



«Så blir jeg kanskje rektoren fra helvete da?»

En eksplorerende kvalitativ undersøkelse av rektors rolle i tverrfaglig samarbeid, rettet mot sårbare barn og unge.

Jansen, Trine Merete og Schulstad, Morten Olsen

Veileder: Torstein Nesheim

Masteroppgave

Executive master i ledelse

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Dette selvstendige arbeidet er gjennomført som ledd i masterstudiet, Executive master i ledelse ved Norges Handelshøyskole og godkjent som sådan. Godkjenningen innebærer ikke at Norges Handelshøyskole eller sensorer inntår for de metoder som er anvendt, resultater som er fremkommet eller konklusjoner som er trukket i arbeidet.

1. Forord

“It takes a village to raise a child”

Afrikansk ordtak

Denne oppgaven representerer avslutningen av et utdanningsløp som for oss begge startet med den nasjonale rektorutdanningen ved Norges Handelshøyskole. En forutsetning for å delta i denne utdanningen er at en jobber med skoleledelse, følgelig har vi parallelt med at vi har tilegnet oss formell kompetanse gjennom utdanningen også opparbeidet oss en solid praktisk erfaring fra ledelse i skolen. I denne oppgaven har vi forsøkt å kombinere vår kompetanse og vår erfaring for å undersøke et felt vi begge kjenner godt, nemlig tverrfaglig samarbeid i og rundt skolen.

Sitatet som innleder dette forordet handler om at å oppdra barn alltid bør være et fellesprosjekt. Det er ikke kun mor og far som er rollemodeller, grensesettere og støttespillere for et barn – også søsken, venner, trenere og lærere må bidra. Oversatt til en skolesituasjon vil skolen av og til trenge hjelp av andre for at eleven skal lykkes i sin faglige og sosiale utvikling. Da oppstår tverrfaglig samarbeid. Det er vår erfaring at dette er blant de mer krevende oppgavene en kan ha som skoleleder, derfor er vi svært glade for å ha fått muligheten til å skrive denne oppgaven.

Vi ønsker å takke vår veileder Torstein Nesheim som med stor tålmodighet og ro har ført oss trygt i havn. Vi vil takke våre familier for sin raushet og støtte. Vi vil takke Alver kommune og Austrheim kommune for å ha finansiert deler av studiet og vi vil takke hverandre for et utmerket samarbeid, der vi etter hvert har funnet balansen mellom å utfordre og støtte hverandre både i arbeidet med oppgaven og i en travel hverdag som ledere.

Til sist vil vi takke våre informanter som har kommet oss i møte med ærlige og gode svar. Tverrfaglig samarbeid er ikke enkelt og det krever mye av lederen. Sitatet vi har valgt som tittel for denne oppgaven kommer fra en av rektorene vi har intervjuet, og er en humoristisk beskrivelse av hvordan en kanskje blir oppfattet av andre når en er brennende engasjert. Vi opplever at alle våre informanter har vist et brennende engasjement for sine elever og sin

skole. Dette er mennesker som strekker seg langt for at andre skal ha det bra. Vi ser dere og vi er imponerte!

2. Sammendrag

Bakgrunn, hensikt og problemformulering

Bakgrunn for valg av tema er basert på et ønske om å utforske hvordan rektor opplever og utøver sin rolle i tverrfaglig samarbeid rettet mot sårbare barn og unge. I arbeidet med masteroppgaven har vi gjort en studie av det tverrfaglige samarbeidet rundt de elevene som berøres av en eller flere ulike tjenester og etater, med søkelys på hvordan rektor selv oppfatter sin rolle i samarbeidet.

Overordnet tema for oppgaven er *tverretattlig samarbeid rettet mot sårbare barn og unge*, der vi har formulert problemstillingen slik:

«Hvilken rolle har rektor i det tverrfaglige samarbeid mellom ulike tjenester og etater, rettet mot sårbare barn og unge?»

Metode

Med utgangspunkt i valgt problemstilling og hensikt, har vi gjennomført en serie med kvalitative intervju med et utvalg av rektorer som jobber i Bergen kommune. Problemstillingen belyses og besvares med utgangspunkt i de data som vi har innhentet gjennom disse intervjuene. Utvalget består av rektorer fra barne- og ungdomsskoler, med ulike erfaring og fartstid som rektor.

Ettersom vi ville undersøke hvordan rektorer som ledere oppfattet det tverrfaglige samarbeidet i og rundt skolen, vurderte vi det som mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ, eksplorerende tilnærming. En viktig grunn til at vi valgte en slik tilnærming, var at vi ikke hadde en spesifikk teori eller hypotese som vi ønsket å sjekke ut deduktivt, men et ønske om at finne noen faktorer og kjennetegn som kunne vise seg å ha effekt på det tverrfaglige samarbeidet. Med dette som bakteppe, har vi tilnærmet oss de innsamlede data induktivt, der våre funn har bidratt til å utvikle teorien.

Resultat og implikasjoner

Studiet har belyst viktige sider ved tverrfaglig samarbeid på tvers av ulike tjenester og etater, og da særlig hvordan rektor opplever og utøver sin rolle som rektor i dette arbeidet. Hvordan rektor løser rektorrollen og hvordan rektor bruker sine personlige egenskaper i møte med kompleksiteten i det tverrfaglige samarbeidet, har vært et viktig utgangspunkt for vår forskning. Vi finner i vår forskning at våre informanter har en bevisst holdning til sin posisjon og at de bruker denne strategisk for å lykkes med det tverrfaglige samarbeidet.

Tverrfaglig samarbeid er en kompleks aktivitet mellom to eller flere parter, der graden av suksess påvirkes av en rekke faktorer. Noen av disse faktorene kan informantene i kraft av sin rolle påvirke, mens andre er mer utenfor deres kontroll.

Når det gjelder vinklingen mot sårbare barn og unge, har dette sammenheng med at vi i perioden med Covid19 stadig opplevde at dette begrepet ble tatt i bruk i skolesektoren, uten at det var tydelig for noen av oss hvilke kriterier som skulle legges til grunn når vi rektorer skulle plukke ut hvem av våre elever som skulle defineres inn i denne gruppen. Vi oppdaget ganske snart at dette kom til å bli et viktig funn, da samtlige informanter hadde en egen variant av sin definisjon, samtidig som de selv mente at det var en omforent og felles forståelse for definisjonen blant rektorer i Bergen kommune. Funnene i vår forskning viser at «sårbare barn og unge» er et begrep som er vagt definert, og kanskje er dette i seg selv grunn nok til å kunne si at begrepet er lite hensiktsmessig, og da særlig dersom det ikke gjøres en jobb med å definere det tydeligere.

Mange av de faktorene som er beskrevet som fremmende eller hemmende i det tverrfaglige samarbeidet har vist seg å stemme ganske godt, der det som virker hemmende og bidrar til friksjon i samarbeidet, ofte speiler det motsatte som på den andre siden kan bidra til å fremme og styrke samarbeidet. Eksempel på dette er det som kommer frem om fastkontakt for skolen innenfor ulike tjenester og etater som inngår i det tverrfaglige samarbeidet. Faste kontaktpersoner fremmer det tverrfaglige samarbeidet, mens hyppige skifter hemmer det.

Rektor sin nøkkelrolle kommer tydelig frem, samtidig som det i svarene til informantene kommer frem at hvordan de andre aktørene samarbeider og løser sine roller er av stor betydning for samarbeidet. Behovet for bedre samordning av ulike tjenester og en mer helhetlig oppfølging og innsats rettet mot sårbare barn og unge er ingen ny problemstilling,

og vil kreve at vi finner nye og bedre måter å sikre dette arbeidet på i fremtiden. Rektor vil nok ha en viktig nøkkelrolle her, men vil ikke kunne lykkes med sin innsats alene. Fokus på å bygge laget rundt barnet og ungdommen, der alle tjenester og etater tar sin del av ansvaret fremstår som en forutsetning for å skal lykkes.

Innholdsfortegnelse

Innhold

1. Forord	2
2. Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	7
3. Teori	10
3.1 Tverrfaglig samarbeid	11
3.2 Genstridige problem	15
3.3 Problem på ulike nivå	18
3.4 Såbare barn og unge	20
3.5 Aktører og forvaltningsnivå	25
3.5.1 Barn og foreldre	25
3.5.2 Grunnskole	26
3.5.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste	27
3.5.4 Barnevernstjenesten	28
3.5.5 Skolehelsetjenesten	29
3.5.6 Spesialisthelsetjenesten (BUP)	31
3.5.7 Politi	32
3.5.8 Regelverk for samarbeid for de ulike aktørene	33
3.6 Barnet rett til medbestemmesle, medvirkning og selvbestemmelse	34
3.6.1 Medbestemmelse og medvirkning	34
3.6.2 Selvbestemmelse	36
3.7 Rektorrollen	39
3.7.1 Makt og maktutøvelse	43
3.8 Sammenfatning	45
4. Metode	48
4.1 Forskningsmetode	48
4.2 Utvalg av informanter	49
4.3 Intervju	50
4.4 Analyse	51
4.5 Validitet	52
5. Empiriske funn	54
5.1 Sårbare barn og unge	54

5.1.1	Hvordan skolen definerer begrepet sårbare barn og unge	55
5.1.2	Hvordan rektorene opplever at samarbeidspartnerne definerer begrepet sårbare barn og unge	56
5.1.3	Hva som skal til for at rektor setter i gang et tverrfaglig samarbeid rundt et barn eller en ungdom.	57
5.1.4	Hvordan barnet og foreldrene involveres	58
5.2	Rektorrollen og rektors personlige egenskaper	59
5.2.1	Rektor som symbol, posisjonsmakt	59
5.2.2	Rektor som arkitekt, strukturell makt	60
5.2.3	Rektor som person, personlig makt	61
5.3	Samarbeidspartnere og samarbeidsfora	63
5.3.1	De mest sentrale samarbeidspartnerne	63
5.3.2	Samarbeid på system- og individnivå	64
5.3.3	Ansvar for fasilitering av samarbeid	65
5.3.4	Deltakere i samarbeid	65
5.4	Faktorer som hemmer eller fremmer samarbeid	66
5.4.1	Kontinuitet i relasjonene	66
5.4.2	Psykologisk trygghet	67
5.4.3	Gjensidig forståelse og profesjonalitet	67
5.4.4	Gjenstridige problemer	69
5.4.5	Lovverk og formelle rammer	69
5.5	Oppsummering av empiriske funn	71
5.5.1	Oppsummering, sårbare barn og unge	71
5.5.2	Oppsummering rektorrollen og rektors personlige egenskaper	72
5.5.3	Oppsummering samarbeidspartnere og samarbeidsfora	73
5.5.4	Oppsummering faktorer som kan hemme eller fremme tverrfaglig samarbeid	74
6.	Analyse	76
6.1	Sårbare barn og unge	76
6.1.1	Analyse av våre funn rundt begrepet sårbare barn og unge og hvordan barnet stemme blir ivaretatt, sett i lys av teori	76
6.1.2	Implikasjoner av analysen	79
6.2	Rektorrollen	80
6.2.1	Analyse av våre funn rundt rektorrollen og rektors personlige egenskaper sett i lys av teori	80
6.2.2	Implikasjoner av analysen	83
6.3	Samarbeidspartnere og samarbeidsfora	84

6.3.1	Analyse av funn rundt samarbeidspartnere og samarbeidsfora	84
6.3.2	Implikasjoner av analysen	85
6.4	Faktorerer som hemmer og fremmer samarbeid	87
6.4.1	Implikasjoner av analysen	88
7.	Konklusjon	90
	Litteraturliste	93

Liste over figurer:

1.	Tverrfaglighet (Lauvås og Lauvås)	14
2.	Ulike nivåer av samarbeid (Glavin og Erdal)	19
3.	Oversikt over ulike aktører (st, meld. 6)	33
4.	Oversikt over ulike typer makt (Yukl)	44
5.	Forskningsmodell	46

3. Teori

I dette kapittelet vil vi gå nærmere inn på hva tverrfaglig samarbeid er og hvorfor det er nødvendig. I første del av kapittelet vil vi konkret beskrive tverrfaglig samarbeid, samt at vi vil prøve å definere ulike begreper som blir brukt knyttet til tema. Vi vil også knytte problemstilling opp mot omgivelser og legitimitet, og hvordan tverrfaglige samarbeid er sårbare ovenfor gjenstridige problem.

Rektor bærer et stort ansvar i arbeidet med å skape en hensiktsmessig kultur for at skolen skal nå sine mål. Skolen har et viktig samfunnsoppdrag, og rektors utøvelse av sin rolle vil ha stor betydning for i hvilken grad skolen som helhet oppnår ønskede resultat. Rektor leder en kunnskapsorganisasjon, der medarbeiderne med sin kompetanse er skolens viktigste ressurs i møte med komplekse problemstillinger. Skolen og samfunnet er i stor endring, så rektors rolle som endringsleder er viktig i dagens skole. Her vil samordning av kortsiktige og langsiktige perspektiver være et viktig redskap for å nå målet om å anvende dagens kunnskap og kompetanse inn i en annerledes og ukjent fremtid. I lys av dette vil rektor gjennom utøvelse av sin rolle og med sin kunnskap og kompetanse, være en viktig premissleverandør i arbeidet med å utvikle samarbeidet - og samarbeidskompetansen i organisasjonen - i møte med andre tjenester og etater.

Det er ingenting som tyder på at ressursene i kommunal sektor har økt eller vil øke i tiden som kommer, noe som betyr at vi nå og i fremtiden må finne nye måter å løse utfordringer og problemstillinger i møte en annerledes og ukjent fremtid. Det vil kreve at vi går fra å være drevet med utgangspunkt i behov, til at vi i fremtiden i større grad må ta hensyn til begrensede ressurser. Dette vil kreve at ansvarlighet, ansvar og autoritet må overføres fra leder til praktikerne (Wolf mfl. 1994). Dette vil i praksis bety at oppgavene kan løses ulikt, men at målet er det samme. Knytter vi dette opp mot rektorrollen og rektor som endringsleder og kulturell arkitekt, vil arbeidet knyttet til å skape felles verdier og felles forståelse for oppdraget og rammene som er satt knyttet til tilgjengelige ressurser de ulike tjenestene forvalter, spille en viktig rolle. Hvordan rektor utover sin rolle vil her kunne påvirke i hvilken grad rektor makter å mobilisere arbeidstakernes innsats og lojalitet til samfunnsoppdraget, og i lys av problemstilling, å lykkes med tverrfaglig samarbeid. Dette i forståelsen av at det gjerne ikke er kun en rett måte å løse en oppgave på, men tvert imot flere veier som vil kunne føre til målet. (Glavin og Erdal s. 33 – 35)

Videre vil vi knytte dette opp mot tverrfaglig samarbeid rettet mot sårbare barn og unge, der vi også vil belyse fellestrekk og kriterier for de barn og unge som defineres innenfor kategorien "sårbare". Deretter vil vi se på lovverkets muligheter og begrensninger, og se dette opp mot de juridiske utfordringene som utspiller seg knyttet til tverrfaglig samarbeid og samordning.

3.1 Tverrfaglig samarbeid

Store deler av samfunnets verdiskaping er organisert innenfor offentlig sektor, der stat og kommune blant annet leverer et omfattende tjenestetilbud rettet mot barn og unge. Offentlig sektor er som kjent sektororganisert, med tydelige skiller mellom de ulike sektorene når det gjelder organisering, fag og hvilket lovverk som regulerer de ulike sektorene. Dette medfører både fordeler og ulemper, og kan særlig ha uheldige konsekvenser dersom den såkalte «siloeffekten» hindrer at man får til god samhandling på tvers av sektorer der oppgavene er av en slik art at de bør løses på tvers av tjenester og etater. Barn og unge som har behov for helhetlig oppfølging og innsats fra koordinerte tjenester er et typisk eksempel der det vil være behov for at tverrfaglig samarbeid på tvers av tjenester og etater.

Glavin og Erdal (2020) beskriver i boka "Tverrfaglig samarbeid i praksis" tverrfaglig samarbeid som en arbeidsform eller en metode, der det tverrfaglige samarbeidet foregår mellom ulike yrkesgrupper og på tvers av faggrenser for å nå et felles mål. Denne arbeidsformen blir videre beskrevet som en mer kreativ form for samarbeid enn tradisjonelle samarbeidsformer innenfor offentlig sektor. De påpeker også at det kan også se ut som om at denne type samarbeid defineres ulikt og ved hjelp av ulike begreper innenfor praksisfeltet og innenfor tilgjengelig forskning på området. Tverrfaglig-, tverrprofesjonelt-, tverretatlig- og tverrsektorielt samarbeid er alle begrep som blir brukt om hverandre.

I og med at vi har valgt å avgrense vår forskning til å omfatte oppvekstsektoren og rektors rolle i det tverrfaglige samarbeidet mellom de ulike kommunale tjenestene rettet mot barn og unge i en utfordrende situasjon eller tilstand, har vi valgt å fokusere på tverrfaglig samarbeid som tverrprofesjonelt samarbeid på tvers av ulike profesjoner og yrkesgrupper og som tverretatlig samarbeid på tvers av etatens grenser.

Glavin og Erdal skiller mellom samordning og samarbeid, og peker på noen vesentlige skiller bygd på Mulfords og Rogers teorier, beskrevet gjennom rapporten; *“Tverrfaglig samordning – i alle fall et forsøk”*. av Aaseth i 1986.

“Essensen i forskjellen mellom samarbeid og samordning ligger i at samordning vanligvis er mer formalisert enn samarbeid, og relasjoner er av en mer varig karakter. Siden samordning krever mer ressurser enn samarbeid, blir grad av forpliktelse og dermed trussel mot egen organisasjons autonomi større” (Aaseth 1984, s. 15)

Med dette som utgangspunkt for tverrfaglig samarbeid rettet mot sårbare barn og unge, vil man kunne fastslå at dersom man vektlegger samordning fremfor samarbeid, vil sjansen for å lykkes øke, særlig fordi samordning er mer formalisert enn samarbeid, og relasjonene her gjerne av en mer varig karakter. På den andre siden pekes det på at samordning vil kunne være mer ressurskrevende og vil virke mer forpliktende enn samarbeid, og kan for de involverte partene oppleves som en trussel mot egen organisasjons autonomi. Grunnen til at man kan oppleve dette, har sammenheng med at den økende graden av samordning påvirker den opplevde opplevelsen av selvstendigheten til den enkelte enhet. Årsaken til dette kan ha sammenheng med at mer styring og makt overføres fra den enkelte enhet til fellesenheten, som etableres ved samordning av ulike tjenester. Dette fordi det gjennom samordning av tjenester vil bli gjort beslutninger i fellesenheten, som fullt ut vil være forpliktende for alle partene i samordningen. Beslutningene får inngripende effekter tilbake i den enkelte enhet, på hele eller på deler av dens virksomhet (Christiansen og Nordahl 1993) s. 25 Glavin og Erdal.

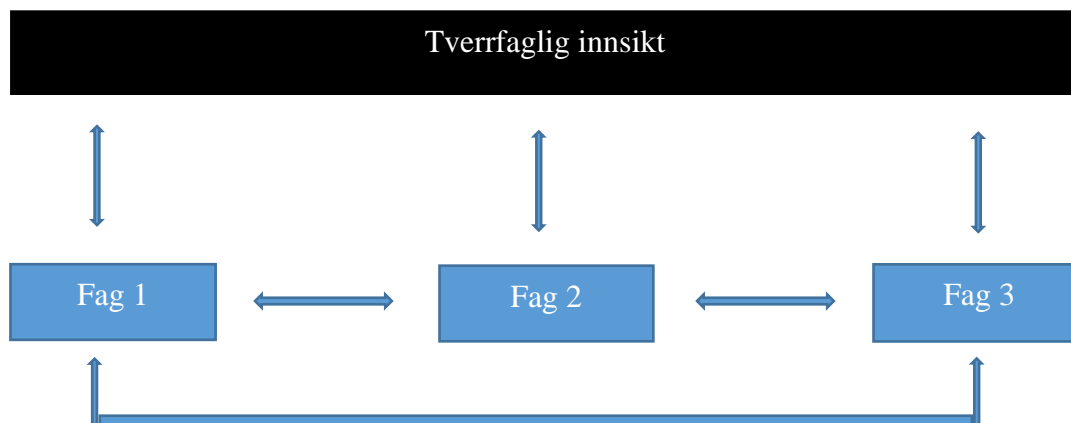
Samarbeid om barn og unge er nødvendig på flere nivåer. Spesielt er det viktig med et godt samarbeid mellom ulike fagpersoner, tjenester og på tvers av ulike etater i tilfeller der barn og unge er i ferd med eller allerede har utviklet problemer. Innenfor oppvekstsektoren er det vanlig at man samarbeider på tvers av ulike tjenester og etater gjennom tverrfaglige møter, gjerne etter en fast plan med faste møtepunkt. Her kan samarbeidet være forpliktende, uten at enkeltinstanser oppgir sin styring eller autonomi. En instans, for eksempel skolen, kan i samarbeid med andre instanser bestemme strukturer og metoder for samarbeid. Dersom man skal sørge for at samarbeidssystemet skal bli minst mulig personavhengig, er det viktig at dette er forankret i etatens planer, både administrativt og politisk. Det vil videre være en

fordel at kommunen som helhet går inn for samarbeidssystemet og gjennomfører dette som arbeidsmåte. Glavin og Erdal.

Samarbeid blir definert at Glavin og Erdal som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen, mens de viser til Lauvås og Lauvås 2004, s. 53 og Knoff sin definisjon fra 1984, der samordning defineres som å omfatte *“en systematisering, eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling/klient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre”*. Samtidig påpeker Glavin og Erdal at sistnevnte definisjon også kan være en definisjon på et godt utviklet samarbeid.

Glavin og Erdal definerer tverrfaglig samarbeid som samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål. Videre peker de på at begrepene flerfaglig og fellesfaglig ofte brukes synonymt med tverrfaglig. Larsen (1994) definerer fellesfaglighet som integrert faglighet, der faggruppen har en felles viten og forståelse i tillegg til den enkeltes faglighet, og peker på at ulempen med denne formen for samarbeid er at den spesifikke kompetansen hos den enkelte fagpersonen kan forsvinne i fellesfagligheten. Dette fordi det tverrfaglige aspektet blir borte, og stagnasjon kan oppstå som et resultat av at kravet til enighet kan bli for absolutt og rigid (Larsen 1994, s. 6). Flerfaglighet løftes derimot frem av Glavin og Erdal som en betingelse for tverrfaglighet, der de viser til definisjonen til Lauvås og Lauvås (1994) av tverrfaglighet og flerfaglighet som defineres på denne måten (s. 43):

«En betingelse for tverrfaglighet er flerfaglighet. Men i motsetning til tverrfaglighet, eksisterer det i flerfaglighet ingen direkte kontakt mellom representantene fra den enkelt fag som inngår. I en “flerfaglig modell” vil hvert fag bidra med å belyse et problem, men det etableres ikke noe direkte kontakt mellom de ulike innfallsvinkler og kunnskapsbaser som fagene representerer. Det blir følgelig personer/organisasjoner utenfor det tradisjonelle fagmiljøene som kan lage syntesen av den frambrakte innsikten. I det “tverrfaglige samarbeidet”, derimot vil de som deltar i kunnskapsinnhenting, også se på det som sin oppgave å lage syntesen sammen, på tvers av de faggrensene som i utgangspunktet skiller dem».



FIGUR 1: TVERRFAGLIGHET (LAUVÅS OG LAUVÅS 2004, s. 49)

Modellen illustrerer hvordan man gjennom tverrfaglig samarbeid kan oppnå en dypere tverrfaglig innsikt. Felles engasjement om et felles prosjekt/problem, der alle deltakerne må ta stilling til prosjektet/problemet i felleskap og sammen forsøke å fatte beslutninger med konsensus. Medlemmene representerer den tverrfaglige gruppen sine synspunkt med utgangspunkt i at de har overblikk over helheten i prosjektet/problemet. Innen hver yrkesgruppe er det høy grad av faglighet, samtidig som faggruppen har kunnskap om hverandre som de integrer i eget fag. Gevinsten og styrken er at det oppstår nye holdninger og ny viten som skaper en felles «merviten». (Glavin og Erdal, s. 28)

I Fafo-rapporten, “*Trøbbel i grenseflatene*”, kommer det tydelig frem at man i arbeidet rettet mot sårbare barn og unge samarbeider på tvers av de ulike velferdstjeneste, både på system- og individnivå, men at man ikke samarbeider i tilstrekkelig grad og at samarbeidet ikke har god nok kvalitet. Det kom også frem funn knyttet til faktorer som ser ut til å påvirke graden av samarbeid mellom ulike sektorer. Eksempel på dette er faktorer som regelverk, ledelse og økonomi. Alle disse faktorene er relevant for vår problemstilling og rektor sin rolle. Funn viser at dersom regelverket tydelig anviser at tjenestene skal samarbeide, er det også større mulighet for at tjenestene prioriterer samarbeid med andre tjenester. Videre viser funn at det er viktig at samarbeid er forankret i ledelsen, ved at ledelsen legger til rette for og oppfordrer til samarbeid. Økonomi er en viktig faktor, da funn viser at god økonomi fremmer samarbeid.

Ut ifra funn knyttet til økonomi kan man anta at en litt presset økonomi kan hemme samarbeidet på tvers av ulike tjenester, da det vil kunne påvirke rektor og de andre aktørene sitt handlingsrom til å bidra med tiltak som vil føre til økonomisk eller ressursmessig belastning for den enkelte tjenesten. Christine Meyer og Victor Normann peker i sin bok;

“Ikke for å konkurrere” på at man som leder i offentlig sektor kan søke samarbeid med komplementære aktører for å bedre håndtere ressursknapphet. (Meyer & Normann s. 181). Dette vil kunne være effektivt då en slik aktør gjerne disponerer ressurser som man mangler i sin egen organisasjon. I denne sammenhengen vil dette dreie seg om andre aktører i det tverrfaglige samarbeidet som for eksempel PPT, Barnevernstjenesten, helsesykepleier og BUP.

Dersom man lykkes med et slikt samarbeid, vil de ulike aktørene og tjenestene kunne høste gevinster både i et økonomisk perspektiv, ved at flere deler på “kostnadene”, men også ved at en kan oppnå bedre tjenester. Tverrfaglig samarbeid mellom de ulike tjenestene og etatene, rettet mot sårbare barn og unge, vil etter vårt syn være et eksempel på hvordan rektor og skolen kan bruke samarbeide med komplementære organisasjoner innad i kommune for å få til bedre tjenester og mer ut av knappe ressurser.

