. Det var i hovedsak disse spørsmålene intervjuene skulle belyse gjennom ulike og nyanserte vinklinger (Kvale & Brinkmann, 2017). Det er essensielt at forskningsspørsmålene er generalisert nok til å romme de ulike etatene, samtidig som de er med på å spisse problemstillingen i den retningen som er ønsket. Dette ville bidra til valide funn, da forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene pekte i samme retning, for så langt det var mulig være de samme. Jeg ønsket å se på hvordan tverretatlig samarbeid oppleves, hvilke tanker de ansatte har for forbedring, justering og endring, samt at jeg forsøkte å se dette i en større kontekst i forhold til det store frafallet fra videregående opplæring. Med dette utgangspunktet ble forskningsspørsmålene:

1. Hvordan oppleves det tverretatlige samarbeidet av ansatte i forskjellige etater?
2. Hvilke muligheter for forbedringer i det tverrfaglige / tverretatlige arbeidet ser de ansatte?
3. Hvordan opplever de ansatte sammenhengen mellom kvaliteten på det tverrfaglige arbeidet og på det å forebygge frafall i skolen?

Problemstilling	Forskningsspørsmål
<i>Hvordan kan et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid forbedres for å skape et bedre system for «tidlig innsats»?</i>	Hvordan oppleves dette samarbeidet av ansatte på forskjellige etater?
	Hvilke muligheter for forbedringer i det tverrfaglige / tverretatlige arbeidet ser de ansatte?
	Hvordan opplever de ansatte sammenhengen mellom kvaliteten på det tverrfaglige arbeidet og på det å forebygge frafall i skolen?

Figur 1: Fremstilling av problemstilling og forskningsspørsmål. (Gunnhild Fransiska Neverdal, 2021)

1.2 Oppgavens oppbygning og struktur

Oppgaven er bygd opp med i alt seks kapitler. I første kapittel har jeg aktualisert og redegjort for problemstillingen, samt bakgrunn for motivasjon til å undersøke nettopp dette temaet. Det andre kapittelet presenterer teori som benyttes for å drøfte problemstillingen, problematisere forskningsspørsmålene og trekke større linjer til utdanning, etater og samfunnet for øvrig. Teorien presenteres også som ramme for oppgaven i sin helhet, som byggesteiner for de tanker og perspektiver som formidles. Kapittel tre presenterer metoden som er benyttet for å innhente empiri, hensyn som har måttet ivaretas, bakgrunn for utvalg og andre relevante vitenskapsteoretiske aspekt som validerer og gyldiggjør oppgavens vitenskapelige sider. Videre presenteres analysen i kapittel fire, der informantenes uttrykk, egne analyser og funn formidles gjennom en historiefortelling. I det femte kapittelet drøftes tema og empiri i et forsøk på å belyse problemstillingen. Med det sjette kapittelet samles tråder, løfter opp konklusjoner av forskningsarbeidet, mulige implikasjoner og veien videre. Avslutningsvis

kommer referanseliste, figurliste og tabelliste, og vedlegg med samtykkeskjema, informasjonsskriv og intervjuguide.

*Det gis en formaning
i plansjene her:
Vær overfladisk
som laksen er!*

*For går du i dypet,
da tar du en risk
på en gang å bli til
en dyphavsfisk!*

- Bjerke –

2. Teori

2.1 Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid

Tverretatlig samarbeid er samarbeid som foregår på tvers av tjenester og etater med ulike oppgaver og ansvar, og som tilhører ulike sektorer som innbefatter ulik og variabel kunnskap og kompetanse. Videre er tverretatlig samarbeid nedfelt og forankret i ulike lovverk, blant annet opplæringsloven, barnevernsloven, barnehageloven og politiloven. De ulike samfunnsproblemene, som vold og overgrep, rus og kriminalitet medfører en vesentlig vektning fra statlige myndigheter på tverretatlig samarbeid, og myndighetene krever en samordning av de ulike etatenes kompetanse lokalt, regionalt og nasjonalt (Søftestad, 2018, s. 222-224). Tverretatlig samarbeid innebærer å samordne ulike profesjoner å skape en bredde i kompetanse og blikket på barn og unge, slik at oppvekstsvilkårene blir så gode som mulig (Erstad, 2018, s. 47).

Videre kan tverrfaglig samarbeid defineres som samarbeid mellom personer med ulik faglig og profesjonell bakgrunn, der fagpersonene gjennom refleksjon og diskusjon skaper ny kunnskap (Myrann, Nome & Piros, 2018, s. 117). På mange måter er tverretatlig og tverrfaglig samarbeid to ulike begreper for samme resultat. Samarbeid settes ofte i sammenheng med kommunikasjon, der god kommunikasjon og godt samarbeid henger sammen, og er nært antatt å spille en viktig rolle inn i samarbeidets effektivitet (Hjertø, 2015, s. 168). Der samarbeidet ikke er et mål i seg selv, men et middel for å arbeide med resursene og innsatsen rundt barn og unge. Når tverretatlig og tverrfaglig samarbeid forstås som sammenfallende og integrerte deler i hverandre, er samarbeid et sentralt element som omhandler å møtes på ulik bakgrunn med felles mål. Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid fordrer at de ulike virksomhetene er likeverdige aktører, hvor de ulike aktørene utfører arbeid basert på klare rolle- og ansvarsavgrensninger (Søftestad, 2018, s. 225). Videre er gode modeller og systemer for arbeidet viktig forutsetninger for å samarbeide på tvers, selv om de viktigste faktorene for å lykkes er knyttet til ledelse. Felles kultur og verdigrunnlag, respekt for hverandre og de ulike etatene og bred kompetanse er også sentrale forutsetninger (Myrann, Nome & Piros, 2018, s. 117). Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid innebærer store muligheter, samtidig som det også rommer flere fallgruver. En sentral bekymring i tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, er at samarbeidets fokus flyttes fra barnet og over på juridiske aspekt (Søftestad, 2018, s. 228).

Alle som arbeider med barn og unge er underlagt en politisk primæroppgave, som handler om å gi et godt tilbud om hjelp og støtte på vegne av samfunnet; videreført er denne politiske oppgaven løst når tilbudet har vist seg nyttig (Larsen, 2005, s. 137). Det betyr at alle barn er alles ansvar, og et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid langt på vei er underlagt den aktuelle lovgivning og profesjonsmandat enhver har i møte med barn og unge.

Kommunen har ansvar for å legge til rette for gode og trygge oppvekstmiljø, iverksette forebyggende tiltak for å hindre psykiske plager hos barn og unge og sørge for tidlig intervensjon. Tverrfaglighet og samarbeid skal bidra til mest mulig effektiv utnyttelse av fagkompetanse i kommunen, mellom de ulike hjelpetjenestene, og barn og unges arenaer (Berg, 2012, s. 54). Tverrfaglig samarbeid foregår på system- og individnivå i skolen, der systemnivået innbefatter alle elever på alle skoler i hele kommunen. Tverrfaglig samarbeid på systemnivå er viktig for å sikre barn og unge en helhetlig og sammenfallende oppvekst, med gode forutsetninger. Dette betyr at alle arenaer barn og unge ferdes på, har glede av å samarbeide om å møte og utvikle barn og unges rammer. Individnivået skal sikre at den enkelte elev har de instansene rundt seg som trengs for å sikre de beste forutsetninger, og består gjerne av ansvarsgrupper med ulike kommunale instanser. Det tverrfaglige samarbeidet baseres på en forutsetning om at det fungerer godt mellom de ulike instansene, mellom skole og instanser og hjem. Her ligger også kritikken mot de ulike samarbeidsformene; mangel på godt samarbeid og fare for dobbeltarbeid og manglende informasjon og kommunikasjonsflyt (Berg, 2012, ss. 76-81). På mange måter er det tverrfaglige samarbeidet som her er skissert, overførbart til å gjelde også tverretatlig samarbeid.

Samarbeid på tvers krever en felles oppgaveforståelse, som overgår den enkeltes fag- og etat forståelse av mandatet (Larsen, 2005, s. 138). I tverretatlig og tverrfaglig samarbeid er det derfor en viktig forutsetning for å lykkes at oppgaveforståelsen er avklart og eniget om på forhånd. Videre fordres et møte mellom ulike etater og instanser at partene møtes på likeverdig grunnlag og vilkår (Eriksen & Germeten, 2012, s. 25). Tverrfaglig samarbeid kan ikke være valgfritt, og det argumenteres for at tverrfaglig samarbeid er en nødvendighet, fordi de ulike yrkesgruppene i dag spesialiseres mer og mer. På bakgrunn av dette vil konsekvensen være at vi vet «stadig mer om stadig mindre», og gjennom tverretatlig og tverrfaglig samarbeid vil profesjonene utfylles (Eriksen & Germeten, 2012, ss. 32-33). Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid ligger da til grunn for å møte eksisterende lovfestede rettigheter og politisk vedtatte mål rundt barn og unge når det kommer til omsorg, læring og utvikling.

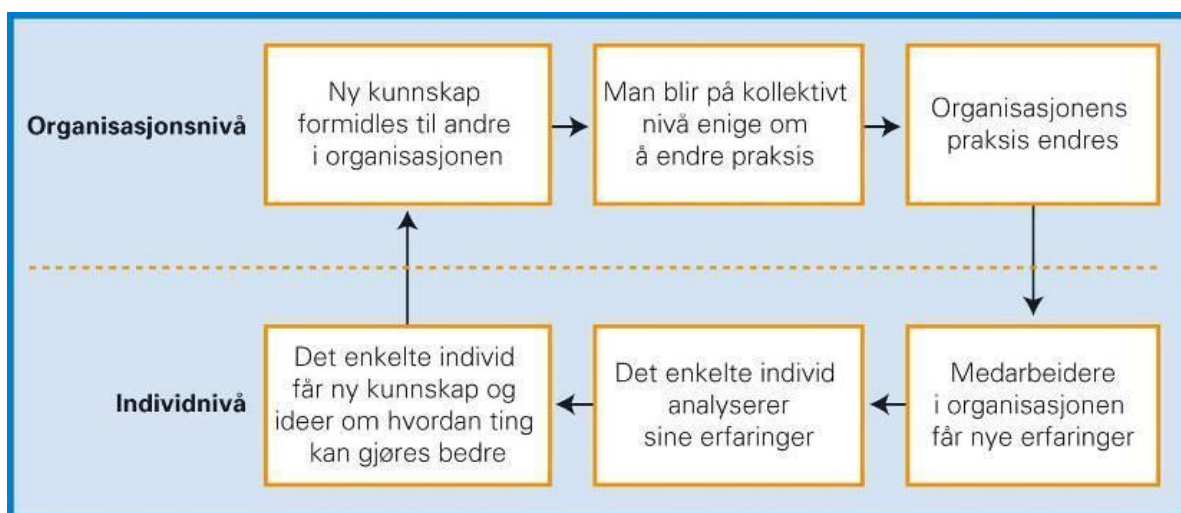
2.2 Læring

All læringsteori har en fellesnevner; enhver læringsprosess starter ved at et individ ser, hører eller opplever noe som det begynner å fundere over (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 355).

Læring er et begrep som beskriver et generelt forløp og aktivitet, noe som medfører at bruken av begrepet læring ikke sier noe om innholdet før formålet og innholdet er spesifisert.

Læringsbegrepet i utdanningssammenheng er problematisk, fordi formålet med utdanning er at eleven lærer noe, og at de lærer av bestemte årsaker (Biesta, 2014, s. 87). Videre presenteres «operant betinging» som sentral i organisasjonsteorien. Det vil si at det som former menneskers adferd, er deres forventninger til konsekvenser av adferden (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 356). Når konsekvenser er en realitet som styrer barn og unges innsats og adferd, spiller dette en sentral rolle i hvordan vi møter og tenker rundt individene i organisasjonen, samtidig som det spiller en sentral rolle i hvordan barn og unge møter de utfordringer de presenteres for; både faglig og relasjonelt.

Når det gjelder læring er ikke elevenes læring det eneste som står i fokus når det kommer til tverretattlig og tverrfaglig samarbeid. Lærings sirkelen skisserer et bilde av hvordan individuell læring og organisatorisk læring henger sammen og hvordan læring på ulike nivåer fører til en sirkel av kompetanse og utvikling. Figuren viser forutsetningene for at organisatorisk læring skal finne sted og sammenhengen mellom læring på individnivå, kollektivnivå og organisatorisk nivå (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 354).



Figur 2: Lærings sirkel (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 354)

2.2.1 Lærende organisasjon

«Det finnes to typer ledere: Den som får deg til
å løfte deg etter håret, og den som får det til å rive deg i håret»

- Egon Altermann –

Argyris og Schön (2014) definerer organisasjonslæring som læringsprosesser som eksisterer når medarbeiderne sammen skaper og deler kunnskap. Gjennom denne læringen blir kunnskapen en del av organisasjonen ved at den lagres i organisasjonens hukommelse eller mentale kart for videre bruk. Videre hevder Argyris og Schön at en organisasjon lærer gjennom singel-loop og doble-loop, der singel-loop løser rutinepregede utfordringer og doble-loop bidrar til å utvikle organisasjonen (Moen & Mørreaunet, 2014, s. 182-183). Videre forstås lærende organisasjoner som en idealtilstand som alle arbeidsplasser skal etterstrebe, med en høy bevissthet om viktigheten av å lære. Organisatorisk læring vil da forstås som et virkemiddel for å arbeide mot idealet, med læring som en kontinuerlig prosess og sentral plass i alt organisasjonen foretar seg (Irgens, 2011, s. 83).

Lærende organisasjonsteori kategoriseres i ulike kategorier, hvorpå disse er vevd sammen i stor grad. Systemtenkning, slik Senge (2013) presenterer, forutsetter en læringsstrategi som er utviklet for hele organisasjonen. Målet er å få alle medlemmer til å tenke på en spesifikk måte, hvor læringen kanaliseres slik at den bidrar til å fremme overordnede helhetsinteresser. Hendelser, handlinger og læring skal sees i organisasjonens helhet, og gjennom sammenhengs og systemsett kan avdekke organisasjonens effekter bak årsakene (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 369). Videre presenteres den andre teorien som kunnskapsproduserende systemer der målet er systematisk utveksling av taus og eksplisitt kunnskap, for på den måten å øke organisasjonens evne til å se nye ting og oppfatte gamle ting på nye måter (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 371). Når man ser tverretatlig og tverrfaglig samarbeid i lys av dets formål, er det et relevant perspektiv å sette lærende organisasjonsteori i sammenheng med tverretatlig samarbeid.

2.3 Organisasjonsteori og det politiske i organisasjoner

Enhver etat eller organisasjon som arbeider med flere ansatte er avhengig av hensiktsmessig og velfungerende organisering. Organisering og ledelse er tett sammenvevd, og organisasjonsteorien beror på en visshet hos ledelsen på hvordan organisasjoner fungerer. I følge moderne mytologi vil enhver organisasjon fungerer godt, dersom ledelsen leder godt (Bolmann & Deakm 2018, s. 34.36). Mintzberg (2009) hevder at organisasjoner består av fem hoveddeler; en operativ kjerne, mellomledelse, toppledelse, teknostruktur og støttestruktur (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 94). Disse fem elementene danner organisasjonen, og på mange måter illustrerer de hvordan organisasjonen består av individene i den og det systemiske og politiske aspektet rundt de. Den organisatoriske diskursen som styrer utdanningsinstitusjonene avgjør hvordan vi forstår utdanning, og den nordiske modellen er preget av resultatorientering, målstyring og grunnleggende kunnskaper. Samtidig viser den nordiske modellen at vi har en deltakerorientert tilnærming, med fokus på fagutvikling, personlig og sosial utvikling gjennom evaluering og dialog (Irgens, 2016, s. 334). På mange måter springer all organisasjonsteori ut ifra en klassisk teori på hvordan organisasjoner fungerer. Her møter vi Taylor og Fayol (I Irgens, 2007, s. 184), som begge har hatt sterk innvirkning på organisasjonsteorien, og fokuset på spesialiserte jobber og administrative systemer har blitt værende. Gjennomgående for organisasjoner, og hvordan vi kan forstå de, er spenningen mellom forandring og stabilitet (Bolman & Deal, 2018, s. 265). Enhver organisasjon er dynamisk, avhengig av individene og problemstillingene, fordi de alltid står i et spenningsfelt mellom politikk og mandat. I tillegg er organisasjoner i stor grad underlagt politiske føringer, som en politisk arena, og på den måten vil de alltid måttet være i endring og vil alltid endre seg (Bolman & Deal, s. 263-266). De politiske føringene som påvirker utdanningsorganisasjonene, kan beskrives gjennom tre engelske begreper; policy, politics og the political. Policy innbefatter vedtak om å gjøre ting på bestemte måter, der policyen trekker linjer, setter kurs for organisasjonen. Politics handler om hvem som får hva, når og hvordan, i tillegg til at maktrelasjonene gjerne kommer til uttrykk gjennom politics. Avslutningsvis handler the political om hele samfunnet, om det vi er felles om, bærende holdninger og verdier (Aasen, 2006, s. 136-137). Alle organisasjoner forholder seg til det politiske aspektet i ulik grad, og policy, politics og the political representerer tre ulike måter organisasjoner må forholde seg til det politiske aspektet. Det kan med bakgrunn i organisasjonsteorien og politikk begrepene være på det rene å si at organisasjonene har mange ulike rammefaktorer, som avgjør hvordan de fungerer.

2.4 Lovverk og rammeverk

Lovverket inngår ikke som teori, men er av sentral betydning for å forstå de rammefaktorene som ligger til grunn for et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. På bakgrunn av oppgaveforståelsen og videre lesning presenteres lovverk og rammeverk inn i teorikapittelet.

Alle som arbeider med barn og unge, og mennesker ellers, har en rekke lovverk og rammeverk de må forholde seg til, for å sikre et hvert individs rettigheter. Skolen favnes av blant annet opplæringslova, der §1-3 slår fast at skolen skal tilpasse opplæringen etter den enkeltes evner og forutsetninger for å sikre de beste forutsetninger for faglig mestring. Paragraf 3-6 sier at fylkeskommunen skal ha en oppfølgingstjeneste for ungdom som har rett til opplæring etter §1-3 (Opplæringslova, 1998, §1-6). Opplæringslova er ment for å forebygge psykiske vansker blant elever, og sikre helsefremmende tiltak uten at tiltakene er spesifikt knyttet opp mot elevenes psykiske helse (Berg, 2012, s. 55). I tillegg skal opplæringslova sikre kvalitet og rammer for barn og unge i opplæringspliktig alder. Videre er alle som arbeider med mennesker, der de kommer i fare for å tilegne seg personsensitive opplysninger underlagt taushetsplikten.

Taushetsplikten er en gjennomgående juridisk ramme i alt arbeid med mennesker. Dette innebærer at de som er omfattet av en slik plikt, har et forbud mot å gi opplysninger til uvedkommende om det de får kjennskap til av personlige forhold gjennom arbeidet. Videre kan man forstå taushetspliktens dikotomi, som er plikten til å konversere og kommunisere, som omhandler motsatser til hverandre (Eriksen & Germeten, 2012, ss. 76-77).

Hovedformålet med taushetsplikten er å ivareta den enkeltes rett til personvern, rett til privatliv og integritet. Taushetsplikten gjelder for alle som jobber i offentlig forvaltning, men har ulike variasjoner knyttet til innhold, avhengig av hvilken etat og profesjon man jobber under (Driscoll, 2018, s. 151). Uavhengig av profesjon og etat, ligger grunnloven og barnekonvensjonen til grunn som gjeldende for alle. I tillegg har en rekke profesjoner utviklet egne etiske retningslinjer for sine profesjonsutøvere.

