

Et tverrfaglig samarbeid - til barnets beste?

En kvalitativ studie av skolen, PPT og BUP sin opplevelse av kommunikasjonen i tverrfaglig samarbeid.

Katrine Kjær



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Et tverrfaglig samarbeid – til barnets beste?

En kvalitativ studie av skolen, PPT og BUP sin opplevelse av kommunikasjonen i tverrfaglig samarbeid.

© Katrine Kjær

2015

Et tverrfaglig samarbeid – til barnets beste?

Katrine Kjær

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel:

”Et tverrfaglig samarbeid – til barnets beste?” En kvalitativ studie av skolen, PPT og BUP sin opplevelse av kommunikasjonen i tverrfaglig samarbeid.

Denne undersøkelsen tar sikte på å gi et innblikk i hvordan ulike instanser opplever kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid omkring barn med psykiske vansker. Årsaken til valg av et slikt tema er at det er av stor betydning at det systemrettede arbeidet rundt barn fungerer på en måte som gir barnet rask og riktig hjelp. Barn med psykiske vansker har ofte mange hjelpeinstanser rundt seg. At de ulike hjelpeinstansene jobber koordinert og har et godt samarbeid med skolen, der barnet tilbringer store deler av dagen er av stor betydning. Det var derfor ønskelig å se på hvordan de ulike samarbeidsaktørene opplever kommunikasjonen og hvilken betydning de mener en god kommunikasjon i et tverrfaglig samarbeid kan ha for tidlig intervensjon. Det var også ønskelig å se på hva de opplevde som fremmede og hemmende faktorer for kommunikasjonen i samarbeidet. Problemstillingen for forskningsarbeidet ble derfor: ”Hvordan oppleves kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet som berører barn med psykiske vansker?” Undersøkelsen er bygd opp slik at betydningen av tverrfaglig samarbeid for barn med psykiske vansker først blir belyst, deretter ser jeg på kommunikasjonen i samarbeidet. Datamaterialet i undersøkelsen bygger på seks semistrukturerte intervjuer av to sosiallærere, to PP-rådgivere og to BUP-medarbeidere i området Oslo-Akershus. De ulike instansenes opplevelser av kommunikasjon i tverrfaglig samarbeid analyseres gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. En slik kvalitativ tilnærming ble vurdert som mest hensiktsmessig for å få frem helheten i aktørenes opplevelser. Analysen av dette materialet er tematisert i likhet med kategoriene i intervjuguiden. Funn- og drøftingsdelen baserer seg på og fremstiller hvilke kategorier flest informanter har vært mest opptatt av.

Resultatene i studiet viser at en god kommunikasjon i det tverrfaglige samarbeidet kan være avgjørende for et godt samarbeid. Det ser ut til å være av stor betydning at samarbeidsaktørene har gode samarbeids- og kommunikasjonskunnskaper for at kommunikasjonen mellom instansene skal bli god. Det kommer særlig fram at evnen til å lytte aktivt og vise en anerkjennende holdning gjennom verbal og nonverbal kommunikasjon er sentral. En god struktur på samarbeidet ser ut til å være av stor betydning, noe som krever

en god møteleder som tar ansvar for struktur og innhold i møtene. At det helt i starten av samarbeidet klargjøres hvilke roller og ansvar de ulike fagpersonene har i det tverrfaglige samarbeidet, samt hvilke forventinger de har til hverandre ser ut til å være avgjørende for et vellykket samarbeid. Det er viktig at deltakerne i samarbeidet har en felles forståelse av hva de legger i ulike fagbegreper, og at en drøfter de dilemmaene som oppstår der lovverket ikke tydeliggjør roller og ansvar. Det bør være et fast punkt på møteagendaen. Hvis ikke det forekommer klare retningslinjer for samarbeidet, ser det ut til at konflikter kan oppstå og bidra til å hemme kommunikasjonen betydelig. Tydeligere retningslinjer og lovhjemlet krav om tverrfaglig samarbeid ser ut til å være et ønske blant informantene. Når fagpersonene lykkes i å kommunisere på en god måte ser det ut til å ha stor betydning for at tidlig intervensjon iverksettes rundt barn med psykiske vansker.

Forord

En lang, til tider tung og utfordrende, men veldig lærerik prosess er ved veis ende. Det har vært spennende å få muligheten til å fordype meg i et tema som tverrfaglig samarbeid, da jeg opplever at det er av stor betydning at det fokuseres på endringsarbeid i systemene rundt barn med psykiske vansker. Jeg har tilegnet meg kunnskap jeg ser fram til å kunne ha med meg ut i arbeidslivet.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter; sosiallærere, PP-rådgivere og BUP-medarbeidere, som ved å gi av deres kunnskap og erfaring har bidratt både direkte med informasjon og indirekte med deres engasjement om tverrfaglig samarbeid og på den måten har vært med på å løfte oppgaven. Takk for at dere delte av egne erfaringer og opplevelser. Dette har stor nytte for at det tverrfaglige samarbeidet kan utvikle seg til å bli enda bedre og på den måten hjelpe enda flere barn og unge. Som en sosiallærer så fint sa det: gi rask og riktig hjelp.

Takk til min veileder Elisabeth Kolbjørnsen for konstruktive tilbakemeldinger og god veiledning underveis. En stor takk går til mine fantastiske medstudenter på Helga Eng. Sammen har vi delt mange stunder med frustrasjon og tårer, men også mye latter og glede. Uten dere hadde ikke dette gått.

Jeg vil også takke familie og venner som alltid er der for meg og for deres tålmodighet i denne perioden. En ekstra stor takk til deg Lene for at du tok deg tid til å hjelpe meg i en ellers travel hverdag med konstruktive tilbakemeldinger og faglige vurderinger. Det setter jeg enormt stor pris på. Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min samboer Øyvind for din enorme tålmodighet i denne perioden. Takk for at du alltid er der for meg, støtter og sprer glede i hverdagen.

Oslo, mai 2015.

Katrine Kjær

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	XII
1.1	Bakgrunn for valg av tema	12
1.2	Formålet med oppgaven og problemstilling.....	2
1.3	Begrepsavklaring, avgrensning og disposisjon.....	2
1.3.1	Begrepsavklaring	2
1.3.2	Avgrensning	3
1.3.3	Oppbygging av oppgaven	5
2	Teori	7
2.1	Skolen som arena og deres sentrale samarbeidspartnere.....	7
2.2	Tverrfaglig samarbeid	9
2.2.1	Tverrfaglighet.....	10
2.2.2	Samarbeid	11
2.2.3	Samarbeidets forutsetninger	11
2.2.4	Struktur og organisering av tverrfaglig samarbeid.....	13
2.2.5	Roller og forventninger i det tverrfaglige samarbeidet	14
2.2.6	Juridiske rammer for tverrfaglig samarbeid.....	16
2.3	Psykiske vansker hos barn.....	18
2.3.1	Psykisk helse.....	18
2.3.2	Forebyggende arbeid og tidlig intervensjon i skolen.....	20
2.3	Kommunikasjon	21
2.3.1	Kommunikasjonsteori.....	22
2.3.3	Profesjonell kommunikasjon og relasjonskompetanse.....	23
2.3.4	Aktiv lytting og en anerkjennende holdning.....	24
3	Forskningsmetode	26
3.1	Kvalitativ tilnærming.....	26
3.1.1	Kvalitativt intervju	26
3.2	Vitenskapsteoretisk bakgrunn	27
3.2.1	Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.....	27
3.3	Forskerrollen og forforståelse	28
3.4	Utvalg.....	28
3.5	Datainnsamling.....	29
3.5.1	Intervjuguide	29
3.5.2	Prøveintervju	30
3.5.3	Gjennomføring av intervjuene	30
3.5.4	Transkribering av intervjuene	32
3.6	Fremstilling og analyse.....	32
3.7	Vurdering	33
3.7.1	Validitet og reliabilitet	33
3.8	Etiske betraktninger	37
4	Presentasjon av funn.....	38
4.1	Presentasjon av informanter.....	38
4.2	Tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker	40
4.2.1	Instansenes forståelse av tverrfaglig samarbeid.....	40
4.2.2	Samarbeidende instanser og fagpersonenes roller og forventninger	41
4.2.3	Betydningen av tverrfaglig samarbeid i arbeidet med barn med psykiske vansker	43

4.2.4	Betydningen et tverrfaglig samarbeid har for tidlig intervensjon	44
4.3	Kommunikasjon.....	46
4.3.1	Hvordan kommunikasjon påvirker samarbeidet.....	46
4.3.2	Konsekvenser sviktende kommunikasjon kan ha for barnet	47
4.3.3	Faktorer som fremmer kommunikasjon.....	48
4.3.4	Faktorer som hemmer kommunikasjon	51
5	Diskusjon	57
5.1	Forutsetninger for en god kommunikasjon i samarbeidet	57
5.1.1	Avklaring av roller og forventninger	57
5.1.2	Kommunikasjonsferdigheter	61
5.1.3	Betydningen av en god relasjon mellom samarbeidsaktørene.....	64
5.2	Betydningen av tverrfaglig samarbeid for tidlig intervensjon	66
5.3	Konsekvenser for barnet ved sviktende kommunikasjon i samarbeidet.....	68
6	Oppsummering	70
6.1	Samlet vurdering	70
6.2	Metodiske forbehold og refleksjoner	71
6.3	Videre forskning	72
	Litteraturliste	74
	Vedlegg	80