3.2 Genstridige problem

Vi lever i et av verdens beste land å leve i, og de aller fleste barn og unge i Norge har gode oppvekstvilkår. Rapporten fra “UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM” støtter oppunder dette, da Norge er ranket på 1. plass i verden som det beste landet å leve i. I rapporten fokuseres det på menneskelig utvikling i form av å forbedre livene til folk, fremfor å anta at økonomisk vekst alene vil føre til større velstand og bedre liv for alle. I en slik forståelse vil inntektsvekst sees på som et middel for utvikling, men ikke et mål i seg selv. | [\(Human Development Reports \(undp.org\)\)](https://www.undp.org/)

Samtidig er bekymringen for de barn og unge som ikke har det bra og ikke har gode oppvekstvilkår økende. Vi har gode holdepunkt for å kunne si at barn og unges levekår i oppveksten vil påvirke hvilke muligheter de har for å mestre egne liv som voksne. Vi har forskning som viser at dette påvirker helt sentrale faktorer i livet til den enkelte, som for eksempel gjennomført utdanning, helsesituasjon, og videre deltakelse i arbeidslivet. Hansen, Steen Jensen og Fløtten publiserte i 2020 Fafo-rapporten: «Trøbbel i grenseflatene – samordnet innsats for utsatte barn og unge», der det blant annet pekes på at vi glipper på oppfølging i tilfeller der den enkeltes utfordringer er mer sammensatte. Manglende

samhandling om oppfølging av utsatte barn og unge er et problem som trekkes frem spesielt, der manglende samhandling og samarbeid mellom tjenestene har ført til at barn og unge ikke har fått den oppfølgingen de har hatt behov for. Gjenstridige problemer anvendes i rapporten med å belyse utfordringene med å løse sammensatte problemer som krever innsats fra flere områder samtidig. Rapporten problematiserer spennet som ligger mellom en klassisk linjeorganisering i offentlig sektor og den nettverksorganiseringen som tverrfaglig samarbeid krever.

Generelt sett kan man se en økende grad av fokus og oppmerksomhet rettet mot utfordringer knyttet til hvordan man i offentlig sektor kan få til bedre samhandling på tvers av tjenester og etater. Eksempler på dette er vitenskapelige publikasjoner gjort av bl.a.: Andreassen og Fossetøl 2014; Nesheim mfl. 2019; Bjørqvist og Fineide 2019

Torstein Nesheim m.fl. peker i en vitenskapelig artikkel i Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift fra 2019: "Gjenstridige problemer og tverrfaglig samordning: Et analytisk rammeverk" på at gjenstridige problemer eller "wicked problems" utgjør en egen kategori av offentlige samordningsoppgaver. Gjenstridige problemer beskrives her som komplekse problemer som ikke enkelt kan løses eller har lett definerbare løsninger, og strekker seg i et spenn over flere organisatorisk grenser, forvaltningsområder og hierarkiske nivåer. Gjenstridige problemer har helt klart ingen enkel løsning, men Nesheim m.fl. fremhever bedre samordning mellom ulike offentlige etater som et viktig virkemiddel i arbeidet med å håndtere de utfordringene og problemene man står overfor i møte med gjenstridige problemer og har utviklet et rammeverk for analyse av ikke-hierarkisk, tverretattlig samordning i staten basert på et instrumentelt organisasjonsfaglig perspektiv. I rammeverket skiller man her mellom elementer som oppgaver og avhengighet, organisatorisk distanse, virkemidler knyttet til organisasjonen og tverrfaglig samordning. Samlet sett utgjør de ulike elementene en helhetlig modell som skal hjelpe oss å bedre kunne forstå de tverrsektorielle utfordringene eller problemstillingen som oppstår som resultat av at vi står overfor et gjenstridig problem som en helt egen kategori av offentlige samordningsoppgaver, som bare kan løses gjennom felles innsats og samordning mellom flere offentlige etater.

Når vi har sett på rektor sin rolle i det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike tjenester og etater, rettet mot sårbare barn og unge, så omhandler det både selve samarbeidet mellom flere organisasjoner og om den enkelte organisasjon som deltar i samarbeidet, og særlig med fokus på den enkelte skole som organisasjon. Nesheim m.fl. viser til at det tradisjonelt sett

har vært gjennomført omfattende forskning om trekk ved inter-organisatorisk samarbeid og samordning, har forskning tradisjonelt sett i stor grad neglisjert de virkemidler som kan knyttes til den enkelte organisasjon, og da særlig egen strategi og organisering for eksternt samarbeid og samordning, og videre hvordan trekk ved samarbeidstiltak virker på interne forhold i organisasjon.

Den sektorielle velferdsstaten skaper utfordringer når det gjelder samarbeid på tvers av sektorer. Den høyt spesialiserte og “siloorganiserte” inndelingen gjøre det vanskelig å operere på tvers, da hver sektor har sine klart definerte ansvarsområder, oppgaver, økonomi og ressurser, og ikke minst egne mål og resultatstyring innenfor sin sektor. De ulike sektorene kjennetegnes også av at de har ulike mandat og er bemannet av fagfolk med ulike utdanninger, og på den måten er ulikt preget av fag- og profesjonskunnskap, fagspråk og kultur. Denne spesialiseringen og tydelige avgrensingen av oppgaver, kan føre til at de ansatte i ulike sektorer og tjenester har lav grad av kjennskap og forståelse for andre tjenester, deres kompetanse og ansvar/oppgave. I tillegg kommer utfordringer knyttet til praktiske forhold som ulike IKT-systemer og at hensyn til taushetsplikt kan hemme samarbeidet. Det kan virke som om at det er behov for å tydeliggjøre gjeldende regelverk knyttet til taushetsplikt og å synliggjøre mulighetene for samarbeid og samhandling selv om det foreligger taushetsplikt.

Ut ifra det som kommer frem av utfordringer i, er det legitimt å kategorisere det å sikre utsatte barn og unge den støtten og hjelpen de har behov for som et mulig gjenstridig problem. Dette fordi vi som oftest står overfor komplekse utfordringer, der det ikke vil være tilstrekkelig at en enkelt aktør kan løse problemet med sin innsats eller tiltak. Ser vi på lovverket, så vil det nok ikke være uvanlig at flere tjenester, på tvers av sektorer, vil ha ansvar og eierskap til utfordringene. Dette kan i verst fall åpne opp for ansvarsfrasingelse, og at barn og unge ikke får den oppfølgingen og hjelpen de har behov og krav på ved at de faller mellom to stoler, nettopp fordi disse grenseflatene åpner opp for “glippsoner”.

“Noen av de barn og unge jeg har møtt har store problemer på flere arenaer. Det er mange potensielle hjelpetjenester, men det gir også mulighet for tjenestene å definere hovedproblemet til å ligge utenfor sitt prioriterte område”. (Per Håkon Brøndbo, RBKU Nord, kronikk forebygging.no 2018)

“Et helhetssyn på utsatte barn viser at det på mange måter er etablert kunstige skillelinjer mellom psykisk helsevern, barnevern, familievern og skolens støtteapparat. Barns problemer er ofte sammensatte og sammenvevde, mens barne- og ungdomstjenestene fungerer som et løst sammenkoblet system”. (Terje Ogden i artikkelen “Familien og barnevernstjenesten 2012)

Som vi har vært inne på tidligere, ser vi en tendens og en svakhet i velferdssystemet knyttet til at tjenesteapparatet ikke alltid fungerer og når frem når den enkeltes utfordringer og problemer er av en mer sammensatt karakter. Dette utfordrer velferdssystemet vårt og måten vi er organisert på. I Fafu-rapporten «Trøbbel i grenseflatene», har man et kommunalt perspektiv når det gjelder tverrsektorielt samarbeid, og på mange måter et typisk eksempel på velferdsstatens innretning, der sektorprinsippet er en viktig rammefaktor. I kommunal sektor er man på lik linje med resten av offentlig sektor organisert som organisatoriske siloer, der hver sektor har sine tydelige avgrensinger i form av ansvarsområde, juridiske reguleringer, økonomi, oppgaver, fag og profesjonskunnskap. Det ser ut som om disse faktorene bidrar til mer eller mindre tette skott mellom de ulike sektorene, der samarbeid på tvers blir vanskelig å få til. På en annen side sett vil denne organiseringen ha sine fordeler ved at tjenestene kan utvikles som spesialiserte tjenester med høy grad av fagkompetanse, som igjen vil sikre befolkningen tjenester med høy faglig kvalitet. Dette tar imidlertid ikke høyde for at det er en del komplekse utfordringer og sammensatte behov som vil kreve at tjenestene finner løsninger som kan gå på tvers, både vertikalt og horisontalt, av forvaltningsgrenser og sektorer. På den måten kan man si at den sektoriserte strukturen kan føre til at man støter på en rekke utfordringer i arbeidet med å få til bedre samordning av ulike tjenester. Dette støtter oppunder forståelsen av dette som et gjenstridig problem eller «Wicked problem», og som utgjør en egent kategori av offentlige samordningsoppgaver, der bedre samordning mellom offentlige etater blir løftet frem som et viktig virkemiddel for å håndtere utfordringen (Nesheim m.fl.)

3.3 Problem på ulike nivå

Det er vanlig å kategorisere samarbeid rettet mot barn og unge i ulike nivåer. Samarbeid som kategoriseres som samarbeid på nivå 1 og som regnes som primærforebyggende, er ofte samarbeid mellom ulike frivillige organisasjoner, idrettslag og eventuelt kommunale

instanser. Samarbeid som kategoriseres som samarbeid på nivå 2 og som regnes som sekundærforebyggende, er det nivået vi samarbeider på når vi for eksempel er bekymret for et barn eller en familie. I slike saker er det vanlig at det er to eller flere instanser som samarbeider. Dersom det gjennomføres tverrfaglig møter på dette nivået, er det viktig at barnet eller ungdommen sine foresatte blir involvert ved at de blir invitert til å delta på møtet.

Samarbeid som kategoriseres som samarbeid på nivå 3 og som regnes som tertiærforebyggende, er det nivået vi samarbeider på når samarbeidet er knyttet til barn og familier med etablerte problemer. I disse sakene er det som regel etablert en ansvarsgruppe rundt barnet eller familien. Skal man lykkes med samarbeid på dette nivået, må møter og samarbeid preges av regelmessighet, koordinering og tydelig ansvarsfordeling mellom de ulike partene og tjenestene som deltar i samarbeidet. Uavhengig av hvilket nivå man samarbeider på, er strukturen på samarbeidet helt avgjørende for å lykkes.



FIGUR 2: ULIKE NIVÅER FOR SAMARBEID (GLAVIN OG ERDAL S.75 - 82)

Barne-, ungdoms og familiedirektoratet deler det forebyggende arbeidet i kommunen inn i tre ulike nivå og denne inndelingen passer fint inn i de ulike nivåene i figuren over.

Universell forebygging, som ligger på nivå 1 i figuren, omfatter innsats rettet mot hele grupper som for eksempel alle barn og unge, uten at man har identifisert individ eller gruppe

som har forhøyet risiko. Felles for slike tiltak er at det gjerne er materialisert gjennom ulike prosjekt eller program som skal virke forebyggende. Eksempel kan være program som skal fremme vennskap og bygge relasjoner, og som skal motvirke/bekjempe mobbing.

Selektiv forebygging, som ligger på nivå 2 i figuren, omfatter tiltak som er rettet mot grupper med kjent og/eller forhøyet risiko for å utvikle problem. Tiltakene har som mål å motvirke negativ utvikling hos barn og unge og deres familie. Eksempel kan være program som skal bidra til økt sosialisering og bedre norskkunnskap for minoritetspråklige.

Indikativ forebygging, som ligger på nivå 1 i figuren, er tiltak som er rettet mot individ med høy risiko eller klare tegn på problem. Eksempel på denne type forebygging kan være tiltak rettet mot ungdom med begynnende rusproblem, eller tiltak rettet mot barn og unge med symptom på psykiske vansker. (Rundskriv Q-16/2013, regjeringen.no)

3.4 Såbare barn og unge

Begrepet *sårbare barn og unge* er som vi har vist tidligere ikke nytt, men det finnes gode grunner til å tro at begrepet først ble allment kjent som en følge av Covid-19 pandemien. I perioder med nedstengte skoler og barnehager og redusert tilbud til barn og unge, har man vært særlig urolig for hvordan dette rammer denne gruppen av barn og unge. Samtidig ser vi at slik begrepet anvendes i offentlige dokumenter og utredninger og innenfor forskningsfeltet, er det sjeldent at begrepet blir tydelig definert eller at det blir gitt en beskrivelse av hva de er usatt for eller utsatt i relasjon til. I Fafo-rapporten «Trøbbel i grenseflatene – samordnet innsats for utsatte barn og unge», legges det til grunn at forståelsen av begrepet som regel ligger i konteksten, og den intuitive forståelsen er at det her dreier seg om barn og unge som har så mange og omfattende problemer at de opplever reduserte levekårsbetingelser som de videre står i fare for å dra med seg videre og inn i voksenlivet.

Selv om begrepet ikke er definert og det oftest brukes i forståelse av konteksten det sees i lys av, er det likevel mulig å finne noen fellestrekk som kan identifisere de barn og unge som på

en eller annen måte kan kategoriseres som utsatte eller sårbar. Det er særlig tre forhold i barn og unges livssituasjon som går igjen når begrepet brukes:

1. Barn og unge som har utfordringer på *flere områder samtidig*, altså har *sammensatte behov*.
2. Barn og unge som har *behov for hjelp fra flere tjenester parallelt*.
3. I tilfeller det ofte er *mulig å identifisere flere risikofaktorer* som tilsier at barnet eller ungdommen kan komme til å oppleve utfordringer i livet.

I rapporten presiserer utvalget at betegnelsen “utsatte barn og unge” kan forstås på flere måter, og at det med utgangspunkt i mandatet som var gitt valgte å avgrense seg til de barn og unge som har sammensatte vansker og problemer, og som derfor har behov for hjelp og tjenester fra minst to ulike instanser. Og skriver videre at:

“Utsatte barn og unge er i utvalget definert som under 18 år og kan dermed være personer med lærevansker, med atferdsproblemer, med psykiske vansker, psykiske eller fysiske funksjonsnedsettelse, med rusproblematikk og barn og unge som ha vært utsatt for omsorgssvikt eller vold m.m” (NOU 2009:22, 10)

Den økte oppmerksomheten og uroen for sårbare barn og unge kan skyldes at vi nå vet mye mer om skadevirkningene på lang sikt og hvordan dårlige oppvekstvilkår kan prege den enkelt inn i voksenlivet og påvirke graden av livskvalitet og evne til å mestere eget liv som voksen. Offentlige utredninger og tilsynsrapporter de siste årene har vist alvorlige konsekvenser av manglende samordning og samarbeid mellom tjenester for enkelte barn, unge og familier. Et av eksemplene er rapporten; *“Svikt og svik”* fra 2017 (NOU 2017:12), der det kommer frem at flere tjenester hadde vært involvert i alle saker som utvalget satte søkelys på hvor barn og unge hadde vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. De skriver:

“I alle sakene utvalget har sett på har flere tjenester vært involvert i barnet eller familien. Det kunne være barnevern, skole. Barnehage, helsevesen, politiet, PPT flyktningetjenesten i kommunen, krisesenter og familievernkontor. Manglende samarbeid har i sakene blant annet ført til at viktig og nødvendig informasjon har gått tapt og at barn ikke har fått den hjelpen de har hatt behov for, tidlig nok”.
(NOU 2017:12,88-89)

Sitatet over illustrer på mange måter en kjerneutfordring. Vi har på mange måter et velfungerende og omfattende velferdssystem som møter de fleste barn og unge, og følger opp med gode tjenestetilbud der det er behov for det, samtidig så glipper i noen saker. Ser man tilbake i disse sakene, så viser det seg ofte at manglende samarbeid kan være en årsaksforklaring, der resultatet viser alvorlige konsekvenser for de barn og unge det gjelder. Et typisk eksempel er at flere har “sett”, men ingen har videreformidlet nødvendig informasjon til de tjenestene som kunne ha utgjort en forskjell.

“Når tjenestene ikke klarer å samarbeide kan det få alvorlige konsekvenser for et barn. (...) I alle sakene utvalget har sett på har flere tjenester vært involvert i barnet eller familien. Det kunne være barnevern, skole, barnehage, helsevesen, politiet, PP-tjenesten, flyktnings-tjenesten i kommunen, krisesenter og familiekontor. Manglende samarbeid har i sakene blant annet ført til at viktige og nødvendig informasjon har gått tapt, og at barn ikke har fått den hjelpen de har hatt behov for, tidlig nok”. (Svikt og svik: 88-89)

Det finnes flere eksempler på at det i tilsynsrapporter pekes på disse systemutfordringene, og en av dem er tilsynsrapporten *“Historien om Stina”* (Fylkesmannen i Agder 2018). I denne rapporten får vi innsyn i historien om “Stina” som etter flere år med oppfølging der flere tjenester hadde vært involvert, endte med at hun tok livet en ansatt på barnevernsinstitusjonen som hun bodde i. Rapporten avdekker at tjenestene rundt Stina var utilstrekkelig, at det var begått flere lovbrudd i oppfølgingen, og at det var mangel på samhandling rundt jenta. Fylkesmannen konkluderer videre med at Stina og hennes familie ikke fikk den hjelpen de hadde behov og krav på fra hjelpetjenestene, og at man sviktet på dette i en tidlig fase av “Stina” sitt liv. Lenge før hun havnet på barnevernsinstitusjon og lenge før drapet skjedde.

Et annet eksempel som vil være naturlig å trekke frem, er resultatet etter en gjennomgang Helsetilsynets gjorde av en rekke saker i 2019. Helsetilsynet gjorde da en grundig gjennomgang av alle dokumenter som var knyttet til 106 ulike barnevernssaker. Alle sakene hadde som fellesnevner at det var behandlet i fylkesnemnda, og var hentet fra alle landsdeler. Et av funnene som kommer klart frem etter denne gjennomgangen, er mangler knyttet til samarbeid mellom tjenestene og helhetlig oppfølging av barnet i de ulike saken

Vi har tidligere pekt på at utfordringer knyttet til å få til samordning og helhetlig oppfølging for barn og unge med sammensatte vansker, er noe man i et historisk perspektiv har hatt

både fokus på og kunnskap om, og ikke minst ambisjon om å løse. Så langt tilbake som i 2010 var det satt ned et utvalg, Flatø-utvalget, som særlig tok opp utfordringene knyttet til oppfølging av utsatte barn og unge. I rapporten *“Det du gjør, gjør det helt – Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge”* (NOU 2009:22) var der gjort et forsøk på en operasjonalisering av begrepet “utsatte barn og unge”, med mål om å klargjøre hvordan ulike variabler kunne gjøres mer målbart gjennom klare kriterier. Ambisjon om å lykkes med å få til bedre samordning i tjenester rettet mot barn og unge synliggjøres særlig gjennom denne rapporten og at det i forarbeidene til mandatet som var gitt dette utvalget var beskrevet følgende:

“Noen barn opplever å bli skjøvet fra tjeneste til tjeneste, der ingen tar ansvar. Andre får hjelp fra flere instanser, men hjelpen er ikke koordinert. Behovet for et helhetlig tilbud til barn og unge i kommunen er derfor stort” (Ibid.:9).

Som et resultat av at det i flere offentlige utredninger de siste 10 –15 årene, der betydningen av å få til bedre samordning og helhetlig oppfølging av barn og unge med sammensatte problemer vektlegges, kan vi nå se en tydelig strategi og ambisjon om å lykkes bedre med å få til god samordning og helhetlig oppfølging av utsatte barn og unge.

Ser vi på arbeidet som er gjort gjennom 0 –24 samarbeidet, som er utgangspunkt for Fafo-rapporten *“Trøbbel i grenseflatene – samordnet innsats for utsatte barn og unge”*, ser vi at man her definerer “utsatte barn og unge” som følger:

“Barn og unge med risiko for å utvikle problemer som kan lede til mangelfull grunnopplæring, med påfølgende utfordringer knyttet til utdanning, arbeid og helse, og som står i fare for framtidig marginalisering” (0-24 –samarbeidet. Strategi 2017-2020:1)

Selv om fokuset og bekymringen rundt manglende oppfølging og samordning rundt “utsatte barn og unge” strekker seg over flere år, ser man en tendens til at det de siste årene har vært økende fokus på konsekvensene og skadevirkningene av at vi ikke lykkes med dette. Både på individnivå og i et samfunnsperspektiv. Et av områdene som har utmerket seg, er bekymringen knyttet til frafall i skolen, og de konsekvensene det kan få for den enkelte sine muligheter til deltakelse i arbeidslivet og videre hvordan det kan påvirke den enkeltes muligheter til å mestere egne liv som voksen.

Utgangspunktet for 0 – 24 samarbeidet var at det tilbake i 2014 ble gitt et felles oppdrag fra fire ulike direktorater til Utdanningsdirektoratet, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, Helsedirektoratet, Barne- og ungdoms- og familiedirektoratet og Arbeids- og velferdsdirektoratet. Oppdraget til direktoratene var at de sammen skulle etablere et samarbeid om utsatte barn og unge under 24 år. I felles rapport **“Samarbeid om økt gjennomføring i videregående skole”** svarte departementene på oppdraget som var gitt i januar 2015. Som et resultat av denne rapporten og som en videreføring av arbeidet, gav de samme departementene et nytt oppdrag til de samme direktoratene, våren 2015. Dette var starten på 0 – 24-programmet (Difi 2016:4) som har pågått fra oppstart i 2015 til 2020. Her løftes viktigheten av å bruke samordning og samarbeid som virkemiddel for å lykkes bedre med oppfølging av barn og unge med sammensatte behov. Regjeringen skriver følgende på sine nettsider om 0 –24 samarbeidet:

“Regjeringen vil styrke oppfølgingen av utsatte barn og unge og deres familier gjennom økt samarbeid mellom tjenestene. For å lykkes med dette har regjeringen opprettet 0–24-samarbeidet. Gjennom bedre samordnede tjenester skal utsatte barn og unge under 24 år og deres familier få tilpasset, tidlig og helhetlig hjelp. For å få dette til må vi styrke samarbeidet med barna, ungdommene og deres familier, og mellom ulike sektorer, forvaltningsnivåer, tjenester og profesjoner. Sammen kan vi finne nye og bedre måter å jobbe på. Gjennom 0-24-samarbeidet vil vi bidra til at alle barn og unge får den støtten og hjelpen de har behov for slik at de kan mestre eget liv”

0-24-samarbeidet var som sagt i utgangspunktet gitt som et felles oppdrag til Utdanningsdirektoratet, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, Helsedirektoratet, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet og Arbeids- og velferdsdirektoratet. Som en justering av samarbeidet ble også Justis- og beredskaps- departementet med underliggende etater, Sekretariatet for konfliktrådene og Politidirektoratet fra 2019 inkludert i 0-24-samarbeidet. Det vart etter planen ment å avslutte oppdraget i 2020. På grunn covid-19 pandemien vart 0-24-samarbeidet i direktoratene forlenget til april 2021.

Resultat av dette samarbeidet vil kunne gi et godt grunnlag for å skape en felles forståelse av det utfordringsbilde vi står overfor, og kan bidra til å skape et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av ulike etater. Det kommer også frem forslag til hvordan vi i fremtiden kan samordne de statlige virkemidlene i velferdssektorene og å bygge kapasitet for varig tverrsektoriell

innsats. Forskning viser at det å gjennomføre videregående opplæring gir bedre muligheter til å delta i aktivitet og arbeid som voksen enn om videregående opplæring ikke gjennomføres. Det er derfor viktig at alle barn og unge får den støtten de har behov for, slik at de får en god oppvekst og fullfører videregående opplæring. Tidlig innsats er avgjørende i dette arbeidet. Lykkes man med å avdekke hjelpebehov tidlig, og nødvendige tiltak iverksettes, øker sannsynligheten betydelig for at tiltakene er virkningsfulle. <http://www.0-24-samarbeidet.no>

3.5 Aktører og forvaltningsnivå

I denne delen av oppgaven vil vi beskrive kjennetegn og karakteristika ved de ulike aktørene i det tverrfaglige samarbeidet rettet mot sårbare barn og unge. Det er naturlig å avgrense dette til de aktørene som vanligvis er involvert, eller som naturlig kan inngå som part i samarbeid rettet mot sårbare barn og unge på en skole. Dette fordi vi har forsket på rektor sin rolle i det tverrfaglige samarbeidet.

3.5.1 Barn og foreldre

Barneloven slår fast at alle avgjørelsen som omhandler foreldreansvar, daglig omsorg og samværsrett alltid skal rette seg etter hva som er vurdert å være det beste for barnet, og at barnet har rett til å bli hørt når avgjørelser som angår barnet skal tas. Det betyr blant annet at barnets beste og barnets interesser må tas hensyn til før alle andres interesser kan komme i betraktning, som for eksempel foreldrenes. Foreldreansvaret og hva det innebærer, er nedfelt i barneloven §30, og lyder som følger:

“Barnet har krav på omsorg og omtanke fra dei som har foreldreansvaret. Dei har rett og plikt til å ta avgjerder for barnet i personlig tilhøve innanfor dei grenser som § 31 og 33 set.

Foreldreansvaret skal utøvast ut i frå barnet sine interesser og behov. Dei som har foreldreansvaret er skyldig å gje barnet forsvarlig oppseding og forsyting. Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad. Barnet må ikkje bli utsett for vald eller på anna vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsett for skade eller fare. Dette gjeld og når valden brukast som legg i oppsedinga av barnet. Bruk av vald og skremmande eller plagsam framferd eller annan omsynslaus åtferd overfor barnet er forbode. Om retten til

å ta avgjerd for barnet i økonomiske tilhøve gjeld reglane i verjemålslova 22.april 1927 nr.3.”

I alt samarbeid som omhandler et barn, vil foreldremedvirkning og tett og godt samarbeid med foreldre stå sentralt. Det er foreldre som har hovedansvar for barnet og som i stor grad vil påvirke sitt barn og dets utvikling. Foreldre sin rett til å vite det som angår deres barn står sterkt, og det er også foreldrene som står nærmest til å hjelpe barnet. I et tverrfaglig samarbeid vil foreldrene være barnet sin viktigste ressurs, som sammen med skolen skal støtte hverandre i arbeidet med å gi barnet får en trygg og god oppvekst. (Glavin og Erdal, s. 171 – 172)

3.5.2 Grunnskole

Grunnskolen er den instansen som har kontakt med absolutt alle barn. Barnehageloven inneholder ingen bestemmelser om samarbeid med andre sektorer, mens i opplæringsloven § 15-8 og i friskoleloven § 3-6 b er det en bestemmelse om at skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker. Denne plikten trådte i kraft 01.08.18 og gjelder både på systemnivå og individnivå. (Opplæringsloven § 15-8 friskoleloven § 3-6 b)

Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa av 17.julie 1998 (opplæringsloven) er styrende for skolens virksomhet, § 1-1 er skolens formålsparagraf:

“opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne opp dører for verda og framtida og gi elevane og lærlingane historiske og kulturell innsikt og forankring”.

Om samarbeid heter kommer det frem i § 5-4 siste ledd:

“Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn”.

Og i § 13-3d står det videre om samarbeid:

“Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for samarbeid med foreldre, høvevis i grunnskolen og vidaregåande opplæring. Organiseringa av foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve”.