2.5 Roller, relasjoner og ulike typer ledelse

I et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, som individ i organisasjoner og som mennesket, har vi ulike roller. De verdiene vi styres av, vårt bevisste og ubevisste forhold til verdiene og de holdninger vi har, avspeiles i rolleutførelsen (Irgens, 2007, s. 87). Som leder har du en gitt

rolle som på mange måter er kjernen i en organisasjon, fordi de fungerer som en organisator for individene i organisasjonen og etaten. På samme måte er lederen organisasjonens ansikt utad, den som samler individene mot et felles mål og strukturerer energien og kunnskapene til å føre organisasjonen i riktig retning; forhåpentligvis. Som leder kan du opptre ulikt avhengig av omstendighetene, og de aktuelle omstendighetene kan forme hvordan lederen fyller rollen sin. Videre er det i møte mellom mennesker i organisasjonen rollen din får utspille seg, selv om mange er redd for at det å gå inn i ulike roller kan føre til forvirring og mangel på anseelse (Kirkhaug, 2019, s. 37). På bakgrunn av dette eksisterer det ulike rolleteorier, og ulike relasjonsaspekt knyttet til den rollen du har. Mintzberg (2009) presenterer tre ulike interpersonelle roller som ledd i sin typologi, der disse rollene igjen utvikler seg til flere ledd til å avslutningsvis romme ti ulike lederroller (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 421-423). Dette viser til det omfang av ulike roller og den rolleteori som eksisterer for ledere, samtidig som det ikke er alle rollene som er aktuelle i alle konstellasjoner. Mintzbergs presentasjon av roller må sees i sammenheng med hvilke ledd i organiseringen individene beveger seg på. Operasjonaliseres lederroller og organisasjonsteori vil det være mulig å se hvordan disse spiller inn på hverandre og avhenger av hverandre.

I tverretattlig samarbeid er rollen avhengig av relasjonen, fordi arenaen de ulike lederne møtes på er utenfor egen etat. Dette gjør at relasjon og tillit er av avgjørende betydning i rolleforståelsen. Relasjoner styrker behovet for tilhørighet og åpner for å være sjenerøs overfor andre (Søftestad, 2018, s. 88). Relasjoner er også avhengig av hvilke handlingsalternativer lederen får, og hvilken rolle lederen inntar for å løse en eventuell problemstilling. På den måten vil relasjonen avgjør hvordan de mellommenneskelige rollene og dynamikken spiller inn på organisasjonen og individene i den (Bolman & Deal, 2018, s. 200). Alle roller og relasjoner medfører risikoer, fordi det gis uttrykk for ulike roller i ulike relasjoner. Når ulike aktører i ulike roller inngår i relasjoner over lengre tid, kan man utvikle sympati, bekjentskap til utenomliggende faktorer og vennskap; samtidig kan det oppstå avstand, konflikt og antipati (Madsen & Postholm, 2015, s. 181). Det er derfor særs viktig å være klar over at ulike relasjonskonstellasjoner og roller kan medføre ulike problemstillinger og utfordringer som leder må ta høyde for i organisasjonen.

I tråd med roller og relasjoner har du som leder mange ulike ledelsesforståelser å møte de dynamiske organisasjonene på. Relasjonell ledelse omhandler inspirasjon, innflytelse, utvikling av andre, igangsetting av endring, konflikthåndtering og teamarbeid. Samtidig er emosjonell intelligens hos lederen en sentral faktor for å kunne benytte denne formen for

ledelse (Bolman & Deal, 2018, s. 207-208), da det langt på vei handler om å gå i relasjon med medarbeiderne. En annen tilnærming som leder kan benytte i samarbeid er transformasjonsledelse, som oppstår når ledere utvider og stimulerer sine ansattes interesser, skaper bevissthet om og aksept for gruppens mål (Bass, 2009, s. 75). Transformasjonsledelse ansees av mange som en effekt av ledelse, men har også anerkjennelse som en ledelsesstrategi i seg selv. I dynamiske organisasjoner med mange ulike individer kan distribuert ledelse og selvledelse være hensiktsmessig. Gjennom selvledelse skal problemer og løsninger håndteres hos medarbeiderne. Her beror ledelsen på å ansvarliggjøre medarbeiderne til selv å ta større ansvar for eget arbeid og selvevaluering (Irgens, 2016, s. 232-233). Det ligger selvfølgelig et overordnet ansvar hos lederen til å følge opp, veilede og gi ressurser, men hovedpoenget er at medarbeiderne skal lede seg selv gjennom de utfordringer og oppgaver arbeidet medfører. Kunnskapsledelse er på mange måter et gjennombrudd i ledelsesteorien, der den setter kunnskapsutvikling og transformering av kunnskap sammen med individ og gruppe. Kunnskapsledelse baserer seg på knowledge conversion som interaksjon mellom eksplisitt og tuas kunnskap, der kunnskapsutvikling først og fremst er en sosial prosess mellom individer i organisasjonen. Her ansees kunnskap som en dynamisk prosess som fordrer struktur og prosess for utvikling (Gotvassli, 2015, s. 50-53).

*«Og dikteren sa:
Du er visst glad
i menneskene, du...*

*Jeg svarte,
litt forbløffet:
Ja,
jeg er visst det ...»*

- Bye –

3. Forskningsmetode og empirigrunnlag

3.1 Vitenskapsteoretisk retning

Empirisk vitenskap er en form for dialog med virkelighet, der virkeligheten ikke kan uttale seg på annen måte enn gjennom deltaker og forskers fortolkning (Nyeng, 2012). Dette gjør at jeg som forsker kan innhente data rundt problemstillingen, som retter seg mot subjektene opplevelse av tverretatlig samarbeid. Den kvalitative tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven bidrar ikke til å finne allmenngyldig teori, men å åpne opp for å belyse problemstilling. Formålet er å skape en stemme for en del av virkeligheten, slik den fremtrer i det aktuelle område, for så å drøfte denne fremtreden i lys av teori. Problemstillingen søker svar på hvordan tverretatlig og tverrfaglig samarbeid oppleves, fungerer og kan forbedres, og en kvalitativ metode har som formål og innhente disse dataene. Ved å benytte kvalitativ metode som oppgavedesign, er målet med forskningen å si noe om hvordan virkeligheten oppfattes og om mulig kan utvikles, forbedres eller endres (Nyeng, 2012). Metodens design sier noe om hvilke vitenskapsteoretisk retning jeg fortolker og analyserer funnene ut ifra, og dette er avgjørende for hvordan jeg som forsker forstår empirien. Gjennom en hermeneutisk tilnærming forsøker jeg som forsker å fortolke fenomenene, basert på en holdning om at menneskelige handlinger har mening (Dalland, 2018). I sammenheng med hermeneutisk tilnærming benytter jeg kritisk kunnskap som utgangspunkt for å forstå funnene. Forskningen retter seg mot informantene opplevelse av tverretatlig samarbeid og hvordan dette kan forbedres, og jeg vil gjennom kritisk kunnskap kunne avdekke og forklare samfunnsmessige aspekt knyttet tematikken (Dalland, 2018). Det å benytte kritisk kunnskap og teori betyr ikke at jeg er kritisk til informantene opplevelse og formidling, men ser funnene i lys av kritisk teori i en større samfunnsmessig kontekst. Dette tenker jeg kan bidra til å belyse tematikken på en ny måte, samtidig som det å se funnene i lys av samfunnsforståelse bidrar til å favne de ulike etatene. Gjennom hermeneutisk tilnærming, kritisk kunnskap og refleksjon ønsker jeg å belyse, avdekke og sette i sammenheng hvordan tverretatlig samarbeid påvirker barn og unge i dag, og hva det har å si i en større samfunnsmessig sammenheng.

3.2 Intervju

Denne studien bruker dybdeintervju som metode, der jeg som forsker etterstreber å utvikle en forståelse av tverretatlig samarbeid som sosialt fenomen ut fra fortellingene til informantene

(Thagaard, 2018). Problemstillingen søker å innhente nettopp denne formen for data, og gjennom dybdeintervju vil jeg som forsker få tilgang til informantenes opplevelser. Bourdieu utviklet en intervjumodell med syv faser, mens Rubin og Rubin initierer en iterativ design på intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 138). På grunnlag av de opplevelser og meninger jeg som forsker ønsker å innhente er intervju ansett å være en egnet fremgangsmåte for å undersøke problemstillingen. Samtidig åpner intervju opp for tanker og perspektiver som jeg som forskeren ikke selv har sett i utarbeidelsen av intervjuguiden. Det eksisterer ingen andre måter å innhente informasjon om folks opplevelser enn gjennom intervju, da de som eier opplevelsen er den eneste kilden. En alternativ tilnærming til innhenting av datamateriale kunne vært observasjon, der jeg som forsker hadde gått inn å observert hvordan det tverretatlige samarbeidet fungerer i praksis. På den måten ville jeg innhentet informasjon om gjennomføring, utenfra opplevelse og kommunikasjon, men jeg ville ikke kunne gå i dybden på individenes opplevelser. I tillegg fordrer observasjon av tverretatlig samarbeid at jeg som forsker hadde observert flere ulike arenaer over lang tid, noe som vanskelig lot seg gjøre i et pandemipreget land. Problemstillingen retter seg mot subjektets opplevelse, tanker og meninger, og på bakgrunn av dette ble intervju den metoden som var mest hensiktsmessig for å svare på problemstillingen. Intervju gir ingen svar på sannheten om tverretatlig samarbeid, men kan indirekte belyse hvordan samarbeidet fungerer. Gjennom dyptgående analyse basert på informantenes opplevelse, fortolkning og gjenfortelling av sin forståelse, i lys av forskers hermeneutiske og kritiske teoretisk vinkling, vil funnene kunne gi en ny forståelse av tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. Gjennom ny kunnskap kan grupper gjøres i stand til å handle (Dalland, 2018) Når problemstillingen ble utarbeidet så jeg det hensiktsmessig å innhente informasjon og empiri fra et utall ulike instanser som inngår i tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. Ideelt ønsket jeg da å intervju ledere, om mulig i to ulike kommuner eller kretser, for på den måten å skape bedre forutsetninger for generalisering av funn. Intervjuguiden ble utformet ut ifra et iterativt design, der forskeren løpende kan tilpasse seg nye forhold, vinklinger å utarbeide nye spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017). På den måten vil jeg utforme spørsmål underveis på bakgrunn av responsen til informantene, samtidig som jeg har etablert grunnspørsmål gjennom forskningsspørsmålene. Intervjusamtalen blir rammet inn gjennom avsatt tid på digitale møter, slik at vi har mulighet til visuelt og auditivt å kommunisere. Ideelt sett skulle intervjuene vært gjennomført med fysisk tilstedeværelse, men grunnet COVID-19 har det vært en umulighet i denne forskningen. Når man har anledning til å interaksjon gjennom auditivt og visuell kommunikasjon vil man likevel kunne innhente informasjon gjennom diskursive intervju, der kunnskap kommer til uttrykk gjennom sosialt

samspill og fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2017). Det er min jobb som forsker å kontrollere at vi holder oss til problemstillingen, samtidig som jeg åpner opp for informantens fortelling, vinkling og forståelse av tematikken. Gjennom frihet hos informanten og kontroll hos meg, håper jeg at empirien vil gi bred, variabel og inngående informasjon som kan benyttes til å løse problemstillingen.

Semistrukturerte iterative intervju medfører ulike svakhetspunkter, der jeg som forsker må være bevisst og reflektert i møte dilemmaene som kan oppstå. En styrke ved intervju er at jeg som forsker kan stille oppfølgings spørsmål knyttet til fenomener som kommer frem i intervju prosessen, samtidig som jeg kan kontrollere at forståelsen av informasjonen er korrekt. Samtidig kan intervju medføre forstyrrelser fra andre i organisasjonen, da intervjuene i stor grad gjennomføres på den enkeltes arbeidsplass. Dette kan medføre avbrytelser i informantens fortelling, digresjoner og avsporing fra tematikk, som igjen kan gjøre det utfordrende å komme tilbake til dialogrelasjonen. I tillegg kan intervju medføre at intervjuobjektene gir den informasjonen de forventer at vi vil høre, det som formelt «ser» bra ut eller standarder for hvordan situasjonen er ideelt sett. Det er derfor viktig at jeg som intervjufører evner å bygge relasjon og stille spørsmål som innhenter informantens subjektive opplevelse og faktiske forståelse knyttet til tematikken.

3.2.1 Informanter og utvalg

Kommunen er valgt ut fra et strategisk utvalg der jeg har lett etter en kommune som har jobbet aktivt for å etablere et tverretatlig samarbeid. Dette kriteriet var det viktigste kriteriet, fordi det å studere en kommune som jobber aktivt med tverretatlig samarbeid kan gi mer kunnskap om hvordan det etableres og hvordan det kan utvikles videre. Kommunen er ellers av normativ størrelse basert på innbyggertall, og ligger plassert utenfor det sentrale Østlandet med mange tilflyttende ungdommer for gjennomføring av ungdomsskole og videregående opplæring. Premissene for å drive tverretatlig samarbeid vil i dette tilfellet variere fra for eksempel hovedstaden og andre store byer, fordi kommunen er stor, spredd utover variabelt landskap og innbefatter både småby og landsbygd. Det er derfor ekstra spennende å se hvordan kommunene med sine areal forutsetninger og innbygger premisser arbeider med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid.

Innenfor kommunen har jeg funnet åtte informanter, der to av de er rektorer og de siste seks representerer hver sin etat som deltar i samarbeidet. Jeg har valgt å intervju to rektorer fordi hovedfokuset er vinklet mot ungdomsskoler, slik at jeg kan sette tverretatlig samarbeid i sammenheng med tidlig innsats. Når informantene representeres med to rektorer medfører

dette forutsetninger til å innhente mer informasjon om skolen, skolens plass i det tverretatlige samarbeide og hvordan samarbeidet når ut til ungdommen på skolen. Informantene ble plukket ut på bakgrunn av tilgjengelighet og representerer en betydelig del av det tverretatlige samarbeidet. Likevel er det enkelte etater og ledere jeg gjerne skulle intervjuet, men som ikke lot seg gjøre grunnet den nåværende situasjonen og tidsaspektet på undersøkelsen. Som bakgrunn har informantene gjennom kommune- og fylkesnivå arbeidet med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid siden 2007-2008. Kommunen har vært en viktig drivkraft for denne progresjonen og at samarbeidet ble positivt og mulig. I tillegg er arbeidsformen forankret i statlig initiativ, noe som har resultert i avsetting av midler og sentrert fokus.

Hvem	Antall	Begrunnelse
Rektor	2	Er øverste hode i nær kontakt med barn og unges læringsarena. På mange måter blir rektor bindeleddet og møtepunktet for det tverrfaglige etat-arbeidet, om man skal tenke «på barnets arena»
Leder for PPT	1	En instans som kommer inn når det er utviklet en større bekymring knyttet til utvikling og fungering. PPT er i dag den instansen som kommer inn når det gjelder tidlig innsats og ekstra ressurser.
Miljøterapeut	1	Miljøterapeutene jobber fysisk på skolene med ungdom i tillegg til å være del av et tverretatlig og tverrfaglig team. Med dette har de bred innsikt i det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet.
Leder for Barn- og ungetjenesten	1	En yrkesgruppe som er knyttet til barn og unge, og koordinering av deres behov.
Leder i politi	1	Politiet sitter på kunnskap og autoritet som kan binde alle etatene sammen på en bedre måte. I tillegg har politiet andre ressursbaser og informasjonskanaler enn øvrige etater. Politiet kan også ha en preventiv og informativ funksjon i møte med barn og unge.

Kulturleder Ungdommens hus	1	Bred tilstedeværelse i ungdommens liv utenfor skolen gjennom organisering og tilstedeværelse av og i barn og unges fritid.
Kommunalleder oppvekst og kultur	1	Overordnet ansvar for samarbeid mellom ulike etater tilknyttet barn og unge på kommune nivå.

Figur 3: Informantoversikt og etat-begrunnelse. (Gunnhild Fransiska Neverdal, 2021)

Bakgrunnen for å velge foranstående informanter er knyttet til problemstillingen. Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid rundt barn i skolepliktig alder er viktig for å sikre barn og unge en trygg opplærings arena, tilrettelagt for individuelle behov og forutsetninger. Et av målene med problemstillingen er å se på tverrfaglig og tverretatlig samarbeid på en ny måte i forhold til tidlig innsats. På bakgrunn av dette ble det nødvendig å innhente informasjon fra etater som kanskje ikke intuitivt inngår i utdanningssektoren.

Valg av kommune for å gjennomføre forskningsarbeidet var en omfattende tankeprosess. Det er dessverre slik at Covid-19 fortsatt regjerer i den grad at fysisk oppmøte ble utfordret. På en måte bidrar dette til å forenkle prosessen da alle intervjuer i stor grad kunne gjennomføres digitalt. På den annen side kompliserte det prosessen ved manglende fysisk oppmøte. Når man kan møte intervjupersonene fysisk, får man langt mer informasjon enn gjennom digitale møter. I tillegg vil fysiske møter bidra til å opparbeide en tillitsrelasjon og åpen dialog mellom intervjuobjekt og forsker. Dette ble etiske vurderinger jeg som forsker måtte ta høyde for.

For de beste forutsetningene til å belyse problemstillingen ble valg av informanter et viktig moment. Problemstillingen ville se på det tverrfaglig og tverretatlige samarbeidet, noe som fordret at intervjupersonene var i posisjoner der de hadde inngående informasjon både om de praktiske, men også de politiske momentene rundt tema. Jeg valgte derfor å intervjuere ledere fra ulike etater, for på den måten å innhente mest mulig inngående informasjon om det tverrfaglige og tverretatlige samarbeide. I tillegg var ønske med dette valget å åpne for muligheten til at intervjupersonene kunne si noe om hvordan systemet eventuelt kan forbedres og egne tanker knyttet til problemstillingen.

3.3 Analysemetode

Analysemetode handler om veien vi går for å komme til målet i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2017). Når jeg hadde innhentet empiri valgte jeg å analysere dataene gjennom koding av funn. Kodingen tok utgangspunkt i en abduktiv tilnærming, der jeg utviklet en forståelse basert på relasjonen mellom data og teori. (Thagaard, 2018). På den måten ble det mulig å meningsfortette innholdet samtidig som jeg kunne reflektere over de ulike forståelsene empirien representerte. Analyse og tolkning er på mange måter to sider av samme prosess, fordi det er umulig å beskrive hendelsesforløpet uten å tillegge mening, og dette danner grunnlaget for fortolkning i kvalitative metoder (Thagaard, 2018). Det er i møte med fortolkning den vitenskapsteoretiske retningen kommer til uttrykk, og spenningen mellom hermeneutikk og kritisk teori blir et bevisst handlingsgrunnlag å forstå empirien ut ifra. Det har derfor vært viktig å gjengi analysen så konsist som mulig, med bevissthet rundt min forforståelsespåvirkning i analysen. På bakgrunn av dette vil litt nødvendig forkunnskaper presenteres som grunnlag for forståelse av analysen.

Empirien for oppgaven er innhentet gjennom en rekke semistrukturerte intervjuer. Hovedfokuset har vært på ungdom, men grunnet det tverretatlige fokuset har svarene også vært gjeldene for barn og unge utover denne aldersgruppen, noe informantene selv påpekte. Informantene var gjennomgående enige om at problemstillingen var relevant for arbeidet med barn og unge, men at enkelte faktorer ved lovverket, forståelsen av mandatet samt etatenes organisering kompliserer et tverretatlig samarbeid unødig. Informantene er representanter for ulike etater og yrkesgrupper i samme kommune med en gjennomsnittlig mengde innbyggere. Ideelt sett skulle empirien vært innhentet fra flere representanter fra samme etat, men grunnet covid-19 og manglende respons i prosessen med å innhente empiri har responsgruppen blitt begrenset til en kommune. I og med at informantene representerer flere ulike etater, er informantene fra flere kommuner i fylket. Kommunen jeg har hovedvekt på er allerede godt innarbeidet i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Dette medførte at spørsmålene ble rettet til forbedring og endring, samt nåtidsfungering, heller enn hvordan et slikt arbeid kan etableres.