1 Innledning

Dette kapitlet innleder studien min med en kort presentasjon av bakgrunn for valg av tema og formålet med studien. Med dette forsøker jeg å belyse hvorfor det er viktig at det opprettes et godt tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker. I tillegg ønsker jeg å fokusere på betydningen av at det forekommer kommunikasjon mellom fagpersoner for at barn skal motta den hjelpen de har krav på. Med det ønsker jeg å fremheve at tverrfaglig samarbeid er et viktig tema for spesialpedagogisk virksomhet. Deretter vil jeg kort redegjøre for de ulike instansenes ansvar og oppgaveområde. Til slutt i innledningen følger en kort presentasjon av studiens videre disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Psykiske vansker og lidelser viser seg å være et stort helseproblem hos barn i Norge i dag. Folkehelseinstituttet melder om at 15-20 prosent av barn og unge mellom 3-18 år har psykiske vansker i så stor grad at det går ut over deres forhold til familie, venner og skole. Disse barna har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker som angst, depresjon og atferdsproblemer (Folkehelseinstituttet, 2015). En kartlegging fra SINTEF viser at nærmere 80 prosent av henvisningene til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) omhandler psykososiale problemer av mer eller mindre alvorlig art. Det dreier seg om utagerende og innagerende vansker, ofte kombinert med ulike fagvansker (Berg, 2009). Når det gjelder arbeidet med disse vanskene er det nødvendig å ha et systemfokus. Et slikt systemfokus kan dreie seg om et ”tverrfaglig, sektorovergripende samarbeid med økt vekt på ressursorientering, brukermedvirkning og styrking av det psykososiale forebyggingsarbeidet” (Glavin & Erdal, 2013, s. 21). Ifølge Glavin og Erdal (2013) peker flere dokumenter og utredninger på at det er et sterkt behov for å styrke de helhetlige perspektivene når det gjelder oppvekstvilkår for barn og ungdom. Kunnskapsdepartementet (2007-2008) skriver i en stortingsmelding at skolens mandat, muligheter og pedagogisk organisering er av stor betydning. En helhetlig forståelse av menneskelig læring må legges til grunn her. Dette tilsier at det i større grad enn hittil må legges til rette for en helhetlig vurdering og en samlet innsats.

Tidlig innsats vektlegges både i forskning og statlige dokumenter. I evalueringen av prosjektet ”*Sammen for barn og unge – bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge*” tas det opp hvor viktig det er at barn som trenger hjelp må oppdages tidlig, og at barn

med sammensatte behov mottar helhetlige og koordinerte tiltak (Winsvold, 2011). Dette stiller krav til et godt samarbeid mellom skolen og andre tjenester. I en rapport fra helsetilsynet med overskriften ”*Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*” presenteres risikoen for at barn og unge med behov for samordnet bistand fanges opp for sent. Dette kan skje fordi det ikke er lagt til rette for samarbeid, eller fordi samarbeidet ikke følges opp. Rapporten oppsummerer med at det samlet sett er grunn til bekymring for om barn og unge fanges opp til rett tid og får de riktige tjenestene. Videre fremheves det at landets kommuner bør gjennomgå sine rutiner for å sikre at de har tilrettelagt, fulgt opp og evaluert sine tjenesters samarbeid om utsatte barn og unge (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Samhandlingsreformen legger vekt på dette når de aktualiserer fokuset på det tverrfaglige samarbeidet i kommunene; ”det er ønskelig at kommunene skal sørge for en helhetlig tenkning med hensyn til forebygging og tidlig intervensjon” (St. Meld. Nr. 47, 2008-2009, ref. i Glavin & Erdal, 2013, s. 18). Ifølge Glavin & Erdal (2013) bør ytterligere satsing på det forebyggende barne- og ungdomsarbeidet være en prioritert oppgave i kommunene. Det er også av betydning hvordan kommunene går fram for å utvikle samarbeidskompetanse i kommunen. Oslo kommune iverksatte i 2004 en egen Handlingsplan for psykisk helsearbeid hvor viktigheten av tverrfaglig samarbeid vektlegges:

Skolen som arena for det psykiske helsearbeidet, og spesielt det forebyggende arbeid, er ikke godt nok utviklet. Skolen er det stedet utenom hjemmet hvor barn og ungdom oppholder seg mest. (...) Det er ønskelig med et bredere tverretattlig samarbeid mellom bydel, skole, PPT og Barne- og ungdomspsykiatrien (...) Det forutsettes at det etableres et tett samarbeid mellom ulike instanser både på kommunalt og statlig nivå. (Ref. i Åsgren & Aksum, 2010, s. 5)

For å få til dette forutsetter det at fagpersoner kommuniserer godt med hverandre, da kommunikasjon er essensen i alt samarbeid (Glavin & Erdal, 2013). Men hvordan opplever de ulike instansene kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid? Dette ønsker jeg å undersøke nærmere gjennom å få et innblikk i skolen, PPT og BUP sine erfaringer og opplevelser. Når en så stor andel barn og unge lider av psykiske vansker, kan det være nødvendig å undersøke systemet som arbeider for å motvirke og forebygge slike vansker i skolen. Erfaringer jeg gjorde meg gjennom praksisperioder i studieløpet har bidratt til valget av temaet tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker. Gjennom ulike praksisperioder i skole, PPT og BUP fikk jeg se betydningen av en god kommunikasjon i et tverrfaglig samarbeid. Det var

gjennom deltakelse i tverrfaglige møter at jeg opplevde at de ulike aktørene i samarbeidet hadde utfordringer med kommunikasjonen i samarbeidet. Jeg fikk også et innblikk i frustrasjonen de ulike aktørene i samarbeidet opplevde knyttet til dette. Ikke bare så det ut til å gå utover relasjonen mellom de ulike instansene, men mest av alt så det ut til å gå utover det sårbare barnet som det tverrfaglige samarbeidet var skapt til å hjelpe. Dette fikk meg til å innse betydningen av et godt tverrfaglig samarbeid, og til å stille spørsmål ved hva som kunne skyldes den dårlige kommunikasjonen. I tillegg ble jeg nysgjerrig på hva som kan bidra til å fremme kommunikasjonen i et tverrfaglig samarbeid og hvordan dette kan være med på å gi et best mulig hjelpetilbud til et barn som har psykiske vansker. Psykiske vansker har alltid vært et område som har fanget min interesse. Da en så stor andel barn har psykiske vansker i dagens samfunn er det viktig å se på systemene som er rundt disse barna og ikke minst hvordan disse systemene jobber sammen for å skape en opplevelse av sammenheng i tilværelsen til barn som strever psykisk.

1.2 Formålet med oppgaven og problemstilling

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å sette fokus på tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker. Jeg ønsker å se nærmere på hvilken betydning et tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker har, og hvilke roller og forventninger fagpersoner i skole, PPT og BUP har til hverandre. Jeg ønsker spesielt å sette fokus på kommunikasjon i tverrfaglig samarbeid, hva som hemmer og fremmer et godt samarbeid.

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling;

Hvordan oppleves kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet som berører barn med psykiske vansker?

1.3 Begrepsavklaring, avgrensning og disposisjon

1.3.1 Begrepsavklaring

Problemstillingen inneholder tre sentrale begreper; tverrfaglig samarbeid, kommunikasjon og psykiske vansker. En begrepsavklaring er dermed ansett som hensiktsmessig før teori presenteres.

Tverrfaglig samarbeid

Det finnes flere definisjoner av tverrfaglig samarbeid. Jeg har valgt å benytte meg av Glavin og Erdal (2013) sin definisjon, der tverrfaglig samarbeid er; ”når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål” (s. 25).

Kommunikasjon

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Gregory Bateson (1972) sin brede definisjon av kommunikasjon der ”kommunikasjon er alt”. Skriftlig og muntlig kommunikasjon har blitt viet mye oppmerksomhet i vår vestlige kultur, men utgjør bare en liten del av hans definisjon. Hvordan vi uttrykker ordene med gester, kroppsspråk, tonefall og stemmestyrke er kommunikasjon uløselig forbundet med ordene. I tillegg består kommunikasjon også av det som ikke ble sagt og brevet som ikke ble sendt. Budskap formidles i en kontekst, som sender nonverbale signaler (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler, 2012).

Psykiske vansker

I litteraturen benyttes gjerne begrepene psykiske vansker og psykiske plager om samme tilstand. Barne- og ungdomspsykiatriens nettside bruker ”psykiske problemer” som er et samlebegrep for alt som inngår fra psykiske vansker til psykiske lidelser. Det er vanskelig å finne en god definisjon på psykiske vansker, da det gjerne er en glidende overgang og mange gråsoner mellom psykiske vansker og psykiske lidelser. Da psykiske vansker og psykiske plager er to begreper med samme betydning, vil det i denne oppgaven bli tatt utgangspunkt i Soest og Hyggen (2013) sin definisjon der psykiske plager/vansker er; ”... psykiske problemer som er plagsomme og reduserer livskvaliteten og funksjonsnivået, men som ikke nødvendigvis er tilstrekkelig til å stille en diagnose” (s. 89). Psykiske vansker vil kunne vise seg som symptomer på angst, fortvilelse, følelse av meningsløshet, spiseproblemer, konsentrasjonsvansker, uro m.m. (Mathiesen et al., 2007). Videre i oppgaven vil betegnelsen psykiske vansker bli benyttet gjennomgående.