I og med at skolen har kontakt med alle barn, vil skolen være en viktig instans både i det forebyggende arbeidet rettet mot alle elever generelt og i arbeidet med å identifisere og å melde fra til andre instanser når det er elever som har mer sammensatte og komplekse behov. Skolen har et stort ansvar når det gjelder den helhetlige oppfølgingen av barnet, der de skal kunne ivareta det enkelte barn uavhengig av barnets evner og ressurser. I tillegg plikter skolen å gi barn og unge muligheter for personlig vekst og utvikling. Med dette som utgangspunkt, har skolen et særlig ansvar for å samarbeide med andre instanser, og bør ha interne rutiner for hvordan dette skal organiseres (Glavin og Erdal, s. 201 – 202).

3.5.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

PP-tjenesten er en viktig aktør i det tverrfaglige samarbeidet rettet mot sårbare barn og unge. Alle kommuner skal ha en pedagogisk- psykologisk tjeneste. Foreldre til barn som har behov for pedagogisk- psykologisk hjelp, kan på eget initiativ eller i samarbeid med helsetjenesten, skolen eller barnevernet henvise barnet til PP-tjenesten. Pedagogisk-psykologisk tjeneste er regulert i opplæringsloven § 5-6:

“Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogiske-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunig vurdering der lova krev det”.

PP-tjenesten er kommunen sakkyndige instans i henhold til opplæringsloven § 5-3 og anbefaler rett til spesialpedagogisk hjelp etter § 5-1. Hjelpen kan knyttes til skolen eller som egne tiltak organisert utenfor skolen. Utredningen av barnets behov skjer som regel i samarbeid med foreldre og med skolen. I tilfeller der det blir anbefalt tiltak, vil det som regel

etableres et tverrfaglig samarbeid rundt det aktuelle barnet. Dersom utredningen avdekker behov for at barnet blir henvist til andre instanser, så er det PP-tjenesten som har ansvar for å henvise videre. PP-tjenesten er 1.linjetjeneste og kan henvise videre til 2.linjetjeneste som da ofte er kompetansesenter eller spesialisthelsetjenesten (BUP).

Ansatte i PP-tjenesten har på lik linje med ansatte i skole, opplysningsplikt til barnevernstjenesten i henhold til opplæringsloven § 15-3 og barnevernloven § 6-4 om innhenting av opplysninger. (Glavin og Erdal, s. 209)

3.5.4 Barnevernstjenesten

Barnevernstjenesten er en viktig aktør i det tverrfaglige samarbeidet rettet mot sårbare barn og unge og reguleres av lov om barnevernstjenester av 17.juli 1992 nr. 100 og tjenestens formålsparagraf er nedfelt i § 1-1:

“Å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett til, - å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår”.

Lovbestemmelsen i paragrafen skal være retningsgivende for hvordan barnevernet prioriterer og for tolkningen av den enkelte lovbestemmelse, der det sentrale er at det enkelte barnet får den beskyttelsen og den omsorgen de trenger på det tidspunktet de har behov for dette. Det er lagt inn en serie med frister som gjelder meldinger, undersøkelser og gjennomføring av frister, noe som er med på å understreke at tidsaspektet er tillagt stor vekt.

Samtidig skal barnevernstjenesten bidra til trygge oppvekstvilkår for barn generelt. Dette kommer tydelig frem av § 3-1, o, barnevernstjenesten forebyggende virksomhet:

“Kommunen skal følge nøye med i de forhold barn lever under, og har ansvar for å finne tiltak som kan forebygge omsorgssvikt og atferdsproblemer. Barnevernstjenesten har spesielt ansvar for å søke avdekket omsorgssvikt, atferds-, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås, og sette inn tiltak i forhold til dette”.

Videre har er barnevernstjenesten regulert av en egen paragraf som omhandler samarbeid med andre deler av forvaltningen. Dette er nedfelt i § 3-2 i Barnevernloven:

“Barnevernstjenesten skal medvirke til at barns interesser ivaretas også av andre offentlige organer. Barnevernstjenesten skal samarbeide med andre sektorer og forvaltningsnivåer når dette kan bidra til å løse oppgaver som den er pålagt etter denne loven. Som kommunale og fylkeskommunale planleggingsvirksomheter og i de samarbeidsorganer som blir opprettet”.

Ser man disse bestemmelsene i sammenheng med formålsparagrafen, som fokuserer på rett hjelp til rett tid, har barnevernstjenesten en viktig rolle når det gjelder å avdekke potensielle problemer og bidra til å sette i vekt tiltak i samarbeid med andre instanser slik man kan unngå varige problemer for barnet. I lys av dette bør barnevernstjenesten ha fast samarbeid med andre instanser som for eksempel skolen, for å bidra til at problemer blir satt lys på. (Glavin og Erdal, s. 210 –211)

3.5.5 Skolehelsetjenesten

Det er vanlig at skoler har tett samarbeid med skolehelsetjenesten, og alle skoler har som regel faste dager der helsesykepleier er på skolen, og faste tverrfaglige møter der helsesykepleier deltar. Helse- og omsorgstjenesteloven §3-2 pålegger kommunene ansvar for å kunne tilby helsetjenester i skolen. Skolehelsetjenesten har faste oppgaver knyttet til alle barna som går på skolen. Dette omfatter helseundersøkelser av alle skolebarn med somatisk undersøkelse, helsesamtaler, høyde og vektmåling på ulike alderstrinn, samt gjennomføring av vaksinasjonsprogram. I tillegg er det lagt opp til at skolehelsetjenesten skal ha en “åpne dør” og kunne ta imot barn/unge til “drop-in” som et lett tilgjengelig lavterskeltilbud.

Ser vi til forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten § 1-1, som omhandler skolehelsetjenestens formål, presiseres det at skolehelsetjenestens skal fremme barn og unges psykiske og fysiske helse, fremme gode sosiale og miljømessige forhold, og forebygge sykdom og skade.

I retningslinjer for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i helsestasjon og skolehelsetjenesten, kommer Helsedirektoratet med 12 anbefalinger for hvordan tjenesten skal samhandle med skolen:

1. Systemrettet arbeid: Skolehelsetjenesten bør ha et systemrettet samarbeid med skolen

2. Oversikt: Skolehelsetjenesten bør ha oversikt over elevenes helsetilstand
3. Undervisning: Skolehelsetjenesten skal bidra i undervisning i grupper eller klasser i den utstrekning skolen ønsker det
4. Undervisning om seksuell helse: Skolehelsetjenesten skal tilby seg å bidra i skolens undervisning om seksuell helse
5. Besøk på HFU: Skolehelsetjenesten bør tilby alle ungdomsskoleelever å besøke helsestasjon for ungdom
6. Psykososialt miljø: Skolehelsetjenesten bør bidra i skolens arbeid med tiltak som fremmer et godt psykososialt miljø
7. Tobakk, alkohol og andre rusmidler: Skolehelsetjenesten bør bidra i skolens arbeid med universelle tiltak for å forebygge bruk av tobakk, alkohol og andre rusmidler
8. Mat og måltider: Skolehelsetjenesten bør bidra til gode rammer rundt skolemåltidet og mattilbudet i skolen
9. Fysisk aktivitet: Skolehelsetjenesten bør bidra til at barn og ungdom kan være fysisk aktive
10. Foreldremøter: Skolehelsetjenesten skal bidra med helseinformasjon på skolens foreldremøter
11. Skilsmissegrupper: Skolehelsetjenesten kan tilby gruppesamtaler for å støtte barn og ungdom som opplever samlivsbrudd mellom foreldre
12. Bekymringsfullt fravær: Skolehelsetjenesten bør, i samarbeid med skolen, bidra til å følge opp elever med bekymringsfullt fravær

[\(Samhandling med skole - Helsedirektoratet\)](#)

Ifølge retningslinjene over, skal skolehelsetjenesten ha en sentral rolle i det tverrfaglige samarbeidet på en skole, og skal ha kontakt med absolutt alle barna og unge på skolen. Sektororganiseringen kan likevel føre til en del utfordringer, da helsesykepleier er helt avhengig av at skolen inviterer med vedkommende med når det gjelder planlegging og utforming av skolens planer, noe som er spesielt viktig når man skal inngå i et systemrettet samarbeid. Når det gjelder samarbeid med skolen rettet mot enkeltelever, skjer dette stort sett i samarbeid som inkluderer foreldre i samarbeidet der foreldre har samtykket til utveksling av informasjon om samarbeid, men kan skje i tilfeller som kommer under forvaltningsloven § 13 b første ledd nr.5

Etter § 13 b første ledd nr. 5 kan et organ gi «andre forvaltningsorganer opplysninger om en persons forbindelse med organet og om avgjørelser som er truffet og ellers slike opplysninger som det er nødvendig å gi for å fremme avgiverorganets oppgaver etter lov, instruks eller oppnevningssgrunnlag». Unntaket er ikke begrenset til organer i etaten, og det omfatter dermed en videre mottakergruppe enn bestemmelsen i nr. 3. Bestemmelsen i nr. 5 gir tre alternative muligheter for deling: Det kan dreie seg om opplysninger om «en persons forbindelse med organet», opplysninger om «avgjørelser som er truffet», eller opplysninger som det er nødvendig å gi for å fremme avgiverorganets oppgaver. Bestemmelsen kan derimot ikke brukes til å gi opplysninger kun for å fremme mottakerorganets oppgaver.

[\(Prop. 166 L \(2020–2021\) - regjeringen.no\)](#)

Helse- og omsorgstjenesteloven § 3-4, inneholder generelle bestemmelser om kommunens og de regionale helseforetakenes plikt til samhandling og samarbeid, som innebærer plikt til å legge til rette for samhandling mellom ulike deltjenester innad i kommunen, mellom ulike helseforetak, og med andre tjenesteytere når det er nødvendig for å tilby tjenester omfattet av lovene, og en plikt til å samarbeide med helsetjenestene som ligger i de andre forvaltningsnivåene. Skolehelsetjenesten samarbeider også med PPT, barnevernstjenesten og BUP, og svært ofte organisert som tverrfaglig samarbeid initiert av skolen.

Loven hjemler en plikt for tjenestene til å samarbeide på både system- og individnivå. Det ligger i tillegg som en del av forsvarlighetskravet i helse- og omsorgstjenesteloven § 4-1 og spesialisthelsetjenesteloven § 2-2 at kommunen skal tilrettelegge sine tjenester slik at den enkelte pasient eller bruker gis et helhetlig og koordinert tjenestetilbud. Dette kan innebære å samarbeide med andre tjenesteytere. Helse- og omsorgstjenesteloven § 7-1 og § 7-2, spesialisthelsetjenesteloven § 2-5 og § 2-5 a og psykisk helsevernloven § 4-1 inneholder bestemmelser om individuell plan og koordinator. Reglene om individuell plan skal sikre et helhetlig tilbud for pasienter og brukere med behov for langvarige og koordinerte tjenester.

3.5.6 Spesialisthelsetjenesten (BUP)

Barne- og ungdomspsykiatrien er som regel involvert i enkeltsaker, og har ansvar for å hjelpe barn og unge i de tilfeller barnet eller ungdommens psykiske helser eller utviklingsmuligheter er forstyrret eller i fare, og hjelpen blir i all hovedsak gitt i form av

behandling. Barn og unge har behov for at problemene de står overfor løses der de er, noe som vil kreve at BUP stiller opp med hjelp og støtte til førstelinjetjenestens arbeid med psykiske vansker hos barn og unge.

I henhold til lov om spesialisthelsetjenesten med mer. § 6-3., har BUP veiledningsplikt overfor kommunale helsetjenester. Dette innebærer at spesialisthelsetjenesten skal gi kommunehelsetjenesten råd, veiledning og opplysninger om helsemessige forhold som er påkrevd for at kommunehelsetjenesten skal kunne løse sine oppgaver etter lov og forskrift. (Glavin og Erdal, s. 214)

Spesialisthelsetjenesteloven § 2-1 e, inneholder generelle bestemmelser om kommunens og de regionale helseforetakenes plikt til samhandling og samarbeid, som innebærer plikt til å legge til rette for samhandling mellom ulike deltjenester innad i kommunen, mellom ulike helseforetak, og med andre tjenesteytere når det er nødvendig for å tilby tjenester omfattet av lovene, og en plikt til å samarbeide med helsetjenestene som ligger i de andre forvaltningsnivåene, slik at helse- og omsorgstjenesten i landet best mulig kan virke som en enhet. Loven hjemler en plikt for tjenestene til å samarbeide på både system- og individnivå. Det ligger i tillegg som en del av forsvarlighetskravet i helse- og omsorgstjenesteloven § 4-1 og spesialisthelsetjenesteloven § 2-2 at spesialisthelsetjenesten skal tilrettelegge sine tjenester slik at den enkelte pasient eller bruker gis et helhetlig og koordinert tjenestetilbud. Dette kan innebære å samarbeide med andre tjenesteytere.

3.5.7 Politi

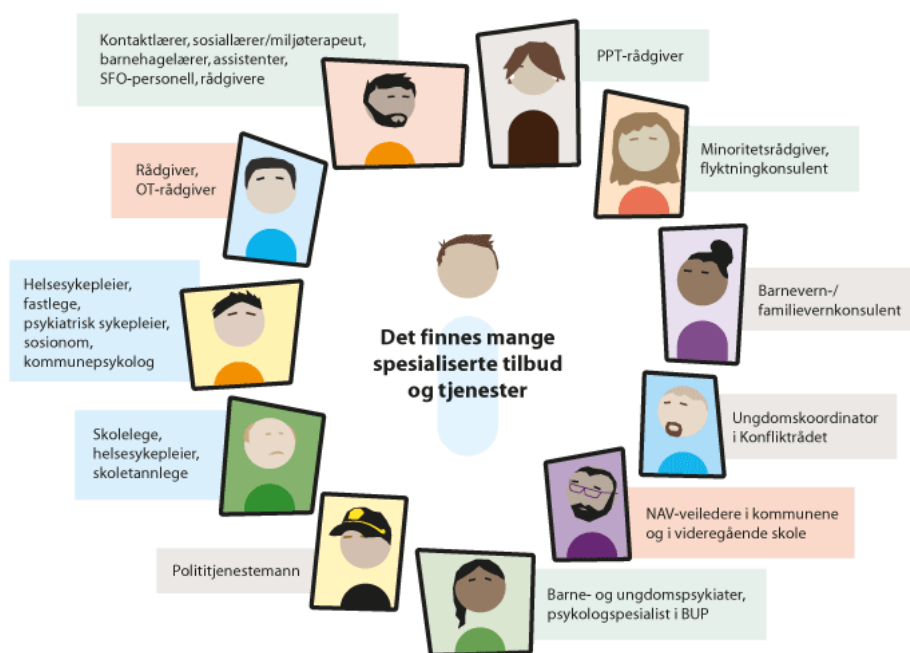
For å sikre gode og trygge oppvekstmiljøer i lokalsamfunnet, skal politiet samarbeide med kommunene og andre etater. Politiet skal blant annet ha et nært samarbeid med skole- og sosialmyndigheter og snarest underrette disse om forhold som av antatt interesse for virksomheten. Dersom politiet oppdager eller avdekker at det skjer kriminalitet og uønsket adferd eller hendelser, kan politiet orientere skolen om dette, slik at de sammen kan hindre at saken utvikler seg videre og hindre at det skjer nye hendelser. Lokalt er det også vanlig at det er etablert samarbeid som kalles «samordning av lokale kriminalforebyggende tiltak» SLT, som retter seg forebyggende arbeid mot barn og unge. (Glavin og Erdal, s. 217)

3.5.8 Regelverk for samarbeid for de ulike aktørene

Regelverket for samarbeid på individnivå har ulike regler for de ulike typene samarbeid. Når det gjelder *oppmerksomhets- og opplysningsplikten* til barnevernet ved forhold som kan føre til tiltak fra barnevernet, så har alle sektorene som er omfattet av dette arbeidet den samme plikten til å være oppmerksomme og til å opplyse barnevernet ved slike forhold.

(Opplæringsloven § 15-3, friskoleloven § 7-4, barnehageloven § 22, sosialtjenesteloven § 45, helsepersonelloven § 33, barnevernloven § 3-2, familievernkontorloven § 10, krisesenterlova § 6 og introduksjonsloven § 26 og folketrygdloven § 25-11)

Når det gjelder *veiledningsplikten*, så omfatter den alle forvaltningsorganer. Formålet med veiledningen skal være å gi parter eller andre interesserte adgang til å ivareta sitt behov i bestemte saker på best mulig måte. Det betyr i praksis at dersom noen henvender seg til urett myndighet, skal det forvaltningsorganet som mottar henvendelsen, om mulig vise vedkommende til rett organ. (Forvaltningsloven § 11)



FIGUR 3: OVERSIKT OVER ULIKE AKTØRER. MELD. ST. 6 (2019 –2020) - REGJERINGEN.NO

Overfor har vi gjort rede for ulike aktører og forvaltningsnivå og hva som regulerer de ulike tjenestene og sektorene. Her har vi valgt ut de tjenestene som er relevant knyttet til problemstillingen. Vi har ved flere anledninger vist til Fafo-rapporten, “Trøbbel i grenseflatene” og “0 – 24 samarbeidet”. De funnene som er gjort i arbeidet gjennom “0- 24

samarbeidet” har ført til at man i rapporten har foreslått en rekke tiltak for å begrense de utilsiktede virkningene som ulikheter i reglene kan ha. Det foreslås her blant annet at man bør vurdere å endre på noen aldersgrenser for å sikre bedre harmoni, vurdere hensiktsmessigheten av noen aldersgrenser, og vurdere å innføre bestemmelser om barnets rett til medbestemmelse og selvbestemmelse der disse ikke allerede finnes. ([Utsatte barn og unge skal ha bedre hjelp fra det offentlige – regjeringen foreslår endringer i regelverket | 0–24-samarbeidet \(0-24-samarbeidet.no\)](#))

Det ble også avdekket at verken de ansatte i tjenestene eller barn, ungdom og deres familier hadde god nok kunnskap om aldersgrensene og barnas rettigheter. Man bør derfor også satse mer på å iverksette informasjonstiltak og opplæring. Vi har derfor valgt å redegjøre for barns rettigheter til medbestemmelse, medvirkning og selvbestemmelse innenfor aldersgruppen vi har fokus på i problemstillingen i kapittel 5.

3.6 Barnet rett til medbestemmesle, medvirkning og selvbestemmelse

Myndighetsalderen i Norge er 18 år. Frem til barnet fyller 18 år, vil det som regel være vergen som opptrer på vegne av barnet, og dette vil normalt være den eller de som har foreldreansvaret for barnet. Barneloven fastslår at foreldrene skal gi barnet større selvråderett med alderen og frem til det blir myndig.

Selvråderetten innebærer både en medbestemmelsesrett og en selvbestemmelsesrett. Barnets rett til å uttale seg og rett til å få informasjon utgjør en viktig del av medbestemmelsesretten. Nært knyttet til selvbestemmelsesretten er barnets partsrettigheter, innsynsrett og samtykkekompetanse.

3.6.1 Medbestemmelse og medvirkning

Barns rett til å bli hørt i spørsmål som berører dem, følger av barnekonvensjonen og er slått fast i Grunnloven § 104:

“Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling”.

“Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn”.

“Barn har rett til vern om sin personlige integritet. Statens myndigheter skal legge forholdene til rette for barnets utvikling, herunder sikre at barnet får den nødvendige økonomiske, sosiale og helsemessige trygghet, fortrinnsvis i egen familie”.

“Barns rett til å medvirke er også integrert i formålsparagrafene i barnehageloven og opplæringsloven”.

Med medbestemmelse menes deltakelse i avgjørelser som angår ens egen situasjon. For barn og unge innebærer en rett til medbestemmelse at man deltar i en dialog som en meningsberettiget og likeverdig part. Det innebærer sjelden at barnet har selvstendig beslutningsmyndighet, slik som ved rett til selvbestemmelse. Det kan i hovedsak skilles mellom medbestemmelse på individnivå og medbestemmelse på systemnivå.

Med medbestemmelse på individnivå forstås barn og unges rettigheter og muligheter til å si sin mening og å bli hørt i saker som angår dem selv. Rett til å bli hørt står i de fleste tilfeller sammen med en rett til å få meningene sine tillagt vekt i beslutningsgrunnlaget. Hvor stor vekt meningene skal tillegges, vil variere.

Med medbestemmelse på systemnivå forstås barn og unges rettigheter og muligheter til å ha innflytelse og muligheten til å påvirke tjenestetilbudene rettet mot dem selv.

Medbestemmelse på systemnivå utøves ofte i større eller mindre grupper, der eksempler kan være barne- og ungdomsråd i kommunene, elevråd i skoler eller brukerundersøkelser rettet mot barn og unge.

3.6.2 Selvbestemmelse

Med selvbestemmelse menes muligheten til å bestemme selv, ved å ha kontroll over valg og beslutninger som har betydning for en selv og ens eget liv. Som hovedregel oppnår barn selvbestemmelse ved myndighetsalder (18 år). Det finnes imidlertid situasjoner der også barn og unge under 18 år har rett til selvbestemmelse. Disse er særskilt regulert i lovgivningen.

Selvbestemmelse innebærer blant annet at barnet har samtykkekompetanse og mulighet til å representere seg selv i forvaltningssaker eller saker for domstolen. Barnet har også mulighet til å bestemme selv i enkelte situasjoner, for eksempel i trosspørsmål, helsespørsmål og ved valg av utdanning.

Barnets selvbestemmelsesrett kan ha ulik karakter. Barnets selvbestemmelsesrett kan være nødvendig og tilstrekkelig, slik at det bare er barnets samtykke som skal til før et tiltak kan iverksettes. Et eksempel på dette er barnets rett til å samtykke i helsespørsmål. Barnets selvbestemmelsesrett kan videre være nødvendig, men ikke i seg selv tilstrekkelig, ved at foreldre/verge/myndigheters samtykke også er nødvendig for at et tiltak skal iverksettes. Et eksempel på dette er barnets rett til å samtykke til adopsjon. Det forutsetter at også foreldrene samtykker.

Retten til å gi uttrykk for sine synspunkter, og til å bli hørt, er helt sentral i anerkjennelsen av og respekten for barn som selvstendige individer. De siste tiårene har viktigheten av barns meninger og av å høre barn fått større plass i norsk rett. Utviklingen har gått i retning av at barn i større grad blir regnet som selvstendige individer og i økende grad får rett til å medvirke i saker som gjelder dem selv. Barnet er hovedpersonen i sitt eget liv, og de kan derfor gi tjenestene avgjørende informasjon om hvordan de best kan motta hjelp og støtte.

Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991, og barnekonvensjonen er inkorporert som norsk lov gjennom menneskerettighetsloven av 2003. Det betyr at dersom det er motstrid mellom norsk lov og barnekonvensjonen, skal barnekonvensjonens bestemmelser gå foran. Barnekonvensjonen sier, i artikkel 12, at barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, fritt skal få gi uttrykk for disse i alle forhold som vedrører barnet. Barnets synspunkter skal tillegges behørig vekt i samsvar med barnets alder og modenhet.

I 2014 ble barnets rettigheter også tydeliggjort i Grunnloven, i en ny § 104, som sier at barn har krav på respekt for sitt menneskeverd, og at de har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, samt at deres meninger skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling.

Grunnloven er også overordnet annen ordinær lovgivning i Norge. Det betyr at andre lover som inneholder regler om barn og unges rett til medbestemmelse må være i samsvar med bestemmelsene i barnekonvensjonen og Grunnloven.

Både FNs barnekonvensjon og Grunnloven legger til grunn at barnets rett til å uttale seg og bli hørt skal baseres på en vurdering av barnets alder og modenhet. Det er viktig at barnets alder ikke i seg selv blir avgjørende for hvilken vekt man tillegger barnets synspunkter. Barnets evne til å forstå er ikke bare en funksjon av deres biologiske alder, men også erfaringer, miljø, sosiale og kulturelle forventninger og grad av støtte og veiledning, som bidrar til å utvikle et barns evne til å danne seg egne synspunkter

Når det gjelder modenhet, referer dette til barnets evne til å forstå og vurdere hvilke implikasjoner en sak har. Ved vurdering av barnets modenhet har derfor sakens art betydning. Jo større virkning utfallet av en sak har på barnets liv, desto mer relevant er det å vurdere barnets evne til å gi uttrykk for sine synspunkter i en sak på en fornuftig og selvstendig måte. Det er viktig at disse vurderingene gjøres individuelt og overfor det enkelte barn.

Det finnes mange bestemmelser om barns rett til medbestemmelse og selvbestemmelse i de lovene som regulerer velferdssektoren. Aldersgrensene kommer i tillegg til de generelle reglene som fremkommer av FNs barnekonvensjon artikkel 12 og Grunnloven § 104, og regulerer nærmere blant annet hvor stor vekt det skal legges på barnets meninger, og når, og i hvilke saker, barnet har rett til å bestemme selv. Det opereres med flere forskjellige aldersgrenser i lovene. I hovedsak brukes aldersgrensene 7 år, 12 år, 15 år, 16 år og 18 år.

Reglene kan fremstå ganske komplekse, og når man sammenligner reglene på tvers av de ulike sektorene lovverk, ser man at reglene kunne vært bedre harmonisert. Bedre harmonisering ville bidratt til at reglene ble mer tilgjengelige, både for de ansatte i de ulike tjenestene og sektorene som treffer barn og unge, og for barn, ungdom og deres foreldre, som også har stort behov for informasjon om sine rettigheter.

Som nevnt tidligere, har barn en generell rett til å bli hørt og uttale seg så snart de er i stand til å danne seg sine egne synspunkter og si sin mening. Dette er hjemlet i lovene som regulerer de fleste velferdssektorene, i tillegg til i FNs barnekonvensjon og Grunnloven.

Når barnet fyller 7 år:

- 7 år anses som den retningsgivende aldersgrensen for når barnet uansett må bli hørt. I flere av sektorenes lovverk, får barn en ubetinget rett til informasjon og til å uttale seg ved 7 år.

Når barnet fyller 12 år:

- Ved 12 år, fremkommer det av blant annet barneloven og pasient- og brukerrettighetsloven at barnets meninger skal tillegges stor eller betydelig vekt. I tillegg, er det ved 12-års alder at de første reglene om selvbestemmelse kommer. Blant annet må barn fra 12 år samtykke til å bli adoptert. Barn gis samtykkekompetanse i forbindelse med flytting eller reising utenlands, og i helsespørsmål, får barn en begrenset rett til å samtykke til helsehjelp selv, når foreldrene deres ikke har fått informasjon, ofte fordi barnet har ytret ønske om at foreldrene ikke informeres

Når barnet fyller 15 år:

- 15 årsgrense for selvbestemmelse brukes i all hovedsak på barnevernsområdet og i utdanningssektoren. Barn har blant annet rett til å ta egne valg vedrørende utdanning ved fylte 15 år. Dette innebærer blant annet retten til å velge retning på videregående skole, og rett til å samtykke til utredning og vedtak om spesialundervisning. Man har også rett til å kreve fritak fra deler av undervisning på grunn av religion og livssyn, og kan fritt melde seg inn i eller ut av trossamfunn. Barn har fulle partsrettigheter etter barnevernloven ved fylte 15 år, noe som innebærer at de har de samme rettighetene etter forvaltningsloven som andre parter i barnevernssaken. Barna kan også selv samtykke til individuell plan og tiltaksplan i barnevernet, og til opphold i institusjon.