3.4 Ethiske vurderinger

Som forsker i møte med mennesker er det mange etiske dilemma man kan komme opp i, i tillegg til at det er mange formelle hensyn å ta. De nasjonale forskningsetiske komiteene har

utviklet en rekke forskningsetiske retningslinjer som jeg som forsker må forholde meg til. Som forsker er vitenskapens viktigste forpliktelse idealet å søke etter sannhet (NESH, 2014). Når jeg som forsker studerer sosiale fenomener basert på subjektive opplevelser, eksisterer det ingen sannhet. Det blir derfor ekstra viktig for meg å være redelig å fremstillingene, samtidig som jeg er bevisst det faktum at det aldri eksisterer en bestemt sannhet. Det er viktig å ivareta informantens rettigheter formelt, med informert samtykke. Dette innebærer at informanten får tilstrekkelig informasjon om forskningen på forhånd, om hvem som får tilgang til forskningen, formålet, hvordan resultatene er tenkt fremstilt og retten til å trekke seg frem til innleveringspunktet. Her oppstår det noen etiske dilemmaer, da det er begrenset hvor mye informasjon man kan gi om forskningsprosjektet på forhånd når det gjelder kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Gjennom hele den kvalitative forskningsprosessen er det viktig at jeg som forsker forholder meg åpen til de dilemmaene som kan oppstå, samtidig som jeg ivaretar de etiske retningslinjene som er forankret i et forskningsprosjekt. Da COVID-19 har preget perioden oppgaven ble utarbeidet på, har det blitt ekstra viktig å ta grep for å sikre at tolkningene er tro mot den informasjonen informantene har gitt, fordi tolkningene har mindre å støtte seg på enn ved intervju i levende møter. Alle intervjuer er gjennomført digitalt, via zoom, noe som gjør at en del mimikk, betoning og non-verbal kommunikasjon forsvinner. Like fullt har videokonferanse gjort det mulig å se hverandre og noe non-verbal informasjon har likevel blitt synlig om en sammenligner med for eksempel telefonintervju. Med de forutsetningene som lå for innhenting av empiri har det vært ekstra viktig å skille på forskers og informants presentasjoner. Gjennom empirien presenteres ett utvalgt menneskers tanker og mening knyttet til problemstillingen, og dette må jeg som oppgaveskriver være tydelig på. Som forsker er det viktig å skille mellom informantenes tanker og egne konklusjoner og perspektiver (Thagaard, 2018). Ved å være tydelig på skillet mellom informant og forsker vil provokasjonene forhåpentligvis være minimale, og forutsetningen for leseren til å følge refleksjonene og konstruksjonene av mening vil virke troverdig og etisk forsvarlig. Ifølge Platon (i Kvale & Brinkmann, 2017) vil etiske vurderinger alltid avhenge av konteksten de er en del av. På den måten må alle vurderinger og handlinger jeg gjør som forsker gå igjennom etiske refleksjoner, basert på denne forskningens kontekst.

3.4.1 Anonymisering

Anonymisering er langt på vei et forskningsetisk prinsipp som sikrer informantenes integritet der informasjonen kan virke svekkende for informanten. Anonymisering innebærer også en vurdering knyttet til enkeltpersoners integritet og gruppens kontekst (Thagaard, 2018). Anonymisering er en øvelse mellom å gjengi informasjon som er viktig for analyse og

drøfting, og sikre informantenes rett til privatliv slik at de ikke kompromitteres av forskningens presentasjon. I denne studien er informantene anonymisert slik at det ikke skal kunne få noen negativ innvirkning på de som individer, samtidig som informasjon som er av vesentlig betydning for analyse og drøfting er presentert; slik som gjengivelse av etat. Verdien av å presentere hvilke etater de tilhører vurderes som betydelig i denne forskningen, samtidig kan det medføre at enkelte innenfor i den aktuelle kommunen kan gjenkjenne hvem som er hvem da enkelte har informasjon om hvem som representerer de ulike etatene inn i denne oppgaven. Likeledes anses dette som av svært liten betydning for informantenes integritet, da vedkommende er på vei ut av stilling og alle informanter er klar over denne tilknytningen.

3.5 Validitet og reliabilitet

Analyse er en prosess der empiri blir tilgjengeliggjort for videre bearbeidelse. Gjennom analyseprosessene prøver forskeren å tydeliggjøre det informantene faktisk sier. Intervjuanalysen blir presentert som en fortelling, for på den måten å lett tilgjengeliggjøre informasjonen for leseren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Under følger en analyseframstilling av funnene fra intervjuene. Alle uttalelser fra informantene som er direkte sitert er tegnsatt med følgende symbolikk «....». Dette for å tydeliggjøre skille mellom informantenes uttalelser og forskerens analyse. Analyse er et arbeid der transkripsjon av informasjon blir synliggjort og bearbeidet, for så presenteres i en analyse senere i teksten. Analysen skal hjelpe oss med å formidle hva intervjuene har å fortelle, der vi gjennom tolkningen forsøker å hente ut meningen i det vi har fått vite (Dalland, 2018). På den måten sikres oppgavens validitet, fordi tolkning og presentasjon av funn beskrives så treffsikkert som mulig ut ifra informantenes fortelling. Dette åpner for ulik tolkning basert på ulik forståelse, og derfor fremstilles analysen i fortellerform, for så langt det er mulig være tro mot det faktiske innholdet informantene kom med. I transkripsjonen og analysen valgte jeg å sortere funnene ut ifra hovedretninger som var gjennomgående for informantene.

Validitet blir gjennom litteraturen presentert som noe gyldig og ifølge Dalland (2018) er validitet et begrep som omhandler relevans og gyldighet. Med dette til grunn vil følgende si noe om hvorfor funnene og konklusjon er gyldig og relevant. Like aktuelt er funnene kun en måte å se problemstillingen på, og det vil fremkomme like mange variabler som det er utdanningsinstitusjoner og samarbeidende individer. Gjennom reliabiliteten og de etiske vurderingene er målet at funnene skal få en overførbarhet som gyldiggjør konstruksjonene,

funnene og tankene forskningen har funnet (Thagaard, 2018). For å gi leseren de beste forutsetning til selv å vurdere validiteten i funnene, er det viktig å belyse hvilke feilkilder som kan ha forekommet og påvirket resultatene i tillegg til å tydeliggjøre skille mellom informant og forsker. En mulig feilkilde kan være forskers forforståelse, kunnskap og holdninger, der fordommer og forståelse kan vri forståelsen av fenomenene vi presenteres for. Likeledes er det på mange måter umulig å velge hvilke forutsetninger og kunnskaper vi skal forstå ut i fra, fordi forforståelsen avhenger av hvem man er, og er en integrert del av hvert individ (Kleven & Hjordemaal, 2018). I tråd med denne forståelsen av forforståelse, vil det ikke oppstå feilkilder, men presenteres en analyse og tolkning basert på egen forståelsesramme. Det er vel så viktig å poengtere at det eksisterer flere forståelser av fenomenene, og at følgende gir uttrykk for et utvalg. Gjennom gjengivelse av informantenes formuleringer, kommer det intersubjektive forholdet til uttrykk, og forholdet mellom meg som forsker og deltager vil styrke forståelsesvaliditeten og presentasjon av utvalg, som vil styrke reliabiliteten i forskningen. Ved at jeg tydeliggjøre skillet mellom informantenes direkte sitat og hva som er min analyse styrkes validiteten gjennom transparens i forskningsprosessen, leser får mulighet til å teste mine tolkninger og vurderinger. Dette fører oss videre til generaliseringsprinsippet og overførbarhet. I litteraturen fremmes det at funnene ikke må være 100 prosent gyldig for å ha verdi, og kvalitativ forskning med et begrenset antall informanter gir umuligheter for generalisering (Thagaard, 2018). På mange måter er funnene en representativ forståelse som kan overføres til andre, og gjennom gjenkjennelse til fenomenene som problemstillingen har belyst vil oppgaven uttrykke validitet og overførbarhet. Avslutningsvis er det begrepsvaliditet, der man etterstreber å undersøke det man faktisk sier man skal. Her er det ingen absolutte krav og ingen selvfølge, men verdt å etterstrebe for å fremme størst mulighet for overførbarhet, validitet og reliabilitet. Det skal sies at validitet i kvalitativ forskning er misvisende, da prinsippet er hentet fra kvantitativ forskning og positivistiske forskningsparadigmer (Nyeng, 2018). Det vil derfor være reliabilitet som ligger til grunn for kunnskapskriteriet når det kommer til hvorvidt det er holdbart, og forståelsen av begrepene og dets innhold er avgjørende for validiteten.

Det var ingen informanter som hadde fått utlevert spørsmål på forhånd, kun generell informasjon om prosjektet og problemstillingen. Gjennom semistrukturerte intervjuer som ble benyttet i oppgaven, åpner jeg opp for åpne spørsmål som medfører at informantene kan gi intuitive svar. I tillegg er intervjuguiden utarbeidet slik at informantene langt på vei ikke lar seg lure eller forvirre av spørsmålene, og på den måten vil svarene være reliable fordi det også

åpnes opp for kontroll av uttalelser. Dette var et bevisst valg for å i størst mulig grad innhente mer intuitive svar, som forhåpentligvis ville gi valid bilde av situasjonen knyttet til problemstillingen. På denne måten vil empirien representere reliabilitet knyttet til status quo som åpner for forståelse og bevissthet, noe som er formålet til oppgaven. Avslutningsvis fikk informantene forsikrings spørsmål som skulle sikre at eventuelle misforståelser ble oppklart og skape rom for korrigeringer; på den måten ble habiliteten styrket.

3.6 Generalisering

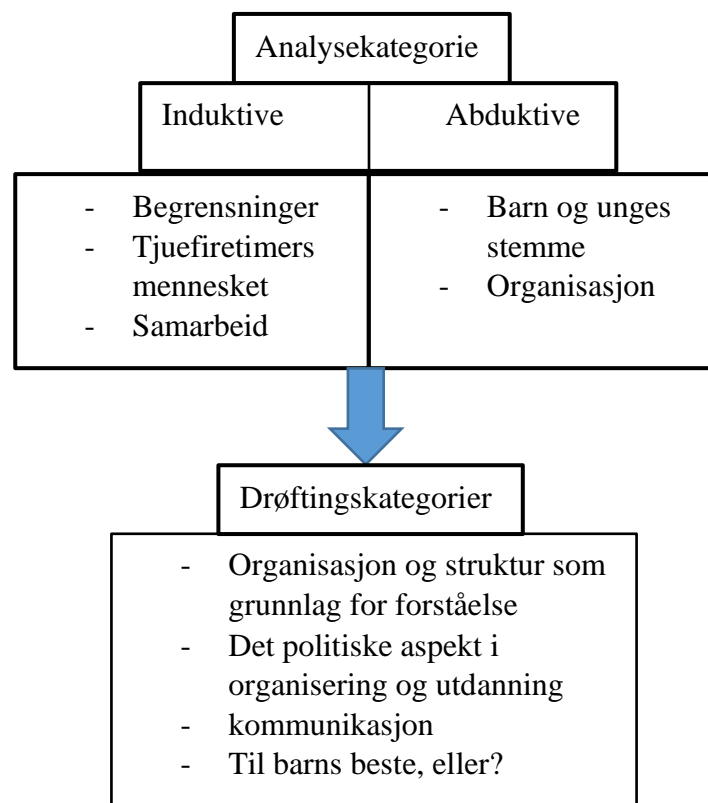
Generalisering handler langt på vei om overførbarhet, og som forsker ønsker man gjerne å undersøke fenomener som andre kan ha glede av. På bakgrunn av dette vil undersøkelsen og dets funn langt på vei etterstrebe å kunne generaliseres, og at utvalget kan være representativt for resten av populasjonen (Dalland, 2018). Funnene i dette prosjektet er ikke statistisk generaliserbare til alle kommuner, fordi det ikke foreligger et representativt utvalg kommuner. På tross av et begrenset utvalg, er det mulig å trekke noen større linjer, som kan generaliseres teoretisk, altså hvis de støttes av annen teori og forskning, og som kan ha verdi for andre kommuner ut fra at dette er et eksempel på hvordan et tverretattlig samarbeid kan arte seg. Pedagogisk forskning, slik som kvalitativ forskning som ligger til grunn for undersøkelsen, vil aldri gi fasit svar eller oppskrift på hvordan pedagogiske praksiser fungerer. Derfor er det viktig å forholde seg til funnene som velbegrunnede hypoteser (Kleven & Hjordemaal, 2018), som åpner opp for refleksjon rundt praksis, samtidig som profesjonsutøveren kan integrere forskningsbasert kunnskap til praksiserfaringer. Et annet aspekt ved generalisering er knyttet til forskningens validitet og reliabilitet. Opplevs funnene, tolkningen og analysen som valid, vil det også være nærliggende å generalisere enkelte momenter fra undersøkelsen.

3.7 Analyseverktøy

Analysen vil gjennomføres ut fra kategoriene organisasjon og samarbeid, tjuefiretimersmennesket, barn og unges stemme, og begrensninger. Disse kategoriene er utarbeidet induktivt og abduktivt gjennom den datanære analysen. Den induktive tilnærmingen gjør det mulig å forankre kodingen basert på data, slik at deltakernes uttrykk konsentreres. Gjennom en kombinasjon av induktiv, deduktiv og abduktiv metode analyserte jeg intervjuene (Thagaard, 2018), der empirien gjentatte ganger ble lest for å utvikle så

korrekt forståelse som mulig. Videre utviklet jeg en forståelse for dataen i møte med min teoretiske forankring, slik at de teoretiske forankringene jeg innehar bidrar til å utvikle forståelsen for dataene. I tillegg ble meningsfortetting benyttet som analyseverktøy, da informantenes fortelling ble forkortet av meg slik at den umiddelbare meningen kom tydelig frem. Gjennom meningsfortetting går forsker inn for å finne meningsstrukturen for å presentere denne mer umiddelbart (Kvale & Brinkmann, 2017). Meningsfortetting ble mulig gjennom en abduktiv analysemetode i et hermeneutisk perspektiv.

Analysebegrepene ligger til grunn for drøftingskategoriene og alle analysebegrepene inngår i drøftingen. På den måten kan jeg være tro mot dataene, samtidig som jeg setter funn i en større samfunnsmessig kontekst.



Figur 4: Oversikt over analysebegreper og sammenheng med drøftingsbegreper (Gunnhild Fransiska Neverdal, 2021)

*O space for land, O space for sky,
Useless world below existing in nebulous state,
Continuing and continuing from time immemorial,
Useless world below, extend!
- Campbell -*

4. Analyse

4.1. Organisasjon og samarbeid

To kommunalt ansatte forteller at kommunen, og etatene i den, har jobbet tverrfaglig og tverretatlig siden 2007-2008. Kommunen har vært en viktig drivkraft for at progresjonen, prosessen og samarbeidet ble positiv og mulig, samtidig som det har opplevdes meningsfylt. To rektorer fortalte «innføringen av miljøterapeuter har bidratt veldig positivt inn på skolen, og vi kan se at det hjelper elevene å ha et miljøtema tilgjengelig med sosiallærer, miljøterapeut og helsesykepleier». Her vises det til noen viktige aspekter knyttet til hvordan tiltakene når ned til ungdommen. Man kan forstå uttalelsene dit at tilgjengeligheten til kompetanse som ungdommene kan benytte, har gitt verdifulle resultater og at organiseringen av kompetansen bidrar til endring. I tillegg kan man kanskje forstå det slik at et flertall av «på gulvet» tiltak i form av individer med annen kompetanse, som jobber i et team, bidrar til å utvikle skolens nærhetsmuligheter og kompetanse for samarbeid.

Videre fortalte alle om organisering «samarbeidet består av barnevern, politi, BUP, tiltaksteam, konfliktråd, og Ungdommens hus». Dette viser til en utbredt forståelse om hva og hvilke kompetanser samarbeidsarenaene innbefatter, og at alle informantene hadde den samme oppfattelsen knyttet til tilgjengelig kompetanse og ressurser. En miljøterapeut fortalte om et annet kommunalt samarbeid lokalisert utenfor skolen, som innbefattet litt andre organisasjoner og deler av etatene, og uttrykket seg slik

«Dette fungerer! Vi møtes en gang i måneden, vi kjenner hverandre og har tillit til at alle gjør jobben sin med barns beste i fokus; i tillegg er det helt konkret. Vi ser at det får effekt ut i ungdomsmiljøet».

Her løftes det opp flere momenter, blant annet effekt og omfang, i tillegg uttales noe om faktorene for effekt. Man kan forstå det dit at det at samarbeidsarenaen er ikke-kommunal og at de kjenner hverandre med tillit til at alle har barn og unge i fokus er grunnleggende fenomener for å lykkes. I tillegg kan det forstås dit, at det at de ser endring og effekt i ungdomsmiljøet motiverer for å fortsette. Det er da interessant å se miljøterapeutens uttalelse i sammenheng med uttalelse fra en rektor tilknyttet skolen «Vi mangler tiltak og effekt. Hva er lærerens ansvar og hva er ikke? Vi ser barna falle i mellom men kan ikke gjøre noe med det». Her kan det være et uttrykk at de, på tross av samarbeid på tvers av etatene og gode strukturer, mangler tiltak og effekt. Videre kan man forstå det dit at det er en usikkerhet knyttet til roller,

og at det er uklart hvem og hvordan man skal hjelpe de som faller utenfor. Man kan også forstå uttalelsen dit at kompetansen i samarbeidsteamet ikke fører til effekt i møte med ungdommen, der det går utover de rollene som er dekket opp på skolen.

Kommunalleder og PPT påpekte at det var et statlig initiativ som lå til grunn, samt et behov for bedre system rundt barn og unge. Tre fra kommunalt nivå påpekte at dette ikke var et prosjekt som skulle avsluttes, men en måte å arbeide på «Vi er på vei og vi blir aldri ferdig! Slik skal vi jobbe, alltid. Derfor er begrepsbruken viktig, slik at vi kan fortsette å argumentere for at dette er viktig og fortsette å sette av midler for å jobbe på denne måten» (Kommunalleder). Her kan det forstås dit at det å bruke riktig begreper og utarbeide en felles forståelse om disse, ville bidra til å opprettholde midlene, slik at det ikke ville være mulig å velge bort det tverretatlige og tverrfaglige samarbeidet. En annen kommunalt ansatt sier det slik «vi må ha folk og sette av ressurser! Det er ikke alltid mulig å måle effekten, og historisk sett kutter man derfor i disse tingene». At det disponeres ressurser årlig kan betyr at arbeidsformen settes i system, og informanten er opptatt av at prosjektet ikke bare skal handle om en måte å jobbe på, men skal sette spor i systemene de jobber i, gjennom vedtak om ressurser. «I dag er oppdragelsen overlatt til det offentlige fordi barna tilbringer så stor del av dagen i den offentlige forvaltning gjennom skole og barnehage. Det betyr at det er skolens oppdrag å danne elevene» (Barn og unge tjenesten). Her løftes begrepene dannelse og offentlig forvaltning opp som begreper, som sier noe om mandatet. En troverdig tolkning er å se på det underkommuniserte om at skolen ikke er rustet til å gjennomføre dannelsen basert på kompetansen til lærerne. I tillegg kan man forstå det dit at behovet for å sette en tverretatlig arbeidsform i system, er uttrykt. PPT og Barn- og ungetjenesten var også opptatt av at arbeidet skal inn i etatenes systemer gjennom å opprette strukturer som opplæring og veiledning i denne type arbeid «Vi har systemer for opplæring av alle nytilsatte og vikarer, alle som skal jobbe hos oss skal få opplæring». Alle løfter opp de samme poengene, med ulike begreper. Funnene kan trekkes ut til at selvet begrepsbruken ut mot middelgivere er viktig for å få midlene til å implementere arbeidsformen i systemet, mentale modeller må utvikles og kompetanse og samarbeid må utvikles i organisasjonene.

4.2 Tjuefiretimers mennesket

Gjennomgående fra alle var en positiv innstilling til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Informanter fra skole- og kulturarenaene påpekte sammenhengen mellom barn og unges fritid

og skolehverdag, og at det er viktig å se det tverrfaglig og tverretatlige samarbeidet i sammenheng med det hele menneskets tid. En rektor uttalte det slik

«Vi må bli flinkere til å se barna 24/7 når vi skal se og snakke med og om barn og unge. Vi ser ungdommen kun i kontekst skole, og da må vi huske på at ungdommen ikke kun er på skolen».

Her viser rektor at det er utfordrende å se hele barnet og sammenhengen hvis man kun setter søkelys på egen kompetanse og profesjon. I tillegg kan man forstå det dit at behovet for å få kompetanse og kjennskap om elevene fra arenaer som ikke er skole kan være verdifullt for å fange opp og støtte elevene. Videre kom det frem fra en tilknyttet kulturtilbudet at «Vi utgjør den største prosenten av barnas tid, og vi representerer tilhørighet, trygghet og mestring. På grunn av dette ser vi ungdommen på en annen måte enn for eksempel skolen og vi får informasjon om ungdommen som skolen og andre hjelpetjenester ikke får». Dette viser til at det å skape og opprettholde en arena der alle føler seg velkommen og kan oppleve mestring og respekt, bidrar til å styrke barn og unges opplevelse av selvet, selvrespekt og verdi. En måte å forstå dette på, er følelsen av å være underrepresentert i verdiutmålingen av arbeidet de gjør, og at de sitter på verdifull kompetanse som kan styrke effekten i av et tverretatlig samarbeid.