1.3.2 Avgrensning

I min masteroppgave ønsker jeg som nevnt å sette fokus på systemet rundt barn med psykiske vansker og se på skolen, PPT og BUP sin rolle i det tverrfaglige samarbeidet rundt disse barna. Jeg har valgt å utelate et viktig perspektiv, nemlig foreldrenes opplevelse av

kommunikasjon i tverrfaglige samarbeid. Foreldrene er en avgjørende og viktig samarbeidspartner i instansenes arbeid rundt barnet med psykiske vansker. I denne sammenhengen har jeg allikevel valgt å beholde fokuset på faginstansene, da et godt tverrfaglige samarbeid i første rekke er avgjørende for at den ulike fagkunnskapen deles og drøftes og at tiltak planlegges i fellesskap på en måte som hjelper barnet med psykiske vansker og fremmer en god utvikling. I det følgende vil jeg redegjøre for de ulike instansene og kort forklare deres oppgaveområde.

Skolen

Skolen skal gi barn og unge muligheter for personlig vekst og utvikling og ivareta det enkelte barn uavhengig av dets evner og ressurser. Det er *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998* (opplæringsloven) som er styrende for skolens virksomhet. I opplæringsloven (1998) § 9a-4. står det at skolen aktivt skal drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene. Arbeidet gjelder det fysiske så vel som det psykososiale miljøet. Det er skoleledelsen som har ansvar for den daglige gjennomføringen av dette. Skolens interne hjelpetjenester er i første rekke den spesialpedagogiske og den sosialpedagogiske tjenesten. Det allikevel viktig å se at skolene organiseres forskjellig og at dermed ikke alle skoler er privilegert med slike interne hjelpetjenester. Av eksterne tjenester som skolen forholder seg til finner vi PPT, skolehelsetjeneste, sosialtjeneste, barnevern og spesialisthelsetjeneste (Berg, 2009).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

I § 5-6 i opplæringsloven står det at hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Det er PP-rådgiverens oppgave å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det (Opplæringsloven, 1998). PPT anbefaler rett til spesialpedagogisk hjelp etter § 5-1 og § 5-7. Utredning av barn skjer ofte i samarbeid med foreldrene og henvisende instans. PPT kan henvise barnet til aktuelle andre aktuelle instanser dersom det viser seg at barnet skulle ha behov for det. En slik aktuell instans og vanlig samarbeidspartner for PPT er blant andre spesialisthelsetjenesten (Glavin & Erdal, 2013), som i denne oppgaven er representert ved Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP)

”Barne- og ungdomspsykiatrien har ansvar for hjelp til barn og unge i de tilfellene barnets eller den unges psykiske helse eller utviklingsmuligheter er forstyrret eller i fare” (Glavin & Erdal, 2013, s. 211). Barne- og ungdomspsykiatrien går innunder den fylkeskommunale spesialisthelsetjenesten. De tilbyr hovedsakelig hjelp i form av behandling til barn, unge og deres familier. Denne oppgaven krever at BUP stiller opp med hjelp til førstelinjetjenestenes og skolens arbeid med psykiske vansker hos barn, slik at problemer kan løses der barnet befinner seg. Dette setter krav til godt samarbeid med barnet selv, med deres familier og med de kommunale instansene (Glavin & Erdal, 2013). En henvisning til barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste, som hører til i andrelinjen, forutsetter at en først har hatt kontakt med førstelinjens helsetjeneste eller barnevernet. For at BUP skal kunne dele opplysninger i et tverrfaglig samarbeid kreves det informert samtykke fra barnets foreldre (Garløv og Haavet, 2010).

1.3.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av seks hovedkapitler:

Kapittel 1: Her bli bakgrunn for valg av tema, formål, problemstilling med avgrensninger og begrepsavklaring presentert.

Kapittel 2: Her blir oppgavens teoretiske referanseramme presentert. Det vil bli redegjort for tverrfaglig samarbeid, hvilke forutsetninger som må til for å få til et godt samarbeid, instansenes roller og forventninger og en kort gjennomgang av de juridiske rammene rundt dette. Det vil videre bli redegjort for hva det vil si å være et barn med psykiske vansker satt i et helseperspektiv. Dette sees så opp mot betydningen av forebyggende arbeid og tidlig intervensjon. Avslutningsvis i dette kapittelet redegjøres det for relevant kommunikasjonsteori og viktige kommunikasjonsskunnskaper og –ferdigheter.

Kapittel 3: Her vil oppgaven settes i en vitenskapelig og metodisk sammenheng. Det vil bli redegjort for oppgavens metode, vitenskapelige utgangspunkt og forskningsprosess. Avslutningsvis vil oppgavens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger bli diskutert.

Kapittel 4: Studiens funn blir her presentert

Kapittel 5: Funnene blir diskutert med bakgrunn i oppgavens teoretiske rammeverk.

Kapittel 6: Studiens hovedfunn vil bli kort oppsummert og deretter vil jeg diskutere styrker og svakheter ved forskningsprosjektet. Helt tilslutt følger noen tanker om videre forskning.

2 Teori

Problemstillingen innebærer som tidligere nevnt begrepene tverrfaglig samarbeid, kommunikasjon og psykiske vansker. I dette kapittelet presenteres utvalgt teori omkring disse tre områdene. Først vil det redegjøres for skolen og deres sentrale samarbeidspartnere PPT og BUP.

2.1 Skolen som arena og deres sentrale samarbeidspartnere

Skolens primære oppgave er drive å opplæring slik at elevene utvikler faglig og sosial kunnskap etter opplæringslovens formålsparagraf §1-1. Skolen skal sørge for at eleven utvikler kunnskap og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Grunnskolen har kontakt med alle barn og utgjør dermed en viktig arena for forebygging av psykiske vansker, samt det å identifisere og melde ifra til andre instanser når det er elever som har mer sammensatte og komplekse behov. Det er derfor viktig at skolen har interne rutiner for hva lærere skal gjøre når de er bekymret for et barn. Det er viktig at personalet vet hva de skal være oppmerksom på, hvem de kan henvende seg til, og hvem som skal ha ansvaret for henvendelser til andre hjelpeinstanser (Glavin & Erdal, 2013). President i psykologforeningen Tor Levin Hofgaard uttaler at barn må fanges opp der de oppholder seg til daglig, altså i barnehage og på skole. ”I dag faller altfor mange barn mellom stolene i tjenesteapparatet” (Hofgaard ref. i Harto, 2015). Det er dermed viktig at disse personene besitter kunnskap om de situasjoner barnet kan befinne seg i og som i mange tilfeller utgjør grunnlaget for deres psykiske vanske. Eksempler på slike situasjoner er mobbing, skilsmisse hos foreldrene, omsorgssvikt, tap, sorg, med mer (NOVA, 2014). I en rapport fra Helsetilsynet står det;

Kommunen har ikke etablert et system som sikrer at alle ansatte får tilstrekkelig kunnskap om de ulike deltjenester og rammer, slik at de kan vurdere om disse bør trekkes inn i samarbeidet i forhold til barn og unges individuelle behov. (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 14)

Ifølge Hofgaard referert i Harto (2015) er det nødvendig å finne systemer for samarbeid mellom blant andre helsetjenesten og skolene. Alt ansvaret kan ikke ligge hos lærerne som

allerede har en presset arbeidshverdag. Det gjelder å finne løsninger som gjør at skolene får dratt nytte av kompetansen og ressursene som finnes. I det tverrfaglige samarbeidet som omhandler barn med psykiske vansker finner vi flere hjelpetjenester som skal bistå skolen i å hjelpe barnet til å takle vansker av faglig og psykososial art (Glavin & Erdal, 2013). I denne masteroppgaven tas det som nevnt utgangspunkt i to av de eksterne hjelpetjenestene som skal bistå skolen i å hjelpe elevene til å takle vansker av faglig og psykososial art. I det følgende skal jeg se på forholdet mellom skolen og PPT og deretter forholdet mellom skolen og BUP.

Samarbeidet mellom skolen og PPT

PPT har som hovedoppgaver å arbeide med enkeltelever som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp og spesiell tilrettelegging av undervisningen, og tjenesten skal bistå skolen med systemarbeid og kompetanseutvikling. Hovedoppgaven er å bistå skolen i sitt arbeid, gjennom å samarbeide om elever som har det vanskelig i skolen. Dersom en elev har behov for særskilt tilrettelagt undervisning har skolen, etter å ha drøftet saken med foresatte, plikt til å melde fra om dette til PPT, som er den sakkyndige instansen som skal vurdere behovet og gi råd om dette. Foreldre kan også på egen hånd be om hjelp fra PPT for sitt barn, uavhengig av eller i samarbeid med skolen (Berg, 2009). Før PPT gjør en sakkyndig vurdering skal skolen ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med mål om å gi eleven tilfredsstillende utbytte. Det må innhentes et samtykke fra eleven og/eller foreldrene til eleven før det blir gjort sakkyndig vurdering og før det blir gjort vedtak om å sette i gang spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-4). PPT skal sørge for å kontakte andre faglige instanser, for eksempel spesialisthelsetjenesten, dersom det er nødvendig for å utrede elevens vansker og legge til rette for en godt tilpasset opplæring (Kinge, 2012).