Når barnet fyller 16 år:

- 16 år omtales ofte som den helserettslige myndighetsalderen – fra 16 år, kan barn som hovedregel selv samtykke til helsehjelp. Foreldrene har da ikke lenger krav på

informasjon, utover den informasjon som er nødvendig for å ivareta foreldreansvaret. Ungdom over 16 år har også rett til å selv bestemme om foreldre/foresatte skal ha innsyn i opplysninger om dem etter familievernkontorloven.

Myndighetsalderen i Norge er 18 år. Frem til barnet fyller 18 år, vil det som regel være vergen som opptrer på vegne av barnet, og dette vil normalt være den eller de som har foreldreansvaret for barnet. Barneloven fastslår at foreldrene skal gi barnet større selvråderett med alderen og frem til det blir myndig. Selvråderetten innebærer både en medbestemmelsesrett og en selvbestemmelsesrett. Barnets rett til å uttale seg og rett til å få informasjon utgjør en viktig del av medbestemmelsesretten. Nært knyttet til selvbestemmelsesretten er barnets partsrettigheter, innsynsrett og samtykkekompetanse.

3.7 Rektorrollen

Rektorrollen og de kravene som stilles til rektor er svært sammensatt og innbefatter høy grad av kompleksitet, og da særlig fordi man som rektor har et stort spekter av ansvarsområder og er ansvarlig for at samfunnsoppdraget blir utført. I et samfunn med stadig hurtigere endringstakt, har rektor ansvar for at skolen leverer i tråd med de stadig økende forventningene og kravene som stilles fra omgivelsene. Noen av disse forventningene er nedfelt i stadig nye reformer og endringer, og i lovverket som regulerer sektoren. I tillegg til dette kommer forventninger «forkledd» i normer og verdier fra samfunnet i sin helhet. Skolen er også en arbeidsplass for svært mange personer, både pedagoger og andre yrkesgrupper. Krav og forventninger stiller store krav til den enkelte rektor om å sørge for at alt blir ivaretatt, der den enkelte rektor må tilpasse sitt lederskap til egen personlighet, egne forutsetninger og egne styrker og svakheter. Det er mange som må bidra for at man sammen skal lykkes, og selv om en enkelt rektor umulig kan være like god på alle områder, så er det et paradoks at oppdraget krever at rektor rommer alle de ulike områder i sin rolle.

Med utgangspunkt i det enkelte barnet, skal skolen sikre at barnet får tilstrekkelig utbytte av opplæringen og at opplæringen er tilpasset barnets evner og andre forhold av betydning.

Hensynet til barnet på individnivå er grunnleggende og gjennomgående som et utgangspunkt for rektors rolle inn mot sårbare barn og unge. Regelverket som gjelder for skolen er både omfattende og komplekst, og vil i stor grad regulere og virke inngripende når rektor skal utøve sin rolle. Rektor er den som har totalansvaret for hele virksomheten, og er den som i kraft av sin rolle har både rett og plikt til å styre og sikre virksomheten i tråd med føringer som er gitt gjennom lover og regler som gjelder for hvordan skolen skal drives. På den måten kan man se skolen som hierarkisk og regelstyrt offentlig forvaltningssystem, som i stor grad vil påvirke rektor sin rolle. I skolen som system har man flere ulike perspektiv med lover og regler som utgangspunkt, som vil prege hvordan rektor utøver sin rolle. Det pedagogiske perspektivet er knyttet til at man som lærer og rektor har stor grad av autonomi knyttet til valg av metode og opplegg som skal gi forsvarlig undervisning, mens elevperspektivet er knyttet til elevenes rettigheter som har som mål å sikre at den enkelte elev får oppfylt de rettigheter som eleven har krav på. Rektors rolle i det tverrfaglig samarbeidet vil i stor grad preges av disse perspektivene, men rektors rolle vil også påvirkes av et samhandlingsperspektiv. Skal man lykkes med forsvarlig drift, må rektor sikre at det finner sted utstrakt grad av samhandling og samarbeid ikke bare innad på skolen mellom rektor, skolens ledelse og lærere, men også i utstrakt grad inn mot elever, foresatte og andre tjenester og etater.

Lover og regler, forskrifter og rundskriv vil i seg selv ikke sikre at den enkelte elev får den opplæringen og den oppfølgingen de har krav på. Dette må følges opp gjennom daglige drift av hver enkelt skole, der rektor i kraft av sin stilling vil spille en nøkkelrolle. Hvordan rektor utøver sin rolle vil i stor grad kunne påvirke det tverrfaglige arbeidet rettet mot sårbare barn og unge. Fra og med 2017 er dette ansvaret ytterligere presisert gjennom endringer i opplæringsloven, der rektor i siste instans er personlig ansvarlig for at elevene sin rett til et trygt og godt skolemiljø er ivaretatt. Ved gjentatte brudd på denne retten kan rektor måtte sone fengselstraff, jmf. § 9A-14 i opplæringsloven.

Glavin og Erdal (s. 42 - 45) peker på at en rekke suksessfaktorer som de mener er viktig for å lykkes med det tverrfaglige samarbeidet, dette basert på deres egne erfaringer og relevant litteratur på området. Vi mener at faktorer her kan knyttes direkte til rektors rolle og utøvelse av denne. Vi mener at dette kan knyttes direkte opp mot hvordan rektor imøtegår disse faktorene ut ifra egen forståelse sin rolle i det tverrfaglige samarbeidet.

Forankring/system: Strukturer er viktig for organisering og samarbeidet (Willumsen 2006). Samarbeid må forankres i planer dersom det skal overleve uten å være avhengig av enkeltpersoner. Tverrfaglig samarbeid på tvers av tjenester og etater kreve at alle partene forplikter seg og har dette med i sitt planarbeid. Ledelsen må være involvert og ansvaret må være tydelig plassert.

Felles målsetting: Skal man lykkes med felles strategi, er felles målsetting en betingelse. Dette gjelder både det tverrfaglige samarbeidet generelt og samarbeid med og om det enkelte barn/familie. Målet for alt samarbeid må overordnet være barnets beste.

Realistiske syn på samarbeidsmuligheter: Når de ulike deltakerne har kjennskap til hverandres fagområder vil det være lettere å «se over gjerdet» og se at også andre har noe viktig å bidra med, noe som igjen vil øke aktørenes evne til selvkritikk og vilje til å endre praksis som alternativ til konflikt.

Nytteopplevelse: Den enkelte deltaker må oppleve det som kommer ut av samarbeidet som nyttig for at det skal oppleves meningsfylt. Tverrfaglig samarbeid og denne måten å løse arbeidsoppgavene sammen, vil kunne virke stimulerende og oppleves som en meningsfull. Fordeling av ansvar og oppgaver vil føre til mindre arbeidsbyrde for den enkelte.

Nødvendighet: Tverrfaglig samarbeid må fungere som en arbeidsmetode for å nå et mål sammen, fremfor et samarbeid for samarbeidets skyld. Felles forståelse for hva som er viktige oppgave og hvordan disse kan løses vil kunne bidra til at den enkelte også erkjenner og ser nødvendigheten av å samarbeide.

Trygghet: Trygghet i gruppen er grunnleggende, og vil en forutsetning for at den enkelte skal yte noe i et samarbeidsforum. For å oppnå dette, må det settes ord på hvordan de ulike aktørenes bidrag og væremåte hemmer og fremmer arbeidet. På den måten kan de ulike aktørene gi hverandre selvinnsikt i egen rolle og atferd, men læring og utvikling innenfor de oppgavene som skal løses som resultat.

Respekt: Det må være gjensidig respekt for hverandres ulikheter og faglighet. Oppstår det uenigheter, må dette gå på sak og ikke på person. Gjennom riktig rollefordeling knyttet til den enkeltes sterke sider, kan deltakerne utnytte hverandres egenskaper til det beste for samarbeidet og målet. I tverrfaglig samarbeid vil ulikheter være en realitet, der deltakerne i

samarbeidet må anerkjenne at andre kan ha et annet syn og evne å svare på andres utspill med sin egen forståelse. Å vise respekt betyr å ta den enkelte på alvor, og vil kreve at man er ydmyk for andre kompetanse og arbeidssituasjon.

Tillit: For å oppnå tillit er det nødvendig at man tør være direkte og saklig. I tillegg er det viktig at det er samsvar mellom det man sier, og det man eventuelt uttrykker med kroppsspråk. Det må være åpenhet om personlige egenskaper som kan utnytte for å løse arbeidsoppgaven. Ulikheter kan føre til konflikter, og disse er det nødvendig å kunne takle og løse. Dersom samarbeidet er tuftet på respekt, åpenhet og redelighet, vil dette føre til tillit imellom de ulike aktørene. I tverrfaglig samarbeid handler tillit om å ha tillit til at andre enn en selv har relevante kunnskaper, og å oppleve at andre har tillit til det en selv kommer med.

Kunnskap om hverandre: Det at de ulike aktørene har kjennskap til andres tjenester er beskrevet som viktig når man skal samarbeide tverrfaglig (Willumsen 2006). Her må de ulike aktørene få kunnskap om den enkeltes rolle og ansvar, slik at hverandres ulikheter gjøres tilgjengelig for fellesskapet. Det er ikke likhetene som driver det tverrfaglige arbeidet fremover.

Kompetanse: I tillegg til at ulik fagkompetanse er viktig i det tverrfaglige samarbeidet, er det også nødvendig med en felles kompetanse. Utgangspunktet for felles kompetanse bør være verdigrunnlag, da ulike holdninger kan være et hinder for samarbeid. Det er derfor nødvendig å starte samarbeidet med å en avklaring for å sikre at alle får en felles forståelse for viktigheten av samarbeidet. Felles opplæringsplan og vedlikehold av systemer, der utvikling av kompetanse kan skje gjennom veiledning og refleksjon er viktige forutsetninger her.

Faktorer av betydning for praktisk gjennomføring av det tverrfaglige samarbeidet:

Tverrfaglige møter bør finne sted i nærhet til brukerne, og på en arena der brukeren er kjent. Her er det en forutsetning at andre tjenester kommer ut til skolen og at det tverrfaglige møtet finner sted på skolen. For å sikre en god fremdrift i saken, er det viktig at foreldre og eventuelt barnet/den unge deltar i det tverrfaglige møtet. Det vil være enklere å få til samarbeid og god koordinering dersom det er faste deltakere i tverrfaglige team, da særlig de ulike aktørenes kjennskap til hverandre er av betydning. Regelmessige møter etter fastsatt møteplan, og en tydelig ansvarsfordeling er også faktorer som vil øke sjansen for å lykkes.

Oppsummert vil man kunne si at alle disse faktorene er viktige forutsetninger som må være til stede for å lykkes med tverrfaglig samarbeid. Dette uavhengig av om det tverrfaglige samarbeidet er rettet mot sårbare barn og unge eller tverrfaglig samarbeid generelt. Når det er sagt, så vil kanskje konsekvensene av et mindre vellykket tverrfaglig samarbeid kunne slå mer uheldig dersom det får negative konsekvenser for sårbare barn og unge. Samtidig vil et godt fungerende tverrfaglig samarbeid på systemnivå være avgjørende for å oppdage og ta tak i ulike problemer som videre kan bidra til at man oppdager og avdekker sårbarhetsfaktorer ved et barn eller en ungdom gjennom tverrfaglig samarbeid.

Rektor har ansvar for at skolen fungerer godt som organisasjon, for å se egen organisasjon som en del av en større helhet, og bidra til utvikling av denne helheten. Videre trekkes rektors evne til samarbeid med andre kolleger, skoler, skoleeier og andre eksterne aktører som avgjørende for å kunne lykkes med å skape en skole som bidrar til barn og unges læring, mestring og trivsel. Når det gjelder styring og administrasjon knyttes dette direkte opp mot samfunnsoppdraget, som innebærer at rektor sitt mandat er å handle på vegne av både lokale og sentrale myndigheter, der god intern administrasjon, styring og kontroll er en forutsetning. Videre settes det lys på at rektors evne til å etterleve ulike regelverk er avgjørende for kunne jobbe forebyggende og for å sikre god håndtering og oppfølging av ulike saker. [Krav og forventninger til en rektor \(udir.no\)](https://www.udir.no/krav-og-forventninger-til-en-ktor)

Rektors helhetlige ansvar er her konkretisert og understreker betydning av rektors utøvelse av sin rolle. Vi mener at rektor bærer et stort ansvar for å ta i bruk det handlingsrommet som faktisk ligger i rektors mandat her.

3.7.1 Makt og maktutøvelse

Som vi har vært inne på over, er rektorrollen en rolle med høy grad av kompleksitet og vil stille store krav til rektors evne til å utøve sin rolle i et strategisk perspektiv og at rektor i stor grad har et avklart forhold til sin rolle og sitt lederskap. Det vil videre være naturlig å bevege seg innom betydningen av hvilke maktbaser og påvirkningsstrategier som er mest effektive når man som leder vil påvirke en prosess i organisasjonen.

Maktutøvelse i en organisasjon handler på mange måter om å ha innflytelse gjennom å kunne håndtere kompleksitet, og en forutsetning for å kunne gjøre det, er at man må utøve skjønn (Yukl, 2013).

Det er to hovedkilder til makt (maktbaser): Posisjonsmakt og personlig makt (Lines, Yukl). Posisjonsmakt kjennetegnes ved makt tillagt stillingen enten gjennom plassering i organisasjonshierarkiet, jobbinstruks eller gjennom midlertidige roller i organisasjonen som skal gjennomføre tidsbegrensede endringsprosesser (Lines). Personlig makt er makt som tillegges individet som utøver makt. Yukl har oppsummert ulike typer maktbaser gjengitt i tabellen under:

Posisjonsmakt	Personlig makt
Formell makt (legitimate power). <ul style="list-style-type: none"> • Makt gjennom stilling/funksjon 	Relasjonsmakt (referent power) <ul style="list-style-type: none"> • Makt gjennom gode personlige relasjoner
Belønningsmakt (reward power). <ul style="list-style-type: none"> • Makt gjennom å kunne gi belønning som er ønskelig 	Ekspertmakt (expert power) <ul style="list-style-type: none"> • Makt gjennom kunnskap
Sanksjonsmakt (coercive power) <ul style="list-style-type: none"> • Makt gjennom reaksjoner på regelbrudd og avvik 	Karismatisk makt (Lines) <ul style="list-style-type: none"> • Variant av relasjonsmakt hvor leder har sterk emosjonell tiltrekningskraft og nyter ekstrem tillit
Informasjonsmakt (informational power) <ul style="list-style-type: none"> • Kontroll på strategisk informasjon 	
Økologisk makt (ecological power) <ul style="list-style-type: none"> • Kontroll over fysiske omgivelser, teknologi og arbeidsdeling 	

FIGUR 4: YUKLS OVERSIKT OVER ULIKE TYPER MAKT

Yukl hevder at makt ikke er statisk, men endres over tid. «Social Exchange Theory» sier at status øker og ekspertmakt styrkes hos de som viser lojalitet til gruppen, viser kompetanse i å løse kjerneoppgaver og tar beslutninger og foretar valg. Innovative forslag er en kilde til å øke status og makt dersom de er vellykkede, men status og makt avtar dersom de er mislykkede med årsaksforklaring i dårlig dømmekraft, uansvarlighet og dyrking av egeninteresser.

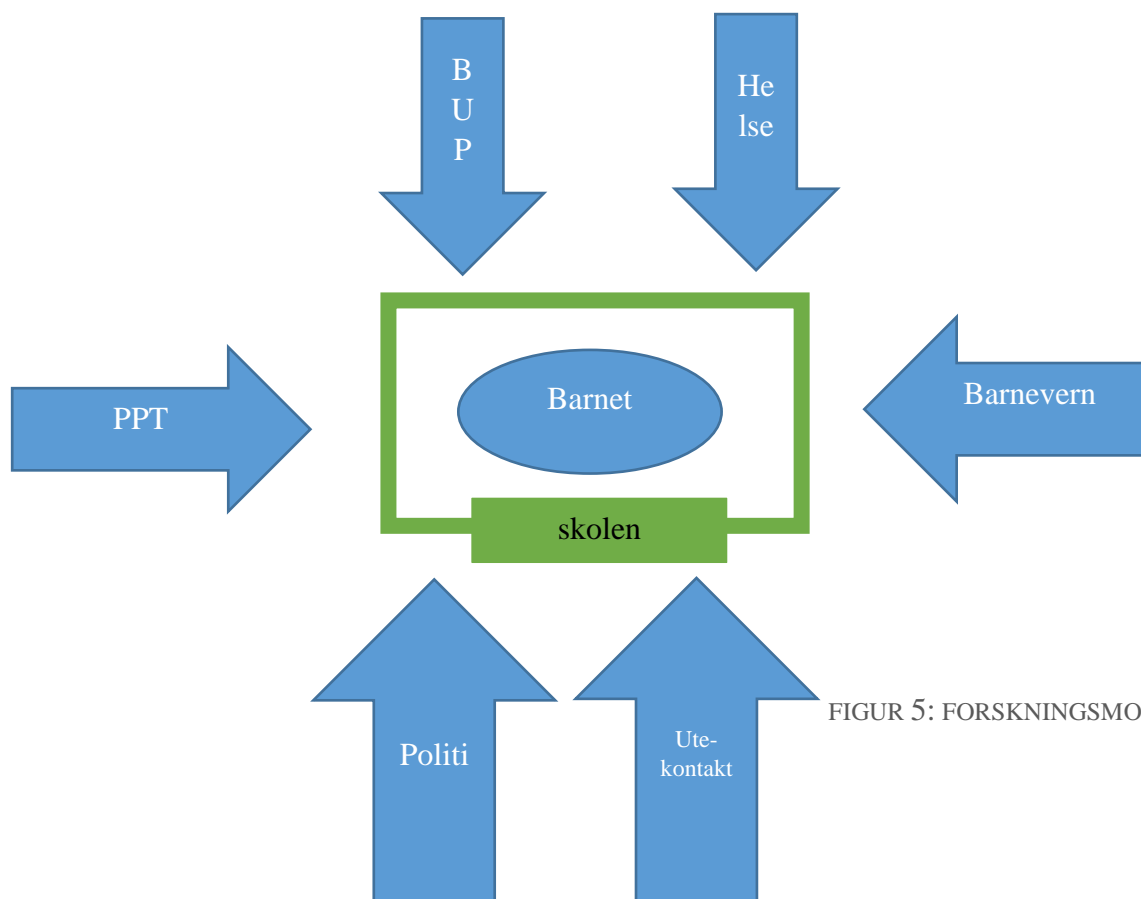
Av de to ulike typer maktbaser, tyder det på at personlig makt er mer effektiv enn posisjonsmakt. Ekspertmakt og relasjonsmakt ser ut til å være mest effektive, mens formell makt, belønningsmakt og sanksjonsmakt noen ganger gir ingen effekt, andre ganger negativ effekt (Lines). Yukl hevder at gode ledere benytter seg av flere maktbaser, og at vi finner innslag av både posisjonsmakt og personlig makt avhengig av organisasjonens natur, oppgaver og underordnede.

3.8 Sammenfatning

Oppsummert har vi grunnlag for å kunne si at teorien i oppgaven danner grunnlaget for at vi i analysedelen av oppgaven kan forankre våre funn i teoridelen. I og med at vi har valgt å bruke et eksplorerende forskningsdesign i oppgaven og en induktiv tilnærming i arbeidsprosessen, har forskningsmodell, teori og problemstilling endret seg gradvis under arbeid med analysedelen.

Forskningsmodellen vi presenterer her er et forsøk på å visualisere kjernen i problemstillingen, der rektorrollen knyttet til tverrfaglig samarbeid er sentral. Vi har gått i dybden på rektorrollen i samarbeid mellom ulike tjenester og mellom ulike etater, der samarbeidet er rettet mot sårbare barn og unge. Vi har forsøkt å belyse hva som kan fremme og hva som kan hemme samarbeidet og hvordan de ulike faktorene kan henge sammen, og da særlig faktorer som kan knyttes til rektorrollen.

Ved å belyse relevant teori og se på sammenhengen mellom disse, for å så å knytte dette opp mot relevante funn i analysedelen, vil vi søke svar på problemstillingen vår, «Hvilken rolle har rektor i det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike tjenester og etater, rettet mot sårbare barn og unge?»



FIGUR 5: FORSKNINGSMODELL

Modellen illustrerer skolen sin rolle som helt sentral i tverrfaglig samarbeid på tvers av tjenester og etater, rettet mot sårbare barn og unge, og ulike sammenhenger vi ønsker å utforske. Modellen illustrerer også det mangfoldet av tjenester som kan bidra i tilfeller der man har behov for bistand, men at det er utfordrende at systemet er fragmentert. Dette kan føre til at den enkelte tjeneste bare forholder seg til individet, hver for seg, og glipper på samarbeid med andre tjenester som er i kontakt med eller har en rolle inn mot individet. I ytterste konsekvens kan dette føre til at de ulike tjenestene trekker i ulike retninger og svekker resultatet av hverandres innsats. På den måten kan man si at det å sikre sårbare barn og unge den støtten og hjelpen de trenger for et gjenstridig problem med utgangspunkt i at man står overfor komplekse utfordringer, der ingen enkelt tjeneste eller aktør sin innsats eller tiltak er tilstrekkelig for å kunne løse problemet. I utgangspunktet kan det være flere av tjenestene som kan ha ansvar eller eierskap til problemet eller utfordringen, men faren for at barn og unge faller mellom to stoler og ikke får den hjelpen de har behov for er stor.

Modellen illustrerer også hvordan de ulike velferdstjenestene med klart definerte ansvarsområder og med spesifikke oppgaver, retter sin innsats inn mot barnet, men også hvordan de ulike tjenestene fungerer som organisatoriske siloer. Modellen viser ingen

direkte kontakt mellom de ulike, og visualiserer det rommet det skaper for “trøbbel i grenseflatene”. Med utgangspunkt i modellen, kan man legge til grunn at uklarheter knyttet til de ulike aktørenes ansvar i samarbeidet rettet mot sårbare barn og unge, kan føre til at problemet eller den som har behov for bistand skyves mellom ulike tjenester og etater. Rektors rolle og faktorer som kan fremme det tverrfaglige samarbeidet, vil ha mye å si for hvorvidt man lykkes i arbeidet med å følge opp sårbare barn og unge, som igjen vil føre til store gevinster for barnet eller ungdommen, deres familie og samfunnet for øvrig.

I tilfeller hvor hjelpehøvet til den enkelte er sammensatt og dette fører til behov for hjelp fra flere tjenester samtidig, er det avgjørende at det etableres et samarbeid mellom tjenestene og at ansvarsfordelingen er tydelig. Slik regelverket er utformet i dag viser det seg imidlertid at det er flere hull i regelverket og i andre tilfeller er regelverket vanskelig tilgjengelig, noe som fører til at tjenestene i enkelte tilfeller vegrer seg for å benytte handlingsrommet for eksempelvis å utveksle informasjon. Forventningsavklaring og kjennskap til hverandres ansvarsområder og lovverk, vil typisk kunne fremme positive gevinster av tverrfaglig samarbeid.

Å samarbeide på tvers av flere ulike tjenester og etater kan være svært krevende, men samtidig en forutsetning for kunne lykkes bedre i møte med gjenstridige problem. Som det kommer frem tidligere i oppgaven, vil vekt på samordning av tjenester og etater øke sjansene for å lykkes betydelig. Dette fordi samordning som regel er mer formalisert og vil i større grad kunne forplikter de ulike tjenestene til felles innsats. Resultatet og kvaliteten vil kunne øke betydelig ved at komplementære organisasjoner samordnes og løser oppgaven sammen, dette fordi de ofte disponerer ulike ressurser som samlet sett er viktig for å løse oppdraget på en tilfredsstillende måte.

4. Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for den metodiske prosessen i vårt forskningsarbeid. Vi vil starte med å beskrive forskningsmetode og design, så hvordan datainnsamlingen gikk for seg. Deretter vil vi forklare hvordan vi har analysert våre funn, før vi til sist reflekterer over validiteten i funnene vi har gjort.

4.1 Forskningsmetode

Valg av forskningsmetode er naturlig nok tett knyttet opp til hvilken problemstilling en jobber med, for vår del hvordan rektor oppfatter tverrfaglig samarbeid generelt og sin egen rolle i det.

For det første måtte vi ta stilling til og vi skulle gjøre en kvantitativ eller kvalitativ studie. En smal og forenklet forståelse av forskjellen mellom disse to metodene er at kvantitative undersøkelser tar sikte på å svare ut problemstillingen gjennom å utforske sammenhenger mellom variabler og disse sammenhengene kan gjerne uttrykkes numerisk, mens kvalitative undersøkelser utforsker ord, bilder og handlinger som ikke lar seg uttrykke numerisk (Saunders et al. S. 178).

Forfatterne Saunders, Lewis og Thornhill peker i sin bok «Research methods for business students» på årsaker til at denne måten å forstå forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ undersøkelse er forenklet og i noen sammenhenger utilstrekkelig. Ofte vil forskere gjøre nytte av elementer fra begge metodene. Et eksempel de trekker frem er at en spørreundersøkelse i utgangspunktet er kvantitativ, men at en som forsker ofte kan se behovet for å hente ut informasjon som ikke lar seg derivere ut ifra standardiserte spørsmål. En vanlig måte å løse denne utfordringen på er å introdusere åpne spørsmål i undersøkelsen, der informanten ikke får svaralternativ men må formulere sitt svar med egne ord. Saunders et al. hevder på dette grunnlaget at det finnes tre ulike hovedkategorier innen forskningsmetoder – den kvantitative, den kvalitative og en blanding av disse to metodene (mixed method) (Saunders et al. S. 175).

I vårt prosjekt anså vi på et tidlig stadium at en ren kvantitativ undersøkelse ikke var best egnet til å belyse problemstillingen vår. Ettersom vi ønsket å undersøke hvordan rektorer

som ledere oppfattet det tverretatlige samarbeidet i og rundt skolen opplevde vi det som mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. Vi hadde ingen spesifikk teori eller hypotese vi ønsket å sjekke ut deduktivt, snarere ønsket vi ut ifra dataene vi samlet inn å kunne formulere noen kjennetegn og/eller peke på faktorer som, fra et rektorperspektiv, har effekt på det tverretatlige samarbeidet. Altså har vi tilnærmet oss dataene induktivt, der våre funn har bidratt til å utvikle teorien.

Saunders et al. peker på fem ulike forskningsdesign en kan velge mellom når en tilnærmer seg et emne. Den *eksplorerende*, der en tilnærmer seg emnet med åpne spørsmål med mål om å tilegne seg innsikt. Den *deskriptive*, der målet er å utarbeide en detaljert og valid skildring av hendelser, personer og/eller situasjoner. Den *forklarende*, der målet er å finne årsakssammenhenger mellom ulike variabler og den *evaluerende*, der målet er å finne ut hvor effektivt noe er. I vår forskning har vi valgt å bruke et eksplorerende forskningsdesign.

4.2 Utvalg av informanter

I og med at oppgaven konsentrerer seg til rektors oppfatning av sin rolle i tverrfaglig samarbeid, og rektors oppfatning av tverrfaglig samarbeid generelt fant vi det naturlig å bruke rektorer som kilde til datainnsamlingen vår.