«Er glad vi ikke vet om alt om ungdommen på forhånd og får bli kjent med dem selv. Så vi savner ikke å være en del av samarbeidet, men vi sitter på kompetanse og kjennskap om ungdommen og deres liv som de [skolen og andre etater] hadde hatt godt av» (Ungdommens hus).

På den måten vises det til en forståelse om sammenhengen mellom fritid og skole, og hvordan det å tenke 24/7, mennesket bidrar til å kunne forstå barn og unge ytterligere. I tillegg kan dette forstås som en rolleavklaring der informanten mener det er viktig at ungdommen får mulighet til bare å være seg selv, samtidig som organisasjonen og dets personale kan bidra inn på andre arenaer ungdommen tilhører. Kanskje kan man forstå informantene samlet sett dit at formell og uformell arena utgjør ulik kompetanse, men at det blir galt ovenfor ungdommen å trekke et skille imellom? Et vesentlig funn blir at uformell og formell rolle i offentlig rom avgjør hvilke forutsetninger organisasjonen og etatene får til å delta i tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, og hvilke blikk som benyttes avgjør hvilken informasjon man får tilgang til.

Seks ledere løftet opp nettopp dette, at kulturtilbudet i større grad burde inn i skolen for å skape flere arenaer som kan fange opp de som faller mellom stolene. Kommunalleder uttrykker det slik

«Vi er opptatt av kultur og fritid, og mesteparten er fritid. Men det må brukes mer aktivt inn i skolen. Det er mange ungdom som flytter inn hit for å gå på ungdomsskole og videregående, og da er det viktig å fange opp disse».

Her vises det til viktigheten av å ha et nettverk rundt tilflyttende ungdommer, samt kompetansen blant personalet. Det kan forstås dit at økt kompetanse rundt kultur og fritid kan bidra til å favne flere, samtidig som man kan tolke det i lys av skolens organisering, fagvekting og hvordan fokuset er rettet bort fra kultur i et overordnet perspektiv.

«Den nye lærerutdanningen har gitt de nytilsatte enda mindre kompetanse om omsorgsbiten i møte med barn. Utrygge barn lærer ikke, og trygge barn lærer. Når barna er utrygge og ikke opplever omsorgen de kanskje har behov for, sendes de som problematiske i systemet, når det er systemet det er noe galt med og ikke barnet» (Barn- og ungetjenesten).

Her rettes et fokus mot lærerutdanningen og omsorg, og hvordan revidert lærerutdanning har ført til mindre pedagogisk omsorgskompetanse hos nyutdannede. En tolkning av dette kan være at politikken som føres om hva skolen skal representere ikke møter de faktiske behovene i skolen. Dette virker å være en troverdig tolkning, støttet på uttalelsen om at det aldri er noe galt med barnet, som kan forstås som at faktorene rundt barnet ikke er optimale. En troverdig tolkning kan være at fokuset skolesystemet har mot realfagskompetanse går på bekostning av utdanning og dannelse av det hele individet. Et funn blir at systemene trenger en endring og fokuset på verdifull kunnskap og definisjonen på læring settes i spenning til hverandre.

Flere informanter uttalte også om utdanningssystemet, kommunen og dets hjelpeorganer at «Systemene består av mange «skrivebords-pedagoger», noe som gjør at det ikke er mulig for de å se de utfordringene vi står i hver dag» (Miljøterapeut). Her trekkes det frem avstanden mellom de ulike etatene, tjenestene og skolen. Med «skrivebords-pedagoger» kan man forstå den akademiske ledelsen, som over tid har fått avstand fra skolehverdagen, samtidig som det kan forstås som et uttrykk for opplevelsen å ikke bli sett. En annen tolkning er at det også kan sees i sammenheng med systemet og utdanningspolitikken. Dersom denne tolkningen er troverdig kompliseres tverrfaglig og tverretattlig samarbeid ytterligere, med å skape en distanse mellom ungdom, skole og hjelp, eller mellom politikk og praksis. En rektor uttrykte

«Vi opplever å få flere elever i retur, når vi henviser de videre. Det behøver ikke være alvorlig tung problematikk, bare behovet for hjelp vi ikke kan gi på skolen». Her kan man igjen forstå det dit at distansen mellom hjelpeapparatet og skolen er for stor, og at de tiltakene de har gjennom et etablert tverretatlig samarbeid ikke er tilstrekkelig. Flere funn viste også at noen informanter støtter seg på systemene, og vissheten om at ting tar tid. En informant uttrykket det slik «men det er slik det er nødt til å være». Dette kan forstås som at systemene ikke er tilfredsstillende, samtidig som det ikke er noe rom for å endre struktur og form på organiseringen. Videre kan det forstås som en gyldig grunn til ikke å gjøre endringer, fordi det er en selvfølge at det må være slik det er.

Flere løftet opp manglende ressurser knyttet til psykisk helse «Vi skal kanskje ikke ha psykologer inn i skolen, men vi trenger noe!» (Rektor). Dette viser til et behov for kunnskap, hjelp og organisering som styrker skolen i møte med psykiske plager hos barn og unge. Flere løftet opp at det å fange opp ungdommen når det begynner, vil bidra til å forhindre større utfordringer.

«Det er godt med kompetente lærere, men vi må ivareta hele eleven, og her er ikke læreren tilstrekkelig. Det er i dag mange hjelpere inn i skolen, men det må likevel lettes på arbeidsmengden som pålegges [knyttet til dokumentasjon] for å kunne bygge gode relasjoner» (Barn- og ungetjenesten).

Her løftes det opp relasjon og kompetanse som sentrale begreper. En forståelse vil peke på systemene og behovet for å se hele individet. I tillegg kan det forstås i lys av relasjonskompetanse og utdanningspolitikk. Det ble av rektor satt i sammenheng med mangelen på verktøy når hjelpeapparatet utenfor sviktet. En rektor uttrykket ønske om en snekker inn i skolen «Så vi kan snekre noen stoler til de som faller imellom de vi allerede har». Det poengterte her var det flere som hadde løftet opp, nemlig behovet for flere tiltak, flere verktøy og klare linjer mellom rollene. Det kan også tolkes til sprekker i det etablerte samarbeidet, der de involverte fortsatt opplever mangelen på tiltak og ressurser. Et sentralt funn blir inkluderte etater i samarbeidet og organiseringen av det tverretatlige samarbeidet. Videre implementeringsprosessen fra individ til system og det politiske perspektivet på utdanning og kompetanse.

4.3 Barn og unges stemme

Politiet løftet opp et interessant moment «Snakker vi egentlig med ungdommen?» Når dette ble tatt videre, kom det frem at de ofte snakket om og over dem, men at de er blitt bedre «Ved å være til stede på skolene en gang i uka kommer vi inn på deres arena og vi snakker trivelig om løst og fast». Her vises det til en positiv side ved tiltaket og organiseringen som er gjort og tilgjengeligheten, noe som igjen gjør at barn og ungdom kan snakke med de voksne. I tillegg kan det forstås dit at det å delta på ungdommens arena gir forutsetninger for å snakke med ungdommen, noe som igjen er en grunnleggende rettighet barn og unge har. Politiet uttrykte videre

«Etter at vi hadde vært til stedet på skolen en lengre periode og på konfirmasjonsundervisningen, kom det frem fra en ungdom at vedkommende hadde vært utsatt for noe kriminelt. Dette ble fortalt til en av kollegaene som var på skolen i et friminutt. Fordi de pratet sammen».

Gjennom denne fortellingen fra politiet tydeliggjøres at det å snakke med og høre på ungdommen og barna faktisk medfører at de blir sett og hørt, samtidig som samarbeidet viser helt konkrete effekter. Forståelsen rundt viktigheten av tilstedeværelse, oppfattelsen av de som maktutøvere og arenaene de beveger seg på ses som positivt og er i endring. Dette kan tolkes dit at deres tilstedeværelse fjerner noe av frykten som kan være blant ungdom knyttet til overmakt, i tillegg til viktigheten av å snakke med ungdom, på ungdoms premisser. I tillegg kan man forstå politiet dit, at de fikk utført sitt formelle mandat selv om fremgangsmåten av annerledes. Dette virker troverdig, basert på utsagnet

«Hadde ikke vi vært til stede og blitt kjent med ungdommen på deres arena, ville vi nok aldri fått vite om dette. Det er mange ungdom som kvier seg for å ta kontakt med oss, fordi de ikke vet om det er galt eller ikke» (Politiet).

Dette styrker min tolkning om at de når inn til ungdom på en ny måte, i tillegg til at de kan oppfylle mandatet knyttet til å arbeide forebyggende med kompetanse og opplysningsarbeid. Samtidig styrker dette viktigheten av å snakke med ungdom, på ungdoms premisser, for å nå inn til dem. Videre fortalte politiet «Det må ikke være alvorlige kriminelle handlinger som kommer frem når vi snakker med ungdommen, men vi får mulighet til å snakke sammen og de kan reflektere og drøfte små og store bekymringer». Igjen viser funnene at det å organisere strukturer og arenaer for å snakke med ungdommen gjør at de blir hørt med positiv effekt, i

tillegg til at mandatene til de ulike organisasjonene blir ivaretatt. Her er også tillit, systemer og implementering av nye arbeidsmåter et sentralt funn.

Samtlige kom frem til at de ofte snakker mere om og til ungdommen enn de snakker med dem. Informanten fra kommuneledelsen uttrykte seg slik «Jeg håper jo vi snakker med dem [tenkepause] men når jeg først tenker skikkelig på det, snakker vi nok sjelden med dem, men mere om de». Her trekkes det opp et vesentlig poeng, som kan tolkes til håpet om å gjøre noe annerledes enn det praksisen faktisk er. Dette kan da forstås som at strukturen og organiseringen ikke åpner opp for å gå i dialog med ungdommen. Videre forstås det dit at ungdommens rett til å bli hørt og uttale seg, kanskje ikke oppfylles og at dette er en glipp i etatenes og skolenes måte å arbeide på. «Ungdom skal få si sin mening og bruke sin stemme, vi jobber etter barnekonvensjonen og fra de er 15 år kan de bestemme over seg selv. Men vi prøver helt ned i 12 års alderen» (Barn- og ungetjenesten). Her kan det forstås som at grunnlaget og retningslinjene for hvordan de skal lytte til ungdommen ligger forankret, men at det eksisterer ulik praksis basert på individene. Lov forankringen trekkes opp som grunnlag for praksis, samtidig som det underkommuniseres at det ikke nødvendigvis alltid blir slik. PPT uttrykker seg slik

«Jo tidligere vi kommer inn i utviklingsprosessen jo enklere er det å gi rett hjelp som fører til endring. Når ting har fått ordentlig befestet seg og ført til psykisk helse, som vi vet om, er det veldig mye tyngre å få gitt en skikkelig kursendring».

Dette kan på en måte vise til en snever forståelse av tidlig innsats og at tiltakene og systemene rundt tidlig innsats i hovedsak burde rettes mot små barn og barneskolen. Dette virker mindre sannsynlig da det også uttales viktigheten av å komme tidlig inn, noe som kan forstås som å komme tidlig inn når noe skjer. Dette er mer troverdig, samtidig som det ikke sier noe om hvorvidt PP-tjenesten faktisk går i dialog med ungdommen. Det er derfor, på bakgrunnen av helheten fra intervjuet nærliggende å tenke at PPT ikke går i dialog med ungdommen på ungdommens arena, men kun ved enkeltsaker og ved spesifikke behov. Samtidig er det enkelte faktorer ved PPT's organisering som gjør at deres kompetanse kommer til uttrykk gjennom andre etater, og på den måten er en del av ungdommenes liv «I den tverrfaglige drøftinga og oppfølgingsmøter i forhold til det, foregår det læring, og dette tar rektor eller inspektør videre» (PPT).

Videre uttrykte flere fra kommune og skole «De ungdommene med dypest problematikk må ha hjelp tidlig. Det er for seint å hjelpe dem når de er i ungdomsskolealder». Dette forstås som

et uttrykk for behov som ikke dekkes. Med aldershenvisningen kan det tyde på at systemet for å fange opp barn og unge før de når ungdomsskolealder ikke er godt nok, og at det er en andel unge som ikke får den hjelpen de trenger. Det kan også forstås dit at strukturen for å fange opp barn og unge som sliter ikke er tilstrekkelig, og at kompetansen, organiseringen og tiltaksnivåene ikke rekker ned til ungdommene eller på tvers av etatene. Begge disse tolkningene tenker jeg er troverdig og det grunnleggende ut ifra uttalelser er mangelen på dialog med ungdommen. Samtidig viste flere fra skolen, fritidsordningen og kommunen at utfordringer kan blomstre i ungdomsskolealder og at det da er viktig å sette inn tiltak også her. En rektor uttrykte det slik «Det kan være små og store ting som skjer hjemme eller i vennegjengen og de trenger hjelp. Da er det viktig å sette inn tiltak og hjelpe de så tidlig som mulig». Videre uttrykte en miljøterapeut og en rektor

«Vi opplever ofte å få ungdom i retur uten at de får den hjelpen de trenger. Da gjerne når vi har henvist videre, når de sliter med rus eller psykiske plager, så får de ikke hjelp. Og det er ungdom som aldri har hatt utfordringer før».

Begge disse sitatene uttrykker til dels det samme, og kan forstås dit at utfordringer kan dukke opp uavhengig av alder og behovet for støtte og innsats fra apparatet rundt eksisterer. Disse siteringene styrker funnene om mangelen på dialog med ungdommen, eller rommet for forbedring av dialog med ungdommen på ungdommens arenaer. I tillegg til en struktur og organisering som ikke strekker til for ungdommen.

Skolen opplever at det tverretatlige arbeidet kan ha bidratt til at de opplever mindre problematferd. Samtidig opplever samtlige fra skolene utfordringer rundt ungdommers psykiske helse «Vi ser mindre atferdsproblematikk i skolen nå, men desto flere unge sliter psykisk, blant annet med legning, tilhørighet og press» (Miljøterapeut). Her løftes det opp en effekt av arbeidsmetoden, som har ført til endring i problematikken som observeres på skolene. Videre løftes det opp hvordan noen barn og unge går rundt med «knekt antenne» uten at de får den hjelpen de trenger «Utenforskap er vår tids største helseproblem» (Rektor). Her poengteres en utbredt problematikk som strekker seg utover skolens arena, og dette kan tolkes dit at vi nå står ovenfor en samfunnsproblematikk som krever endringer i systemene vi mennesker integreres i. Kommunalsjefen uttrykte seg slik «Vi har alle et profesjonsstyrt blikk, vi ser ting ulikt. Når man legger alt dette sammen, fanger vi opp mange flere, tidligere». Dette kan tolkes til å bety at et samarbeid med bedre systemer rundt barn og unge bidrar til å fange opp atferdsproblematikk tidligere, samtidig som det henviste til det langsiktige arbeidet med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. Det kan også forstås dit at når man samler ulik

kompetanse gjennom ulike individer fanges ulike aspekt, og derfor er det viktig å ivareta profesjonsskillet, samtidig som det fordres at disse er nært knyttet sammen. Begge disse tolkningene virker troverdig basert på den totale informasjonen, og danner ganske interessante funn.

Enkelte fortalte om en god arena for tverretattlig samarbeid som ikke fant sted på skolen, der samtlige involverte hadde en gjensidig opplevelse av respekt, åpenhet og tiltro til hverandre. Miljøterapeuten uttrykte «Det er helt konkret om ungdommer, for ungdom. [...] tillit og åpenhet og barnets beste er fokus». Her kan man trekke frem flere sentrale begreper som tillit, åpenhet og barns beste. Dette er sentrale begreper i alle samhandlingsteori og det peker på viktigheten av spillerom og gjensidighet og felles forståelse av formålet. Det kan også forstås dit at samarbeidsarenaen inneholder generell og god kompetanse om kommunikasjon og respekt som egenskaper alle deltakerne innehar. Begge disse tolkningene er troverdig, og viser til de faktorene som faktisk fungerer. Selv om denne kommunen har et godt system for tverrfaglig og tverretattlig samarbeid er det flere som løfter opp at de savner de gruppene som kan fange opp de som faller utenfor «Folk får ikke hjelp. Ting tar tid, det stopper opp» (Rektor). Her vises det til en frustrasjon over systemene og kan tolkes dit at strukturen de har ikke er så velfungerende som deltagerne ønsker. Flere peker på det samme, at de som virkelig trenger hjelp ikke får det og at andrelinjetjenestene sender ungdom i retur. «Vi skal utdanne mennesker som skal ut i verden, og da trenger vi at verden er med på å utdanne dem» (Rektor). Dette kan tolkes dit at det fortsatt ligger en generell oppfatning om det gamle ordtaket, det skal en hel bygd til for å oppdra et menneske. Et funn vil også være at kompetansen lærerne tilegner seg ikke er tilstrekkelig for å møte dagens samfunnsutfordringer med eksisterende utdanningspolitikk og filosofi.

4.4 Begrensninger

Alle trakk frem taushetsplikt som en viktig faktor i tverrfaglig og tverretattlig samarbeid. Det var flere som pekte på mangelen på innsikt og forståelse rundt lovverket, og en rektor uttrykket det slik «Det er mange som ikke vet hva det handler om, og som bruker det som unnskyldning. I dag er vi så redd for å bli tatt på noe, så det brukes som unnskyldning for ikke å gjøre noe». Her kommer det frem flere faktorer, som kunnskap og bortforklaringer som fører til mangel på handling. På bakgrunn av dette kan man tolke det dit at kunnskapen om og det praktiske handlingsrommet rundt loven gjør individene usikre, noe som igjen medfører at

aksjoner og handlinger ikke blir gjennomført. «Jeg er overrasket over at det er sånn! [...] Mange er opptatt av begrensninger og det er bare tull at det skal være begrensninger. Det handler om fokus!» (Kommunalleder). Sitatet handler om at begrensninger kan bli en sovepute og unnskyldning hvis man lar det bli et hinder. Samtidig kan det forstås som at det er behov for kompetanseheving for at dette ikke skal kunne hindre arbeidet. Taushetsplikten ble omtalt av alle, og alle åtte uttrykte det samme. «Det er trist når lærerne er mer opptatt av å beskytte sin egen rygg, enn å tenke barns beste» (Miljøterapeut). Alle mener at taushetsplikten kan virke hemmende fordi det skaper hindre i kommunikasjonen som oppleves som kunstige eller ikke nødvendige. Samtidig var seks av ni enige om at det likevel skal være mulig å jobbe rundt taushetsplikten, men at den generelle holdningen blant de ansatte gjør det utfordrende. Samtlige informanter mente taushetsplikt også kunne være til hinder for tverretatlig og tverrfaglig samarbeid fordi det gjør at folk er redde for å trå feil. «Folk er redd for taushetsplikten. Vi må passe på at vi ikke kan tas for noe» (Rektor). Gjennomgående uttrykte alle at taushetsplikten var faktoren som hindret folk i å jobbe genuint for barns beste. «Taushetsplikten er ikke et hinder, for med samtykke og åpenhet er alt mulig. Men mange gjemmer seg bak [taushetsplikten]» (Barn- og ungetjenesten). Her forsterkes igjen opplevelsen av at mange anser taushetsplikten som et hinder. Samtidig kan det forstås at så lenge man har gode rutiner for å innhente samtykke og er åpne i kommunikasjonen, er det ikke noe hinder. Viktige funn her er at manglende kunnskap om regelverket og taushetsplikten kan være en unnskyldning for å ikke gjøre noe og at taushetsplikten kan føre til at ting ikke blir gjort av redsel for å gjøre feil.