I arbeidet PPT er pålagt å hjelpe skolen med ligger det mye fokus på *systemet* som barnet er en del av, altså på skolen og i klassen, for å kunne legge undervisningen bedre til rette for elever med særlige behov. Det systemrettede arbeidet kan omhandle mange sider av skolens virksomhet, blant annet: skoleledelse, klasseledelse, klassemiljø, psykososialt miljø i skolen, mobbeproblematikk, undervisningsorganisering, bruk av spesialpedagogiske ressurser, inkludering av elever med særlige behov, faglig styrking og kompetanseutvikling i lærerpersonalet innenfor særlige problemområder. Det systemrettede arbeidet foregår blant annet som kursvirksomhet for skolens personale eller som veiledning til skolen i faste kontaktmøter, eventuelt sammen med andre hjelpetjenester. Ifølge Berg (2009) skal PPT ha

rollen som nettverksbygger og formidler og samarbeide med andre hjelpeinstanser. For at PPT skal fungere godt må den være godt synlig for brukerne, ha lokalkunnskap og en innarbeidet posisjon som sakkyndig og rådgivende organ.

Samarbeidet mellom skolen og Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP)

I tillegg til PPT, som har lovpålagte oppgaver overfor skolen, må skolen også samarbeide med en rekke andre instanser for å gi nødvendig hjelp og støtte til elever som har psykiske vansker, deriblant BUP. For å kunne hjelpe barn med psykiske vansker er det nødvendig å se helheten i deres tilværelse. Det holder for eksempel ikke å sette i verk tiltak på en arena som skolen hvis vanskene likefremt utspiller seg på hjemmebane eller i fritidsmiljøet. BUP kobles derfor svært ofte inn når elever får problemer av psykisk art for å bidra i samarbeidet med skolen og PPT. I tillegg til å gi individuell behandling til eleven vil BUP også ofte gi veiledning om tilrettelegging for eleven i skolen. Dette er noe som skjer etter at BUP, ofte i samarbeid med PPT, har gjort en utredning av spesifikke vansker og når en elev gjennom lengre tid trenger behandling og oppfølging fra psykiatrisk helsetjeneste. I slike tilfeller har spesialisthelsetjenesten plikt til å utarbeide en helhetlig individuell plan for barnet som også omfatter opplæringen i skolen (Berg, 2009).

2.2 Tverrfaglig samarbeid

Ifølge definisjonen jeg har valgt å bruke er tverrfaglig samarbeid ”når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål” (Glavin & Erdal, 2013, s. 25). Begrepet ”tverrfaglighet” dukker stadig oftere opp innenfor ulike sektorer av samfunnslivet, særlig innenfor forskning, undervisning og omsorgsarbeid (Lauvås & Lauvås, 2012). Tverrfaglighet er helt nødvendig i et moderne samfunn. ”Samfunnslivet er blitt så sektordelt, kunnskapen så spesialisert og funksjonsdifferensieringen så langt drevet, at helhet og sammenheng er blitt vanskelig å håndtere” (Lauvås & Lauvås, 2012, s. 17). Tverrfaglig samarbeid skal fungere til barnets beste, men det er også her et spørsmål om effektiv ressursutnyttning. Overordnede mål oppnås kun dersom de ulike sektorene opererer avhengig av hverandre. Å ha en felles problemforståelse er en viktig faktor for at samarbeidet skal lykkes. Det å skulle få etablert et apparat for tverrfaglig samarbeid kan være vanskelig, men selve utfordringen kommer når det gjelder å få dette samarbeidet til å fungere (Glavin & Erdal, 2013).

De instansene som utgjør familiens støtteapparat i kommunene, stilles overfor store utfordringer. Hovedansvaret ligger hos foreldrene, men dette forutsetter at samfunnet bidrar til at denne ansvarsoppgaven kan ivaretas på en god måte (Glavin & Erdal, 2013).

For å sikre best mulige oppvekstvilkår hos barn og unge er det nødvendig å samarbeide på tvers av profesjoner og etater. Da psykiske vansker ofte er komplekse og utspiller seg på flere arenaer krever det ofte bidrag fra flere forskjellige hjelpeinstanser. Tverrfaglig samarbeid blir dermed en forutsetning for hjelpeapparatet. ”Tverrfaglig samarbeid gir økt kompetanse til å oppdage tidlig og bistå elever med psykiske vansker og lidelser” (Åsgren & Aksum, 2010, s. 6). Ifølge Lauvås og Lauvås (2012) står koordinering og utveksling av informasjon sentralt i et tverrfaglig samarbeid. Det er behovet for å koordinere arbeidet til en rekke faglige instanser og fagpersoner som danner utgangspunktet. Dette setter krav til at instansene opprettholder en god kommunikasjon. I det følgende vil jeg redegjøre for hva som ligger i begrepene tverrfaglighet og samarbeid, samt se på hvilke forutsetninger som bør ligge til rette for et tverrfaglig samarbeid. I tillegg redegjøres det for struktur og organisering av et slikt samarbeid i tillegg til fagpersonenes roller og forventninger. Avslutningsvis kommer en kort gjennomgang av de juridiske rammene for tverrfaglig samarbeid i Norge.

2.2.1 Tverrfaglighet

”Å være faglig er det motsatte av å arbeide ut fra tilfeldigheter” (Glavin & Erdal, 2013, s. 28). Ifølge Larsen (1994) referert i Glavin og Erdal (2013) er en fagperson en som har kunnskaper om og erfaringer med hvordan problemer og utfordringer kan forstås og håndteres innenfor sitt fag. Tverrfaglighet sier noe om relasjonen mellom fagene. Johannesen referert i Glavin & Erdal (2013, s. 28) viser til at for å kunne arbeide tverrfaglig må en ikke bare ha kunnskaper om de andre profesjonenes ansvarsområde og faglige forståelse, men først og fremst ha egen sterk fagidentitet. En sterk fagidentitet kan bidra til at en tør å eksponere seg, samtidig som en har god oversikt over eget kompetanseområde. Fagene representerer forskjellige perspektiver å betrakte, forklare og forstå virkeligheten ut fra, med de begrensningene det innebærer. Gjennom spesialisert utdanning tar man sikte på å bli god på ett felt, mens andre felt overlates til andre. Dette kan i mange tilfeller gjøre at en ikke evner å se helheten, fordi man fordyper seg i en eller bare noen få av delene av et fagområde (Lauvås & Lauvås, 2012). Et samarbeid på tvers av fag som kompletterer hverandre blir i slike tilfeller helt avgjørende for å kunne ivareta barn med psykiske vansker.

Enkelte skoler har ansatte med spesiell kompetanse, blant dem er sosiallærer. En sosiallærer besitter ofte mye kunnskap om de elevene på skolen som har psykiske vansker og kan derfor gi informasjon om hvordan eleven fungerer i skolesammenheng. PP-rådgiveren forventes å ha bred kunnskap når det gjelder rådgivning til skolen rettet mot elevens sosiale og faglige situasjon og miljøet rundt eleven. BUP blir omtalt som en eksperttjeneste og besitter mer spesifikk kunnskap rundt de psykiske vanskene og hvordan man bør forholde seg til disse barna. Alle disse tre faggruppene sitter på viktig informasjon og kunnskap vedrørende barnets livssituasjon. For at et barn med psykiske vansker skal oppleve denne hjelpen er det avgjørende at faggruppene samarbeider om den informasjonen og deler av den kunnskapen de har.

2.2.2 Samarbeid

”Samarbeid blir definert som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen” (Glavin og Erdal, 2013, s. 27). Begrepene samordning og samarbeid blir ofte brukt om hverandre. Knoff referert i Lauvås og Lauvås (2012) definerer samordning til å omfatte ”en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre” (s. 53). Tverrfaglig samarbeid defineres ofte som samordning, men det er viktig å se at samarbeid også er noe mer enn samordning. I samarbeid forutsettes en helt annen form for avhengighet og nærhet i tid og rom mellom samarbeidspartnerne enn i samordning (Lauvås & Lauvås, 2012).

2.2.3 Samarbeidets forutsetninger

For å utvikle et godt samarbeid er det flere forutsetninger som må ligge til grunn. Glavin og Erdal (2013) har utviklet elleve suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid med faktorer de mener er nødvendige å ta hensyn til.

1) Forankring/system

Tverrfaglig samarbeid krever organisering og struktur. Et samarbeidssystem må forankres i kommunens planer, slik at det ikke blir avhengig av enkeltpersoner. Dette krever også at alle instanser forplikter seg, at ledelsen er involvert i samarbeidet og at ansvaret er plassert. I tillegg til at samarbeidet er beskrevet og forankret i den enkelte etats planer, bør man ha en felles plan for det tverrfaglige samarbeidet som berører alle involverte parter. Dette

forutsetter dog at alle de ulike instansene har et eierforhold til planen og kjenner innholdet i den.

2) Felles målsetting

Partene som inngår i samarbeidet må ha en felles målsetting, både når det gjelder det tverrfaglige samarbeidet generelt, og når det samarbeides om det enkelte barn. Målet for samarbeidet skal være barnets beste.

3) Realistisk syn på samarbeidsmuligheter

Partene må ha evne til selvkritikk og ha vilje til å endre praksis. Kjennskap til hverandres fagområder vil være en viktig forutsetning for dette.