I arbeidet med å rekruttere informanter kom vi tidlig til at det var tjenlig å kontakte rektorer i Bergen kommune. Dette fordi vi begge jobber i nabokommuner til Bergen og på denne måten har en viss distanse til de rektorene vi ønsket å snakke med, samtidig som vi så for oss et relativt rikt tilfang av personer som var villige til å stille opp gjennom vårt felles profesjonelle nettverk. Vi har begge jobbet i Bergen kommune før, og skolesektoren er ikke større enn at vi enten begge eller hver for oss har en relasjon til informantene fra før. Når det er sagt handler dette utelukkende om profesjonelle relasjoner og det er minst fire år siden noen av oss jobbet i Bergen kommune.

Når vi rekrutterte informanter var det viktig for oss at disse skulle representere et tverrsnitt av skoleslag og bydeler. Vi ønsket også at informantene skulle ha ulik erfaring og utdanning, for på denne måten kunne undersøke i hvilken grad disse faktorene kunne ha effekt i henhold til problemstillingen. Selve rekrutteringen foregikk ved at vi kontaktet rektorer i alle de

forskjellige bydelene med forespørsel om å delta i intervju. Av de som takket ja valgte vi ut 12 stykker som til sammen møtte de kriteriene vi hadde satt oss. En rektor trakk seg senere fra prosjektet. Den endelige oversikten over informanter er illustrert i tabellen under. For å sikre anonymitet er bydel representert med tall. Kun en bydel er ikke representert i utvalget.

Rektor	Bydel	Skoleslag	Skolens størrelse	Rektors erfaring	Rektors lederutdanningsnivå
A	5	ungdom	stor	lang	Master
B	1	barn	middels	kort	Master
C	1	barn	middels	middels	Master
D	7	barn	stor	middels	Master
E	2	ungdom	stor	lang	Master
F	7	barn	middels	lang	Master
G	3	barn	middels	lang	Master
H	6	barn	middels	lang	Rektorskolen
I	1	Ungdom	stor	lang	Master
J	8	barn	middels	lang	Ingen
K	3	barn	middels	kort	Rektorskolen

4.3 Intervju

Metoden vi fant best egnet til vår forskning var semistrukturerte intervju (Thagaard s. 90). Et slikt intervju følger en intervjuguide, men tillater intervjuer å følge opp interessante sidespor, endre rekkefølge på spørsmålene eller utelate enkelte spørsmål dersom de allerede er svart ut i løpet av intervjuet. Intensjonen med valget av intervjuform var å få til en god samtale med

informantene, slik at de var mest mulig avslappet og åpen i intervjusituasjonen. En annen fordel med semistrukturerte intervju er at en som forsker i større grad kan benytte sin dagligtale og i løpet av samtalen avklare og bekrefte sin egen forståelse av det informantene forteller (Kvale og Brinkmann, s.46).

Vi forberedte våre intervju gjennom å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 1). Først gikk vi igjennom kjent teori og formulerte en del hovedemner vi ville innom. Deretter satte vi opp mellom 3 og 6 spørsmål knyttet til hvert emne, som tok for seg ulike perspektiver i hovedemnet. Vi gjennomførte også prøveintervju med rektorer fra egen kommune for å sjekke ut om spørsmålene våre fungerte etter hensikten. Hele intervjuguiden ble diskutert med veileder og deretter, sammen med en prosjektbeskrivelse, sendt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) for godkjenning i forhold til personvern og god etisk skikk. Prosjektet er godkjent og har referansenummer 982724 hos NSD. Intervjuguiden er ikke revidert etter dette.

I forkant av intervjuene sendte vi alle informantene et skriv med informasjon om prosjektet og et samtykkeskjema (vedlegg 2). Ingen informanter har trukket sitt samtykke etter at de har blitt intervjuet, men en av informantene har trukket seg fra prosjektet før intervjuet fant sted.

Selve intervjuene ble gjennomført digitalt, via Teams, i et tidsrom mellom 10.03.22 og 08.04.22. Det ble gjort opptak av intervjuene direkte i Teams og via diktafonfunksjon på mobiltelefon. Selve intervjuene forløp slik at en av oss foretok selve intervjuet mens den andre lyttet og noterte underveis. For å mest mulig like rammer rundt intervjusituasjonen beholdt vi samme fordeling av roller gjennom alle intervjuene.

Opptak av samtlige intervju ble sendt til et firma for transkribering. Vi valgte denne løsningen både av tidshensyn, men også for å få en mest mulig uniform transkribering.

4.4 Analyse

I vårt analysearbeid har vi gjort bruk av metoden Grounded Theory (Saunders et al. s. 668), der kodene vi har benyttet oss av har kommet fra analysearbeidet – ikke fra allerede eksisterende teori. Dette arbeidet er gjort i to omganger. Først har vi gått igjennom de transkriberte intervjuene og delt de inn i segmenter etter emne. Deretter gikk vi en ny runde

med materialet for å undersøke om emner som kunne slås sammen og om det var noe stoff som var irrelevant for vår problemstilling. De ulike emnene fikk koder som beskrev selve emnet. Dette første steget kalles åpen koding eller Initial coding (Saunders et al. s. 620).

I denne prosessen opplevde vi stor nytte av at en av oss hadde konsentrert seg om å lytte og notere under selve intervjuene. Mange av kodene vi utviklet for å kategorisere data kom fra disse notatene.

Det neste steget i prosessen vår var å gjennomgå litteraturen vår på nytt, sett i lys av de emnene vi hadde sortert frem. Dette gjorde at vi kunne fokusere både problemstillingen vår og teorikapittelet ytterligere. Deretter utarbeidet vi emner og koder basert på litteraturgjennomgangen og revidert problemstilling, og gjorde en ny og mer presis sortering av data. Dette andre steget kalles fokusert koding (Saunders et al. s. 627).

Til sist satt vi igjen med et antall koder som vi kunne analysere opp imot problemstillingen. Vi vil legge frem denne prosessen i de to neste kapitlene: Empiriske funn og Analyse.

4.5 Validitet

Vivi Nilsen hevder i sin bok *Analyse i kvalitative studier* at det er en utopisk tanke at forskeren skal møte datamaterialet med åpent sinn og at kvalitativ forskning alltid vil påvirkes av forskerens bakgrunn og forforståelse (Nilsen s. 137). For vår del er det åpenbart at vi har en viss nærhet til informantene våre, både på et profesjonelt og mellommenneskelig plan. I tillegg har vi en nærhet til emnet i og med at vi begge jobber som rektorer.

I noen henseender kan det være en fordel med en nærhet til materialet. Vi har tilgang til en del bakgrunns- og komplimentærinformasjon i kraft av våre roller og erfaringer. At vi kjenner til informantene gjennom vårt profesjonelle nettverk har gitt oss enklere tilgang til dem. I tillegg snakker vi samme «bransjespråk» og har på den måten liten risiko for at enkelte begreper og uttrykk forsvinner for oss.

I andre henseender kan denne nærheten være en ulempe. For eksempel kunne vi ha risikert at våre egne erfaringer og fordommer fikk oss til å overse eller bagatellisere funn som ikke stemte overens med våre egne oppfatninger. At vi hadde en nærhet til informantene kunne ha

ført til at de, bevisst eller ubevisst, ga oss den informasjonen vi ville ha – ikke den vi burde ha.

Vi har vært denne problematikken bevisst gjennom hele prosessen, både gjennom å kontinuerlig reflektere over vår egen subjektivitet (Nilsen s. 139) men også i at vi har tilstrebet å være bevisst naive i tilnærmingen til informantene. Det har helt klart vært en styrke for oss å være to personer i dette, da vi har kunnet brukt hverandre som refleksjonspartnere og i noen tilfeller kontrollører.

Vi anser funnene våre som valide, selv om utvalget og tidsrommet undersøkelsene er gjort på kan ha innvirkning på i hvilken grad vår forskning kan generaliseres. Vi har bevisst begrenset datatilfanget til å være rektorperspektivet, noe som i utgangspunktet kan være en potensiell trussel for relabiliteten i forskningen. Samtidig er denne oppgaven nettopp en utforskning av hvordan rektor opplever tverrfaglig samarbeid, snarere enn et forsøk på å beskrive hvordan det tverrfaglige samarbeidet sees fra ulike vinkler. Til det vil det kreves et arbeid av et annet omfang enn denne masteroppgaven.

En kvalitativ studie som vår er avhengig av kontekst og vil ikke uten videre kunne gjentas på samme måte med samme konklusjon (Nilsen s. 141). Samtidig opplever vi at vi har et bredt nok datatilfang til å si noe om hvordan situasjonen er nå og hvilke faktorer som gjør at rektorer lykkes eller mislykkes i samarbeidet mellom de ulike etatene rundt skolen.

5. Empiriske funn

I dette kapittelet vil vi presentere våre funn fra intervjuene vi har gjennomført for å besvare vår problemstilling: «Hvilken rolle har rektor i det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike tjenester og etater, rettet mot sårbare barn og unge?»

Som en følge av de metodiske valgene vi har tatt i vår forskning vil våre funn i hovedsak dreie seg om våre informanternes persepsjon av det tverrfaglige samarbeidet; hva det samarbeides om, hvem som deltar og hvilke faktorer som kan påvirke samarbeidet. Samtidig opplever vi at informantene våre gav oss nok data til at vi kan si noe om hvordan informantene løser sin rolle i det tverrfaglige samarbeidet

Basert på disse fire områdene har vi delt inn dette kapittelet i fire ulike delemner. Først vil vi ta for oss funn rundt hvordan våre informanter oppfatter begrepet sårbare barn og unge (hva det samarbeides om). Så går vi inn på rektorrollen i tverrfaglig samarbeid, slik våre informanter selv beskriver den (hvordan de løser sin rolle). Deretter presenterer vi våre funn rundt hvordan informantene våre beskriver sine samarbeidspartnere og samarbeidsfora (hvem som deltar), før vi til sist presenterer våre funn rundt hvilke faktorer våre informanter opplever hemmer eller fremmer det tverrfaglige samarbeidet (hvilke faktorer som kan påvirke samarbeidet). Til slutt vil vi oppsummere våre funn.

Informantene er anonymisert og er plassert i en tilfeldig alfabetisk rekkefølge fra A til K. Dette er gjort for å kunne sitere de direkte. Vi har ikke sitert alle informantene i alle delemnene. Der vi har brukt sitater har vi i all hovedsak valgt sitater som etter vår vurdering uttrykker en mening som deles av alle eller i alle fall en majoritet av informantene. Der vi avviker fra denne praksisen har informanten uttrykket en tydelig dissens i forhold til resten av gruppen.

5.1 Sårbare barn og unge

Det tverrfaglige samarbeidet med andre etater vil som regel dreie seg om barn og unge som på ett eller annet vis befinner seg i en risikosone. Det kan handle om lærevansker, atferdsvansker, tilpasningsvansker, psykiske lidelser eller en kombinasjon av disse. I tillegg kan omgivelsene til barnet eller ungdommen i seg selv gjøre de sårbare, for eksempel om de

kommer fra et dysfunksjonelt hjem eller opplever mobbing, ekskludering og/eller trakassering på skolen eller i fritiden.

I kjølvannet av koronapandemien ble begrepet *sårbare barn og unge* brukt som en sekkebetegnelse på alle de elevene skolen måtte ha et ekstra øye for. I vår forskning var vi interessert i å finne ut om informantene våre selv kunne definere hva et sårbart barn eller en sårbar ungdom var, og om det var enighet om dette internt på skolene, i oppvekstsektoren og blant samarbeidspartnerne. I tillegg ønsket vi å undersøke hvordan eleven selv og de foresatte ble involvert i oppstarten av et tverrfaglig samarbeid. I dette delkapittelet vil vi presentere våre funn rundt dette.

5.1.1 Hvordan skolen definerer begrepet sårbare barn og unge

Av alle de dataene vi har samlet inn fra våre informanter er dette den delen der vi har funnet størst sprik. En fellesnevner synes å være at informantene føler begrepet er vagt i den forstand at det kan favne for bredt. Rektor H sier følgende: «Hvem er ikke sårbar? Det er litt vanskelig, men sårbare barn og unge er jo barn eller unge som har et eller annet i livet som gjør at de kan bli ekstra negativt påvirket av et eller annet. Det er jo en så vid og bred definisjon at den sier ingenting.» Rektor E sier følgende: «Det begrepet sårbare, jeg tenker det er og å gjøre den elevgruppen litt stakkarslig. Det rommer jo veldig mange ulike utfordringer som finnes, og som dukker opp i ungdomsalderen. Så blir det satt opp mot normalungdom, hvem nå enn det er.»

En annen definisjon som går igjen er at sårbare barn og unge er en gruppe som mangler noe, enten i forhold til skole eller fritid som gjør de mindre robust. Rektor A sier følgende: «Hvis jeg skal prøve å si noe så er det gjerne barn og unge som ikke har et robust støtteapparat rundt seg. Og hvis de i tillegg ikke har de ressursene i seg selv, da begynner vi å få en ganske tydelig gruppe med sårbare barn og unge. Rektor B sier følgende: « For meg så er det de barna som har noe i livet sitt som gjør at det er en ekstra sårbarhet der. At det har gjort noe med utviklingen deres. At de ikke er sikre på at de har de grunnleggende tingene i livet.»

En tredje definisjon vi fant i våre intervju var at sårbare barn og unge er en gruppe som ikke enkelt lar seg inkludere i et fellesskap. At de ikke passer inn. Rektor C sier følgende: «De åpenbart sårbare barna, det er barn som skiller seg ut fra middelverdien på ett eller annet vis. Enten fordi de oppfører seg på en annen måte, fordi de ser ut på en annen måte eller høres ut

på en annen måte. Det er barn som enten medfødt eller sosialisert sliter med å finne seg til rette i normene våre.» Rektor K sier følgende: «Kort fortalt så er det egentlig de elevene som ikke av seg selv vil passe inn faglig og sosialt på et nytt trinn.»

Ut ifra våre funn kan det se ut til at våre informanter ikke har en felles fullstendig definisjon av hva begrepet sårbare barn og unge innebærer. Vi kan heller ikke finne holdepunkter for at skoleeier har tatt initiativ ovenfor rektorene til å finne en slik definisjon. Det vi har bevis for er at Bergen kommune eksplisitt har definert gruppen som vanligvis utløser tverrfaglig samarbeid som sårbare, i kraft av at de er elever som mottar spesialundervisning eller grunnleggende norsk. Rektor C forteller: «For en uke siden så fikk jeg masse ekstra penger. Jeg fikk 125 000 for å fylle kunnskapshull. Da hadde etaten (skoleeier red.anm.) prøvd å lage en felles beskrivelse der, og da var det de som har §5.1 eller §2.8 (spesialundervisning eller grunnleggende norsk red.anm.).»

Våre funn tyder på at våre informanter opplever at definisjonen til Bergen kommune er utilstrekkelig og at begrepet sårbare barn og unge er en uhensiktsmessig vid betegnelse. Noen av rektorene har tatt initiativ til at egen skole kan samles om en definisjon, men en god del har ikke brukt tid på det med personalet. Noe som kan synes naturlig, gitt at informantene opplever at begrepet ikke er hensiktsmessig.

5.1.2 Hvordan rektorene opplever at samarbeidspartnerne definerer begrepet sårbare barn og unge

Ut ifra våre undersøkelser kan det virke som, blant våre informanter, begrepet sårbare barn og unge sjeldent har vært diskutert med de ulike samarbeidspartnerne. Noen av informantene mener at det ligger en implisitt forståelse i bunnen, andre opplever at samarbeidspartnerne har ulike perspektiv ut ifra hvor de kommer fra. For eksempel vil en samarbeidskontrakt fra politiet sine kriterier for hva som utgjør et sårbart barn være ulike fra PPT-kontaktens. I tillegg vil opplevelsen av barnet eller ungdommen kunne være preget av kontekst. Rektor D sier følgende: «De (samarbeidspartnerne red.anm.) har nok en annen forståelse for de opplever gjerne barnet på en annen måte enn det vi gjør. De opplever gjerne barnet i en enesituasjon, en til et møte på kontoret hos de.» Rektor J sier følgende: «Jeg erfarer at BUP har kanskje et annet normalitetsbilde, selv om dette høres veldig hårete ut. Altså rammene om hva som er innenfor og utenfor er litt ulikt oppfattet.»

Som vi har redegjort for i delkapittel 5.4.1 har noen av informantene våre pekt på at sårbare barn og unge er en gruppe som defineres ut ifra at de skiller seg fra en middelvei eller et normalbegrepet. Sett i lys av dette kan det godt stemme at de ulike samarbeidspartnerne har divergerende oppfatninger av hva som utgjør et sårbart barn eller ungdom. Dette kan igjen tyde på at ikke alle sårbare barn og unge utløser et tverrfaglig samarbeid, ei heller er alle barn og unge det samarbeides tverrfaglig rundt sårbare.

5.1.3 Hva som skal til for at rektor setter i gang et tverrfaglig samarbeid rundt et barn eller en ungdom.

Når vi har spurt informantene våre om hva som skal til for å sette i gang et tverrfaglig samarbeid rundt et barn eller en ungdom har vi fått tydelige svar på at det først og fremst handler om avvik fra en normalitet. Hvordan denne normaliteten er definert har vi ikke funnet eksplisitte svar på, men implisitt er det vår oppfatning at denne vurderingen som regel gjøres fra sak til sak, ofte sammen med rektors lederteam, PPT-kontakt eller et annet tverrfaglig fora på systemnivå. Vi finner i alle fall sterke holdepunkter på at rektor selv har en vesentlig rolle i prosessen som leder fram til tverrfaglig samarbeid. Rektor A sier følgende: «Det er jo flere ting (som utløser tverrfaglig sammenheng (red.anm.), hvis du oppdager at det er ting som butter, at det ikke går på skinner. Det starter jo veldig ofte med fravær, at det blir økende fravær, og hva vi skal gjøre der. Eller det er hyppige henvendelser fra foresatte, eller en elev som er til bekymring for lærerne. Det starter på lavterskel, men jeg tenker at jeg veldig fort – kanskje enda kjappere enn vi har gjort – skal på banen slik at vi får et helhetlig bilde på det.» Rektor F sier følgende: «Det kommer an på hvilke typer menneske det er. Vi drøfter gjerne saken først i PUG, og så er det hvor vi lander ut ifra hvilke handlingsalternativer vi har. Hva denne eleven har bruk for. Jeg tenker at en drøfting rundt barnet har vi alltid først, før vi staker ut kursen videre.»

Vi finner altså at informantene våre er i all hovedsak entydige på at de ikke setter i gang et tverrfaglig samarbeid på et individnivå før skolen selv har gjort en del undersøkelser. Informantene oppgir flere årsaker til dette. Av disse er type bekymring og hvilke samarbeidspartnere som eventuelt skal involveres de mest fremtredende. Dersom det er saker som krever samarbeid med barnevernet og/eller politi synes det å være kort avstand i tid mellom at bekymringen oppstår til andre etater trekkes inn. Dette kan trolig i alle fall delvis forklares med at skolen v/ rektor har lovfestet meldeplikt. I saker som omhandler helse

og/eller lærevansker tyder våre funn på at det tar noe lengre tid fra bekymringen oppstår til andre etater kontaktes. Dette kan peke tilbake på det våre informanter forteller oss om skolen sine interne drøftingsprosesser.

5.1.4 Hvordan barnet og foreldrene involveres

At foreldre er involvert i sine barns skolegang er både lovfestet og, slik vi erfarer det, en innarbeidet praksis. Våre informanter er unisont tydelige på at det skal mye til før de velger å ikke involvere foresatte på et tidlig tidspunkt. Unntaket synes å være dersom det i et samarbeid med barnevernet vurderes til å være til barnets beste at foreldre holdes utenfor. Rektor D sier følgende: «Vi starter med at foreldre får beskjed om at vi har en bekymring rundt det faglige for eksempel, og vi ønsker å gjennomføre noen kartlegginger i skolen i første omgang.» Rektor H sier følgende: «Vi snakker jo først med foreldrene. Hvis det er grunn til å hoppe over foreldrene er jo hvis det handler om vold, rus og mistanke om overgrep. Hvis ikke blir alltid foreldrene inviter til å være med, og i verste fall informert om at vi gjør noe som de ikke er helt enig i. da er vi på barnevernssaker.»

Når det kommer til hvordan barnet eller ungdommen selv involveres ser vi et større spenn i praksis hos våre informanter. Rektor I sier følgende: «Eleven skal i utgangspunktet delta på alle møter hos oss. Hvis ikke eleven kan delta selv av ulike grunner, så er det en som har en god relasjon til eleven som skal ha en samtale med eleven.» Rektor A sier følgende: «Alt for lite (av elevinvolvering red.anm.). De bør være mye mer delaktig. Det er ikke tvil om at vi voksne snakker veldig mye over hodet på ungene og gjør ting, så jeg er veldig opptatt av at eleven må høres, det er jo deres liv. Men vi er alt for dårlig på å involvere elevene.»

Vi finner en tydelig tendens på at informantene våre opplever at elevinvolvering i tverrfaglig samarbeid er et gode, som ofte øker kvaliteten på arbeidet. Til tross for dette forteller nær alle informantene om at dette er krevende og at de ennå er i prosess med å utvikle gode rutiner for å ivareta elevstemmen i det tverrfaglige samarbeidet. Rektor F sier følgende: «Barnets rett til å bli hørt er jo veldig framtredd nå. Den er jo med i alle planer. Til og med i sakkyndig vurdering skal det stå noe om barnets stemme. Alle aktivitetsplaner, sakkyndige vurderinger, IOP og alt skal jo barnets stemme inn fordi barnet har en rett til å bli hørt. Noen ganger høres jo barnet sammen med foreldrene. Vi har begynt å ta med elevene på møter på barneskolen også. På ungdomsskolen er det jo en selvfølge at elevene er med på noen av møtene. Det er ikke alltid de forstår nede i første-, andre- og tredjeklasse hva det

handler om, så da blir barnet gjerne hørt gjennom foresatte. Men hvis de skal ha hjelp så er det utrolig viktig at de forstår hvorfor de skal få hjelp. Vi er blitt flinkere til det, men jeg vil ikke si vi er kjempegode til det.»

5.2 Rektorrollen og rektors personlige egenskaper

Et viktig utgangspunkt for vår forskning er at hvordan våre informanter løser rektorrollen og hvordan de bruker sine personlige egenskaper i møte med kompleksiteten i yrket har en tydelig effekt i arbeidet med tverrfaglig samarbeid. I dette delkapittelet vil vi presentere våre funn rundt dette aspektet.

5.2.1 Rektor som symbol, posisjonsmakt

Ut ifra intervjuene mener vi at en kan se en tydelig tendens til at informantene våre har en svært bevisst holdning til egen rolles symbolverdi og posisjon i en grunnleggende hierarkisk organisasjon. De har, nær unisont, en inndeling der de selv alltid deltar i tverrfaglig samarbeid på systemnivå, men som regel delegerer ansvaret for individualsaker til mellomledere.

Når det kommer til tverrfaglig samarbeid på systemnivå forteller langt de fleste av informantene at de inntar en ledende rolle i møtene. Det er her de jobber med utvikling av hele organisasjonen, men også en arena der de kan innhente og drøfte informasjon med samarbeidspartnerne. Rektor G sier følgende: «Ressursteamene og PUG-system leder jeg. Jeg føler at for å sikre at systemsakene i tverrfaglige team får nok plass så må jeg passe litt på at de tas fra den menyen jeg utformer i starten av året».

Når det kommer til tverrfaglig samarbeid på individnivå forteller informantene omtrent uten unntak at de jobber ut ifra det som kan synes å være et totrinnsystem, der mellomlederne har ansvar inntil noe skjer som gjør at saken må løftes opp til det en kan kalle *rektornivå*. Eksempler fra informantene på hva dette kan være er når sakene blir vanskelige på grunn av konflikt mellom en eller flere parter i samarbeidet, når progresjonen stopper opp eller når belastningen i en enkelt sak, eller summen av antall saker blir så ubehagelig for mellomlederen at hen trenger avløsning. Rektor I sier følgende: «Det er sakens kompleksitet

som avgjør om jeg involverer meg... ..det er hvis avdelingslederne trenger støtte. Det er mye opp til avdelingslederne»

Et interessant funn i vår forskning er at flere av rektorene uttrykker at det er vanskelig å gå ut av en sak når en først har involvert seg. Informantene forteller at å trekke seg ut i seg selv kan skape støy i saken fordi de andre samarbeidspartnerne, og spesielt foresatte, kan føle at de blir *degraderte*. Rektor C sier følgende: «Det er lettere å involvere både meg og andre etater enn å trekke de ut igjen. De blir på en måte sett på som et gode, sånn at hvis jeg er involvert i en sak i et ansvarsgruppemøte for eksempel, og jeg trekker meg ut? Jeg har aldri undersøkt om dette er tilfelle, men jeg tror at mange foreldre vil oppleve at deres sak blir mindre viktig fordi jeg trakk meg ut. Og jeg tror også det er en egen opplevelse av at jeg kan virke som om jeg ikke bryr meg om barnet lengre.»

Andre av våre informanter opplever ikke det å trekke seg ut som spesielt problematisk i seg selv, det handler tilsynelatende mer om årsaken til at de har gått inn i saken. Rektor A sier følgende: «Enkelte saker har jeg tatt over, og det er jo en såpass store at de (mellomlederne red. anm.) sitter med nok av tunge saker, så vi må fordele litt. Andre ganger er jeg inne som en støtte på et møte eller to. Og det er gjerne noe man har bedt om i forkant fordi man synes det er krevende og er litt usikker på hva man har muligheten til da, og myndighet.»

Når informantene våre går inn i en sak er det, ifølge våre funn, en tydelig forventning fra de andre samarbeidspartnerne om at de inntar en ledende rolle i saken. Dette synes å gjelde både på system- og individnivå. Ut ifra det informantene forteller er det nær sagt alltid slik at de har høyest hierarkisk posisjon, og har dermed mest ansvar og myndighet uten at dette nødvendigvis gir de mest innflytelse eller makt.

5.2.2 Rektor som arkitekt, strukturell makt

Majoriteten av informantene våre forteller at de selv har laget, eller utvidet, strukturer for hvordan deres skoler jobber med tverrfaglig samarbeid. Dette gjelder både på system- og individnivå. Som vi har vært inne på i delkapittel 5.1.4. har Bergen kommune satt noen rammer for hvordan skolen skal rigge dette samarbeidet. Våre funn kan indikere at rektorene har et relativt stort handlingsrom innenfor disse rammene.