Samtidig kom det frem fra alle at ulike etater har ulik praksis rundt taushetsplikten, noe som gjør at informasjonen gjerne blir forminsket eller utelukket i enkelte saker «Alle vet hvem det snakkes om, men likevel sitter vi og prater om en ukjent X» (Miljøterapeut). Her kan det forstås som taushetsplikten hindrer kommunikasjonen, og at felles praksis kan bidra til å effektivisere samarbeidet. Det kan også forstås som underkommunisering av informasjon, der åpenhet og definisjon av ulike fakta ikke framkommer, fordi individene gjemmer seg bak taushetsplikten. Det ble poengtert ved flere anledninger at det å kunne snakke åpent om den det gjelder, ville bidra til å forenkle arbeidet med å sette inn gode tiltak for ungdommen og nettverket rundt. «Å bryte taushetsplikten er de godes utfordring» (Politiet). Her kan det forstås som en legitimering av å bryte taushetsplikten, dersom det er gode hensikter i bunn. Noe som videre kan tolkes til at praksisen og politikken ikke går side om side. Samtidig uttrykte politiet «det [taushetsplikten] ligger alltid i bunn, og det er ulik tolkning av den». Her

kan det tolkes til mangelen på enighet om hvordan taushetsplikten skal forstås, men også at det er rom for tolkning bare man snakker om det. Et funn er altså at taushetsplikten kan være til hinder for effektiv kommunikasjon mellom etatene, og at felles forståelse genererer muligheter.

Politiet poengterte at systemet har vært det samme i mange år og at det tar tid å endre «Vi trenger en holdningsendring hos de [yrkesutøverne] også». Her løftes begrepene holdning og endring opp som sentrale, og det kan forstås dit at endringskompetanse er et underliggende behov for å kunne arbeide på denne måte. I tillegg er det et moment knyttet til holdning, som kan tolkes i retning av strukturer, og hvordan det å endre holdning henger sammen med å endre strukturer som har eksistert i mange tiår. Dette var også noe underliggende hos flere, at systemene og måten å gjøre ting på har vært den samme over mange tiår, selv om ting har vært i endring og bedring også. Informasjon fra politiet tyder på at sentralisering, sammenslåing og nærpolitireformen bøy på utfordringer i kapasiteten, som gikk på bekostning av forutsetningene til å nærværelse på barn og unges arena «Ting tar tid, vi har et godt samarbeid, men fortsatt en vei å gå» (Politiet). Her underbygges funnene knyttet til system, kommunikasjon og felles forståelse. I tillegg styrkes funnet knyttet til implementeringskompetanse og systemtenkning.

Avslutningsvis var det en gjengs oppfatning at det er tøft å være ung i dag, og at det systemet vi i dag har rundt barn og unge fungerer for mange, men ikke alle. Det ble løftet frem at det var utfordrende å vite hvor og hvordan man skulle innhente informasjon, kompetanse og hjelp, hvis ikke organisasjonen eller etaten allerede var en del av samarbeidet.

Tilstedeværelsen av trygge voksne og forventningene til oppmøte, samt behovet for å bli sett var faktorer som utfordret systemet og samarbeidet. «Å jobbe mer åpent, ville ført til mindre frafall. Hvis flere hadde sagt at mange trenger hjelp. Vi må skape et varmere miljø». Dette var alle uttalt enige i, der de mente at det skjer en endring i hvordan lærere og etater møter ungdom etter hvert som de blir eldre. En informant siterte en 13 årig jente «De fleste lærerne er veldig greie, men noen er veldig kalde, [Navn] er så kald at jeg fryser når jeg går forbi». Her tydeliggjøres hvordan enkeltindividene spiller inn på hverandre, og det kan forstås som at relasjonskompetansen har falt ut. I tillegg kan det tolkes dit at det foregår mye i en ungdoms hode, og behovet for å kunne kommunisere åpent på tvers av etater og nivåer i hierarkiet er avgjørende for å skape gode miljøer. Til sist løftet flere opp at det var en betydelig forskjell på de ressursene små og store kommuner og skoler har «det er trist at det skal være bedre hjelp å få på store skoler enn små». Det var også synlig blant uttalelsene at enkelte opplevde det de

hadde som nok, og andre opplevde at det ikke var tilstrekkelig. Dette viser tilbake til den generelle opplevelsen av at det er en kontinuerlig prosess som aldri blir ferdig, samtidig som implementeringsprosessen ikke er tilstrekkelig, og felles forståelse og mentale modeller er mangelfulle når det kommer til formål, gjennomføring og utnyttelse av resurser.

5. Drøfting

Innledningsvis før drøftingen er det greit med en repetisjon av problemstillingen, som omhandler hvordan tverretatlig og tverrfaglig samarbeid kan forbedres for å skape et bedre system for tidlig innsats for alle. Det er også relevant med en oppklaring fra analysen, da det fremgår at det eksisterer to ulike kommunale samarbeid i kommunen. Det legges til grunn at det er det tverretatlige samarbeidet som retter seg direkte mot skole som er hovedfokuset, grunnet problemstillingens og intervjuenes fokus. Når det andre tverretatlige samarbeidet omtales, presiseres dette i drøftingen.

5.1 Organisasjon og struktur som grunnlag for forståelse

Enhver organisasjon og etat er etablert med struktur og organisering som bærebjelker i organisasjonen, for på den måten å strukturere kunnskaper og ferdigheter på en hensiktsmessig måte. En måte organisering av tverretatlig samarbeid kan rammes inn på, er med en modulasjon av Mintzbergs (2009) fem hoveddeler i organisasjoner. I tråd med dette presenterer Cyert og March (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 164) organisasjoner som en koalisjon av individer, heller enn en enhet med ett felles mål. Dette revolusjonerte organisasjonsteoriene i sin tid, og kan sees i klar sammenheng med det tverretatlige samarbeidet i kommunen. Funnene viste at de ulike etatene tenker i siloer, der egne arbeidsoppgaver, mandat og organisering er sentralt. På mange måter kan det tyde på at de enkelte siloene representerer en organisering og en koalisjon, men at de ikke evner å se alle etatene som en helhet. I tillegg viste funnene at flere var usikre på rolledelingen og ansvarsfordeling, noe som støtter opp om manglende helhetstenkning rundt tverretatlig samarbeid. Dette kan sees i sammenheng med tanken om at organisasjoner er koalisjoner av individer der etatene ikke ser individene i organisasjonen, fordi de er opptatt av etatens egne oppgaver. Samtidig kan det sies at de heller ikke fokuserer som en enhet mot et felles mål. På den annen side kan denne silo-tenkningen uttrykke at individene innad i etatene er sett og organisert som koalisjoner, mens de i møte med det tverretatlige samarbeidet blir minimalisert til separate organisasjoner heller enn koalisjoner. Ut fra Cyert og March (2013) kan dette bidra til at organisasjonen ikke fungerer optimalt, fordi man ikke oppnår nok klarhet for individene, som der igjen ikke klarer å samarbeide optimalt. Her kan det se ut som at kommunen har en utviklingsmulighet, for å utvikle og forbedre det tverretatlige og

tverrfaglige samarbeidet. I forlengelse kan man tenke det tverretatlig samarbeidet som en organisasjon, der de ulike etatene fungerer som teknostrukturer og støttestrukturer som det tverretatlige samarbeidet er avhengig av for å fungere (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Legger vi til grunn at etatene arbeider med en koalisjonstenkning innad i organisasjonene viser funnene at det tverretatlige samarbeidet ikke har implementert arbeidsformen i systemet, og at det er individavhengig hvordan samarbeidet optimaliseres. Argyris (Irgens, 2011, s. 192) hevder at dersom kunnskap skal kunne være anvendbart for andre, må den fremstilles slik at de kan bruke den slik det er ønsket, på en effektiv måte. Dette fordrer overenstemmelse mellom intensjon og resultat slik at effekten varer, uten å redusere effektiviteten. På bakgrunn av funnene kan det tyde på at de kompetanser og kunnskaper som individene i det tverretatlige og tverrfaglig samarbeidet behøver for å optimalisere og utnytte ressursene ikke er tilstrekkelig. På en måte kan vi si at intensjon og resultat langt på vei ikke er i overenstemmelse, fordi enkelte informanter uttrykker at den tilgjengeligheten som er per nå, er tilstrekkelig. På den annen side kan funnene også tyde på at det for andre igjen er tilstrekkelig, da de opplever nærhet til samarbeidet.

Forutsetninger for implementeringsvaliditet kan sees i sammenheng med tanker om koalisjoner, og på et vis bygger disse på hverandre, der Argyris (2011) syntes å påpeke viktigheten av anvendbar kunnskap som er forent i organisasjonen, slik at effektiviteten og målene blir nådd, uten å nødvendigvis kompromittere organisasjonen, der Cyert og March (2013) påpeker viktigheten av å se individene i organisasjonen. På mange måter er dette i tråd med sentrale faktorer ved tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, der individene skal møtes på likeverdig grunnlag og vilkår. Dersom vi tenker at individene i organisasjonen er elevene, viser funnene at kommunen langt på vei ser individene, fordi elevene også er målet for det tverretatlige samarbeidet; og kompetansen og kunnskapen blir anvendt for å møte elevene på en forbedret og utviklet måte. På den annen side er det nærliggende å tenke etatenes ansatte som individene i denne sammenheng, fordi de er bærere av organisasjonen og samarbeidet. På bakgrunn av dette kan det sies at organiseringen av samarbeidet overlater viktige ledd i kunnskapsdelingen og utviklingen av kompetansen til de enkelte deltakerne. Funnene viser at det er ledernes ansvar å videreformidle de aspekt som fremkommer i det tverretatlige og tverrfaglige samarbeidet. Som teorien på tverretatlig samarbeid poengterer, kan ikke tverretatlig samarbeid være valgfritt, og forutsetter gode strukturer for å spre kunnskapen ut i de ulike etatene. Her vil Mintzbers (2009) operative kjerne komme til uttrykk, som det leddet som praktiserer kunnskapene ut på gulvet; i form av lærere, miljøterapeuter og politiets

representanter på skolen. Samtidig kan det være at dette har gode strukturer, men at intervjuene ikke har fått belyst dette aspektet. Uavhengig av struktureringen på formidlingen av kunnskap, er det tydelig at anvendbar kunnskap som er forent blant individene i hele organisasjonen er en sentral forutsetning for et effektivt og anvendbart samarbeid. Det kan tyde på at kommunen har et utviklingspotensial når det gjelder å forene kunnskapen i alle etatene, og tenke tverretatlig samarbeid som en organisasjon i stede for adskilte etater.

I ett perspektiv kan det sies at organisasjonene og etatene i seg selv fungerer godt, men at det oppstår en usikkerhet knyttet til mål, organisering og forståelse av arbeidet når de ulike etatene møter hverandre. Empirien viser til en bred deltakelse i det tverretatlig og tverrfaglige samarbeidet, som igjen viser til en omfattende deltagelse av individer. Flere informanter løftet opp opplevelsen av mangel på effekt og at ting tar tid. Dette kan forstås i sammenheng med lærende organisasjonsteori, definert som læringsprosesser som eksisterer når kunnskap skapes og deles sammen, mellom medarbeider (Moen & Mørreaunet, 2014). Det betyr at deltagerne i det tverretatlige samarbeidet i kommunen deler kunnskaper med hverandre, gjennom etablerte samarbeidsmøter. I sammenheng med dette er læringssirkelen (Jacobsen & Thorsvik, 2013) en måte å se læringsprosessene i kommunens samarbeidsmøter, der individuell og kollektiv læring på tvers av etater bidrar til å styrke kompetansen som ungdommene møtes med. For å legitimere denne tolkningen er vi nødt til å se alle etatene som en enhet, eller koalisjon, der alle er individer i en større helhet enn etaten de er ansatt i. Etatene sammen er organisasjonen, som med felles mål om tidlig innsats for alle arbeider med å implementere arbeidsformen i systemet. Når etatene i sin helhet forstås som en organisasjon kan definisjonen av lærende organisasjon trekkes videre til systemtenkning, som forutsetter en læringsstrategi for hele organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Etableres systemtenkning i organisasjonen er målet at alle medlemmer tenker på en spesifikk måte, for å fremme helhetsinteressen; som i dette tilfellet er tidlig innsats for alle gjennom tverretatlig samarbeid. På en måte vil organisasjonen kunne være tidssparende, fordi all kunnskap kanaliseres gjennom det samme systemet og den samme organisering. I tillegg til at rollefordelingen og ansvarsoppgavene vil kunne stå klarere frem for individene. På den annen side er denne måten å tenke etat- og organisasjons organisering fremmed, og forutsetter å endre et system som har eksistert i mange tiår. Det faktiske knyttet til tverretatlig samarbeid og organisering av ressursene, kan være å se systemtenkning og systematisk kunnskapsdeling som en ressurs gjennom lærende organisasjonsteori. Basert på formålet med at et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid er å

utveksle taus og eksplisitt kunnskap, for å oppfatte og se nye å gamle ting på en ny å utviklet måte, der tidlig innsats for alle blir et resultat.

5.2 Det politiske aspekt i organisering og utdanning

Et aspekt inn i organisering av tverretatlig samarbeid og utdanning er at det trengs vedvarende midler til arbeidsformen. Funn fra kommunalleder viser at begrepsbruken er viktig for å opprettholde midlene, der det å kutte ressurser til tiltak man ikke kan måle rent historisk sett er en normal. Her beveges diskusjonen inn på det politiske aspektet ved samfunnsstrukturene vi er en del av gjennom de ulike etatene. Utdanning er i dag en sentral del av nasjonal og internasjonal politikk, og det regjerer en forståelse innenfor det norske utdanningspolitiske feltet (politics) at man skal optimalisere utdanningen. Funn fra Barn- og unge tjenesten viser at oppdragelse er blitt et viktig aspekt inn i nasjonal utdanningspolitikk, da barn og unge tilbringer store deler av tiden sin innenfor offentlig forvaltning. Forvaltningspolitikken er rettet mot det administrative apparatet og er en indirekte form for offentlig politikk, fokusert mot forvaltningens infrastruktur. Innunder dette er formålet å påvirke og forandre forvaltningens utforming, prosedyrer og personalet for å realisere offentlige mål (Christensen & Ars, 2014, s. 201). I tråd med dette kan det sies at det eksisterer et politisk spillerom for å endre struktur og organisering knyttet til tverretatlig samarbeid i kommune, slik at alle flere fagfelt og etater kan delta i det tverretatlige samarbeidet. Funn fra Ungdommens hus viser at de savner å få dele av den kunnskapen de har rundt ungdommen med skolen, men slik samarbeidet er organisert nå inngår ikke de som et ledd i det formaliserte tverretatlige samarbeidet. Videre har funnene pekt på et savn rundt hvilke tiltak og kunnskaper de kan sette i verk rundt unge med rus. Å se det potensialet som eksisterer i det politiske spillerommet åpner for et utviklingspotensial i den aktuelle kommunen for å møte de behovene som kommer til uttrykk. Samtidig kan det sies at forutsetningene til å aktivt benytte handlingsrommet forvaltningspolitikken åpner opp for, medfører et behov for å endre det politiske idealet på utdanning, oppvekst og omsorg. Slik kan det sies å berøre det nasjonale utdanningspolitiske prosjektet, noe som kan gjøre endring vanskeligere. I dag er alle leddene fra barnehage til universitet ledd i utdanningsløpet, som følge av den politiske reformen som kom med Kunnskapsløftet i 2006 (NOU 2010:8). Funnene viser at tidlig innsats er noe som skal gjelde hele utdanningsløpet, og at kommunens samarbeid har som mål å komme tidlig inn. Samtidig viser funnene at begrepet tidlig innsats byr på utfordringer, og at den utbredte

forståelsen for begrepet er rettet mot barn i barnehage- og småskolealder. PPT poengterer at jo tidligere de kommer inn, jo enklere er det å gi rett hjelp. Det betyr at behovet for tverretatlig og tverrfaglig samarbeid er styrket, da de enkelte profesjonene med sitt kunnskapsgrunnlag vanskelig kan møte barn og unges behov alene. Denne politiske endringen medfører strengere og tydeligere definert mål om hva også barnehagen skal innbefatte av kunnskaper, og kan på en måte sies å være en spesifisering av kunnskapsgrunnlaget barn og unge skal ha. Som bakgrunn for denne endringen ligger en kunnskapsøkonomisk antagelse, basert på «The Knowledge Economy» fra OECD i 96 (OECD, 1996). Denne representerer et kunnskapsregime og en kunnskapspolitik som har sentral betydning for nasjonal og internasjonal utdanning, samtidig som det er av avgjørende betydning for den formen kunnskapsorganisasjonene arbeider etter (Aasen, 2006, s. 21-40). Det betyr at kommunen må tenke tverretatlig samarbeid fra barnehage til universitet, og etablere samarbeidsstrukturer som innbefatter hele utdanningsløpet. Funn viser at kommunen allerede er godt på vei når det kommer til å tenke hele individet i alle aldre, samtidig som det fremkom at ungdom med dyptgående problematikk ikke fikk den hjelpen de har behov for. Dette kan tyde på at kommunen har et endringspotensiale med tanke på å etablere strukturer for tverretatlig og tverrfaglig samarbeid også rundt yngre barn, slik at problematikken kan oppdages tidligere. Samtidig kan ikke dette bli en unnskyldning for ikke å ha tiltak og strukturer for å hjelpe ungdom, som igjen peker tilbake på viktigheten av et tverretatlig samarbeid gjennom hele utdanningsløpet. På bakgrunn av dette kan det på en måte kun være utdanningsinstitusjonenes anliggende å arbeide med tidlig innsats og kunnskapsutvikling, fordi det i en snever forstand er der kunnskapsutviklingen finner sted; det kunnskapsøkonomiske startpunkt. På den måten begrenses forståelsen til å være kun policy. På den annen side kan man forstå kunnskapsøkonomisk gevinst og forvaltningspolitikk i lys av det norske utdanningspolitiske prosjektet (the political), der det i ytterste forstand omhandler alt og alle som samfunn er felles om, verdier, definisjoner av mening og kontrollering av menneskelige relasjoner (Aasen, 2006). Følges denne retningen vil et tverretatlig samarbeid på mange måter kunne sies å falle inn under the political aspekt rundt utdanningspolitikk og kunnskapsøkonomisk forståelse, ved at alle barn er alles ansvar, og the political er i ytterste forstand alt og alle som er felles om utdanning og oppdragelse. Videre vil samfunnet i sin helhet være tjent med et utdanningssystem der alle tar ansvar for alle og tverretatlig samarbeid ligger til grunn for en helhetstenkning rundt barn og unge.

I Norge består utdanningspolitikken av to parallelle systemer, der systemene utfyller og komplimenterer hverandre (Aasen, Prøitz & Sandberg, 2014); hvilket betyr regjering og kommunenivå. Dette gjør at kommunene og regjeringen sammen må forme utdanningspolitikken, samtidig som de enkelte kommunene har et større spillerom. Når informantkommunen da velger å iverksette nye systemer for tidlig innsats, kan dette sees i sammenheng med spillerommet som oppstår i utdanningspolitikkenes to-hjuls system. På et vis kan dette være en måte å utvikle det politiske feltet med praktiske handlinger, der tidlig innsats settes i aksjon på en ny og videreutviklet måte. Funnene viste at informantene opplever at det har skjedd endringer i hvordan effekten når ned til ungdommene, samtidig som de ulike etatene opprettholder profesjonsmandatene. Når nye organisasjonskonstellasjoner sees i sammenheng med eksisterende spillerom politisk, kan man utvikle tankesettet til aktørene. På den annen side kan det å utvikle organisasjoner i det politiske spillerommet føre til at mandatet glipper, individene mister motivasjon og effektene forsvinner i forsøket på å forandre arbeidsform. Nå viste funnene at arbeidsmåten og organiseringen av det tverretatlige samarbeidet på mange måter er etablert og går i riktig retning, og at det langvarige arbeidet med å etablere arbeidsformen i systemet har hatt positiv effekt. Samtidig er det et utviklingspotensial hos kommunen når det kommer til å utnytte de ressurser samarbeidet byr på, da funn viste en variasjon i opplevelsen av behov for mer eller mindre tid til tverretatlig samarbeid. Gjennom en forståelse og bevisstgjøring rundt hvilke faktorer vi styres etter, hvilke politiske holdninger som kontrollerer og hvilke verdier som ligger til grunn for det systemet vi har, vil forståelsen rundt tverretatlig samarbeid kunne ekspanderes. Meld. St. 6 (2019-2020) kom med føringer rundt tidlig innsats og behovet for et tettere samarbeid og bedre systemer rundt barn og unge. Meldingen presiserer behovet for inngående kunnskap, kvalitet og tillit, samt viktigheten av PPT, støttemateriell og behovet for et godt støtteapparat rundt barn og unge tilgjengelig i skolen. Her er kommunen godt på vei, da de har et bredt tiltaksnettverk rundt og i skolen, blant annet med miljøterapeuter og politi. I tillegg har kommunen et forbedringspotensialet når det kommer til å inkludere kulturtilbud og Ungdommens hus inn i det tverretatlige samarbeidet på skolen, for på den måten å støtte opp om hele spekteret av barn og unges liv.