4) Nytteopplevelse

Den enkelte deltaker må oppleve samarbeidet som nyttig for at det skal være meningsfullt. Instansene må kunne se verdien av hverandres kompetanse og at en fordeling av ansvar og oppgaver vil føre til mindre arbeidspress for den enkelte.

5) Nødvendighet

Man skal ikke samarbeide for samarbeidets skyld, men ha en forståelse for at samarbeid er en nødvendig metode for å nå et mål. Partene må være enige om hva som er viktige oppgaver, og hvordan de skal løses.

6) Trygghet

Å følge seg trygg er en viktig forutsetning for å kunne yte noe i et samarbeidsforum. Det må settes ord på hvordan ulike aktørers bidrag og væremåte hemmer og fremmer arbeidet, slik at hver enkelt deltaker skal kunne være bevisst sin egen rolle og atferd, med sikte på læring og utvikling.

7) Respekt

”Det må være en gjensidig respekt for hverandres ulikheter og faglighet” (Glavin & Erdal, 2013, s. 45). Det er viktig at man tar hverandre på alvor og anerkjenner at andre har et annet synspunkt, samt være ydmyk for andres kompetanse

8) Tillit

Et samarbeid basert på respekt, åpenhet og redelighet vil føre til tillit mellom aktørene i samarbeidet. Man må tørre å være direkte og saklig. Kommunikasjon er ifølge Glavin og Erdal (2013) essensen i alt samarbeid. At det er samsvar mellom det man sier og det man uttrykker med kroppsspråket, altså den verbale og den nonverbale kommunikasjonen er viktig for at partene skal føle tillit til hverandre.

9) Kunnskap om hverandre

Kunnskap om hverandres rolle og ansvar er viktig for kunne bygge på hverandres sterke sider og lære av hverandres ulikheter.

10) Kompetanse

I tillegg til fagkompetanse, er det nødvendig at man har en felles kompetanse basert på et felles verdigrunnlag. Da ulike holdninger kan være en hindring for samarbeid er det viktig å starte samarbeidet på en måte som gjør at alle får en felles forståelse og ser nytteverdien av samarbeidet. Dermed oppnår alle en felles kompetanse for arbeidet de gjør.

11) Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet

Det tverrfaglige samarbeidet bør ha en nærhet til brukerne. Eleven og/eller foreldrene bør ofte delta på møtene som omhandler vedkommende for å sikre en god framdrift i saken. Med faste deltakere i et tverrfaglig team, blir samarbeidet og koordineringen av samarbeidet enklere. Det er av betydning at de ulike aktørene i samarbeidet har kjennskap til hverandre. Tydelig ansvarsfordeling og regelmessige møter etter fastsatt møteplan har også vist seg å være av betydning. Tverrfaglig samarbeid fungerer best der det er ansatt en koordinator med et overordnet ansvar for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013).

2.2.4 Struktur og organisering av tverrfaglig samarbeid

En vanlig metode for samarbeid er tverrfaglige møter. I tverrfaglige møter er det viktig med god struktur, god planlegging og felles mål. Det er nødvendig med ledelse av møtene og at det tas ansvar for koordineringen av det videre arbeidet. Det tverrfaglige møtet er et drøftingsforum der det også kan fattes beslutninger. Her er det viktig å være klar over begrensningene en har som ansatt i det offentlige, og med det se mulighetene ved å trekke inn foreldrenes og andre faggruppers kompetanse. Dersom de foresatte ikke ønsker at saken skal

drøftes i tverrfaglig møte, kan saken anonymiseres slik at det tverrfaglige møtet likevel kan brukes som et rådgivende organ i forhold til problemet. For å sikre kvaliteten på det tverrfaglige møtet nevner Glavin & Erdal (2013) forberedelser og møteledelse som to viktige punkter. Dersom alle deltakerne i det tverrfaglige møtet er godt forberedt, vil dette effektivisere og øke kvaliteten på møtet. Å møte forberedt er også en måte å vise respekt overfor de andre møtedeltakerne på. Det er av stor betydning for den videre fremdriften i saken at de ulike instansene har et klart mandat fra arbeidsgiver og at de ulike aktørene bidrar med en klargjøring av sin rolle i samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2012).

2.2.5 Roller og forventninger i det tverrfaglige samarbeidet

En rolle kan sees som et sett av forventninger som er tilknyttet en bestemt stilling eller funksjon. Rollens statiske side innebærer en bestemt posisjon/funksjon, mens den dynamiske siden ved å ha en posisjon er å ”spille” rollen”. Posisjon og rolle er altså to sider av samme sak, den ene forutsetter den andre (Lauvås & Lauvås, 2012). Rollebegrepet kan forklares ut ifra normene som knytter seg til begrepet (Rommetveit, 1952) eller ut ifra handlingsaspektet (Katz og Kahn, 1966). Repstad (1983) forklarer begrepet rolle med begge disse innfallsvinklene; ”Rolle er en sosial posisjon som individet er i og som det knytter seg et sett av forholdsvis stabile normer og forventninger til, eller om man vil, visse formelle og uformelle regler om hvordan man skal oppføre seg” (s. 44).

Rolleforventningene stammer både fra omgivelsene og rolleinnhaveren selv. I tverrfaglig samarbeid vil samarbeidspartnerne stille forventninger til hverandre om rollenes innhold og utforming, samtidig som de stiller med visse forventninger til egen rolle. Forventningene vil danne et press til å utføre rollen i samsvar med ytre forventninger (Lauvås & Lauvås, 2012). Dette kan sees i sammenheng med det Rommetveit (1953) kaller det ”sosiale trykk”. Det er flere andre faktorer som er med på å bestemme intensiteten i det sosiale trykket, blant annet hvor viktig posisjonen det er snakk om er. Noen hevder også at normmottakerens hierarkiske posisjon er med på å avgjøre hvilket uttrykk rolleforventningene får (Israel & Calais, 1976, ref. i Lauvås & Lauvås, 2012, s. 68). Det er tradisjon for at yrkesgrupper som arbeider i helsevesenet og sykehus ofte inndeles i et hierarkisk system. Det går for eksempel et skille mellom behandlere og pleiere. I et tverrfaglig samarbeid blir BUP-medarbeiderens hierarkiske posisjon sjelden og ofte bare overfladisk diskutert. En manglende avklaring av deres rolle i helheten kan lett bli tolket som en indikasjon på at organisasjonen ikke tar for

eksempel pedagogikken på alvor. Dersom rollen ikke blir tydelig diskutert kan det gå utover samarbeidet og gjøre at viktig kompetanse blir ubrukt og usynlig (Lauvås & Lauvås, 2012).

Forventninger stilles ikke kun fra enkeltindivider og grupper innenfor organisasjonene, men også utenfra. Forventningene utgjør til sammen det sosiale trykket for hvordan personen skal, bør og kan utføre sin rolle. I et tverrfaglig samarbeid vil interaksjonen mellom samarbeidspartnerne i stor grad innebære ansikt-til-ansikt-relasjoner. Forventningene vil dermed komme klart til uttrykk her på grunn av den tette avstanden og avhengigheten mellom rolleinnhaverne. Lauvås og Lauvås (2012) uttaler at det ikke alltid er slik at vi er klar over at vi stiller forventninger til vår egen og andres roller, og hva disse forventningene inneholder. Det er først når vi opplever at våre mer eller mindre ubevisste forventninger harmonerer dårlig med andres, at vi blir oppmerksomme på dette forholdet.

Avklaring av rolleforventninger

Kinge (2012) viser til studier som påpeker at flere kommunalt ansatte opplever at mangel på klare, formaliserte retningslinjer om hvilken rolle den enkelte skal ha i ulike faser av en sak virker hemmende for samarbeidet. ”Hvem som skal gjøre hva, må defineres, avklares og tydeliggjøres med partene i teamet” (Kinge, 2012, s. 45). Tydeliggjøring av roller og arbeids- og ansvarsfordeling er, ifølge henne et viktig tiltak for å lette samarbeidet. Det er viktig å legitimere rolleatferden i det tverrfaglige samarbeidet ved å forklare og rettferdiggjøre måten vi velger å handle på. Vi forsøker å forsvare både den kunnskapen vi baserer handlingene våre på og de verdiene som styrer handlingene. Ifølge Lauvås og Lauvås (2012) er den kunnskapen vi har om andres roller ofte mangelfull og overflatisk. Forventningene vi stiller til disse rollene blir ofte konvensjonelle og stereotype. Et tverrfaglig samarbeid blir dermed nesten utenkelig uten mer informasjon og diskusjon om rollene som inngår i samarbeidet. Det er viktig å se at hensikten med rolleavklaringene i første rekke er å ivareta brukerens behov, som i dette tilfellet vil være barnet, og ikke rolleinnhaverens. Avklaringen av en rolle bør omfatte både hvilke funksjoner og plikter som ligger i rollen, den handlefrihet og de begrensninger som eksisterer, konkrete arbeidsoppgaver som rollen innebærer, og det ansvaret rolleinnhaveren har for sin atferd (Borum, ref. i Lauvås & Lauvås, 2012, s. 82). I et tverrfaglig samarbeid er det viktig at de ulike samarbeidsaktørene diskuterer rollen sin i relasjon til de andre samarbeidsaktørenes, da de her er i et gjensidig avhengighetsforhold. Det er også viktig å se at noen oppgaver ikke hører eksklusivt innunder en spesiell rolles ansvarsområde, som for eksempel omsorg for brukeren.