Vi ser tydelig at det er et spenn i hvordan rektorene jobber strukturelt med tverrfaglig samarbeid. Noen har ukentlige møter på systemnivå, andre har månedlige. Noen er veldig

bevisste på inndelingen mellom system- og individnivå, andre ikke. Rektor A forteller følgende: «For det første så har vi PUG, det gamle spes. ped. teamet. Det er jevnlig hver uke, og da har vi annenhver uke eksternt med PPT og annenhver uke internt. I tillegg så har vi jevnlig ledermøter hvor vi følger opp. Når det er så mange (elever red.anm.) så prøver vi å ha egne system, egne oversikter digitalt.» Rektor B sier følgende: «Vi har valgt å organisere vår spes. ped. litt annerledes enn andre skoler. Vi kaller det utviklingsgruppen, og i den gruppen – på spes. ped. teamet – og i alt som har med pedagogisk utviklingsarbeid sitter de samme personene.» Rektor D sier følgende «Med PPT så har vi en samarbeidskontrakt som vi følger, der har vi møter en gang i måneden. Så har vi noe som heter tverrfaglig helseteam og det skal være minimum fire ganger i året.» Rektor G sier følgende: «Vi har besøksdager hver 14 dag av vår PPT kontakt... ..Vi har da en gang i måneden PUG-individ og en gang i måneden PUG-system... I tverrfaglig team har vi møte seks ganger i året, to ganger mer enn hva som er pålagt av Bergen kommune».

Informantene våre begrunner de strukturelle valgene de har tatt dels ut ifra et behov for å ha kontroll med hva som skjer i det tverrfaglige samarbeidet på individnivå, dels med et behov for å ha et tydelig skille mellom system- og individnivå og dels for å kunne hente ut synergieffekter mellom det tverrfaglige samarbeidet og skolens eget pedagogiske utviklingsarbeid. Det siste aspektet forklares med at PPT ideelt sett skal ha en aktiv rolle også i dette arbeidet. Det er da også PPT som, med stor margin, trekkes frem som den samarbeidspartneren som deltar oftest i de forskjellige samarbeidsforaene på skolen.

Informantene våre er også gjennomgående tydelige på at de bruker tid på å rigge det de kaller *gode møter* gjennom interne strukturer. Dette kan være rutiner som skal sikre forberedelser, slik som faste formøter med skolens representanter og sjekklister for at dokumentasjon er oppdatert og lest før samarbeidsmøte. Rektor B sier følgende: «Dårlige møter, der ting er ad hoc og ordet spretter fritt og du ikke vet hvem som skal ta det, det skjer ikke. Vi har først forberedelser med lærerne, så et formøte med sakkyndige og så det egentlige møtet».

5.2.3 Rektor som person, personlig makt

Våre informanter har vært åpne med oss i forhold til hvilke personlige egenskaper de selv føler kommer til nytte i det tverrfaglige samarbeidet. Mange av disse egenskapene må sies å

være typiske lederegenskaper som trolig vil tjene rektor i de fleste sammenhenger: Tydelighet, ryddighet, engasjert, tillitsvekkende, kunnskapsrik og kompetent.

En faktor som en god del av informantene trekker frem som særlig nyttig i forhold til tverrfaglig samarbeid er at de evner å skape og utnytte et personlig nettverk. Rektor D sier følgende: « Vi har for eksempel en elev som nettopp har fått en diagnose ingen av oss var kjent med, og vi var usikre på hvem som kunne hjelpe oss. Da snakket jeg litt med en jeg kjenner fra BUP og snakket litt med barne- og familiehjelpen.» Rektor J sier følgende: «Jeg har hatt stor nytte av, for eksempel med PPT, at vi har et samarbeid som ikke bare går direkte med vår PPT-kontakt, men at jeg har god kommunikasjon med en avdelingsleder og lederen for PPT-kontoret. Det trykker og sikrer kvaliteten med det vi gjør.»

En annen personlig egenskap som informantene våre trekker frem er evnen til å være pågående og modig i møte med andre etater. Rektor F forteller følgende: «Jeg kan kanskje være litt pågående. Det kan jo både hemme og fremme (tverrfaglig samarbeid red.anm.). Jeg vil jo ikke at folk skal være redd meg. Jeg er jo på av en grunn, jeg er på fordi jeg ønsker at elevene mine skal få hjelp. Det betyr at hvis jeg trenger en sakkyndig vurdering før jul som er skrevet under av PPT-leder fordi jeg skal søke midler før 31.12, da henger jeg på telefonen 21.12. Det gjorde jeg, og jammen fikk jeg den og.» Rektor K sier følgende: «Jeg er ikke konfliktsky, jeg er ikke redd for å gå i konflikter. Jeg tar ikke konfliktene for konfliktens skyld, men det må være til det beste for saken.»

En tredje personlig egenskap som en del av informantene våre vektlegger er evnen til selvledelse. Å ikke la seg påvirke emosjonelt av hverken sakene eller eventuelle problemer i samarbeidet i så stor grad at det går ut over fremdrift eller relasjoner. Rektor J sier følgende: «Da kjenner jeg til en egenskap jeg må være bevisst på, og det er at jeg ikke surner. Jeg er veldig oppriktig på det. For det hjelper ikke saken.» Rektor K sier følgende: «Jeg er irriterende rolig. Det skal mye til før jeg blir med på eskaleringen.»

En siste egenskap som en god del av informantene våre mener er særlig nyttig i arbeidet med tverrfaglig samarbeid er sin egen relasjonskompetanse. Denne synes å være viktig både i selve samarbeidet med de andre etatene, i møtet med elever og foresatte og i håndteringen av personalet som til tider kan uttrykke stor frustrasjon, både over sakene som blir behandlet tverrfaglig og mangel på progresjon, kontinuitet og ressurser. Rektor H sier følgende: «Det ligger gjerne en mistillit til oss fra foreldre i det at de ikke godtar samarbeid mellom skole og

barnevernstjenesten, det forstår jo lærerne. De blir bare litt surere på foreldrene, også skal jeg prøve å ikke hive ved på det bålet. ... Om de får utløp for det (frustrasjonen red. anm.) mens jeg hører på så er det helt greit, det er litt av jobben.» Rektor A sier følgende: « En god tone og en god relasjon gir mer velvilje, da er man litt mer åpen enn å tenke at den gjengen er bare negativ og trøbbel med. Man får velvilje når en har en god relasjon, og da kan en også snakke mer utenfor boksen.»

5.3 Samarbeidspartnere og samarbeidsfora

Slik vi ser det finnes det ikke en konkret grense for hvem som kan delta i et tverrfaglig samarbeid med skolen. Deltakerne vil avhenge av behov for kompetanse, kompleksitet, elevens og foreldrenes behov for støtte og tilpasning og hvilke ressurser som er tilgjengelige.

Samtidig er det vår generelle erfaring at det er noen samarbeidspartnere som går igjen. I dette delkapittelet legger vi frem våre funn rundt dette.

5.3.1 De mest sentrale samarbeidspartnerne

Samtlige informanter trekker frem PPT som en av de viktigste samarbeidspartnerne de har, sammen med barnevernet og (med ett unntak) BUP. Flere trekker også frem skolehelsetjenesten som en viktig bidragsyter. Tre av skolene peker også på politiet som en samarbeidspartner, dette gjelder uten unntak informanter som jobber på ungdomsskoler. I tillegg til dette peker enkelte av informantene på UH-sektoren, BUF-DIR og andre kommunale etater som aktuelle samarbeidspartnere.

Informantene forteller om samarbeid som er organisert på ulikt vis, avhengig av hvem som deltar i samarbeidet men det kommer også frem signifikante forskjeller mellom de ulike skolene som er representert i undersøkelsen.

Som vi har trukket frem i kapittel tre har PPT, barnevern og politi en lovfestet plikt til samarbeid med andre etater, her innunder skolen. Det kan derfor ikke sies å være overraskende at dette stemmer overens med virkelighetsoppfatningen til informantene. Det er heller ikke overraskende at PPT pekes på som den samarbeidspartneren som ligger skolen nærest, all den tid at PPT har en særlig viktig funksjon ovenfor skolen. BUP har ikke i samme grad en lovfestet plikt til samarbeid med skole på systemnivå, men er som en del av

helsetjenesten underlagt helselovgivningen og skal bidra til å veilede kommunens førstelinjetjenester i arbeidet med å tilrettelegge for pasientene. Som vi har pekt på i kapittel tre innbefatter dette også skolen.

5.3.2 Samarbeid på system- og individnivå

Det synes å være klart at skoleeier har lagt noen føringer for hvordan det systemiske samarbeidet mellom PPT og skole skal organiseres. En god del av informantene forteller om *PUG* (pedagogisk utviklingsteam), der skole, skolehelsetjeneste og PPT møtes for å diskutere ikke bare individualsaker, men også tema som omhandler grupper av elever eller hele skolen. Dette er en struktur vi kjenner igjen også i de få intervjuene der *PUG* ikke beskrives eksplisitt, men strukturen er gjenkjennbar.

Noen av informantene forteller også om *tverrfaglige team*. I dette forat deltar også barnevernet og politiet, i tillegg til medlemmene av *PUG*. Det kan late til at *tverrfaglige team* ikke er så tydelig forankret av skoleeier som *PUG*. Informant C sier følgende: «Tverrfaglig team skal alle skoler i Bergen Kommune ha, og jeg liker å starte samarbeidet hvert år med å hjemle samarbeidet, og det er ufattelig krevende å få til med tverrfaglige team. Da må du inn i et utgått kommunalt vedtak, men du klarer å finne det hvis du graver nok, for den står i den gamle Spes. Ped. håndboken. Så der er det hjemlet da, det tverrfaglige teamet»

Informantene beskriver at en hovedvekt av samarbeidet med andre etater dreier seg om saker på individnivå. Disse samarbeidene utløses av et identifisert behov, enten i form av en bekymring rundt barnets helse, skolesituasjon, mulige lærevansker og/eller usikker hjemmesituasjon. Følgelig er disse samarbeidene ikke faste, men oppstår når det trengs og varer så lenge det trengs. Aktørene i disse samarbeidene varierer ut ifra hva saken dreier seg om. Ifølge informantene samhandler BUP og spesialisthelsetjenesten med skolene utelukkende på individnivå. De rapporterer videre om at også barnevernet i langt større grad deltar i samarbeid på individnivå enn på systemnivå.

PUG og *Tverrfaglig team* vitner om at Bergen kommune som skoleeier har gjort en del grep for å sikre at skolene oppfyller sine lovmessige forpliktelser til samarbeid, slik de er beskrevet i kapittel tre. Samtidig ser vi at det er et sprik mellom de ulike informantene både

når det gjelder hvor ofte disse møtene skjer og hvordan disse møtene treffer i spennet mellom system- og individsaker. Noen informanter forteller om at de selv har valgt å dele inn disse møtene i en systemdel og en indivddel, andre forteller om at de er samlet. Kort sagt virker det som om det er et stort tolkningsrom hos den enkelte rektor hva som skal legges i *PUG* og *Tverrfaglig team*. Enkelte informanter rapporterer om at det er et fravær av støtte, interesse og/eller føringer fra skoleeier. Informant E sier det på følgende vis: «Han (områdeleder red.am) syntes dette var både viktig og bra, men vi har ikke opplevd noen interesse fra etat for skole, det har ikke vært etterspurt».

5.3.3 Ansvar for fasilitering av samarbeid

Informantene rapporterer unisont om at skolen har et hovedansvar for å fasilitere samarbeid, både på system- og individnivå. Blant eksemplene på hva dette ansvaret innebærer oppgir informantene følgende: å innkalle til møter, opprettholde progresjonen i sakene det jobbes med og (med noen få unntak når det gjelder spesialisthelsetjenesten) referatføre og dokumentere samarbeidet.

De ulike informantene rapporterer ulikt om hvordan de som rektorer velger å løse denne oppgaven. Noen av de velger å delegere alt eller store deler av ansvaret til mellomledere. Andre tar mye av ansvaret på seg selv. Vi ser et mønster i rapporteringen om at en typisk skillelinje er mellom system- og individsaker, der rektor selv leder arbeidet på systemnivå mens mellomlederne primært leder arbeidet med individsakene.

5.3.4 Deltakere i samarbeid

Det kommer klart frem i rapporteringen at Bergen kommune som skoleeier har lagt noen føringer for samarbeid. Viktigst for informantene synes å være at hver enkelt skole har en eller flere fastkontakter fra PPT, som deltar i samarbeid på både system- og individnivå. De av informantene som rapporterer om at de har tverrfaglige team forteller samtidig at de har en liknende fastkontakt i barnevernet og i politiet, med da primært når det kommer til systemnivå. Det virker imidlertid som om det er mye mer tilfeldig om fastkontaktene fra barnevern og politi også jobber med individsaker tilknyttet skolen.

5.4 Faktorer som hemmer eller fremmer samarbeid

Slik vi forstår samarbeid er det en kompleks aktivitet mellom to eller flere parter. Følgelig vil graden av suksess kunne bli påvirket av en rekke faktorer, som både kan og ikke kan påvirkes av våre informanter. I dette delkapittelet vil vi presentere våre funn i forhold til hva våre informanter opplever hemmer eller fremmer samarbeidet.

5.4.1 Kontinuitet i relasjonene

Informantene rapporterer unisont om at en av de viktigste faktorene i et velfungerende samarbeid er at det er kontinuitet og stabilitet i relasjonene mellom de ulike samarbeidspartnerne. I praksis at en har faste kontakter å forholde seg til.

Informantene peker på flere fordeler med dette. Først og fremst vil en fast kontakt fra f.eks. PPT kunne utvikle sin egen kunnskap om skolen. Dette kan handle om hvordan skolens ressursituasjon ser ut, hvordan skolen organiserer undervisningen, hvordan skolen er bygd og innredet og hvordan skolen jobber med pedagogisk utvikling. Alt dette er relevant i forhold til den funksjonen PPT skal ha i forhold til skolen som organisasjon. Selv om faste kontakter fra barnevernet og politiet har en annen rolle inn mot skolen vil det neppe være en ulempe å kjenne til forholdene ved den enkelte skole når de skal gjøre sine vurderinger innenfor sitt arbeidsfelt.

I tillegg forteller informantene at det oppleves som svært fordelaktig å ha en fast kontakt som en over tid kan utvikle en personlig relasjon til. Rektor H sier følgende: «Nå er jeg så heldig som har en PPT-kontakt som kjenner denne skolen godt, som har vært kontakt for denne skolen i fem – seks år, som er meget kvalifisert og som etter hvert kjenner en del familier og mange av våre ansatte. Det er helt klart relevant at vi kommer overens med ham, og han opplever nok at han kommer overens og er inkludert i vårt arbeid og vår gruppe.»

En god del av informantene peker på at nettopp hyppige utskiftninger av personale hos samarbeidspartnere er et betydelig hinder i utvikling av et vellykket samarbeid. De opplever at de ofte må starte på nytt, med personer som ikke har den nødvendige bakgrunnskunnskapen for å kunne bidra effektivt inn i samarbeidet. Det blir også svært vanskelig å utvikle den personlige relasjonen som mange av informantene våre opplever er en fordel inn i arbeidet.

5.4.2 Psykologisk trygghet

En god del av informantene peker, enten implisitt eller eksplisitt, på psykologisk trygghet som en faktor som fremmer samarbeidet med andre etater. Rektor G sier følgende: «min rolle er å utfordre, stille de vanskelige spørsmålene, være en kritisk venn. Da er det helt avgjørende at de er trygge på at jeg ikke prøver å stille noen til veggs, men at vi skal spisse bestillinger og tilbakemeldinger som gjør at vi kan utvikle noe nytt. Så der må vi tørre å si hva vi vil.» Rektor C forteller følgende: «...om man kommer dit at en kan snakke åpent om at det er vanskelig for meg og slikt, det vet jeg ikke. Kanskje det er noe vi skal tilstrebe. Jeg har jo absolutt noen tanker om hva jeg tror er vanskelig for min PPT-kontakt, så det kan jo hende at vi bare skal snakke om det».

Om en klarer å utvikle psykologisk trygghet i en gruppe vil avhenge av hvor godt en lykkes med å utvikle relasjoner over tid. Slikt sett vil dette ha en klar sammenheng med utfordringene vi ha skildret i forrige delkapittel.

5.4.3 Gjensidig forståelse og profesjonalitet

Flere av våre informanter forteller om opplevelser der de opplever at samarbeidets kvalitet øker som en følge av at de ulike deltakerne er bevisst sin egen og de andres roller. Rektor H sier følgende: «...hvis vi pålegger ansvar på barnevernet for mer enn det barnevernet kan ta ansvar for, så er det ikke så sannsynlig at vi blir fornøyde med jobben de gjør. Det går jo selvfølgelig også andre veien».

Dette sitatet kan vitne om at rektor H har et bevisst forhold til at en må jobbe med gjensidig forståelse. Når den ikke er tilstrekkelig sterk kan en oppleve at de ulike samarbeidspartnerne stiller urealistiske forventinger til hverandre. Dette er noe mange av våre informanter forteller om. Rektor A sier følgende: « Noe jeg har begynt å kjenne på er hva som er rollen til de ulike deltakerne og etatene. Det er ikke tvil om at skolen blir pålagt mye mer enn det som er vår rolle tenker jeg. Hvis det da kommer behandlere inn som tenker veldig snevert og ikke tenker helheten. Bare veldig opptatt av begrensninger, hva de kan og ikke kan, da kommer vi ikke så langt». Rektor B sier følgende: «Vi har hatt noen møter der intensjonen vår har vært hvordan vi kan slå oss sammen, for barna koster jo penger alle steder. Og da får jeg sånne svar som kan gjøre deg mørkeredd: At det er skolens ansvar og at skolen prøver å kaste barna over på andre. Det er egentlig en ubehagelig tone i disse møtene.»

Sitatene fra rektor A og rektor B kan tyde på at det mangler gjensidig forståelse i samarbeidet, og at dette er grobunn for frustrasjon. En tredje informant, rektor D, er konkret på følelsen av frustrasjon i møte med en av samarbeidspartnerne: «Hvis vi har saker i BUP for eksempel, det som kan være frustrerende er at de gjerne sier at de ikke kommer i posisjon og må trekke seg ut. Det er utrolig frustrerende for oss i skolen for vi har ingen mulighet til å trekke oss ut, uansett om vi er i posisjon eller ei så må vi faktisk være der.»

En majoritet av informantene peker på at de opplever en klar forskjell mellom PPT og de andre etatene når det kommer til gjensidig forståelse. Det kan synes som om PPT oppfattes av rektorene som *tettere på skolen*, både som organisasjon og som enkeltenheter. Dette vil formodentlig føre til en økt gjensidig forståelse.

Flere av våre informanter peker på sammenhengen mellom gjensidig forståelse mellom partene og graden av det de definerer som *profesjonalitet* hos de ulike deltakerne i samarbeidet. Rektor C definerer dette på følgende vis: «At man har åpenhet og forståelse rundt hverandres egenart, respekt i måten man møter hverandre på, forventningsavklaringer og selvfølgelig at man tar rollen sin på alvor. Holdninger, kunnskaper og ferdigheter».

Våre funn tyder så langt på at, dersom vi tar utgangspunkt i rektor C sin definisjon av profesjonalitet, en ikke alltid samarbeider med mennesker som har en adekvat grad av profesjonalitet i møtene. Rektor J forteller følgende om mangel på kunnskap: «Jeg opplever stadig vekk at for eksempel dette med ressurser knyttet til spesialundervisning, der er det lite kunnskap hos mange. Det er ikke slik det var i gamle dager for mer en 25 år siden hvor man fikk tildelt midler av kommunen ut ifra hva man hadde behov for. Men der må vi realitetsorientere, at det ikke er sånn at selv om PPT har skrevet en sakkyndighet kommer midler.»

Rektor K sier følgende om holdninger: «Det kan være en friksjon at man går inn med forskjellige syn på hva som er viktig og ikke viktig, og at vi ikke ser det likt og ikke har det samme målet. Eksempelet kan være at en barnevernsansatt kan si at eleven må ha en pause fra skolen og bare være hjemme».

Om ferdigheter sier rektor F følgende: «Nå har vi en helsesykepleier som har jobbet i psykiatrien tidligere. Han kjenner ikke skole i det hele tatt. Første møte den personen var på så var han helt svett. Han er ikke vant til å lede møter.»

5.4.4 Gjenstridige problemer

Som vi har gjort rede for i kapittel 3.3. er gjenstridige problemer komplekse problem som ikke har enkle løsninger og som berører flere organisasjoner, forvaltningsområder og/eller hierarkiske nivåer. Våre funn tyder på at selv om ikke begrepet i seg selv er kjent for våre informanter opplever de at mye av det tverrfaglige arbeidet, spesielt på individnivå, har kjennetegn som lar seg forene med definisjonen av et gjenstridig problem.

Et eksempel som går igjen hos flere av informantene er de problemene som oppstår i grenseflaten mellom helse- og oppvekstsektor. Rektor D sier følgende: «...BUP er veldig restriktive med tanke på å åpne opp saker, det skal foreligge en form for psykose eller noe sånt dersom de gjør det. Vi blir jo på en måte sittende igjen med svarteper, for vi må jo løse det uansett». Rektor A beskriver det slik: «De aller fleste etater utenom skolen er jo mest opptatt av det som skjer utenom skolen. Og størstedelen av tiden til en ungdom er jo på skolen. Uansett hva som skjer. De kan være i BUP-systemet, men BUP sier de ikke kan behandle mer fordi de ikke er mottakelige.»

Også i grenseflaten mellom barnevern og skole rapporterer våre informanter om det som kan tolkes som gjenstridige problem. Rektor B sier følgende: «Barnevernet har bestemt at de (elever red. am.) skal bo hjemme. Det er en miljøkontakt i hjemmet, så og så mange timer. Det er to hjem. Vi har prøvd om det var mulig at den miljøkontakten kunne følge ungene på skolen slik at de kommer seg på skolen. Nei, det bestemmer de seg for at det går ikke, for da er klokken halv ni og de pengene skal ikke brukes i skoletid.»

Mange av informantene våre uttrykker det som kan tolkes som stor frustrasjon rundt de gjenstridige problemene. Det som går igjen er følelsen av å sitte igjen med et ansvar som føles for stort, eller for omfattende i forhold til de ressursene informantene rår over. Å sitte igjen med svarteper, som Rektor D kaller det, vil trolig føles både urimelig og urettferdig. Det vil også kunne lede til et ubehagelig krysspress fra elev og foresatte, de andre etatene og egne ansatte.

5.4.5 Lovverk og formelle rammer

Basert på intervjuene vi har gjennomført kan det se ut til at det er stor variasjon i hvor godt rektorene kjenner til lovverk og formelle rammer som styrer de ulike samarbeidspartnerne.

Likeledes tyder våre funn på at det også hos samarbeidspartnerne er et stort spenn i hvor godt de kjenner skolens lovverk og rammer. Det er spesielt tre områder hvor dette, ifølge våre funn, oppleves som problematisk for våre informanter: Taushetsplikt, urealistiske forventninger og bruk av lovverk for å definere seg selv og sin etat vekk fra saken.

Taushetsplikten trekkes fram av en del av informantene som et betydelig hinder for samarbeidet. Konkret later det til å handle om at de ulike samarbeidspartnerne praktiserer ulik grad av taushetsplikt. Informasjon som av informantene oppfattes som vesentlig for skolens muligheter for tilpasning rundt enkeltindivid blir holdt tilbake. Rektor H sier følgende om dette: «I de tilfellene der for eksempel barnevernet ikke får fullmakt fra foresatte til å dele informasjon som de mener er relevant for oss, så er de helt og holdent bundet av taushetsplikten og kan ikke si noen ting om hva som hjelper og støtter de i en familie. Så det blir vanskelig og frustrerende.»

På tross av at informantene opplever taushetsplikt som et hinder i forhold til tverrfaglig samarbeid, er de nærmest unison i sin forståelse av hvorfor det er slik. Vi ser ikke bevis i vår forskning for at taushetsplikten i seg selv frustrerer rektorene, men vi finner at flere av informantene ser på det som en lederutfordring å takle den frustrasjonen som skapes innad i egen organisasjon. Rektor D sier følgende: «Da tar jeg gjerne inn lærerne, hvis det skulle være sand i maskineriet, at vi ikke fikk til et godt samarbeid eller noe sånt. Nå er det sånn det er, nå er vi i den situasjonen for eksempel at BUP trekker seg ut fordi de ikke kommer i posisjon for eksempel, det er jo en stor frustrasjon. Da må vi jo prøve å finne en løsning på hvordan vi skal få det til. Som oftest klarer vi det jo på et eller annet vis.»

Det andre området informantene våre peker på, urealistiske forventninger, har tett sammenheng med emnet fra kap. 5.3.2 – gjensidige forventninger. Samtidig finner vi at mangel på kjennskap til hverandres lovverk og rammer gir en ekstra dimensjon til denne problematikken.

Informantene våre forteller om at andre samarbeidspartnere kan stille krav og forventninger om at skolen går ut over sine rammer, eller i verste fall bryter loven. Dette kan handle om at skolen forventes å reise hjem til (og i enkelte tilfeller gå helt inn på barnerommet) for å elever som ikke kommer på skolen. Det kan også handle om at skolen forventes å avvike så markant fra læreplanen at det i praksis vil kunne tolkes som et brudd på elevens rett til opplæring. Rektor D sier følgende om dette: «De kan stille noen krav som kan bli vanskelig

å gjennomføre innenfor timeplanen, innenfor rammene vi har generelt.» Rektor E forteller følgende: « BUP må skjønne at det er vi som kan skole, det er vi som kan bestemme her hvordan opplæringen skal være, og det syns jeg ofte er en utfordring i forhold til helse... ..BUP kan ikke bestemme at eleven skal komme på skolen klokken 11, for eksempel».

Det siste området våre informanter løfter frem, at de ulike aktørene bruker lovverket for å definere seg vekk fra saken, og dermed samarbeidet. Informantene forteller om at dette skaper frustrasjon, fordi de opplever å bli sittende alene igjen med ansvaret. Rektor A sier følgende: «Jeg tror de andre etatene er flinke til å holde seg til det som er sitt ansvarsområde. Kanskje litt for flink, fordi det er klart at en ungdom lever ikke i isolerte klumper – det er ett liv».

Når det kommer til informantenes kjennskap til de andre partenes lovverk og rammer tyder tilbakemeldingene på at de er varierende og at det oppleves som urealistisk å ha dybdekunnskap over et såpass omfangsrikt felt. Rektor C sier følgende: «...vi har ikke dybdekunnskap, men det tenker jeg er urealistisk at vi skal få til. Jeg er bundet av 40-50 lovverk. Jeg må ha en viss forståelse for det meste, men det er klart at dybde i alt er urealistisk.»

De fleste av informantene trekker frem at de, når det kommer til de juridiske aspektene, kan støtte seg til skoleeier. Her peker de på at Bergen kommune har, som en stor bykommune, betydelige ressurser i forvaltningen som kan hjelpe den enkelte rektor i forhold til lovverk og formalia.

5.5 Oppsummering av empiriske funn

5.5.1 Oppsummering, sårbare barn og unge

Vi finner i vår forskning tydelige holdepunkter for at begrepet sårbare barn og unge er utydelig for en stor del av informantene våre. For noen av de blir begrepet for vagt til at det skal være til nytte, for som flere av de sier: «Hvem kan ikke være sårbare?» Vi ser videre at skoleeiers definisjon av begrepet er såpass spisset at en god del av de som informantene selv opplever som sårbare ikke kommer inn under definisjonen, gitt hva informantene selv peker på som årsaker til at de setter i gang et tverrfaglig samarbeid rundt en elev.