5.3 Kommunikasjon

I enhver organisasjon som innbefatter flere individer ligger kommunikasjon som en basisprosess. På mange måter kan kommunikasjon forstås som limet mellom individ, kunnskap og utvikling (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Funnene fra intervjuene viser at det eksisterer ulike former for og rom for kommunikasjon. Dette kan sees i sammenheng med rolleteori, der ulike roller fordrer ulike rammer for kommunikasjon og det å gå inn i ulike roller kan bidra til å lykkes i å nå målene (Kirkhaug, 2019). I forlengelse av dette kan man på en måte si at rollen du blir gitt, får og har i organisasjon bidrar til å legge førene rammer rundt kommunikasjon i møte med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. Jeg mener at vi kan legge til grunn, basert på empiri, at deltagelse i tverretatlige prosesser fordrer god og tydelig kommunikasjon gjennom avklarte kanaler. På den måten kan man sikre at blant annet taushetsplikten overholdes, samtidig som nødvendig informasjon og kompetanse formidles på tvers. Like fullt er representasjon og rollen i gruppen en forutsetning for å kommunisere. I det eksisterende tverretatlige samarbeide i den aktuelle kommunen, finnes flere ulike etater og instanser. Hvordan disse etatene kommuniserer innad og utad, og inn i samarbeidet avgjør hvilke informasjon som blir gitt, hvordan den forstås og hvilke forutsetninger deltakerne får til å møte barn og unge med. Inn i diskusjonen rundt kommunikasjon på tvers av etater er funnene knyttet til taushetsplikt relevant å trekke opp. Flere funn tyder på at det eksisterer en ulik praksis rundt taushetsplikten i de ulike etatene, og samtlige informanter løftet opp at taushetsplikten er det største hinderet i tverretatlig samarbeid. Kommunalleder poengterer at dette er noe de er klar over, samtidig som det er overraskende. På en måte kan man forstå funnene dit at det handler om usikkerhet knyttet til lovverket rundt taushetsplikten.

Taushetsplikten er en juridisk ramme i alt arbeid med mennesker (Eriksen & Germeten, 2012), samtidig som det legger føringer for koordinering av ulike etater da taushetsplikten også gjelder for deltagere innad i etatene (Eckhoff & Smith, 2014, s. 236-237). På den annen side kan det settes i sammenheng med hvordan de ulike etatene kommuniserer med hverandre. Funn tyder på at praksisen rundt taushetsplikten og hvordan de ulike etaten forholder seg til denne, bærer preg av unødig komplisering. Taushetsplikten skal sikre barn og unges integritet, selvrespekt og privatliv slik at informasjon ikke svever mellom aktørene i etatene. Samtidig er det viktig, slik politi og kommunalleder påpekte, å ikke se på taushetsplikten som en begrensning. I forlengelse av dette er det nærliggende å se taushetsplikt i sammenheng med kommunikasjonsmønstre i tverretatlig samarbeid. Det er påpekt tydelig sammenhenger mellom effektivitet og kommunikasjon, samtidig som det ikke

fordrer et stort omfang av kommunisering mellom deltagerne for å lykkes (Hjertø, 2015, s. 166-167) med tverretatlig samarbeid. Videre fordres det i møter mellom ulike etater, at partene møtes på likeverdig grunnlag og vilkår (Eriksen & Germeten, 2012). På mange måter kan det å utvikle en felles forståelse av taushetsplikten bidra til å samle de ulike etatene på likeverdig grunnlag og styrke felles praksis.

I et samarbeid mellom organisasjoner og etater forstått som en samling individer, er det en bevisst sammenheng mellom kommunikasjon og beslutningsprosess, der kommunikasjon er en nødvendig forutsetning for å vedta og fatte beslutninger (Jacobsen & Thorsvik, 2013). En måte å se det eksisterende samarbeidet i den aktuelle kommunen på, kan være forutsetninger for kommunikasjon. Dette er også en måte å se på samarbeid på, i en større, mer generalisert kontekst. Funn viser at deltagerne var opptatt av å ha gode samarbeidsarenaer.

Miljøterapeuten løftet opp to ulike samarbeidsarenaer, der det ene opplevdes langt mer effektiv og målrettet enn den andre. Grunnen til at det oppleves mer effektivt var knyttet til felles målforståelse, tillit, tro på andres arbeidsevne og at barnets beste står i fokus, med helt konkrete tiltak og handlingsalternativer. Et annet aspekt inn her kan være deltagelsen til andre etater og organisasjoner enn i det tverretatlige samarbeidet som eksisterer på skolen. Dette kan være noe kommuner kan lære av, og den aktuelle kommunen kan se på overføringsverdien til de andre arenaene; er det mulig å organisere tverretatlig samarbeid i skolen på en annen måte enn nå? På mange måter kan informantens opplevelse skyldes rammene for kommunikasjon, og opplevelsen av prosessen. Den subjektive opplevelsen av prosessen er avgjørende for hvor vidt det oppleves meningsfylt og hensiktsmessig, der deltagelse i prosessen er et sentralt element (Blandhol, 2020). På den ene siden kan det tyde på at miljøterapeuten opplever samarbeidet utenfor skolen som godt, fordi det ligger en opplevelse av deltagelse i bunn. Ytterligere kan det være opplevelsen av verdifull og likeverdig kommunikasjon som styrker opplevelsen av nytte. Begrepet kommunikasjon kommer fra det latinske *communicare*, som betyr å meddele og å ha noe felles, og er beslektet med *communitas* som betyr fellesskap (Blandhol, 2020, s. 172). På den måten vil fellesskapsforståelsen for formålet ligge til grunn i opplevelsen, gjennom at målet for samarbeidsarenaen er kommunisert ut til deltagerne. På den annen side kan opplevelsen som uttrykkes være knyttet til tillit og respekt, som også er sentrale elementer i kommunikasjon. Tillit er en forutsetning for å stole på at medarbeidere i ulike enheter gjør jobben sin, der behov for tilsyn svekkes. Desto større tillit det er mellom deltagerne, desto større ville tiltroen på effekt være, og behovet for ytterligere informasjon og kontroll minsker (Jacobsen &

Thorsvik, 2013, s. 127). Bakgrunnen for et fungerende tverretatlig samarbeid vil da også basere seg på tillit til deltagerne, kommunikasjonen og opplevelsen av verdi. På mange måter kan tillit forstås som en underliggende gren av kommunikasjon, samtidig som det fungerer som forutsetning for kommunikasjon. For kommunen vil dette kunne bety at en tydeligere, mer åpen kommunikasjon kan bidra til å styrke verdien av tverretatlig samarbeid. Det å se på hvordan vi kommuniserer, kommunikasjonskompetanse, og hvilke kompetanse og grupper som inngår i samarbeidet kan bidra til utvikling av tverretatlig samarbeid. Dette gjelder for den aktuelle kommunen, samtidig som det vises av funnene at kommunen fortsatt arbeider målrettet med å utvikle eksisterende praksis. Dette er kommunen gode på, og kan være en indikator til andre kommuner på at tverretatlig og tverrfaglig samarbeid er mulig.

5.3.1 Ledelse i et tverretatlig samarbeid

Gjennomgående i funnene ligger en generell forståelse om helhetstenkning og tydelig engasjement fra kommuneledelse. Dette er noe kommunen har lyktes godt med, og som andre kan ta med seg i etableringen av tverretatlig samarbeid. Et tverretatlig samarbeid består av en rekke ulike etater og organisasjoner, hvorpå hver etat og organisasjon har sin egen struktur og organisering med ledere og aktører. Like fullt fordrer et tverretatlig samarbeid en tydelig og deltagende ledelse. Dette kan på en måte forstås som at kommunalleder blir toppledelsen (Jacobsen & Thorsvik, 2013), som den ledelsen med overordnet administrativt ansvar for det tverretatlige samarbeidet. I forskningens kommune er det flere som har løftet opp hvordan kommunalleder har vært av avgjørende betydning for at utviklingen av tverretatlig samarbeid har blitt så bra. Dette tyder på at kommunen langt på vei er gode på overordnet ledelse, som er tydelig, deltagende og positiv. Ingen funn tyder på at behovet for styrket overordnet ledelse i kommunen er et savn, samtidig som dette ikke sier noe om den faktiske ledelsen på de tverretatlige arenaene. Ledelse løftes i teorien ofte opp som et felles problem i alle gruppekonstellasjoner og et problem som må løses for en fungerende gruppedynamikk. En måte å forstå ledelse på kan være å hjelpe gruppen med å utvikle en felles opplevelse av retning og forpliktelse, og den sentrale oppgaven for lederen blir å stake kurs (Bolman & Deal, 2018, s. 218). I den aktuelle kommunen er det kommunalleder for oppvekst og kultur som har denne rollen, og det var klart for alle hvem som var drivkraft for det etablerte arbeidssystemet rundt tverretatlig og tverrfaglig samarbeid; og det var klare meninger om at dette var noe av grunnen til at samarbeidet fungerte såpass godt. At ansvaret var tydelig plassert på en person overordnet i kommunen, som jobbet aktivt for å drive prosjektet, er altså en viktig grunn til at kommunen har fått til å etablere og utvikle det tverretatlige samarbeidet.

Det er like fullt utfordrende å se på kun en form for ledelse når man skal lede et tverretatlig samarbeid, da det er mange aktører og premisser som må ligge til grunn.

I tråd med Mintzberg (2009) blir deltagerne i det tverretatlige samarbeidet forstått som mellomledelsen, der deltagerne har hovedansvaret for og koordinerer tverretatlig samarbeid. Her ligger også ansvaret for å formidle ut i hele organisasjonen og alle etatene. En måte å forstå denne formen for ledelse på er gjennom kunnskapsledelse, dersom formålet med tverretatlig samarbeid er utarbeidet for å kunne dele kunnskap og erfaringer, for på den måten å best kunne gi tidlig innsats til alle. Kunnskapsledelse handler om å vekke og tydeliggjøre eksplisitt og taus kunnskap, for på den måten å utvikle kunnskapen i gruppen (Gotvassli, 2015). Med denne forståelsen til grunn vil samarbeidsmøtene som er etablert i kommunen fungere som en arena der de ulike etatene kan utveksle kunnskap og forståelse om ulike fenomener, utfordringer og teorier. PPT og Barn- og ungetjenesten var tydelig på at deres deltagelse i de tverretatlige samarbeidsmøtene er basert på denne ideen. De deltar og kommer med innspill og kompetanse, som er overlatt til de andre etatenes representant å ta videre til sine medarbeidere. Det er utfordrende å si om kunnskapsledelse er tydelig plassert i kommunens tverretatlige samarbeid, da det er mer fremtredende som en ideologi som kommunalleder har basert samarbeidet på. Samtidig er ikke dette ensbetydende med at kunnskapsledelse ikke er fremtredende bare fordi det ikke er tydeliggjort i funnene. En antagelse er at dersom kommunelederen ikke hadde hatt kunnskapsledelse som grunnideal, ville ikke det tverretatlige samarbeide fungert så godt. Tverretatlig samarbeid kjennetegnes av at ulike fagpersoner reflekterer og diskuterer for å skape og utvikle ny kunnskap (Myrann, Nome & Piros, 2018). I tillegg er det ikke slik at det er kommunalleders ansvar å bære ansvaret for å drive kunnskapsledelse, da datamaterialet i forskningen er innhentet hos ledere i ulike etater. På bakgrunn av dette er det nærliggende å si at kommunen evner å basere det tverretatlige samarbeidet på kunnskapsledelse, der alt tyder på at mangelen på kunnskapsledelse ville vært fremtredende i empirien; og at kommunen gjennomgående er gode på kunnskapsledelsesaspektet i det tverretatlige samarbeidet.

En annen måte å forstå empiriens ledelse på er i lys av selvledelse, fordi deltakerne innbefatter høy kompetanse og organiseringen av det tverretatlige samarbeidet er en egen organisering på tvers av mange organisasjoner. Neck og Houghton (Martinsen, 2009) hevder at selvledelse baserer seg på høy grad av motivasjon, og på den måten kan det sies at deltakerne i samarbeidet lar seg motivere av formålet om tidlig innsats for alle. Følges denne ideen vil det være nærliggende å anta at representantene tar kunnskapen med seg til egen etat

og arbeidsplass, slik at kompetansen kommer videre i systemene. På den ene siden kan det sies at selvledelse er en forutsetning for tverretatlig samarbeid, da de ulike etatene har egne ledelser samtidig som de må forholde seg til hverandres ledelse. På den måten vil det ikke være mulig med progresjon og utvikling om det ikke eksisterer parallelle ledelsesprosesser. På den annen side kan selvledelse være med på å stagnere utviklingen og samarbeidet, dersom det ikke ligger tillit til kunnskapsgrunnlaget, evnen til å handle og motivasjon til grunn. Like fullt viser funnene at det tverretatlige samarbeidet oppleves som meningsfylt og verdifullt av samtlige deltagere, og ikke som «enda et tiltak som presses ned over hodet». Flere av de ulike etatene presenterte tanken om silo-tenkning, og at tverrfaglig- og tverretatlig samarbeid bidrar til å gå ut av egen silo.

En tredje måte å se ledelsen av det tverretatlige samarbeidet på er gjennom transformasjonsledelse. Transformasjonsledelse opptrer gjerne i toppen av organisasjonen, blant ledere med erfaring og bevissthet til egen rolle. Utgangspunktet for en slik lederstil er å skape interesse mot felles mål, og skaper aksept og bevissthet rundt gruppens interesser og det felles beste. I tillegg vil utvikling av de ansattes intellekt bidra til å styrke gruppens motivasjon og ønske om å nå målene (Bass, 2009). Når organiseringen består av ulike etater, er det nærliggende å tenke at lederen må styrke hver enkelt, samtidig som lederen fort inntar en frontfigur-rolle. Denne rollen kan på en måte fylles ved en transformasjonsledelse, da det fordrer å styrke hver enkelt, samtidig som lederen må skape bevissthet og motivasjon. I kommunen forskningen har rettet seg mot, tyder funnene på at kommunalleder langt på vei fyller frontfigur-rollen, og at dette har en positiv effekt på det tverretatlige samarbeidet. På den annen side kan transformasjonsledelse bli en faktor som fører gruppen i motstridende retning, dersom ikke den felles forståelsen om målet faktisk er etablert. Likeledes er hovedformålet med transformasjonsledelse å bygge gruppen og de ansatte slik at kunnskap, motivasjon og bevissthet ligger som førende faktorer i bunn. Funn tyder på at det er en til dels variabel oppfatning av hvor vidt kommunens tverretatlige samarbeid styres mot felles mål, om barnets beste og tidlig innsats. Det eksisterer to ulike tverretatlige samarbeid i kommunen, der enkelte aspekt ved empirien tyder på at dette bidrar til å skape forvirring og avstand mellom effekten. Samtidig er det poengtert av flere informanter at tverretatlig samarbeid er en kontinuerlig prosess, og at kommunen derfor har et utviklingspotensial knyttet til motivasjon og bevissthet. Denne tanken om ledelse kan sees i sammenheng med demokratisk eller relasjonell ledelse, fordi lederen da aktivt vil etterstrebe å være oppmerksom, hensynsfull og støttende ved å involvere medarbeiderne og drøfte problemer; der kommunikasjonen står

sentralt. På den annen side kan det også være hensiktsmessig og være en oppgaveorientert leder, fordi lederen da er opptatt av å strukturere effektivt mot måloppnåelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 433). Faktum er at det er vanskelig å skulle argumentere for at kun én lederstil er den riktige, fordi det handler om ledelse i dynamiske, relasjonelle organisasjoner i kontinuerlig utvikling og endring. I tillegg er det avgjørende hvem som deltar fra de ulike etatene i det tverretatlige samarbeidet, fordi dette sier noe om den kunnskapen og kompetansen som er representert.

På mange måter tenker jeg at det å velge en lederstil i et tverretatlig samarbeid kan være utfordrende og begrensende, fordi det er et sammensatt og komplekst grunnlag av individer og kunnskap som skal føres i samme retning. På bakgrunn av det, tenker jeg at ledelsesstrategiene må være dynamiske, med innspill av hverandre, basert på den aktuelle problemstillingen og tematikken som oppstår der lederen må inn å lede. På den annen side er det tverretatlige samarbeidet basert på ledere fra flere etater, noe som gjør at gruppen i sin helhet består av kompetente individer som ikke bare skal ledes i den aktuelle gruppen, men skal lede videre i sine etater. I sin tur må da ledelsesstrategiene ta utgangspunkt i den enkelte gruppesammensetningen, og ikke bare tematikken.

5.3.2 Barn og unges stemme

«Snakker vi egentlig med ungdommen?» sa politiet. Dette er et interessant og verdifullt utsagn, da ungdommen er de eneste som kan si noe om hvordan det oppleves å være ungdom, og hvilke utfordringer de står i. Gjennomgående i litteratur, styringsdokumenter og lovverk slås det fast at alle skal jobbe med barn og unges beste i fokus. Barnets beste er nedfelt i FNs barnekonvensjon og «I denne konvensjonen menes med barn ethvert menneske under 18 år» (Barnekonvensjon, 2003, s. 9) for å sikre barns rettigheter til enhver tid. Barnehager er kanskje det leddet i utdanningssystemet som er best på å dekke barns behov for omsorg og tenke barns beste i daglig drift. Dette er bare en antakelse fra min side, som langt på vei beror på den historiske konteksten for barnehage og skole. Men si at dette ligger til grunn; hva har da skolen å lære av barnehagen? Det blir en digresjon, men politiet har et poeng, fordi de fleste funn også tyder på at voksne i størstedelen av tiden snakker om og til barn og unge, noe funnene også tydeliggjør. Videre i barnekonvensjonens artikkel 3 poengteres barns rett til at alle handlinger som omhandler dem, uavhengig av aktør og institusjon, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn (Barnekonvensjon, 2003). Også Grunnloven slår fast barns krav på respekt og rett til å bli hørt i alt som angår de, i tillegg til at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn (Grunnloven, 1814, §104). Med andre ord er barnets beste og retten til

å bli hørt sterkt forankret og lovfestet på flere hold. Når dette ligger til grunn er det interessant å se på hvordan og hvorfor barnas stemme forsvinner i det tverretatlige og tverrfaglige samarbeidet, da dette samarbeidet langt på vei er etablert for å sikre barn og unge den retten de har på oppvekst, læring og trygghet.

Funnene viser en generell opplevelse av bedring når det kommer til å snakke med ungdom. På en måte kan dette da sees i sammenheng med ressursene som er tilgjengelig og tilstedeværelsen av voksne på skolen. Går ledelsen inn for å endre en eksisterende kultur, noe som funnene tyder på er tilfellet i den aktuelle kommunen, vil resultatene syntes på endret praksis dersom de lykkes. Robinson (2018, s. 25) peker på viktigheten av bevissthet og kritisk skillet mellom endring og forbedring, fordi det kan være utfordrende å skille på hvilke endringer som fører til forbedring. Med dette til grunn kan det være mange tiltak og initiativ som ligger til grunn for den forbedringen som oppleves kommunalt, samtidig som det er tydelig at resurser kan trekkes ut som et kjernemoment. Videre påpeker Robinson (2018, s. 23-26) at fokuset bør rettes mot at endringer ikke kommer til å føre til forbedring, om ikke prosessene og strukturene for opplæring i gjennomføring og etablering av endring er tilgjengelig for alle. Her viser funnene at kommunen har utarbeidet gode strukturer på opplæring av alle nytilsatte i kommunen. På den annen side kan endring og forbedring være knyttet til kompetansen hos de ansatte i skolen og deres fokus når det kommer til barn og unge. Søftestad (2018) peker på at kunnskapen og kompetansen til fagpersoner i skolen er for dårlig, og at grunnopplæringen ikke gir kompetanse god nok til å møte barn og unge i deres utfordringer. Når kommunen da opplever at de er blitt flinkere til å snakke med ungdom, er det nærliggende å tenke at kompetansen har utviklet seg, samtidig som menneskene i organisasjonene har arbeidet med holdninger, verdier og følelser som kan oppstå i en selv i dialog med barn og ungdom. Dette er, ifølge Søftestad (2018) en av de viktigste prosessene man som menneske må gå inn i, for å kunne åpne opp å se og møte barn og unge. Knyttet til tverretatlig samarbeid og barn og unges rett til å bli hørt, er det positivt at kommunen opplever forbedring i spørsmålet knyttet til dialog med ungdom.