I hvor stor grad vi påvirkes av andres forventninger, er blant annet avhengig av hvor sterk rolleidentitet og selvtillit vi har. Med en uklar forståelse av hva samarbeidet går ut på, hvilke krav som knytter seg til vår rolle og i tillegg manglende selvtillit, er vi ifølge Knoff referert i Lauvås og Lauvås (2012, s. 53) høy grad utsatt for påvirkelighet. I situasjoner der samarbeidet preges av rolleusikkerhet, kan kravet om rollespesifisering komme i form av regler og faste rutiner for samarbeidet. I tillegg er det viktig å se at det er mennesker som deltar i tverrfaglig samarbeid og ikke roboter. Kommunikasjonen omkring rollene og forventningene til dem kan dermed ikke gjøres en gang for alle, da roller forandrer seg over tid, nye aktører med forskjellig syn på rollens innhold kommer til og arbeidsrutiner forandres. Rolleavklaring blir dermed en kontinuerlig prosess (Lauvås & Lauvås, 2012).

2.2.6 Juridiske rammer for tverrfaglig samarbeid

Aktørene i det tverrfaglige samarbeidet har ofte ulike regelverk de må forholde seg til. Blant annet har leger og psykologer ansatt i BUP et strengere regelverk i forhold til taushetsplikten enn ansatte i skole og PPT. I et tverrfaglig samarbeid er det en del juridiske rammer aktørene i samarbeidet må forholde seg til. Opplæringsloven (1998, §1-1, §13-3d og §5-4) stiller krav til skolen om samarbeid med hjem og foreldre. Opplæringsloven (1998, §5-6 og §5-3) stiller også krav til PPTs arbeid, men den stiller ingen krav til organisering og gjennomføring av tverrfaglig samarbeid. Å etablere og delta i tverrfaglig samarbeid finnes det ingen restriksjoner på. ”Den enkelte etat har rett til å samarbeide med hvem de vil om løsning av sine oppgaver” (Olsen, 2004, s. 154). Det vises en tendens til at det mangler rutiner for å sikre samarbeidet mellom helsetjenestene og skolen/PPT (Kinge, 2012). Kinge (2012) fremhever at generelle årsaker til samarbeidets manglende fungering kan være ulike lovverk, ulik kultur og ulike tradisjoner, og dette frembringer et sterkt behov for et felles lovverk. Det er kommunen, her ved skolen, som har ansvaret for å koordinere det tverrfaglige samarbeidet i tråd med barn og foreldres behov.

Taushetsplikt, et hinder for helhetlig tenkning og samarbeid?

Et tverrfaglig samarbeid krever informasjonsutveksling, slik at aktørene sammen kan komme frem til de beste løsningene når det gjelder å tilrettelegge for et barn med psykiske vansker. Dilemmaer når det gjelder opplysningsplikten versus taushetsplikten i de ulike aktørenes lovverk kan oppstå, og kan i noen tilfeller bidra til at samarbeidet vanskeliggjøres.

”Taushetsplikten skal beskytte enkeltmennesket mot at noen skal få kjennskap til ens personlige forhold. Når man skal etablere et tverrfaglig samarbeid, er det viktig at personvernet er ivaretatt. Samtidig er det nødvendig å finne hensiktsmessige måter å samarbeide på” (Kjønstad, 1992, ref. i Åsgren & Aksum, 2010, s. 20). Juridiske rammer om behandling av personopplysninger er hjemlet i Personvernopplysningsloven (2000) og i Forvaltningsloven (1967). I Lov om Spesialisthelsetjenesten m.m (1999) står det at; Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for helseinstitusjon som omfattes av denne loven har taushetsplikt etter forvaltningsloven (1967, §13 til §13 e). ”Opplysninger til andre forvaltningsorganer etter forvaltningsloven § 13b nr. 5 og 6 kan bare gis når dette er nødvendig for å bidra til løsning av oppgaver etter denne loven, eller for å forebygge vesentlig fare for liv eller alvorlig skade for noens helse” (Spesialisthelsetjenesteloven, 1999). Det kan se ut til at lovene krever en skjønsmessig vurdering når det gjelder hvorvidt en skal ta hensyn til taushetsplikten avhengig av den konkrete saken.

Mange som arbeider innenfor de offentlige tjenestene, hevder at de føler seg bundet og hindret på grunn av taushetsplikten (Kinge, 2012). En kan spørre seg om ikke taushetsplikten noen ganger kan være til hinder for å kommunisere og utveksle informasjon blant instanser som samfunnet har satt til å hjelpe utsatte barn og unge. Skolen er avhengig av nødvendig informasjon fra samarbeidende instanser for å få nok informasjon til å gi eleven en godt tilpasset opplæring. I de tilfellene der taushetsplikten blir brukt som et hinder for samarbeid betyr ikke det, ifølge Åsgren og Aksum (2010), nødvendigvis at årsaken ligger i lovverket, men at dette avhenger av ”..holdninger hos enkeltpersoner, ulike kulturer mellom samarbeidende etater og grunnleggende forskjeller i arbeidsmåter mellom ulike profesjoner” (s. 21).

Ifølge Kinge (2012) trenger ikke taushetsplikten å være til hinder for informasjonsoverføring og utveksling i et tverrfaglig samarbeid. Det viktigste grunnlaget for samarbeid er samtykke, som kan gis av barnet selv og/eller av foreldrene (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). For de aller fleste foreldre vil en slik informasjonsoverføring på mange måter fungere som en lettelse og en avlastning, da det bidrar til å hjelpe barnet deres med en helhetlig tenkning og tilnærming. Og dersom taushetsplikten er til hinder for åpen drøfting og helhetlig tenkning, må dette vurderes nøye. ”Vi må kunne drøfte åpent alle forhold som vedrører barnet, for å øke vår innsikt og forståelse. Først da vil vi kunne gi den optimale hjelpen som barnet og familien kan ha nytte av, og samtidig utvide vår egen forståelse og innsikt slik at vi

kan gi bedre hjelp til andre” (Kinge, 2012, s. 185). Da taushetsplikten viser seg å oppleves som et reelt dilemma, er det viktig å være trygg både på lovverk og på rettigheter og plikter. Blant annet at foreldre har stor innflytelse i saker vedrørende dem selv og deres eget barn, og at deres samtykke til at de ulike aktørene kan utveksle informasjon, kan løse dette dilemmaet (Olsen, 2004).

2.3 Psykiske vansker hos barn

En god psykisk helse er grunnleggende for at vi skal ha det bra. Grunnlaget for god psykisk helse dannes i barne- og ungdomsårene. Det er derfor av betydning at forebygging og tidlig intervensjon skjer her. Skolen har et ansvar når det gjelder å fremme god psykiske helse og forebygge psykiske vansker hos barn og unge (Åsgren & Aksum, 2010). Psykiske vansker kan ha negativ påvirkning på livskvalitet, mellommenneskelige forhold, skolegang og senere arbeidsliv (Soest & Hyggen, 2013). I det følgende skal jeg redegjøre for psykiske vansker hos barn og deretter se på betydningen av forebyggende arbeid og tidlig intervensjon i skolen, med tanke på slike vansker.

2.3.1 Psykisk helse

Psykiske vansker finner vi under begrepet psykisk helse. Psykisk helse er et samlebegrep for hvordan menneskers sinnstilstand påvirker den enkeltes liv og omgivelsene (Lingås & Herheim, 2008). Psykisk helse handler ikke om å enten være syk eller frisk, men er et slags kontinuum vi hele tiden beveger oss i. God psykisk helse blir av psykiater Sidsel Gilbert definert som ”..evnen til å fordøye livets påkjenninger” (Berg, 2009, s. 33). Psykisk helse kan deles inn i kategoriene psykisk velvære, psykiske vansker og psykiske lidelser. Psykisk velvære vil si at man har god sosial kompetanse og dermed er i stand til å skape gode sosiale relasjoner. Barnet opplever mestring og sammenheng i sin tilværelse, og følelsen barnet har av trygghet og mestring av de utfordringene det møter er av stor betydning. Psykiske vansker viser som nevnt til symptomer som konsentrasjonsvansker, angst, fortvilelse, søvnvansker, spisevansker og lignende. Dette er symptomer som oppleves som plagsomme og som kan påvirke personens evne til å fungere i ulike sammenhenger. Psykiske lidelser er tilstander med alvorlige symptomer som blant annet kan komme til uttrykk som endring i tankemønster, følelser og atferd. Hos et barn med psykiske lidelser er symptomene så sterke og belastende at det ofte vil trenge psykiatrisk behandling (Berg, 2012).

Det å skulle skille mellom psykiske vansker og psykiske lidelser kan noen ganger være vanskelig, da det eksisterer en del gråsoner og glidende overganger mellom de to. En psykisk vanske kan ofte utvikle seg til å bli en psykisk lidelse dersom det ikke settes i verk tiltak for å minske risikoen for at vanskene får utvikle seg. Det er viktig å se at alle vil møte store påkjenninger som kan gi psykiske vansker eller problemer i løpet av livet. Dette er helt normalt og det hender at mange trenger litt hjelp for å bearbeide for eksempel vonde følelser, for å komme seg videre. Det er når den psykiske vansken blir så omfattende at den fører til en reell funksjonsnedsettelse at det er snakk om psykisk lidelse. For å kunne avgjøre hvorvidt det er snakk om en psykisk lidelse må barnet tilfredsstillende kriteriene som er satt for en diagnose i et psykiatrisk diagnosesystem. I Norge benytter vi diagnosesystemet ICD-10 av Verdens Helseorganisasjon (Berg, 2009).