Vi finner videre at informantene opplever at det også blant samarbeidspartnerne er ulike oppfatninger rundt hvordan begrepet sårbare barn og unge skal forstås. Ifølge informantene er det i alle fall lite diskutert. Noen av informantene mener at det ligger en implisitt forståelse i bunn for det tverrfaglige arbeidet, andre tror at det vil avhenge av de ulike samarbeidspartnerens perspektiv.

Når det kommer til hva som skal til for at rektor tar initiativ til et tverrfaglig samarbeid rundt et enkeltindivid finner vi at det som regel skjer en intern prosess der saken drøftes før tiltak settes i verk. Det kan late til at så godt som alle våre informanter har rutiner for dette.

Unntaket er når saken involverer den lovpålagte meldeplikten til barnevernet. Vi finner videre at informantene våre har gode rutiner for å involvere foreldrene i sakene, men at det oppleves vanskeligere å få fram elevstemmen – selv om de fleste av informantene våre er tydelige på at det er til det beste for saken.

5.5.2 Oppsummering rektorrollen og rektors personlige egenskaper

Vi finner i vår forskning at våre informanter har en bevisst holdning til sin posisjon i hierarkiet innad på skolen, og at de tilsynelatende bruker denne posisjonen strategisk til både å jobbe systematisk med tverrfaglig samarbeid, men også for å skape flere nivåer i egen organisasjons deltakelse i tverrfaglig samarbeid. Vi finner videre at det som regel er tre faktorer som avgjør om våre informanter involverer seg direkte i en sak: Kompleksitet, konfliktnivå og mellomledernes behov for støtte. Vi finner at de fleste av våre informanter opplever at de, når de er inne i en sak, forventes å lede. Informantene er tydelig på at de som regel er den deltakeren i tverrfaglig samarbeid med høyest formell status, uten at dette nødvendigvis gir de størst gjennomslagskraft.

Det synes å være en tendens at det er informantene våre, i kraft av å være rektor, opplever at de har større gjennomslagskraft gjennom status. Samtidig gjør denne statusen at enkelte av våre informanter har vansker for å gå ut av en sak igjen, av frykt for at dette skal føles som om sakens viktighet devalueres. Andre av informantene våre kjenner seg ikke igjen i denne problemstillingen.

Vi finner i vår forskning at våre informanter har et handlingsrom i forhold til hvordan de rigger det tverrfaglige samarbeidet på sin skole, og at de fleste av de utnytter dette handlingsrommet. Dette handler tilsynelatende både om å skape strukturer som gjør at rektor kan holde oversikt over det tverrfaglige samarbeidet i seg selv, og for å skape et skille mellom system- og individnivå. I tillegg er det noen av informantene våre som ønsker å skape synergieffekter mellom det tverrfaglige samarbeidet og skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Vi finner videre at informantene våre jobber bevisst i egen organisasjon for å skape det de kaller for gode møter.

Når det kommer til hvilke personlige egenskaper våre informanter trekker frem som nyttige i tverrfaglig samarbeid, finner vi fire faktorer som vi opplever at utkrystalliserer seg: Evnen til å skape og utnytte et personlig nettverk, evnen til å være pågående og modig i møte med andre etater, evnen til selvledelse og relasjonskompetanse.

5.5.3 Oppsummering samarbeidspartnere og samarbeidsfora

Selv om vi i vår forskning finner at Bergen kommune har satt noen rammer og føringer for samarbeidet, tyder våre funn på at det er et relativt stort spenn i hvordan disse rammene er fortolket hos våre informanter. I tillegg ser vi at det tilsynelatende ikke er alltid at våre informanter opplever at skoleeier har fokus på det tverrfaglige samarbeidet. Dette er to faktorer som peker på at det ligger et stort ansvar hos den enkelte rektor, men samtidig også et stort handlingsrom i hvordan disse oppgavene løses.

Våre informanter er tydelige på at det er en fordel at skolene har fastkontakter innenfor de etatene som oftest deltar i samarbeid. Innføringen av fastkontakter kan peke i retning av at Bergen kommune ønsker at det tverrfaglige samarbeidet skal gå mer i retning av *samordning*, slik det er beskrevet i kapittel 3, selv om dette ikke er eksplisitt nevnt.

Vi er usikre på om *PUG* og *tverrfaglig team* er intendert som sidestilte samarbeidsfora fra skoleeiers side, og at de følgelig er ment å fungere uavhengig av hverandre – eller om *PUG* er ment å erstatte *tverrfaglig team*. Vi finner i alle fall bevis for at våre informanter oppfatter det førstnevnte, i tillegg til at *tverrfaglig team* uansett omhandler flere etater enn *PUG*. Denne usikkerheten tyder på at forankringen oppover ikke er tilstrekkelig robust til at det

finnes et definert regelverk for samarbeidet. Dette vil igjen kunne ha betydning for i hvor stor grad en lykkes med samarbeidet.

5.5.4 Oppsummering faktorer som kan hemme eller fremme tverrfaglig samarbeid

Vi finner i vår forskning en tydelig tendens på at våre informanter ser en betydelig fordel i å ha faste kontakter å forholde seg til i det tverrfaglige samarbeidet, både fordi det over tid styrker en gjensidig forståelse men også fordi det bidrar til å styrke den psykologiske tryggheten i samarbeidsgruppene. Motsatt vil hyppige utskiftninger kunne hemme et tverrfaglig samarbeid, nettopp fordi en ikke oppnår disse fordelene når en, som en av våre informanter sier det: «hele tiden må starte på nytt».

Vi finner videre at våre informanter vektlegger en gjensidig forståelse mellom partene. Informantene våre peker på at de noen ganger opplever at samarbeidspartnerne ikke har tilstrekkelig innsikt eller forståelse for skolens rammer. Vi finner videre at dette går begge veier, og at informantene våre i all hovedsak er bevisste på at heller ikke skolen må stille krav eller forventninger til samarbeidspartnerne de ikke har forutsetninger for å innfri. Flere av informantene våre ser en sammenheng mellom en gjensidig forståelse og profesjonalitet, hos seg selv og hos samarbeidspartnerne, og at manglende grad av profesjonalitet kan føre til friksjon i samarbeidet.

Vi finner videre at informantene våre melder om frustrasjon knyttet til de gjenstridige problemene som kan oppstå i tverrfaglig samarbeid. Noen av de beskriver det som at de opplever å bli etterlatt med problemet, da de andre samarbeidspartnerne av ulike årsaker avslutter sin deltakelse i samarbeidet. Vi finner at dette kan tyde på en asymmetri i fordelingen av ansvar for de sakene det samarbeides om, der informantene opplever at hovedvekten av ansvaret ligger hos dem selv.

Vi finner også at informantene rapporterer om ulik grad av kjennskap til de lovverk som setter rammer for samarbeidet, både hos de selv og hos samarbeidspartnerne. Slik vi oppfatter det skaper dette frustrasjon, både hos rektor og i skolen som organisasjon. Vi finner også at informantene våre opplever at samarbeidspartnerne benytter lovverket til å definere

seg selv ut av samarbeidet, noe som peker tilbake på den asymmetriske ansvarsfordelingen informantene forteller at de opplever.

6. Analyse

I dette kapitlet vil vi drøfte våre funn opp mot teori, samt forsøke å peke på noen implikasjoner for rektors og skolens praksis rundt det tverrfaglige samarbeidet. Kapitlet er disponert på samme måte som kapittel 5.

6.1 Sårbare barn og unge

6.1.1 Analyse av våre funn rundt begrepet sårbare barn og unge og hvordan barnet stemme blir ivaretatt, sett i lys av teori

Skolen har kontakt med alle barn og unge, noe som gjør at skolen og rektor som ansvarlig for hele virksomheten har en særlig viktig rolle når det gjelder alle faktorer som kan påvirke barn og unges situasjon. Slik vi ser det, er manglende samordning og samarbeid mellom ulike tjenester og etater knyttet til sårbare barn og unge en stor risikofaktor knyttet til hvordan den enkelte skal klare seg i livet og vil spille en avgjørende rolle for oppveksten til den enkelte elev.

Sårbare barn og unge er ikke et nytt begrep og det vises til denne gruppen i flere sammenhenger i litteraturen vi viser til i teoridelen. I Fafo-rapporten «Trøbbel i grenseflatene» legges det til grunn at forståelsen av begrepet som regel ligger i konteksten og at den intuitive forståelsen av at det her dreier seg om barn og unge som har så mange og omfattende problemer at de opplever reduserte leverkårsbetingelser som det videre er stor fare for at de drar med seg videre i livet.

Når vi reflekterer over informantenes forståelse av hvem som er de sårbare barn/unge, basert på de svarene de kommer med når vi ber dem om å definere begrepet, konkluderer vi med at det er et stort spenn mellom de ulike informantene. Flere av informantene definerer denne gruppen som barn og unge med utfordringer, men spriker i stor grad når det gjelder hvilke utfordringer dette dreier seg om. Svært få av informantene skiller mellom de barn og unge som har utfordringer på enkeltområder og barn og unge som har utfordringer på flere områder, altså mer sammensatte utfordringer. Ut ifra svarene vi har fått, kan det se ut som om noen ser på alle barn og unge som har utfordringer i mer eller mindre grad som sårbare.

Andre knytter begrepet opp mot mer spesifikke vansker, for eksempel psykiske vansker. Samtidig er det flere av informantene våre som uttrykker at begrepet er for vagt definert til at de ser det som hensiktsmessig, og at de foretrekker å benytte andre og mer spissede betegnelser.

Selv om spriket er stort mellom hvordan informantene definerer sårbare barn og unge, så har vi holdepunkt for å kunne si at flere av de ensidig knytter utfordringene direkte til individet og den «tilstanden» de er i og lite til hvordan individet kan påvirkes av omgivelsene og oppvekstvilkårene, altså kontekstuelle utfordringer. Samtidig vet vi at barn blir utsatt for omsorgssvikt, vold og overgrep, noe som utvilsomt vil være en avgjørende faktor for barnets oppvekstvilkår og med stor fare for skadevirkninger som vil følge dem videre i livet. Likevel er det lite søkelys på denne gruppen når informantene skal definere sårbare barn og unge, der ytterst få nevner denne faktoren i det hele tatt.

Vi har i teoridelen pekt på utfordringer knyttet til å få til samordning og helhetlig oppfølging for barn og unge med sammensatte utfordringer. I noen av utredningene vi viser til har det blitt gjort forsøk på å klargjøre hvilke variabler som kan gjøres mer målbare gjennom klare kriterier for hvem som faller inn under gruppen sårbare barn og unge. Vår forskning tyder på at dette er et felt som ut ifra informantenes persepsjon ikke har blitt viet tilstrekkelig oppmerksomhet, hverken hos rektor selv, skoleeier eller samarbeidspartnere.

Informantene viser til at Bergen kommunen i forbindelse med at skolene nylig fikk ekstra midler for å tette hull i opplæringen som sårbare elever hadde fått under pandemien, definerte denne gruppen som elever som etter §5.1 mottok spesialundervisning eller etter § 2.8 grunnleggende norsk. Mye tyder på at dette er et forsøk fra skoleeier på å gjøre definisjonen sårbare barn og unge eksplisitt, noe som på mange måter passer inn i gruppen som vi har avdekket at det på skolen er etablert et tverrfaglig samarbeid rundt. Samtidig ser vi at det er stort sprik mellom hvem det er organisert tverrfaglig samarbeid rundt og hvem informantene regner som sårbare elever. I det tverrfaglige samarbeidet er det overvekt av eleven som har behov for spesialundervisning og grunnleggende norsk, uten at dette nødvendigvis er elever som kommer inn under rektors definisjon av sårbare elever.

Samlet sett ser vi også at det innenfor skolesektoren ikke er tydelige nasjonale føringer her. Dette både med utgangspunkt i det vi har avdekket gjennom å studere litteratur og resultat etter utredninger på området, og med utgangspunkt i at vi begge har lang erfaring som

skoleledere. Mye av det som kom frem i svarene fra informantene var gjenkjennbart, samtidig som noen av svarene vi fikk var i strid med det vi selv la til grunn i egne vurderinger knyttet til problemstilling. På tross av at spriket er så pass stort, svarer overallet av informantene at de mener at de delen det som ligger som en felles forståelse av begrepet mellom kolleger på rektornivå i Bergen kommune, på egen skolen og til dels hos de tjenestene og etatene de samarbeider med.

Vi mener at det er sannsynlig at rektors egen forståelse av begrepet sårbare barn og unge vil påvirke rektors rolle og videre påvirke valg som blir tatt på den enkelte skole av den enkelte rektor. Rektor har en nøkkelrolle her og man kan i verste fall stå i fare for at barn og unge som har behov for helhetlig oppfølging og koordinerte tjenester i verste fall ikke blir fanget opp på et tidlig tidspunkt slik de burde, og da fordi de ikke blir sett på som sårbar. Vi tenker at vi har belegg for å kunne si dette, da det er grunn til å tro at «glippen» kan starter her. Dersom man ikke fanger opp eleven i tråd av at man ser faktorer som gjør at barnet er i en tilstand eller i en situasjon som gjør det sårbart, vil man heller ikke sikre helhetlig oppfølging og koordinerte tjenester rundt dette barnet.

Som vi har vist i kapittel tre har både foresatte og elever en klar rett til å bli informert og til å ha medvirkning i saker som gjelder de selv. Våre funn sier oss at informantene jevnt over har gode rutiner på foresattinvolvering, men vi ser et større spenn når det kommer til elevstemmen. De informantene som har lyktes med dette opplever at dette er en styrke inn i det tverrfaglige samarbeid. Dette passer godt med intensjonen i at barn er hovedpersoner i eget liv og vil derfor gi viktig informasjon i tverrfaglige samarbeid. Det vil formodentlig også gjøre det enklere for rektor å fange opp sårbare elever, kanskje spesielt de barna som er sårbare som en konsekvens av sine omgivelser.

Det at skolen har gode systemer for å fange opp elever som på individnivå har utfordringer, vil sikre de aller fleste barn og unge som har behov for det, helhetlig og koordinerte tjenester. Men på tross av dette, ser vi at uklarerheter rundt definisjon av denne gruppen og manglende målbare kriterier, kan føre til at noen få i verste fall ikke blir fanget opp, eller at de ikke blir fanget opp på et tidlig tidspunkt.

6.1.2 Implikasjoner av analysen

At sårbare barn og unge er et begrep som er vagt definert betyr at begrepet i seg selv ikke er hensiktsmessig å bruke som et utgangspunkt for tverrfaglig samarbeid dersom det ikke først gjøres en jobb med å definere det tydeligere. Ut ifra rektorperspektivet ser vi at det vil være nyttig å gjøre dette lokalt, med de ulike deltakerne i tverrfaglig samarbeid. Som vi har vist er forskningen tydelig på at det er en forutsetning at de som deltar i samarbeidet både vet hva det samarbeides om og hvorfor de har en rolle i samarbeidet. Å enes om hva som er et sårbart barn eller en sårbar ungdom vil være en vesentlig del av denne avklaringen, og vil være en vesentlig forutsetning for at skolen klarer å ha på plass gode systemer for å fange opp alle de elevene som trenger helhetlige og koordinerte tjenester. Her er det spesielt viktig å ha gode rutiner for å fange opp elevstemmen, og ivareta elevens rett til medbestemmelse.

Dersom rektor har et tydelig individfokus og fokus på de utfordringene som på mange måter er knyttet til barnet selv og ikke fokus på andre faktorer som omsorgssvikt, vold og overgrep, vil det i ytterste konsekvens kunne føre til at nettopp denne gruppen barn og unge ikke fanges opp og får den hjelpen de trenger. Skoleeiers forsøk på å definere gruppen som de elevene som mottar spesialundervisning og/eller grunnleggende norsk, kan også tolkes som et litt ensidig fokus på problem eller utfordringer knyttet til eleven selv. Ser vi dette opp mot nasjonale krav til skolen om å i større grad sette inn tiltak innenfor rammene av tilpasset opplæring, tidlig innsats og intensiv opplæring for elever som enten henger etter eller har hull i opplæringen, fremfor spesialundervisning vil dette stemme dårlig og gjerne føre til at et gjenstridig problem i seg selv gjennom skoleeiers forsøk på å definere denne gruppen. Man har heller ikke holdepunkter for å kunne si at det er en sammenheng mellom behov for spesialundervisning eller grunnleggende norsk og det som barn og unge kan settes for i omgivelsene som for eksempel dårlige omsorgsvilkår, vold eller overgrep.

Stort fokus på samordning og koordinering av tjenester for gruppen sårbare barn og unge og stort fokus på at vi i fremtiden skal klare å ivareta denne gruppen bedre, vil etter vårt syn kreve at man gjennomgående må sette lys på å finne en felles forståelse for målbare kriterier for hvilke variabler som vi skal legge til grunn når vi skal vurdere hvem av som kan defineres i gruppen sårbare barn og unge. Ut ifra vår analyse, er det det store faret for at det innenfor gruppen vi har spurt vil kunne glippe på helhetlig oppfølging og samordnede tjenester rettet mot sårbare barn og unge, nettopp fordi det ikke finnes en sikring gjennom

felles forståelse for hvem dette der. Vi finner som regel ikke frem i høystakken når vi ikke vet hva vi skal se etter. Så på lik linje med at vi ikke ser skogen for bare trær, så ser vi heller ikke de sårbare elevene i mengden elever.

6.2 Rektorrollen

6.2.1 Analyse av våre funn rundt rektorrollen og rektors personlige egenskaper sett i lys av teori

Vi ser i våre funn at informantene våre har et svært bevisst forhold til sin egen rolles symbolske betydning og posisjon i det grunnleggende hierarkiske systemet som skolen er. Når det kommer til det tverrfaglige samarbeidet ser vi at informantene utnytter disse to faktorene på flere forskjellige måter, der de mest sentrale er:

a: Utnytte egen rolle strategisk, både i forhold til å kunne lage gode interne systemer og for å kunne intervenere i vanskelige enkeltsaker.

b: Utnytte eget handlingsrom for å rigge gode tverrfaglige samarbeid, både på system- og individnivå.

Som vi har redegjort for i kapittel 3 kan rektorrollen beskrives som en rolle med høy grad av kompleksitet, i det at rektor har et helhetlig ansvar både for at skolen driftes forsvarlig og at skolen driver et kontinuerlig pedagogisk utviklingsarbeid. Dette er i stor grad styrt av eksplisitte målsetninger fra skoleeier og staten. Imidlertid oppfatter vi at rektorrollen har en rekke implisitte symbolske funksjoner som både gir makt over og forventninger fra omgivelsene, og må sees i lys av de normer og verdier som til enhver tid finnes i samfunnet.

Våre informanter sammenfatter generelt disse implisitte symbolske funksjonene i ordet status, og er åpne om at de bruker denne statusen strategisk. Å løfte en komplisert individsak til *rektornivå*, kan i seg selv bidra til at fastlåste stillinger oppløses og at saken igjen får fremdrift. Samtidig ser vi at det kan være problematisk å løfte en sak ned fra rektornivået når den først har havnet der, altså kan en formode at den symbolske handlingen fungerer begge veier. At rektor ikke lengre deltar i en sak personlig oppleves degraderende for elev, foresatte og samarbeidspartnere.

At rektor har et helhetlig ansvar for forsvarlig drift innebærer at rektor har ansvar for å fordele skolens ressurser. Dette er uten tvil en viktig del av rektors makt og posisjon. Samtidig innebærer dette ansvaret at det stilles forventninger fra omgivelsene som ikke alltid kan eller bør innfris. Våre informanter forteller at de i all hovedsak er den deltakeren i tverrfaglige samarbeid som har høyest formell posisjon. De er også som regel de eneste som har ansvar for å forvalte ressurser. Samtidig er det ikke slik at rektor alene besitter ekspertmakt, denne tilhører gjerne først og fremst de eksterne samarbeidspartnerne som deltar nettopp på grunn av sin ekspertise. Ut ifra det vi vet om teori rundt forskjellige makttyper ser vi at dette kan ha betydning for rektors gjennomføringsmakt, gitt at ekspertmakt har større effekt en posisjonsmakt.

Det er lett å se for seg at dette kan komplisere rektors rolle i det tverrfaglige samarbeidet, da en risikerer å bli oppfattet som en som stiller seg i veien for gode løsninger. Dette er spesielt sårbart dersom disse forhandlingene skjer i møter der foresatte og/eller elev deltar. Her kan rektor risikere å erodere sin relasjon til elev og foresatt, en annen viktig maktbase. Vi ser at informantene våre forsøker å løse dette ved å lage gode interne rutiner for å skape arenaer for disse forhandlingene, såkalte formøter.

Rektors helhetlige ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid fordrer høy kompetanse innen både organisering, strategi, endringsledelse og fag. Med dette følger også økologisk makt. Vi ser at våre informanter i stor grad ønsker å utnytte det tverrfaglige samarbeidet til å påvirke skolen systemisk i tillegg til på individnivå. Vi har i forrige kapittel valgt å kalle dette synergieffekter, da det tilsynelatende er slik at det tverrfaglige samarbeidet har en markant overvekt av fokus på individsaker. Det blir da opp til rektor å trekke ut merverdi av samarbeidet. Et konkret eksempel vil være dersom det i en individsak meldes et behov for en klar og fast struktur i skoletimene da dette vil være til fordel for en elev som sliter med konsentrasjonen. Det blir bestemt at lærerne som er tilknyttet denne eleven sendes på kurs for å øke sin kompetanse rundt å strukturere timene. Samtidig vil en strategisk rektor kunne se at en klar og fast struktur i skoletimene trolig er en fordel for langt flere elever enn det individet handler om. Da er det opp til rektor å sørge for at kompetansen spres og implementeres i hele organisasjonen. Tiltakene som ble utløst av en individsak gjøres systemisk.

Motsatt ser vi også at informantene bruker det systemiske samarbeidet til å skaffe seg oversikt over elevgruppen og å hente inn råd og synspunkt fra de andre etatene. Et konkret

eksempel her vil være dersom rektor har en generell bekymring knyttet til bruk av rusmidler blant elevene. Her vil politikontakten være en naturlig rådgiver og sparringspartner i utarbeidelsen av en forebyggende innsats som skolen kan gjøre ovenfor hele elevgruppen. Men igjen: det vil være opp til rektor å både formulere bekymringen, hente inn råd og agere ut ifra de råd som er gitt.

Vi observerer, både ut ifra teori og våre funn, at det er en tydelig asymmetri i ansvarsfordelingen mellom rektor og de andre deltakerne i det tverrfaglige samarbeidet. På det juridiske planet har rektor en selvstendig handlingsplikt ovenfor alle elevene som ikke har det trygt og godt på skolen. Rektor kan personlig måtte sone fengselsstraff dersom denne handlingsplikten bevises forsømt. De andre samarbeidspartnerne er ikke like sterkt forpliktet og kan trekke seg ut av samarbeidet dersom de opplever at de ikke kommer videre.

Denne asymmetrien gir rektor en nøkkelrolle i det tverrfaglige arbeidet, og det kan forklare hvorfor våre informanter er så tydelige som de er på at de opplever frustrasjon og en ansvarsbyrde tilknyttet denne delen av jobben. Vi mener også at vi ser det igjen når det kommer til de personlige egenskapene vi har trukket frem som betydningsfulle for rektors rolle i tverrfaglig samarbeid.

Vi ser at god relasjonskompetanse kan være nyttig i forhold til å kunne unngå en kritisk slitasje i relasjonen til elev og foresatt i «vanskelige» møter, der rektor ikke selv har ekspertmakten. Relasjonskompetansen vil også være viktig i forhold til at som regel forventes å lede samarbeidet, og slik er ansvarlig for både å hente ut det beste fra de andre deltakerne men også at den andre deltakerne gir hverandre det rommet, den tilliten og den respekten som vi i kapittel tre har tatt for oss som betydningsfulle faktorer for et vellykket tverrfaglig samarbeid.

Videre er evnen til å skape og utnytte personlige nettverk en klar styrke for rektor i forhold til å kunne skape fremdrift i saker som er i ferd med å stivne. Å kunne vite hvem du kan trekke inn i et tverrfaglig samarbeid for å skape progresjon. Å kunne drøfte vanskelige problemstillinger uformelt med en person du har et gjensidig tillitsforhold til. Dette er viktige verktøy for rektor i arbeid med tverrfaglig samarbeid.

God relasjonskompetanse og et solid personlig nettverk er slik vi ser det et godt utgangspunkt for en tredje personlig egenskap, nemlig evnen til å være pågående og modig i møte med andre. Slik vi har vært inne på gjør den asymmetriske ansvarsfordelingen at rektor

står i en særstilling, og vil kunne bety at rektorene må ta ansvar for å sette krav og følge opp de andre samarbeidspartnerne. Slik våre informanter beskriver det betyr dette noen ganger at en må være pågående og ha et visst mot i disse relasjonene.

Den siste personlige egenskapen vi trekker frem handler om evnen til selvledelse. Som vi har vist er rektors rolle i tverrfaglig samarbeid kompleks, med en tung ansvarsbyrde. Dette kan føre til negative emosjoner, slik informantene våre også har beskrevet. Evnen til å kunne jobbe strukturert på multiple plan er slik vi ser det en forutsetning for å lykkes med rektorrollen. Dette krever selvdisiplin, selvkontroll, utholdenhet og selvbevissthet. Faktorer som vi har kondensert ned til ordet selvledelse.

6.2.2 Implikasjoner av analysen

Vi ser av analysen at det er visse faktorer som kan betegnes som særlig betydningsfulle i forhold til rektorrollen i tverrfaglig samarbeid. En vil da følgelig kunne si noe om hva en rektor bør fokusere på når det kommer til egen rolle i dette samarbeidet:

a) Vær bevisst på hvordan en utnytter rektorrollens symbolske og strategiske funksjon.

Rektor kan i seg selv bidra til å skape fremdrift i vanskelige saker, men det kan være utfordrende å trekke seg ut igjen. Rektor har handlingsrom til å lage robuste interne strukturer og strategier for tverrfaglig samarbeid.

b) Vær bevisst på hvordan samarbeidspartnerens ekspertmakt kan påvirke egen posisjon.

Unngå å havne i situasjoner der forhandlinger om ressurser og/eller tiltak skjer i møte med elever og foresatte, lag systemer for å sikre at dette er avklart på forhånd.

c) Se etter og utnytt synergieffekter.

Bruk det tverrfaglige samarbeidet effektivt. Ha en bevisst holdning til hvilke tiltak og ressurser som kan ha effekt utover den konkrete saken det samarbeides om.

d) Jobb med å utvikle egen relasjonskompetanse, bygg og utnytt et personlig nettverk.

God relasjonskompetanse kan ha en effekt på gjennomføringskraften gjennom økt relasjonsmakt. Dette er gyldig både ovenfor elever og foresatte, egne ansatte og samarbeidspartnerne.

e) Still krav til samarbeidspartnerne, vær tydelig i forventningene.

Selv om det er en asymmetri i ansvaret har samarbeidspartnerne noe å bidra med. Sørg for at de tar et medansvar i saken.

e) Vær bevisst på egen selvledelse.