Et tredje perspektiv å se kompetanseutviklingen og forbedringen av de voksnes dialog med ungdommen i lys av, er etableringen av tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. Gjennom et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid vil de ansattes kompetanse og handlingsmønster utvikles, forbedres og etableres, gjennom formidling og utveksling av erfaringer og kompetanse. Gjennom et slikt samarbeid åpnes det for å iverksette ulike tiltak, som kan bidra til å styrke

barn og unges rett til å bli hørt og styrke de voksnes forutsetninger til å snakke med ungdommen. Søftestad (2018, s. 274) presenterer det første som kunnskap om og kjennskap til barn og unges smerteuttrykk, der de som arbeider med barn og unge har bevisst kunnskap om hvordan smerte kommer til uttrykk bevisst og ubevisst. Det andre er at de voksne har kompetanse til å kommunisere med barn og unge, om de uttrykkene de oppfatter. Dette kan sees i sammenheng med funnene, der flere poengterer at psykisk uhelse er et av vår tids største samfunnsproblem, samtidig som det fremgår at de voksne rundt barn og unge fanger opp denne problematikken. Dette betyr at vi på mange måter er nødt til å se disse faktorene i en større kontekst. Det vil være utfordrende å endre grunnopplæringen slik at den innbefatter inngående og god nok kompetanse knyttet til alle kunnskaper og evner et menneske trenger i møte med barn og unge. Samtidig er det mye som ikke kan læres ved å lese en fagbok, og derfor fordres det praktisk erfaring, for å kunne utvikle gode antenner for å fange opp barn og unge. Et annet aspekt inn her, er at det er ungdommen som vet hva de har behov for, og langt på vei kan barn og unge selv si noe om hvilke kunnskaper og kompetanser de voksne behøver. Dette er langt på vei en variabel, men det finnes likevel fellestrekk blant barn og unge. En måte å løse den manglende dekningen av nødvendig kompetanse i grunnopplæringen, kan være, slik som den aktuelle kommunen har gjort det, etablering av tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. Dette er i tråd med holdningen om at utdanningspolitikken (policy & politics) innebærer at vi kan mer om mindre og på bakgrunn av dette er avhengig av å tenke tverrfaglig inn i systemene rundt barn og unge. På den måten samles en rekke ulike kompetanser, som gjennom praktisk og didaktisk arbeid kan bidra til å utvikle aktørene i det offentlige systemet rundt barn og unge. Langsiktig tenkt, vil denne kunnskapsutviklingen og struktureringen av kompetansen på mange måter kanskje kunne føre til et mer inkluderende, åpent og romslig utdanningsløp; fordi barn og unge i større grad vil sikres retten til å uttale seg, og de ansatte har kompetanse til å gå i dialog med ungdommen. I tillegg kan en innskytelse i en forlengelse av dette være at frafallet fra videregående opplæring vil gå ned, dersom utdanningsløpet preges av kompetanse og rammer som rommer alle.

Et spørsmål som kan stilles i denne forlengelsen er hva som skjer når skolen og samarbeidsarenaene skifter fokus. Forskningskommunen har poengtert viktigheten av å etablere tverretatlig samarbeid som arbeidsform og ikke som prosjekt, nettopp for å sikre fokuset over tid. Historisk sett er det en utfordring å skulle opprettholde samme fokus over lengre tid, fordi skolen som utdanningsinstitusjon skal romme så meget. Skolen står i et spenningsfelt mellom relasjonell kompetanse og vektning av fagbasert kompetanse, i tillegg til

at utdanning er et politisk felt, med mye press både nasjonalt og internasjonalt. Forskning viser at de lærerne som behersker både det relasjonelle og faglige aspektet, skaper et rom for elevene der trivsel, utvikling og gode læringsresultater oppstår (Mausethagen, 2015). Dette retter spørsmål til definisjonen av valid kompetanse i dagens lærerutdanning. Når rektorene poengterer opplevelsen av svekket relasjonell og omsorgsbasert kompetanse hos nyutdannede lærere, er det på mange måter skremmende å se barn og unges rett til å bli sett og hørt i skolen i møte med lærerreformene. Funnene peker på en vekst i psykososiale utfordringer, der ungdom i dag har større problemer med identitet og selvet, enn med adferd. Videre viser funnene at kommunen har evnet å holde fokus på tverretatlig og tverrfaglig samarbeid gjennom en lengre periode, da de startet opp med dette i 2007-2008, samtidig som de har utviklet det igjennom denne perioden. I tillegg viser funnene at de tilsatte er meget bevisst begrepsbruken når de snakker om og promoterer arbeidet og arbeidsformen som eksisterer i kommunen. Dette, i sammenheng med den generelle oppfatningen om at det eksisterende tverretatlig og tverrfaglige samarbeid ikke er et prosjekt, men den «eneste» måten å arbeide på, kan tyde på at de nå er inne i en fase der arbeidsformen er innlemmet i kulturen. Dersom denne antagelsen stemmer, vil det langt på vei være mulig å opprettholde fokus på dialog med unge, samt tverretatlig og tverrfaglig samarbeid.

Kommunen har arbeidet målrettet med tverretatlig samarbeid og tidlig innsats i en lengre periode, og dette kan ha bidratt til å endre fokus, bygge kompetanse og trygge lærerne i deres rolle i møte med elevene. Samtidig kan man se fra funnene at det regjerer en usikkerhet knyttet til rollene og ansvarsfordeling. På en måte kan det da forstås som at et styrket tverretatlig og tverrfaglig samarbeid har svekket den enkeltes forståelse av egen rolle. Tydelig rolle- og ansvarsfordeling trekkes frem i litteraturen som sentrale momenter for å lykkes med et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid (Søftestad, 2018). Videre poengteres rolleteori som et verktøy til å hjelpe oss med å forstå hvordan omstendighetene rundt oss kan forme måten det arbeides på (Kirkhaug, 2019). På en måte kan man da si at rolleavklaring kan bidra til å styrke aktørene til å la barn og unge komme på banen, samtidig som det på et vis kan bidra til å tydeliggjøre hvem som har ansvaret. Dette kan stå i sammenheng med mentale modeller og kommunikasjon av felles mål og oppgave. På den annen side kan det være mengden kompetanse som foreløpig er overveldende, og at det tar tid å etablere trygghet i det enkelte individ i forhold til den oppgaven og rollen de har i møte med elevene.

Over ble definisjonen på hva som er valid kompetanse innenfor utdanningssektoren løftet opp som moment i tverretattlig og tverrfaglig samarbeid. Funn viser til en usikkerhet knyttet til hvor vidt Ungdommens hus er representert på begge de tverretattlige arenaene som eksisterer i kommunen, men det fremgår også at de mener de selv har noe å bidra med inn i samarbeidet i skolen. Uavhengig av hvor mye de nå er til stede er det interessant å se på deres tilstedeværelse i lys av kunnskap, fordi Ungdommens hus representerer et fritids og kulturtilbud som i utgangspunktet ikke stemmer overens med den definerte valide teorikunnskapen. Læreplanene presenterer tabelloversikt over timefordeling i de ulike fagene, der musikk har 83 timer fra 8-10 klasse, til forandring fra matematikk som har 313 timer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 22). Dette kan signalisere at et tverrfaglig fokus kan bidra til å møte utfordringene i skolen på en nye og variert måte, og det finnes eksempler fra andre kommuner hvor dette har latt seg gjennomføre; dog på lavere trinn. Funn fra Ungdommens hus tyder på at barn og unge trives på deres arena, fordi de kan bedrive aktiviteter som de mestrer, føler tilhørighet til og de opplever å bli sett. Dersom man legger til grunn barn og unges stemme i hva som er valid kompetanse, er det nærliggende å tenke at en bredere tilnærming til kulturtilbud i skolen kan fange opp en del av elevene. Dette vil kunne bidra positivt inn i det tverretattlige samarbeidet fordi det er kunnskaper som langt på vei baserer seg på unges behov i tillegg til å være i tråd med å sikre mandatet. Samtidig som det representerer en kompetanse som den generelle lærer og miljøterapeut ikke har, og derfor fordrer en tverrsektoriell tilnærming for å la seg gjennomføre.

I en studie gjort i møte med Forandringsfabrikken, har en rekke ungdommer blitt intervjuet for å la deres stemme og opplevelse av systemet blir hørt. Flere av ungdommene uttrykker liten tillit til barnevern, og manglende opplevelse av å bli hørt og sett (Larsgaard, Krane & Damsgaard, 2020). Dette er bare et utvalg opplevelser og som grunnlag er det gjerne de negative opplevelsene som kommer frem i lyset, noe som betyr at det også må ligge til grunn positive erfaringer. Like fullt kan det på mange måter overføres til et mer generalisert bildet, der strukturene og organiseringen av hjelpeapparatet ikke tilfredsstiller barn og unges rett til å bli hørt og sett; men også den kunnskapsbaserte praksisen. Når dette ligger til grunn for en generalisert opplevelsen av barnevernet, er det mulig å trekke paralleller til andre arenaer der barn og unge ferdes. I skolen er det nå flere ansatte med spesifisert rolle, for å snakke med ungdommene. Like fullt eksisterer disse på skolene som frivillige tilbud der ungdommen må ta kontakt. Her fordres det at ungdommen oppsøker de tilbudene som er, for at de skal kunne bli hørt. Hva da med de ungdommene som ikke tar kontakt, de ungdommen de ansatte drøfter,

uten at de selv har fått uttale seg? På en måte kan funnene tolkes dit at det nå eksisterer en bredere kompetanse blant personalet i etatene, rundt viktigheten av dialog og kommunikasjon med barn og unge. På den annen side uttrykker rektor at den nye lærerutdanningen gir lærerne mindre kompetanse knyttet til det hele individet og omsorgskompetansen forsvinner til fordel for realfag.

5.4 Til barns beste, eller?

Grunnlaget til alle som arbeider med barn og unge, uavhengig av etat og institusjon, skal være til barn og unges beste. Alle under 18 år er sikret rettigheter gjennom FNs barnekonvensjon, og er i sin tur som barn å regne. Gjennom empirien kommer det frem at samtlige etater og deres representanter arbeider for å sikre barn og unge de beste forutsetningene i oppveksten og for fremtiden. Så hva skjer? Hva er det som gjør at barn og unge fremdeles plundrer med å finne sin plass, har utfordringer med å oppleve seg sett, forstått og møtt. Og hvorfor fortsetter barn og unge å falle mellom stolene i systemet vårt og ut av utdanningen? Funnene viser at flere av etatene opplever å få ungdommen i retur, uten at de har fått tilstrekkelig med hjelp. Rektorene og miljøterapeuten opplever at ungdommen plundrer med seg selv og sin identitet, samtidig som det er en generell opplevelse av at atferdsproblematikken har gått ned. Politiet forteller om rusproblematikk blant ungdommen og lederen for Ungdommens hus formidler at de ikke kan romme alle.

Kommunen arbeider godt med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid på to ulike arenaer, med strukturer og arbeidsformer som legger til rette for kompetanse og erfaringsdeling. Robinson (2018, s. 85) viser til de gode sidene ved ideelle organisasjoner, der kritisk evaluering blir kommunisert i hverdagslige, profesjonelle samtaler uten å begrense læringskulturen. Det fremgår ikke av funnene hvor mye det tverretatlige samarbeidet åpner for kritiske evalueringer i det hverdagslige, men det ligger en antakelse om at det i en eller annen form eksisterer en form for kommunikasjon av kritisk evaluering grunnet det velfungerende samarbeidet. Organiseringen av det tverretatlige samarbeidet spiller så absolutt en viktig rolle i læringskulturen for de deltagende etatene og lederne. Likevel viser funnene til at det eksisterer to samarbeidsarenaer hvor det utenfor skolen oppleves langt mer målrettet og motivert. Dette kan tyde på at kommunen har et forbedringspotensial rundt mål og motivasjon for det tverretatlig samarbeidet som er lokalisert på skolen når det kommer til mål og

motivasjon. Når det tverretatlige samarbeidet åpner for læringskultur på tvers av etater og fag, vil dette gagne elevene; lik den synkende trenden til atferdsproblematikk viser til i kommunen. Her kan det sies at lærere og andre som jobber med ungdom på skolen har kunnskap og kompetanse til å møte elevene på en mer hensiktsmessig måte. Samtidig viser funnene at kommunen har utviklingspotensialet, da rektorene opplever at det mangler ressurser knyttet til elevers psykiske helse. Dette er interessant når kommunen er pålagt ansvaret for å gode og trygge oppvekstmiljø som forebygger og hindrer psykiske plager hos barn og unge. Kanskje kan dette problemet løses ved å tenke nytt rundt hva som skal inngå i det tverretatlige samarbeidet, hva som er valid kompetanse og hvordan fagene skal organiseres; som så vidt ble belyst ovenfor.

Det kan argumenteres for at det politiske handlingsrommet er begrenset med tanke på å se kultur inn i tverretatlig samarbeid tilknyttet skolen, fordi det foreligger klare retningslinjer på hva og hvor mye de ulike fagene skal presenteres. Like fullt er det ikke gitt at måten det i dag gjøres på er den eneste rette, og forskning på sammenhengen mellom kultur deltakelse og psykisk helse bekrefter at barn og unge har god nytte av deltakelse og erfaringer innenfor kulturaktiviteter (Knuttsen, Holmen & Håpnes, 2005). Funn tyder på at kulturtilbudet i langt større grad må inn i skolen, og seks av åtte ledere poengterte hvordan dette kan skape et handlingsrom og en arena som fanger opp ungdommen på en annen måte enn det realfagsundervisningen gjør i skolen. En forskningsartikkel gjort av Naper (2006) viser til en betydelig sammenheng mellom kunst, kultur og psykisk helse. Dette er gamle artikler, men det er gjennomgående i litteratur innenfor ulike etater at det er en betydelig sammenheng mellom psykisk helse, kunst og kulturuttrykk og opplevelser. Når så barnets beste skal ligge til grunn for det arbeidet vi som profesjonsutøvere utfører, er det verdt å se på de utviklingsmulighetene som eksisterer ved å ta kulturkunnskap med i det tverretatlige samarbeidet. I tillegg kan det på en måte settes i sammenheng med opplevelsen informantene har om manglende ressurser og tiltak de kan møte den store utviklingen av psykisk uhelse med. Det kan argumenteres for at en utvikling av kulturfag i skolen og hvordan vi tenker rundt valid kompetanse, kan bidra til å møte den negative utviklingen av psykiske utfordringer, samtidig som det kan virke som en «stol» vi setter inn i rekken for å fange opp ungdom som faller imellom. Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid skal kjennetegnes av best mulig utnyttelse av de kompetanser som eksisterer i kommunen på unges arena (Berg, 2012). Dette kan tyde på at kommunen er godt i gang, samtidig som de har stort utviklingspotensialet når det kommer til å tenke nytt rundt psykisk helse og utnyttelse av kompetanser og ressurser i

kommunen. På samme vis kan man si at det tverretatlige samarbeidet i kommunen åpner for å fange opp rusproblematikken, som også må sees i sammenheng med psykisk helse, og oppfølging av de ungdommene dette berører, ved politiets tilstedeværelse på skolen og unges arena. Funn viser til en endring av unges oppfattelse til politiet, og at nærhet til ungdom bidrar til å fange opp problemstillinger de ellers ikke ville fått rede om. Likevel er sannsynligheten for at barn og unge slutter å prøve- og feile og ta dårlig avgjørelser, kun fordi nettverket rundt er godt, minimal. Så på mange måter handler et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid ikke om å stanse barn og unges oppdagelse av verden og muligheter til å prøve- og feile, men om rammer og forutsetningene vi som samfunn legger rundt; og hvilke kunnskaper vi møter ungdom med i utviklings- og dannelsesprosessen.

Sammenfallende med tverretatlig samarbeid og kulturtilbud inn i skolen er 0-24 samarbeidet et hovedsatsningsområde innenfor samarbeids- og koordineringsarbeidet av tjenestoområder som arbeider med barn og unge (Danielsen, Gotaas & Myrvold, 2020, s. 9). Her legges det til grunn at barn og unge skal bli møtt som hele mennesker, der fritid og skole er likevektige i de voksnes møte med dem. 0-24 samarbeid kan ligge til grunn som overordnet mål i tverretatlig samarbeid, der en forutsetter for tverretatlig samarbeid er at det fungerer godt mellom de ulike etatene (Berg, 2012). På ett vis er det da forunderlig at Ungdommens hus ikke er representert i det tverretatlige samarbeidet på skolen i den aktuelle kommunen, fordi det skal handle om et tjuefiretimers perspektiv på barn og unge. Alle barn er alles ansvar, og de politiske trendene (politics) innebærer en helhetstenking rundt barn og unge i et utdanningsperspektiv. På den annen side handler det om hva skolen skal produsere (policy), og på det viset representerer Ungdommens hus et tilbud som ikke direkte inngår i skolens mandat. Likevel ligger Opplæringslova (1998) i bunn for å forebygge psykiske vansker hos elevene, og det er derfor nærliggende å anta at inkludering av de arenaer som kjenner ungdommen vil bidra til å styrke skolen i arbeidet med mandatet. På den annen side er koordinering av tverretatlig samarbeid en velkjent utfordring, fordi det handler om å strukturere etater på en ny måte. Med New-Public Management som forvaltningspolitisk retning på 80-90- tallet, kom også tanken om silo-tenkning rundt barn og unge (Danielsen, Gotaas & Myrvold, 2020, s.9). Når informantene da viser til at vi må ut av «siloeene våre» for å kunne møte et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid med barn og unge i fokus, kan det forstås som en utvikling og endring i politikken (the political) rundt utdanning. De siste ti årene har nettverksstyring og åpning av sektorene vært en ledende holdning for å fremme samordning av etater og kompetanse (Danielsen, Gotaas & Myrvold, 2020, s. 9). Dette er i klar sammenheng med funnene, da den aktuelle

kommunen har arbeidet med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid siden 2007-2008. I tillegg signaliserer det noe om ledelsen i kommunen og hvordan ledelsen retter seg mot helhetstenking rundt barn og unge. Like fullt viser det til hvordan politiske trender får innvirkning på barn og unge, i tillegg til at policy og politics spiller inn på hvordan vi organiserer strukturene rundt. Nå viser funn fra kommunen at flere unge gjennomfører fagbrev eller høyere utdanning, som følge av en bred koordinering av viktigheten rundt formell utdanning; på tvers av organisasjon, etat og bedrift. Til sammenligning har frafall fra videregående opplæring vært relativt stabil de siste årene (SSB, 2021), og dette kan sees i sammenheng med den samfunnsøkonomiske gevinsten ved formalisert utdanning og lengre studieløp som en konsekvens av utdanningspolitikkenes trender. Dette er helt klart en positiv utvikling i kommunen, som kan sees som et resultat av ulike tiltak kommunen som helhet har iverksatt.