Dårlig psykisk helse i form av psykiske vansker eller lidelser hos barn er sammensatte og kan ha mange årsaker. Det kan ha sin årsak i arv og miljø. Av miljømessige årsaker finner vi forhold i familie eller samfunn og kan være reaksjoner på vonde opplevelser eller vanskelige oppvekstvilkår. En mulig årsak som ligger hos individet kan ifølge Antonovsky (2000) være om barnet opplever sammenheng i sin tilværelse. Han kaller det å ha en sterk eller svak OAS (opplevelse av sammenheng), og det dreier seg om hvorvidt barnet er i stand til å oppleve begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet i tilværelsen. Med *begripelighet* mener han hvordan barnet oppfatter stimuli fra miljøet som kognitivt forståelig, som sammenhengende, strukturert og tydelig, og ikke som støy, kaotisk, tilfeldig og uforklarlig. *Håndterbarhet* er i hvilken grad barnet oppfatter at det har tilstrekkelig med ressurser til å takle de kravene det stilles ovenfor og den stimuli det utsettes for. *Meningsfullhet* i tilværelsen dreier seg om viktigheten av å være involvert. At barnet opplever motivasjon og at livet er engasjerende og gir mening følelsesmessig og ikke kun i kognitiv forstand. Barn bruker mange timer i uken på skolen. Hvordan de har det på skolen vil derfor være av stor betydning for dem. Mennesker lever med sine problemer, vansker, sykdommer i en sosial sammenheng, uavhengig av årsak til lidelsene. Det at psykiske vansker både har mange årsaker og kommer til uttrykk på forskjellige måter, gjør at hjelpen også må være sammensatt og bred (Lingås & Herheim, 2008).

2.3.2 Forebyggende arbeid og tidlig intervensjon i skolen

Et barn med psykiske vansker kan stå i fare for å utvikle en psykisk lidelse. Det er derfor svært viktig å identifisere slike plager slik at det er mulig å iverksette tidlig intervensjon (WHO, 1998). Weisæth og Dalgard (2003) sammenfatter at forebygging er å foretrekke fremfor behandling. Det er viktig at lærere har tilstrekkelig kunnskap om psykiske vansker og hva som er viktige forutsetninger for at barn og unge skal utvikle en god helse. Det trengs bedre kunnskap om risikofaktorer og om hva som er tidlige tegn på at psykiske vansker er under utvikling. I tillegg trengs det økt kunnskap om hvor en skal søke hjelp, hva slags hjelp en kan få for psykiske vansker og kunnskap om mulighetene for å bli friske igjen av en psykisk lidelse (Berg, 2009). Undersøkelser blant barn og deres nære voksne avslører at kunnskapen om hvem man kan søke hjelp hos for psykiske vansker er dårlig. Mange vet også generelt lite om hva slags hjelp man kan få. For barnets foresatte kan det være vanskelig å holde oversikt og å finne veien i systemet av hjelpere. Stadige omorganiseringer i kommunene med omfordeling av ansvarsområder, byråkratisering av tjenestene med formaliteter som henvisningsskjema, ventetid og timeavtaler er heller ikke med på å gjøre tjenestene lett tilgjengelige. I dette systemet av tjenester oppleves det ofte at man må forholde seg til mange ulike hjelpere som ikke alltid samarbeider og koordinerer tiltak, noe som innebærer ekstra belastninger for barnet. Det er en dårlig utnyttelse av faglige og økonomiske ressurser dersom hjelperne sitter på hvert sitt kontor og i hvert sitt fagfelt og parallellkjører rådgivningen (Berg, 2009). Et godt tverrfaglig samarbeid kan forhindre mye unødvendig forvirring og frustrasjon.

Tidlig intervensjon når det gjelder barn med psykiske vansker er viktig, da dårlig helse medfører store omkostninger for den enkelte, men også for samfunnet. Her i form av personlige belastninger, men også i form av store kostnader for samfunnet ved behandling og sosiale tjenester. Etter hvert kan det også føre til uføretrygd og tapt arbeidsinnsats. Dette innebærer i praksis at de store menneskelige og økonomiske gevinstene ligger i å lykkes med et godt og systematisk helsefremmende og forebyggende arbeid på de arenaene hvor barn og unge befinner seg. Det krever et fokus på familie, barnehage, skole, fritidsarenaer og på samspillet mellom disse og aktuelle sosial- og helsetjenester i kommunene.

Spesialisttjenesten BUP har her en viktig rolle, dels ved å bidra med kompetanse i det forebyggende arbeidet lokalt og dels ved behandling når psykisk sykdom er oppstått (Kinge,

2012). På skolen vil tidlig innsats og forebygging i første omgang handle om å tilpasse opplæringen etter elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1.3). Opplæringsloven §8-2 stiller videre krav til at hver klasse skal ha en eller flere kontaktlærere som særlig har ansvar for de praktiske og sosialpedagogiske gjøremål som gjelder klassen eller basisgruppa og de elevene som er der. For å sikre utviklingen av god psykisk helse for barn og unge må kontaktlæreren kjenne til hvilke forhold som fremmer god psykisk helse hos elevene. De må vite noe om hva som kan virke forebyggende og hva som kan skape risiko for at vansker kan oppstå (Berg, 2009). Kontaktlæreren er i en unik posisjon når det gjelder å kunne oppdage et barn med psykiske vansker. Det er viktig at kontaktlærer følger med på elevenes utvikling og har kunnskap om hvilke tegn de skal holde utkikk etter når det gjelder å oppdage barna med psykiske vansker. Dette for at de kan melde fra tidlig slik at de rette instansene kommer på plass i et tverrfaglig samarbeid rundt barnet og forhåpentligvis forhindre at vanskene utvikler seg. Sosiallærers rolle blir i denne sammenheng en støtte til kontaktlæreren.

2.3 Kommunikasjon

*”Det krever en stor lytter for å høre
hva som faktisk sies,
enda større for å høre
hva som ikke sies,
men som kommer til uttrykk i talen”*
(Richard Palmer, ref. i Eide & Eide, 2007, s. 10).

Begrepet ”kommunikasjon” kommer av det latinske *communicare*, og betyr å gjøre noe felles, delaktiggjøre en annen i, ha forbindelse med (Eide & Eide, 2007). Den allmenne kommunikasjonskompetansen utvikler vi i samhandling med andre mennesker, først og fremst gjennom språkutviklingen (Røkenes & Hansen, 2012). Et kommunikasjonsforhold består som regel av minst to parter som står i et gjensidig påvirknings- og utvekslingsforhold til hverandre, og budskapet kan bestå av ulike tegn og signaler (Eide & Eide, 2007). Kommunikasjon er både et middel og et mål i seg selv (Lingås & Herheim, 2008). Glavin og Erdal (2013) trekker fram kommunikasjon som essensen i alt samarbeid. Det kreves at vi har kunnskaper om kommunikasjon for å kunne lykkes i det tverrfaglige samarbeidet. Faktorer som kunnskap, erfaringer, holdninger og motivasjon blant aktørene vil spille en viktig rolle i

det tverrfaglige samarbeidet. Selv om rammebetingelsene for samarbeidet er godt, blir ikke nødvendigvis resultatet en godt fungerende dialog. Individuelle faktorer som virkelighetsopplevelse, erfaringer, og verdinormer kan påvirke dialogen. For å lykkes i å etablere en god dialog er betingelsen at deltakerne er åpne for hverandre. Dette krever at deltakerne i en dialog må utvikle selvinnsikt og erkjennelse for å lykkes med samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013).

Kommunikasjon er langt mer enn ord. I kommunikasjonen bruker vi tegn og signaler, enten verbale eller nonverbale. Disse er ofte sammensatte og må fortolkes. Nonverbale tegn kan virke tydelige, men man kan aldri med sikkerhet vite hva de uttrykker. Det samme gjelder for den verbale kommunikasjonen, da ord sjelden er entydige. Meningen bak det som sies kan være alt fra vennlig, ironisk, entusiastisk og humoristisk, til spydig, sårende og fiendtlig. Alt avhenger av signalene vi sender og hvordan mottaker fortolker disse, for hvordan møtet med den andre oppleves. Et møte kan oppleves godt, ubehagelig, sårende, irriterende, inspirerende også videre. ”Den andres signaler og vår fortolkning av disse skaper grunnlag for nærhet og avstand, tillit og mistillit, samarbeid og konflikt” (Eide & Eide, 2007, s. 18). Ifølge Knapp og Hall (2010) vil det å skille mellom verbal og nonverbal kommunikasjon tilnærmet være umulig, da det alltid vil følge nonverbale signaler med det verbale. Nonverbal kommunikasjon kan komme til uttrykk både bevisst og ubevisst. Et eksempel på bevisst nonverbal kommunikasjon er tonefallet vi bruker i sarkastiske utsagn, mens det kan være ubevisst at vi gjennom kroppsspråket viser at vi ikke liker en person. Når vi sier noe som ikke er sant, kan ordene og kroppsspråket si to forskjellige ting, og det foregår en dobbeltkommunikasjon (Lingås & Herheim, 2008).