Rektorrollens kompleksitet og det asymmetriske ansvaret i sakene kan være belastende og utmattende. Det vil være hensiktsmessig å lede seg selv før en leder andre.

6.3 Samarbeidspartnere og samarbeidsfora

6.3.1 Analyse av funn rundt samarbeidspartnere og samarbeidsfora

Når vi skulle gå i dybden på rektors rolle i det tverrfaglige samarbeidet rette mot sårbare barn og unge, var det naturlig å stille informantene spørsmål om samarbeidspartnere og samarbeidsfora, for så å reflektere dette opp mot relevant teori på områder som vi vurderte relevant for problemstillingen. Glavin og Erdal definerer tverrfaglig samarbeid som samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål. Informantene beskriver alle at de har gode systemer og strukturer for tverrfaglig samarbeid på sin skole, og alle deltar i tverrfaglig samarbeid rettet mot sårbare barn og unge. De aller fleste informantene oppgir å ha de samme samarbeidspartnerne og de samme samarbeidsfora, der det mest sentrale tverrfaglige samarbeidsforaet synes å være det de kaller for PUG (pedagogisk utviklingsgruppe). Det at alle informantene er så samstemte her, kan tyde på at dette er etablert som en felles struktur for alle.

I tillegg til PUG trekker en del av informantene frem Tverrfaglig Team. Som vi har gjort rede for i kapittel fem er det uklart hvor forankret dette er hos skoleeier. Dette kan i seg selv innebære en risiko for at Tverrfaglig Team ikke blir prioritert av hverken rektor eller samarbeidspartnerne. Som vi har vist til tidligere i oppgaven er Bergen kommune et målstyrt hierarki, følgelig vil rektor ha et naturlig fokus på det som blir målt og etterspurt fra skoleeier.

Som det kommer frem i teorien og i svarene til informantene, er tverrfaglig samarbeid krevende, og fordrer langt på vei at det er etablert gjennom systemer og strukturer og etablerte fora for samarbeid. Rektor har helt klart en nøkkelrolle i å skape og vedlikeholde disse strukturene i form av å være den som sitter med hovedansvaret for eleven på skolen, men er helt avhengig av sine samarbeidsparter for å lykkes. Informantene viser til ulike erfaringer her, der noen rapporterer at de i stor grad lykkes med det tverrfaglige samarbeidet og er fornøyd med både samarbeid og innsatsen til ulike samarbeidsparter, mens andre opplever at de i mindre grad lykkes og at de opplever samarbeid med noen av samarbeidspartnerne som mindre godt.

Ser vi på modellen til Lauvås og Lauvås, som illustrerer hvordan man gjennom tverrfaglig samarbeid sammen kan oppnå en dypere tverrfaglig innsikt som videre danner grunnlag for felles forståelse av problemet og grunnlag for å fatte felles beslutninger med konsensus, er det ikke vanskelig å forstå at dette er komplisert å få til. Noe som også kommer frem i svarene til informantene. Flere nevner dette med faste personer som representerer de ulike tjenestene og etatene i samarbeidet, som en viktig suksessfaktor. Ordningen med fastkontakter indikerer at det har blitt gjort vurderinger på et høyere nivå i organisasjonen om at dette er noe skolene trenger i sitt tverrfaglige samarbeid. Selv om våre informanter ikke sier det eksplisitt ser vi altså tegn til at det, i alle fall rundt denne faktoren, skjer noen veivalg og prioriteringer på skoleeiernivå.

Denne antagelsen styrkes ved at majoritet av informantene peker på at de opplever en klar forskjell mellom PPT og de andre etatene når det kommer til gjensidig forståelse. Her gir de aller fleste informantene tydelig uttrykk for at de har et tett og godt samarbeid med en fastkontakt, noe som med stor sannsynlighet kan føre til at en økt gjensidig forståelse mellom skolen og PPT. At PPT og skolen er to greiner av samme etat gjør at det mindre krevende for skoleeier å lage en fastkontaktordning.

6.3.2 Implikasjoner av analysen

Samlet sett kan vi konkludere med at det vil være en stor fordel dersom man lykkes med å ha faste personer som representant for de ulike tjenestene og etatene. Men her vil flere faktorer som man ikke rår over kunne spille inn. Personer skifter jobb eller roller, blir syke eller tar permisjon. Fra et rektorperspektiv kan vi slå fast at det feltet rektor har råderett over er selve samarbeidsforaene, mens samarbeidspartnerne i seg selv ligger utenfor rektors kontroll.

Dette innebærer at rektor bør være tidlig og tydelig i sine forventninger ut mot samarbeidspartnerne om hvilke fora som finnes på skolen og når de skjer. Når det kommer til hvordan rektor kan vedlikeholde de ulike samarbeidsforaene ser vi klare forbindelser mellom dette delkapittelet og det neste, som handler om faktorer som hemmer og fremmer samarbeid. For å oppnå en dypere faglig innsikt gjennom samarbeidet er det viktig at de ulike aktørene har avklarte forventninger.

En forventningsavklaring vil kunne føre til en mer hensiktsmessig måte å angripe tverrfaglig samarbeid på som gjenstridig problem, da dette vil kunne bygge ned de utfordringene vi ser knyttet til samarbeid på tvers av sektorer og utfordringer knyttet til at de ulike tjenestene opererer innenfor hver sin «silø». I og med at det er et fåtall av rektorene som gjennomfører denne typen forventningsavklaringer, vil dette i stor grad være knyttet til den enkelte rektors valg og på den måten kan dette knyttes til hvordan rektor her ser sin rolle i det tverrfaglige samarbeidet. Flere rektorer beskriver også ting de er bevisst på og ulike grep de gjør som bidrar til at samarbeidet med og mellom de ulike samarbeidspartene bedres, også dette vil slik vi ser det kunne knyttes til rektors rolle her.

Det som kommer frem i svarene til informantene, samsvarer i stor grad med det som kommer frem i teorien. Vi ser mange likhetstrekk i det informantene beskriver av faktorene knyttet til ulike samarbeidspartnere og samarbeidsfora som kan hemme eller fremme samarbeidet, og vi ser at dette er faktorer som vi kan finne igjen i teorien. Det er nærliggende å tenke at man kan løfte det tverrfaglige samarbeidet dersom alle samarbeidspartene i større grad definerer sin rolle her, inkludert rektor. Særlig dette med forventningsavklaring, både til seg selv og ulike samarbeidsparter vil slik vi ser det kunne spille en avgjørende rolle. Vi kan konkludere med at det er krevende å lykkes med tverrfaglig samarbeid, og særlig da dette vil kreve at vi vektlegger samordning på tvers av tjenester og etater for å lykkes bedre sammen i møte med gjenstridige problem. Dette er som sagt ikke løst gjennom strukturer og systemer, men vil også kreve forventningsavklaringer knyttet til viktige områder som for eksempel verdigrunnlag og de ulike aktørenes rolle, mandat og lovgrunnlag.

At vi finner tegn på at skoleeier har gjort noen vurderinger og veivalg i forhold til tverrfaglig samarbeid er en implikasjon på at skoleeier har fokus på dette området. Dette står for øvrig i kontrast til hva informantene rapporterer når det kommer til hvordan de oppfatter skoleeiers oppmerksomhet rundt emnet. Vi vurderer at det er et tegn som kan gi grunn for en forsiktig optimisme på rektors vegne. Selv om rektor selv ikke har råderett over

samarbeidspartnerne vil en om en bare kommer høyt nok opp i hierarkiet finne en beslutningstaker som har råderett over langt de fleste. Dette fordi det tverrfaglige samarbeidet vi skriver om i denne oppgaven i all hovedsak foregår i offentlig sektor.

6.4 Faktorerer som hemmer og fremmer samarbeid

Som vi har gjort rede for tidligere er samarbeid mellom ulike tjenester komplisert å få til, der graden av suksess kan påvirkes av en rekke ulike faktorer. Dette er faktorer som informantene i utøvelsen av sin rolle som rektor, kan påvirke i mer eller mindre grad. Noen av faktorene ligger utenfor informantenes kontroll. Basert på funn gjort i analyse, vil vi her oppsummere hovedtrekkene i våre funn knyttet til faktorer som fremmer eller hemmer det tverrfaglige samarbeidet.

Vi ser i våre funn at informantene løfter frem betydningen av å ha faste samarbeidspartnere i det tverrfaglige samarbeidet. Informantene opplever at det virker fremmede på det tverrfaglige samarbeidet å ha faste kontakter å forholde seg til, og da gjerne over en lengre tidsperiode. På den annen side erfarer de at hyppig utskiftninger av fastkontakter er en faktor som viker hemmende på samarbeidet. Informantene begrunner dette med utgangspunkt i ulike erfaringer og årsaksforklaringer, der det vi ser at det mange likehetstrekk mellom informantenes opplevelser av faktorer som kan hemme eller fremme tverrfaglig samarbeid og det vi har gjort rede for i teoridelen. Det mest sentrale er:

- a: Faste kontakter vil sikre kontinuitet og gjøre samarbeidet og koordineringen enklere. Hyppige skifter vil på den annen side kunne føre til friksjon i samarbeidet og som det som informantene opplever som å stadig begynne på nytt, der en stadig må bruke tid på å bli kjent med og sette nye personer inn i de ulike sakene og problemstillingene.
- b: Faste kontakter vil kunne bidra fremmede nettopp fordi at aktørene over tid utvikler gjensidig forståelse for hverandres roller, rammer, fagfelt og arbeid. Dette vil videre kunne bidra til større grad av psykologisk trygghet i gruppen. I motsatt fall vil hyppige skifter kunne føre til det motsatte.

Som vi redegjorde for i kapittel 3 er det flere faktorer som i teorien beskrives som suksessfaktorer som vi kan forstå som viktige kriterier som må være på plass for at man skal lykkes med det tverrfaglige samarbeidet, der felles forpliktelse, tydelig ansvarsfordeling, kunnskap om hverandre og felles verdigrunnlag basert på at målet med samarbeidet er forankret i barnets beste, er nevnt som sentralt. I forståelsen av at samarbeid på tvers av ulike tjenester og etater kan sees på som et gjenstridig problem, stemmer det overnevnte godt med det informantene beskriver som faktorer som kan hemme eller fremme tverrfaglig samarbeid.

a: Noen av informantene beskriver det som vi kan tolke som en opplevelse av at en uforholdsmessig stor del av ansvaret for problemet blir lagt til skolen og rektor. De beskriver for eksempel tilfeller der de opplever å bli etterlatt med problemet, da de andre samarbeidspartnerne av ulike årsaker avslutter sin deltakelse i samarbeidet.

b: Ulik kjennskap og forståelse for det lovverket som setter rammer for samarbeid, både hos informantene selv og hos samarbeidspartnerne, kan ifølge funnen vi har gjort skape friksjon i samarbeidet. Funnene knyttet til at informantene våre i noen tilfeller opplever at andre tjenester bruker lovverk til å definere seg selv ut av samarbeidet, er et tydelig eksempel på at dette kan virke hemmende for samarbeidet.

Når vi ser på funn gjort i analysen opp mot relevant teori belyst i teoridel, ser vi helt klare sammenhenger når det gjelder faktorer som kan fremme eller hemme det tverrfaglige samarbeidet på tvers av tjenester og etater.

6.4.1 Implikasjoner av analysen

Tverrfaglig samarbeid er og vil være en viktig arbeidsmåte i fremtiden, der samarbeide på tvers av tjenester, profesjoner og etater er helt nødvendig å lykkes med dersom vi skal sikre best mulig oppvekstvilkår for barn og unge. Slik vi ser det, er vellykket tverrfaglig samarbeid en forutsetning for at vi skal kunne løse de komplekse utfordringene vi som samfunn står overfor i arbeidet med barn og unge og i arbeidet med å finne de beste løsningene ut ifra en barnets beste vurdering.

Når vi ser på de funnene vi har gjort i lys av relevant teori belyst i teoridel, ser vi noen helt klare sammenhenger som det kan hensiktsmessig å løfte frem som viktige faktorer for å lykkes. Som det kommer frem av forskningen, er det avgjørende å etablere kontinuitet og stabilitet gjennom faste personer som inngår i samarbeidet, da dette vil kunne bidra til at det etableres psykologisk trygghet gruppen. I tillegg vil faste personer over tid kunne utvikle en gjensidig forståelse mellom de ulike partene i samarbeidet, samt god kjennskap til de ulike sakene som blir tatt opp og god kjennskap til den aktuelle skolen som helhet. Kjennskap og gjensidig forståelse mellom partene vil kunne øke graden av rolleforståelse og profesjonalitet, og sikre en tydelig ansvarsfordeling mellom partene. Særlig det at det er klarert hvem som har ansvar og hva, kan øke mulighetene for å lykkes.

7. Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å finne noen svar knyttet til hvordan rektor opplever og utøver sin rolle i tverrfaglig samarbeid rettet mot sårbare barn og unge, med søkelys på hvordan rektor selv oppfatter sin rolle i samarbeidet. Resultatet viser noen klare sammenhenger som vi i konklusjonen vil løfte frem som viktige suksessfaktorer.

Som det kommer frem av forskningen, opplever informantene det som avgjørende at det er kontinuitet og stabilitet gjennom faste personer som inngår i samarbeidet. De opplever videre at dette bidrar til at det etableres psykologisk trygghet gruppen. I tillegg vil faste personer over tid kunne føre til at det utvikles en gjensidig forståelse mellom de ulike partene i samarbeidet. Kjennskap og gjensidig forståelse mellom partene bidrar videre til økt grad av rolleforståelse og profesjonalitet i samarbeidet, og er med på å sikre en tydelig ansvarsfordeling mellom partene. I tilfeller der det er klart hvem som har ansvar for hva, øker mulighetene for å lykkes.

Selv om suksesskriteriene er mange, viser resultatet også at samarbeid på tvers av tjenester og etater er en kompleks aktivitet, der noen av faktorene som vil kunne påvirke samarbeidet ligger utenfor informantenes kontroll. Samtidig kommer det frem at et vellykket tverrfaglig samarbeid på tvers av tjenester er en forutsetning for å lykkes i møte med komplekse problemer. I denne sammenhengen vil de komplekse problemene være knyttet til barn og unge som har behov for helhetlige og koordinerte tjenester på tvers av tjenester og etater.

Vi kan også konkludere med at det er store sprik i hva de ulike informantene legger i begrepet «sårbar barn og unge» og hvordan de definerer denne gruppen. Dette stemmer for så vidt godt med at det kun finnes vage tilnærminger til begrepet i offentlige dokumenter og utredninger, og ingen tydelig uttalt definisjon verken på kommunalt eller nasjonalt nivå rettet mot sektoren.

Aktuell litteratur knyttet til tverrfaglig samarbeid og kunnskap om utfordringer knyttet til gjenstridige problem, har på mange måter synliggjort konsekvensene av at vi «glipper» i grenseflatene og konkluderer med at dette skyldes at vi ikke lykkes med å få på plass helhetlig og koordinert samarbeid rettet mot barn og unge på tvers av tjenester og etater. Når vi i vår forskning avdekker et stort sprik knyttet til hva den enkelte informant legger til grunn i sin vurdering av hva som gjør et barn sårbart, blir vi bekymret for at enkeltbarn ikke blir oppdaget tidlig nok og at «glippen» i realiteten skjer i fasen før det «glipper» i selve samarbeidet.

Det er nærliggende å tenke at det å jobbe mot en felles forståelse av definisjonen på «sårbare barn og unge», vil ha vil være klokt og at dette kan gå inn som en litt «ukjent» faktor av betydning. Oppsummert vil vi konkludere med at dette er et sentralt funn, som vi ikke hadde forventet å finne, og som vi tenker at det bør settes søkelyset på i fremtidig forskning.

Som vi har vist gjennom denne oppgaven er det både en opplevd og reell asymmetri i ansvaret for tverrfaglig samarbeid, der den tyngste børen havner på rektors skuldre. Dette er nok også, på et overordnet plan, svaret på problemstillingen vår. Rektors rolle er å fasilitere for, koordinere og drive frem det tverrfaglige arbeidet rundt de sårbare barn og unge som den enkelte rektor har ansvar for, i kraft av at de er elever. Sagt på en annen måte: Rektors rolle er å ha ansvaret.

Når vi setter sammen de ulike fortellingene fra informantene våre ser vi et bilde som forteller om en utfordrende jobb, med mange krav og forventninger. Når vi i tillegg vet at vi kun har tatt for oss en av mange utfordringer rektor står i, er det lett å forstå hvorfor så mange av informantene våre legger vekt på selvledelse – at de ikke «surner» eller gir opp i frustrasjon. Dette var for så vidt et funn vi forventet å finne, i og med at vi begge kjenner yrket fra innsiden. Men vi hadde nok ikke forventet så ærlige svar rundt dette som vi fikk.

Når man står og stanger hodet i veggen – når man ikke får de resultatene en vil ha, eller den hjelpen du trenger, kan det lett oppleves (både for en selv og andre) som om man ikke mestrer jobben. Når en i tillegg bærer et stort og tungt ansvar, trengs det både pågangssiver, mot og en viss fandenivoldskhet. Det var i alle fall slik informanten som intetanende gav oss tittelen på denne oppgaven forklarte det for oss. Å være *en rektor fra helvete* handler ikke om å være slem. Det handler om å stå opp for sine elever og være tydelig i sine forventninger til at de andre i laget rundt eleven gjør det samme.

Litteraturliste

- Andreassen, T.A og Fossetøl, K. 2014. *Utfordrende inkluderingslogikk – samstyring for omforming av institusjonell logikk i arbeidslivet, helsetjenestene og NAV*. Tidsskrift for samfunnsforskning, 02/2014
- Bang, Henning. 2011. *Organisasjonskultur*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. 2019 – 2020. Meld.St.6. *Tett på – tidlig innsats i barnehage, skole og SFO*.
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. 2006 – 2007. Meld.St.16. *Ingen sto igjen*
- Fafo. 2020. Fafo-rapport 2020:02. *Trøbbel i grenseflatene – samordnet innsats for utsatte barn og unge*. Hentet fra: [Trøbbel i grenseflatene | Fafo-rapport 2020:02](#)
- Glavin, Kari og Erdal, Bodil. 2020. *Tverrfaglig samarbeid i praksis, til det beste for barn og unge i kommune-Norge*. 4. utg. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Hansen Skog, Inger Lise, Sten Jensen, Ragnhild og Fløtten, Tone. 2020. *Trøbbel i grenseflatene – samordnet innsats for utsatte barn og unge*. Fafo.
- Helsedirektoratet. *Helsedirektoratets retningslinjer for helsestasjonen- og skolehelsetjenestens samarbeid med skolen*. Hentet fra: [Samhandling med skole - Helsedirektoratet](#)
- Human Development Reports. 2021/2022. *Rapporten fra UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM*. Hentet fra: [Human Development Reports \(undp.org\)](#)
- Irgens, E.J. 2012. *Profesjon og organisasjon - Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D.I. 2004. *Organisasjonsendring og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. 2020. *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - [regjeringen.no](#)

Yukl, G. 2012. *Leadersship in organizations*. Harlow (UK): Pearson Education limited

0- 24 Samarbeidet. 2021. *Formål å støtte opp om og styrke nødvendig samordning og samarbeid i fylke og kommuner, til beste for barn og unge og deres familier*. Hentet fra: <http://www.0-24-samarbeidet.no>

Intervjuguide.**Innledning**

Takk! – Takke respondenten for at de stiller opp

Hvorfor? – Fortelle hva formålet med intervjuet er

Anonymitet? – Fortelle hvordan dataene blir behandlet. Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.

Innhold – Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.

Tid – Hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar?

1. Bakgrunn

1.a. Alder:

1.b. Kjønn:

1.c. Utdanning?

1.d. Hvor lenge har du jobbet som rektor?

1.e. Hvor stor er skolen din?

2. Konkret om tverrfaglig samarbeid

2.a. Hvilke etater samarbeider din skole mest med?

2.b. Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet organisert (ad hoc, faste avtaler, etter behov)?

2.c. Hvem deltar i tverrfaglig samarbeid fra din skole?

2.d. Hvordan holder du oversikten over det tverrfaglige samarbeid på din skole?

2.e. Har skolen faste samarbeidspartnere fra de etatene dere samarbeider med og hvordan er disse i så tilfelle organisert?

3. Betydningen av tverrfaglig samarbeid

3.a. Hvordan vil du beskrive relevansen av tverrfaglig samarbeid for barn og unge i din kommune?(for enkeltindivid, for ulike grupper og for skolen som organisasjon)

3.b. Kan du dele noen erfaringer rundt hvordan andre etater og/eller organisasjoner har vært en ressurs for din skole?

3.c. Kan du dele noen erfaringer rundt hvordan skolen har vært en ressurs for andre etater og/eller organisasjoner?

4: Faktorer som kan påvirke tverrfaglig samarbeid.

4.a. Hva tenker du er de viktigste kjennetegnene på et godt fungerende tverrfaglig samarbeid?

4.b. Hva tenker du er de vanligste faktorene som leder til et mindre godt fungerende tverrfaglig samarbeid?

4.c. Med bakgrunn i de to siste spørsmålene, hvordan arbeider du med å rigge gode tverrfaglige samarbeid?

4.d. Hvilke faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet tenker du at ligger utenfor din kontroll?

4.e. Opplever du at du selv har noen personlige egenskaper som kan påvirke det tverrfaglige samarbeidet og om så, hvor bevist er du på bruken av disse egenskapene?

5: Nivå av tverrfaglige samarbeid.

5.a Hvilke erfaringer har du fra tverrfaglig samarbeid som har til mål å påvirke skolen som organisasjon?

5.b. Hvilke erfaringer har du fra tverrfaglig samarbeid som har til mål å påvirke situasjonen til enkelte grupper av elever?

5.c. Hvilke erfaringer har du fra tverrfagligsamarbeid som har til mål å påvirke situasjonen til et enkeltindivid?

5.c. Kan du si noe om hvilke av disse tre typene tverrfaglig samarbeid skolen deltar oftest i, og hvorfor det er slik?

6: Formelle rammer

6.a. Hvordan vil du beskrive din kjennskap til lovverket som setter din egen organisasjons rammer til å delta i tverrfaglig samarbeid?

6.b. Hvordan vil du beskrive din kjennskap til lovverk som setter rammene til organisasjoner og etater som deltar i tverrfaglig samarbeid med din organisasjon?

6.c. Hvor godt oppfatter du at de andre etatene og organisasjonene din skole samarbeider med kjenner til lovverket som styrer din organisasjon?

6.d. Hvilke erfaringer har du rundt at formelle rammer og lovverk har hemmet og/eller fremmet et tverrfaglig samarbeid?

8. Møteledelse og struktur

8.a. Hva tenker du er viktig for å få til gode møter?

8.a Hva tenker du må til for å kunne stille godt forberedt til et tverrfaglig samarbeidsmøte?

8.b. I hvilken grad opplever du at det ligger en forventning fra de andre møtedeltakerne om at du skal lede møtene og vil du si at det er typisk av deg å ta initiativ til å lede møtene?

8.c. I hvilken grad opplever du at de ulike møtedeltakerne er bevisste sine roller i det tverrfaglige samarbeidet?

8.d. Hvem tar vanligvis ansvar for å dokumentere møtene og hvor lagres disse dataene?

8.e. Hvordan sikres den videre fremdriften og ansvarsfordelingen i sakene som behandles tverrfaglig? Hvordan opplever du at dette fungerer?

7. Brukerperspektivet

7.a Hva skal til for at du som skoleleder setter i gang et tverrfaglig samarbeid rundt et enkeltindivid?

7.b Hvordan involverer du eleven i dette?

7.c. Hvordan involverer du foresatte i dette?

7.d Kan du dele noen erfaringer der du opplever du har lyktes med bruker- og foresattinvolvering?

9. Sårbare barn og unge

9. a. Er det mulig for deg å definere hva som ligger i begrepet *sårbare barn og unge*?

9.b. Opplever du at det er en felles forståelse av dette begrepet på din skole?

9.c. Opplever du at det er en felles forståelse av dette begrepet i din sektor?

9.d. Opplever du at det er en felles forståelse av dette begrepet i de ulike etatene du samarbeider med?

Avslutning

Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?

Er det noe mer du vil si eller legge til?

Kan vi kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?

Tusen takk for at du stilte opp!

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Hvilken rolle har rektor i det tverrfaglige samarbeid mellom de ulike kommunale tjenester, rettet mot sårbare barn og unge i kommunen?»

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse rektors rolle i det tverrfaglige samarbeidet rettet mot sårbare barn og unge. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Arbeidet rundt sårbare barn og unge berører mange etater. Dersom vi lykkes med å få til god samordning og kreative løsninger i det tverrfaglige samarbeidet, vil det bli bedre for alle parter. Vi vil mulig kunne oppnå bedre resultat for barnet/ungdommen, familien, de ulike aktørene og for samfunnet som helhet.

Vi legger til grunn at rektor ved alle skoler har en nøkkelrolle inn i dette arbeidet, og vil derfor ha søkelys på rektors rolle i det tverrfaglige samarbeidet rettet mot sårbare barn og unge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en del av masterstudiet i utdanningsledelse ved NHH i Bergen.

Vi er to studenter som samarbeider om masteroppgaven.

Morten Olsen Schulstad er rektor ved en ungdomsskole i Alver. Trine Merete Jansen kommunalsjef for oppvekst i Austrheim. Vi har begge lang erfaring som skoleledere.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er rektor. Vi ønsker å intervju rektorer som jobber i Bergen kommune, da vi ønsker tilstrekkelig distanse og avstand til det vi skal forske på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i studiet innebærer å delta i et intervju med en varighet på 45-60 minutter.

Aktuelle spørsmål er din opplevelse og forståelse av rektorrollen i det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike kommunale tjenester rettet mot sårbare barn og unge.

Intervjuet vil tas opp ved bruk av innspillingsfunksjon på TEAMS og som lydopptak på mobiltelefon. Opptaket gjøres fra en mobiltelefon, men overføres til en sikker server og slettes fra telefonen. Opptaket slettes fra server når studiet er gjennomført.

Intervjuene vil bli transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

Samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Skoler og personer blir anonymisert i masteroppgaven.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent.

Innhenting av data til prosjektet skal etter planen gjennomføres i perioden mellom februar og mars 2022, mens dataene deretter bli analysert og formidlet gjennom vår masteroppgave som skal leveres innen 22.mai, 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NHH har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Morten Olsen Schulstad, e-post: morten.olsen.schulstad@alver.kommune.no
Mobiltelefon: 938 34265

Trine Merete Jansen, e-post: trine.merete.jansen@austrheim.kommune.no
Mobiltelefon: 977 78017

Torstein Nesheim (veileder ved NHH i Bergen) e-post: torstein.nesheim@snf.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Jeg samtykker til å delta i intervju
- Jeg samtykker til at opplysninger som er gitt blir brukt i arbeidet med masteroppgaven for å belyse problemstilling: *«Hvilken rolle har rektor i det tverrfaglige samarbeid mellom de ulike kommunale tjenester, rettet mot utsatte (Sårbare) barn og unge i kommunen?»*
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