Et urovekkende funn når det gjelder å ha barnets beste i fokus er rettet mot manglende kunnskap hos profesjonsutøver, som da virker som hvilepute for ikke å handle. To informanter uttalte at profesjonsutøvere er så redd for å bli tatt på noe, at de velger å ikke gjøre noe. Satt i sammenheng med mandat og lovverk knyttet til de ulike etatene, samt Barnekonvensjonen og Grunnloven, er det vanskelig å argumentere for at dette er noe annet enn bekymringsverdig. Samtidig er det et moment som må undersøkes mer inngående for å kunne stadfeste hvor vidt dette er et utbredt problem. I forlengelse av dette kan det settes i sammenheng med ansvarliggjøring av profesjonsutøvere, der det å ta ansvar for eget arbeid (Irgens, 2016) er et sentralt aspekt inn i tverretatlig samarbeid. På den annen side fremgår det som ganske dyptgående holdninger i funnene og kan settes i sammenheng med gjengivelsen av en 13 årings uttalelse; «de fleste lærerne er veldig greie, men noen er veldig kalde. [Navn] er så kald at jeg fryser når jeg går forbi». Når kommunen er ilagt ansvaret for gode og trygge oppvekstmiljø og iverksettelse av forebyggende tiltak (Berg, 2012) er det klare indikasjoner på et bredt utviklingspotensialet. I tillegg kan dette settes i sammenheng med kompetanseutvikling, videreføring av kunnskap som fremkommer i tverretatlig samarbeid og implementering av tverretatlig og tverrfaglig samarbeid i hele kommunens struktur. Det innebærer også at lederne har et stort utviklingspotensial når det kommer til kompetanseheving hos sine medarbeidere, slik at alle leddene i organisasjonene kan handle og iverksette tiltak basert på kompetanse, lovverk og barns beste. Dette betyr at dersom alle profesjonsutøvere i alle etater skal arbeidet med barn og unge i fokus, til barn og unges beste, forutsetter det at det forekommer en holdningsendring, ansvarliggjøring og rolleavklaring

knyttet til hvordan omsorgsaspektet i Opplæringslova (1998) og mandatet skal utføres. Uavhengig av omfang og vinkling rundt dette funnet, er det et tegn på behov for videre forskning og endring i hvordan profesjonsutøvere møter barn og unge.

6 Avslutning

Formålet med masteravhandlingen var å undersøke hvordan tverretatlig og tverrfaglig samarbeid kan forbedres for å skape et bedre system rundt tidlig innsats for alle. Barn og unges rett til å bli sett, hørt og verdsatt i møte med systemet har vært viktig for meg, og jeg ønsket å se på hvordan vi som ledere kan forbedre det systemet vi omgir barn og unge med. Hovedfokuset har vært på ungdom i ungdomsskole, da det er her det antas å rette minst fokus mot tidlig innsats; noe som også kom frem i forskningsprosessen og empiri.

6.1 Prosess og oppsummering av funn

Gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer av et utvalg ledere i ulike etater, ble empirigrunnlaget lagt. Funnene viste en enighet blant informantene om verdien av tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, i tillegg til verdien av god organisering og drivkraft fra kommunalt og statlig hold. I tillegg var det enighet om at enkelte faktorer ved lovverket og systemenes organisering kompliserte et slikt samarbeid. Spesielt knyttet til dette var praksisen rundt taushetsplikten og hvordan ting tar unødvendig lang tid grunnet de ulike etatenes forståelse og praksis rundt taushetsplikten. Mye tyder på at en bedre strukturering og åpning av de ulike etatenes dører vil kunne bidra til mer effektivitet rundt resurser og tilbud rundt unge. Klare funn peker på behovet for å gå ut av egne siloer med et helhetlig perspektiv på barn og unges oppvekst og utdanning. I tillegg ble det løftet frem at også frykten for å trå feil og behovet for å dekke egen rygg, kunne føre til at både nødvendige undersøkelser og tiltak ikke ble satt i gang. Profesjonsutøvernes viktigste verktøy for å undersøke ulike fenomener før iverksettelse av tiltak er dialog med ungdommen, noe som løftes opp av informantene selv som et stort utviklingspotensial i den aktuelle kommunen på alle nivå. Flere informanter var bekymret for at for få hadde barns beste i fokus når det kom til å melde videre og skaffe hjelp, i tillegg til endringsarbeidet hvert enkelt individ måtte gjøre for å kunne arbeide på denne måten. Arbeidet med å endre menneskene i organisasjonene og oppklare hvilket ansvarsområde som tilhørte de ulike, var en utbredt utfordring. Det ble også løftet opp viktigheten av korrekt og innforstått begrepsbruk for alle involverte, varig og kontinuerlig informasjon og tilgjengelighet, samt gjensidig tillit til de ulike yrkesgruppene. Videre var begrepsbruken viktig for å sikre et varig arbeid med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid i kommunen, samt at begrepsbruken ville være viktig for å opprettholde midlene til denne måten å arbeide på. Et interessant funn var opplevelsen av manglende tilstedeværelse av fritidsorganisasjonene på

tverretattlig samarbeidsmøter med skolen, og viktighetene av fritidsorganisasjonenes tilstedeværelse i barn og unges liv.

Funnene viste også at forståelsen rundt begrepet tidlig innsats byr på utfordringer og at den utbredte forståelsen for begrepet er rettet mot barn i barnehage- og småskolealder. At dette er et begrep som omhandler hele skoleløpet som prinsipp der det skal settes inn tiltak så tidlig som mulig når behovet oppstår, var det flere som viste kjennskap til. Samtidig viste trender til de tekniske sidene ved tidlig innsats, der det i historisk kontekst er mest hensiktsmessig å arbeide med tidlig innsats i småbarnsalder. Funnene viste også at det var en utbredt opplevelse av endring i problematikken blant ungdom, der de nå så en mer utbredt psykologisk problematikk heller enn atferdsproblematikk. I sammenheng med dette regjerte det en opplevelse knyttet til mangelen på kunnskap og tiltak rundt de ungdommene som faller imellom, og en opplevelse av at ungdom ikke får hjelpen de trenger. Et interessant moment her var hvor vidt størrelsen på skolen og plassen avgjorde hvilke hjelp og tilbud som var tilgjengelig for ungdommen, og ressursene varierte i tråd med skolen. Samtidig er individene i etatene løftet opp som bærere, og hvor vidt de evnet å endre seg i tråd med endringene i organiseringene. I tillegg ble det belyst av flere behovet for en endret organisering av hjelpetilbudet og verktøyene de ansatte har til rådighet; sammen med en frykt for at midlene vil forsvinne når det ikke er mulig å måle effekten på en god måte. Et begrep informantene løftet opp var «skrivebordspedagoger», og at de etablerte etatene bestå av for mange av disse. Ved skrivebordspedagoger henvises det til profesjonsutøvere som ikke har hatt direkte nærhet til ungdommen og profesjonen på lang tid, og den opplevde manglende forståelsen disse har for problematikken som eksisterer på skolene. Et siste interessant funn var enighet om at kulturtilbudet i langt større grad bør inn i skolen. Seks ledere løftet opp verdien et bredere kulturtilbud har i møte med ungdom, og spesielt som verktøy for å forebygge at ungdom faller ifra.

6.1.1 Styrker og svakheter

Gjennom forskningsprosessen er det ulike aspekt ved arbeidet som er verdt å trekke frem. Blant annet kan omfanget av informanter ansees som en svakhet, da det er et begrenset utvalg. Dette medfører at funnene ikke nødvendigvis er generaliserbare i større kontekster. Samtidig representerer utvalget en rekke etater og lederes tanker og refleksjoner, og jeg opplever gjennomgående å ha fått gode innspill fra samtlige. I sammenheng med dette er funnene langt på vei valide, spesielt for den aktuelle kommunen. Et annet aspekt i validitet er likevektningen av de ulike informantene, og hvordan de presenteres i forskningen. Jeg har arbeidet med en

kombinasjon fenomenologisk, hermeneutisk og kritisk tilnærming, for på den måten å benytte et forskningsblikk som sikrer validitet så langt det er mulig. Dersom jeg skulle gjennomført tilsvarende arbeid igjen, ville jeg etterstrebet å innhente data fra flere kommuner med flere representanter fra de ulike etatene. En annen svakhet ved forskningen er mangelen på lærernes synspunkter, da disse ikke er intervjuet i forbindelse med problemstillingen. Dette var et bevisst valg i utarbeidelsen, grunnet begrenset tid og behov for å snevre omfanget. Større utvalg og inkludering av lærerne, ville bidratt til å belyse problemstillingen ytterligere, i et større aspekt, og kan på den måten ansees som en svakhet.

Det er alltid svakheter ved forskning og spesielt når man benytter kvalitativ metode for å studere individer i dynamiske organisasjoner, med fokus på menneskelige handlinger. Blant annet har det vært utfordrende å innhente litteratur og forskning på tematikken, noe som har medført at teorigrunnet er satt sammen med spesifisert teori innenfor ulike etater. Dette kan være et aspekt i validitetsforståelsen fordi jeg har brukt teorien på en ny måte, i et nytt perspektiv. Samtidig tenker jeg dette kan være en styrke, da det viser til den brede måten å tenke fag og profesjon på; det er ikke en måte å se på teori og praksis på. Likevel tenker jeg at forskningen representerer et sentralt aspekt ved samfunnsstrukturene og profesjonene våre, der funn er gjennomarbeidet og satt i sammenheng med teori. Videre tenker jeg dataene og forskningen kan benyttes til å reflektere rundt tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, som et startperspektiv for videre forskning og som en kilde til refleksjon rundt hvordan man kan endre praksis. Forskningen har funnet mye spennende og på bakgrunn av en gjennomarbeidet, valid undersøkelse håper jeg forskningen kan bidra til å se handlingsmuligheter i politikken, samt utvikle organisasjoner og etaters arbeid med rammer rundt barn og unge.

Et spesielt interessant funn ved forskningen er knyttet til hvor vidt profesjonsutøvere handler eller ikke. Basert på tydeligheten i opplæringsloven er det urovekkende at flere mener det ikke iverksettes tiltak basert på frykten for å gjøre feil, og behovet for å dekke egen rygg. Dette er noe jeg gjerne skulle forsket videre på, da det er utfordrende å si noe om omfanget og hva som faktisk ligger i dette. Dersom man inkluderer lærerne i forskningen, vil dette funnet kunne belyses ytterligere. Samtidig er dette noe jeg vil ta med meg videre som utdanningsleder. Det har også vært verdifullt å se hvordan ledelse kan utføres, viktigheten av kommunikasjon og hvordan det byråkratiske og politiske aspektet preger handlingsrommene. Samtidig vil jeg ta med meg hvordan responskommunen har lyktes med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, og vissheten om at det er mulig.

Et annet spennende funn er knyttet til kulturens tilstedeværelse i tverretatlig samarbeid. Her var det ulik oppfattelse om hvor delaktige de var, samtidig som alle mente at det å møte ungdom med kulturtilbud var av vesentlig betydning, og burde etterstrebes i langt større grad. Dette tenker jeg at er et interessant perspektiv inn i den utviklingen forskningen har avdekket rundt psykisk uhelse hos barn og unge. Jeg tenker det kan være spennende å forske videre på akkurat dette, og undersøke om det å tenke kulturtilnærming kan bidra til å få ned frafallet i videregående opplæring og styrke psykisk helse hos unge.

6.2 Hovedkonklusjon

Det er ikke mulig å gi ett svar på problemstillingen, da funnene tyder på et bredt spekter av faktorer for å utvikle et fungerende tverretatlig samarbeid i kommunen. For å kunne svare mer inngående på problemstillingen er man nødt til å forske videre på tematikken, men det er likevel noen faktorer som kan trekkes frem som hovedkonklusjon. En gjennomgående tilnærming til tverretatlig samarbeid forankret i kommuneledelsen er av avgjørende betydning for å bygge et samarbeid med organisering, struktur og holdning som varer og utvikler seg. Det må foreligge klare rolle og ansvarsområder, samtidig som deltakerne i samarbeidet ansvarliggjøres for å videreformidle de aspekt som fremkommer i det tverretatlige og tverrfaglige samarbeidet. De kompetanser, tiltak og resurser som utvikles i samarbeidet må nå hele veien ut i organisasjonene og alle ledd må ansvarliggjøres i eget arbeid. Videre er det av sentral betydning at lovverket forenes i tverretatlige samarbeid, slik at ikke ulik praksis knyttet til taushetsplikt blir en byråkratisk hvilepute.

7 Referanser

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Skedsmo, T. Abusland, G. Langfeldt, G. Skedsmo, & K. Sivesind (Red.), *Utdanningsledelse* (s.21- 42; Av Terje Abusland (1953-) (Forfatter)). Cappelen akademiske forlag.
- Aasen, P., Prøitz, T. S., & Sandberg, N. (2014). Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms. *Educational policy (Los Altos, Calif.)*, 28(5), 718-738.
<https://doi.org/10.1177/0895904813475710>
- Barnekonvensjon, F. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*.
- Bass, B. M. (2009). Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: Å lære å dele en visjon. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (3. utg., s. 73-87). Gyldendal akademisk.
- Berg, N. B. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademiske.
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjerke, A. (2018). *Samlede dikt*. Aschehoug.
- Blandhol, S. (2020). *Smarte forhandlinger*. Universitetsforlaget.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Gyldendal.
- Bye, E. (2016). *Byes beste*. Cappelen Damm.
- Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces*. New World Library
- Christensen, T. & Aars, J. (2014). *Forvaltning og politikk* (4. utg). Universitetsforlaget.
- Dallan, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, O. A., Gotaas, N. & Myrvold, T. M. (2020). *Styring gjennom støtte og veiledning: lokale effekter av pedagogiske virkemidler for tverrsektorielt samarbeid om utsatte barn og unge* (NIBR-rapport 2020:22).
- Driscoll, H. (2018). Taushetsplikten i arbeid med barn og unge. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten* (s.148-170). Gyldendal.
- Eckhoff, T & Smith, E. (2014). *Forvaltningsrett* (10. utg.). Universitetsforlaget.

- Eriksen, E., & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole*. Cappelen Damm.
- Erstad, I. (2018). Barn og unge i Norge i det 21. århundre. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten* (s. 44-62). Gyldendal.
- Gotvassli, K. A. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Fagbokforl.
- Grunnloven. (2814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17?q=Grunnloven>
- Hagerup, I. (2015). *Samlede dikt*. Aschehoug.
- Helsetilsynet. (5/2009). *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*.
https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsynetrappport5_2009.pdf/
- Hjertø, K. B. (2015). *TEAM*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2019). *Lederskap : person og funksjon* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Knudtsen, K. M., Holmen, J. & Håpnes, O. (2005). Hva vet vi om kulturdeltakelse og helse? *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 125(24), 3418-20.
<https://tidsskriftet.no/2005/12/oversiktsartikkel/hva-vet-vi-om-kulturdeltakelse-og-helse>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, E. (Rapport 7/2005). Samarbeid på tvers til sårbare barns beste (s.137-149). I A. L. von der Lippe, & S. R. Wilkinson, *Risikoutvikling; tilknytning, omsorgssvikt og*

- forebygging*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA .
- Larsgaard, A. K., Krane, V. & Damsgaard, H. L. (2020). Brikke eller aktør og samskaper? *Norges Barnevern*, 97(1). <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02>
- Madsen, J. & Postholm, M. B. (2015). Ethical Consequences in Action Research. I M. Furu, T. Lund & T. Tiller (red.), *Action research* (s. 171-183).
- Martinsen, Ø. L. (2009). *Perspektiver på ledelse* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforl.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Mintzberg, H. (2009). Å jobbe som leder: myter og fakta. I Ø.-L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (3. utg., s. 41-57). Gyldendal.
- Moen, K. H. & Mørreaunet, S. (2014). Ledelse av vurdering i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K. A. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 173-198). Fagbokforl.
- Myrann, M. K., Nome, V. K. & Piros, A. S. H. (2018). Tverrfaglig samarbeid mot samme mål. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten* (s. 116-145). Gyldendal
- Naper, Ø. (2006). «Det har styrket meg, og gjort meg helere» - Betydningen av kunst, kultur og estetikk for psykisk helse og utbyttet av oppholdet i institusjon. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 130(2), Vol. 3.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst - Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- OECD. (1996). *Measuring what people know: Human capital accounting for the knowledge economy*. Paris Cedex: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264065482-en>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ot. prp. nr. 55 (2008-2009). *Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-55-2008-2009-/id552999/?ch=1>
- Prop. 100 L (2020-2021). *Endring i velferdstjenestelovgivningen (samarbeid, samordning og barnekoordinator)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0fac12fc78f54ef3b81261efc8843fea/no/pdfs/prp202020210100000dddpdfs.pdf>
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Cappelen Damm
- Statistisk Sentralbyrå. (2020, 22. juni.) *Gjennomføring I videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn*. Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fag- og timefordeling*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/udir-1-2019/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall>

Figurliste og tabelliste

Figur 1: Neverdal, G. F. (2021). *Fremstilling av problemstilling og forskningsspørsmål.*

Figur 2: Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.).
Fagbokforlaget.

Figur 3: Neverdal, G. F. (2021). *Informantoversikt og etat-begrunnelse.*

Figur 4: Neverdal, G. F. (2021). *Oversikt over analyse- og drøftingsbegreper.*

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv om studien

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1

Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Som et ledd i masteroppgaven skal jeg produsere en forskningsbasert masteroppgave. Masteroppgaven skrives innenfor pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse. Oppgavens forskning vil basere seg på kvalitative studier av informanter med kunnskap innenfor problemstillingens relevans.

Problemstillingen i min masteroppgave er:

Hvordan kan et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid forbedres/etableres for å skape et bedre system for "tidlig innsats" i skolen?

Bakgrunn og formål for oppgaven:

Som tema for masteroppgaven ønsker jeg å fordype meg i hvordan tverrfaglig og tverretatlig samarbeid kan sees i lys av «tidlig innsats». Det er likefult ikke tidlig innsats i den ordinære forstand som er fokusområde, men på den måte at det kan anses å gjelde hele klassen og utdanningsløpet, uavhengig av sakkyndige vurderinger i bunn. Tidlig innsats som begrep er bredt anvendt i politikken, når det gjelder utdanning, og det vil derfor være høyst relevant å se på hvordan et tverrfaglig- og tverretatlig samarbeid kan falle inn under denne begrepsbruken.

Å se på hvordan utdanningssystemet påvirker individene, det høye frafallet fra skolen og egen erfaring med systemene i og etter skolen har skapt et engasjement hos meg for hvordan systemene samarbeider rundt barn og unge. Utdanning har blitt et politisk ståsted, hvor både nasjonal og internasjonal suksess gjenspeiles i utdanningen. Når så mange skal mene noe om hvordan utdanningen skal formes, hva den skal reflektere og hvordan den skal presenteres for unge, er det viktig å se på hvordan systemene og etatene samarbeider rundt. Det er gjort lite forskning på tverrfaglig- og tverretatlig samarbeid, og jeg tenker det kan være spennende å kaste lys over dette aspektet ved samfunnet.

Vedlegg 2

Oppgaven følger FORSKNINGSETISKE RETNINGSLINJER FOR SAMFUNNSVITENSKAP, HUMANIORA, JUSS OG TEOLOGI.

- Alle opplysninger som vil bli samlet inn vil bli anonymisert og det skal ikke være mulig å spore disse tilbake til informanten.
- **Opplysningene som blir samlet inn skal ikke brukes i andre sammenhenger enn i denne masteroppgaven og vil bli slettet snarest etter levert oppgave.**
- Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil de innsamlede opplysningen fra deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til oppgaven, ta kontakt med

Mail: gf.neverdal@gmail.com

Telefon: 95525283

Samtykkeskjema ved deltagelse som informant

Jeg samtykker til at opplysningene kan gjengis i *anonymisert form* i masteroppgaven til:

Gunnhild Fransiska Neverdal

JA _____ NEI _____

Sted: _____ Dato _____ / _____ 20_____

Vedlegg 3

Intervjuguide

Fase 1	Oppstart, prat, info om tema
	<p>Problemstilling:</p> <p><i>Hvordan kan et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid forbedres/etableres for å skape et bedre system for «tidlig innsats» for alle?</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Hvem er du, og hvilken rolle har du i organisasjonen?- Hva er din formelle bakgrunn? <p>I møte med informantene vil spørsmålene justeres og tilpasses, samt at tilleggsspørsmål vil tilføres i intervjuet for å innhente mer omfattende og korrekt informasjon fra informantene.</p>
Fase 2	Nøkkelspørsmål
	<ul style="list-style-type: none">- Hva tenker du om et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid?- Hvilke instanser er med, er relevante å ha med i et slikt samarbeid?- Hvordan fungerer det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet om «tidlig innstas»?- Hvordan tenker du at dette kan forbedres – eventuelt etableres for å skape et bedre system for tidlig innstas for alle?- Hvordan opplever du dette samarbeidet?- Hvilke muligheter tenker du ligger i et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid?- Hvilke tanker har du knyttet til sammenhengen mellom kvaliteten på det tverrfaglig/tverretatlige arbeidet, og på det å forebygge frafall i skolen?- Hvilke tiltak kunne bidra til å realisere mulighetene som ligger i det tverrfaglige arbeidet?
Fase 3	Oppsummering av funn
	<ul style="list-style-type: none">- Har jeg forstått deg riktig?- Er det noe du vil legge til?