2.3.1 Kommunikasjonsteori

For å belyse problemstillingen; ”Hvordan oppleves kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet som berører barn med psykiske vansker?” har jeg valgt å ta utgangspunkt i Gregory Batesons (1972) systemteori om kommunikasjon, da han har en bred definisjon der ”alt er kommunikasjon” (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler, 2012, s. 107).

Kommunikasjonsbegrepet Bateson benytter omfatter samhandling i vid forstand, en kan derfor ikke si at mennesker ikke kommuniserer, når de for eksempel ikke ønsker å samhandle. Her foregår det likevel en kommunikasjon, en utveksling av budskapet om manglene ønske om samarbeid. De skriftlige og muntlige ordene har blitt viet mye

oppmerksomhet i vår vestlige kultur, men utgjør bare en liten del av hans definisjon. Hvordan vi uttrykker ordene med gester, kroppsspråk, tonefall, stemmestyrke osv., er kommunikasjon som er uløselig forbundet med ordene. I tillegg er også det du ikke sa og brevet du ikke sendte kommunikasjon. Budskap formidles i en kontekst, som sender nonverbale signaler (Bateson, 1972), for eksempel et rotete og nedslitt møterom, eller et innbydende rådgivningskontor. Fordelen ved å benytte en såpass bred definisjon av kommunikasjonsbegrepet kan være at den også vil innebære aspekter utover det skriftlig og muntlig språket. I et samarbeid kan nonverbale signaler som for eksempel å utebli fra samarbeidsmøter, komme for sent, misforstått gestikulering etc. spille en avgjørende rolle for samarbeidet.

2.3.3 Profesjonell kommunikasjon og relasjonskompetanse

*De vennlige ord som sies i dag,
kan bære frukter
i morgen.*

Mahatma Gandhi

Kommunikasjon kan skape nærhet mellom mennesker, men også øke avstanden mellom dem. Konteksten samspillet foregår i, bestemmer hva som er passende kommunikasjon (Ask & Sletta, 1995). Profesjonell kommunikasjon artet seg noe annerledes enn kommunikasjon i dagliglivet. På jobb kommuniserer vi ikke som privatpersoner, men som yrkesutøvere. Begrepet ”profesjon” kommer av det latinske ordet *professio*, som betyr yrke eller erverv (Eide & Eide, 2007). Med ”profesjonell kommunikasjon” menes her kommunikasjon som tilhører det yrket en har. På jobb går vi inn i roller med tilhørende forventninger (Eide & Eide, 2007). Yrkeskonteksten gjør at det stilles bestemte krav til dem som kommuniserer. En fagperson er i en yrkesrolle der han eller hun samhandler med brukere og andre samarbeidspartnere ut fra bestemte overordnede mål for arbeidet. Forventningene partene har til hverandre er ikke de samme som de ville hatt i et privat møte. Samhandlingen blir preget av dette (Røkenes & Hansen, 2012).

Relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre. Fagpersonen må gå inn i en relasjon, legge til rette for god kommunikasjon og forholde seg slik at det som skjer er til det

beste for den andre. Det er avgjørende at fagpersonene møter hverandre som et subjekt, et selvstendig, handlende individ, samt viser respekt for den andres integritet (Røkenes & Hansen, 2012). Handlinger man gjør i det tverrfaglige samarbeidet påvirkes av forholdet partene har til hverandre, og hvordan de kommuniserer med hverandre. Handling utføres på bakgrunn av relasjonen. ”Handling kan ikke skilles fra samhandling” (Røkenes & Hansen, 2012, s. 11). Relasjonen vi har til andre har stor betydning for hvordan vi ser oss selv og hvordan vi har det. Relasjonen til menneskene rundt oss preger språket vårt og måten vi opptrer på (Lingås & Herheim, 2008). En god relasjon til samarbeidspartnerne i det tverrfaglige samarbeidet viser seg å være av stor betydning for samarbeidets kvalitet (Lauvås & Lauvås, 2012). Forskning viser at sosial støtte påvirker både den fysiske og psykiske helsen positivt. Dette sier oss mye om relasjonens betydning. ”Det dreier seg om å ”være med”, være en del av en flokk, bli sett, anerkjent og respektert” (Lingås & Herheim, 2008, s. 70).

2.3.4 Aktiv lytting og en anerkjennende holdning

I et tverrfaglig samarbeid er det å lytte aktivt og kommunisere klart en forutsetning for å identifisere hva situasjonen krever og å forebygge uheldige valg og dårlige løsninger (Eide & Eide, 2007). ”Å lytte aktivt innebærer å være åpen og ikke forutinntatt ” (Lassen, 2009, s. 89). Ifølge Eide og Eide (2007) er evnen til å lytte aktivt kanskje den viktigste og mest grunnleggende og komplekse ferdighet i profesjonell kommunikasjon. Profesjonelle feil og mangler kan oppstå dersom kommunikasjonen er mangelfull eller dårlig. God kommunikasjon er dermed svært viktig for å kvalitetssikre det tverrfaglige arbeidet (Eide & Eide, 2007). ”Å kjenne seg selv styrker evnen til ”å se” andre” (Kinge, 2012, s. 221). Det er viktig å kjenne seg selv i henhold til å kunne forstå andre. Alle mennesker oppfatter virkeligheten på ulike måter fordi alle har hver sine erfaringer, kunnskaper og interesser. Ifølge Skårderud, Haugsgjerd og Stänicke (2010) er mentalisering en grunnleggende del av vår sosiale kompetanse. Det handler blant annet om å forstå uskrevne regler.

Mentalisering handler om genuin nysgjerrighet på den andre. Det handler om evne til refleksjon, selvrefleksjon, undring, ydmykhet og empati. Den ikke vitende holdning er ekstremt viktig. ”Open-mindedness”. Det betyr selvfølgelig at du er åpen, men det betyr også at du åpner sinnet og viser den andre hva du tenker. Å være tydelig til

stede, som et sinn som reagerer på den andres sinn. (Skårderud, 2010, ref. i Kinge, 2012, s. 210)

Kinge (2012) snakker av erfaring om at det i faglig arbeid og samarbeid er liten tradisjon for å bruke tid på å analysere det som skjer i en selv og mellom aktørene i samarbeidet, altså metakommunisere som en naturlig del av hverdagspraksisen. Ifølge henne vil det å rette oppmerksomheten mot egen mentaliseringsevne og –praksis føre til store forbedringer i hjelpearbeidet for barn med psykiske vansker. Det å forstå andre mennesker innebærer krevende prosesser, og det å være ”gode hjelpere” stiller store krav til oss som mennesker. Kinge (2012) sier følgende; ”...det tverrfaglige samarbeidet har mye å vinne på at vi setter søkelyset på vår samhandlings- og kommunikasjonspraksis. Lykkes vi i å øke vår mentaliseringsevne, vil vi kunne bli åpnere, ærligere og tydeligere kommunikasjonspartnere og forebygge energikrevende misforståelser” (s. 205).

3 Forskningsmetode

Metode betyr veien til målet (Kvale og Brinkmann, 2010). I dette kapittelet gjøres det rede for metodiske valg som ligger til grunn for planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen. Det vil først bli redegjort for valg av metode sett i sammenheng med oppgavens formål. Deretter vil jeg redegjøre for valg av vitenskapsteoretisk bakgrunn og forskerrollen med min forforståelse for fenomenet som studeres. Forskningsprosessen, samt tolkning og analytiske tilnærminger vil videre bli diskutert slik at gangen i studiet kommer tydelig frem og for å begrunne de valgene jeg har gjort underveis. Med bakgrunn i forskningsprosessen vil oppgavens validitet og reliabilitet bli diskutert, før jeg til slutt diskuterer etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ tilnærming

For å få frem flest mulige sider og et mest mulig helhetlig bilde av de ulike aktørenes opplevelse og erfaringer vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig (Johnson & Christensen, 2012). En kvalitativ tilnærming preges av en direkte kontakt mellom forskeren og dem som studeres (Thagaard, 2006). Målet med kvalitativ forskning er ifølge Dalen (2011) ”å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (s. 15). Det dreier seg om å få et innblikk i informantens livsverden, altså hvordan de opplever sin hverdag og forholder seg til denne. I denne undersøkelsen ønsker jeg å utvikle forståelsen av hvordan ulike instanser som arbeider rundt barn med psykiske vansker opplever kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Metoden jeg har brukt for å belyse informantenes opplevelser er kvalitativt intervju, da denne metoden er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Det kvalitative intervjuet blir også kalt dybdeintervju og brukes til å samle informasjon om informantens oppfatninger, kunnskap og motivasjoner rundt et fenomen (Johnson & Christensen, 2012; Gall, Gall & Borg, 2007). Forskningsintervjuet handler altså både om en sosial interaksjon og kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2014). Forskningsintervjuet har et bestemt formål og man finner en viss form for struktur og hensikt i hvordan dialogen gjennomføres. Forskningsintervjuet blir dermed en dialog som er definert og kontrollert av en forsker (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjueren besitter med

det en maktposisjon som gjør at hun eller han til enhver tid står ovenfor etiske spørsmål (Dalen, 2011). I denne studien har jeg benyttet semistrukturert intervju, fordi denne intervjuformen er preget av en åpenhet. Det vil si at temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis. Denne intervjuformen gjør at forskeren kan følge informantenes fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet (Thagaard, 2006).

3.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Jeg har valgt et fenomenologisk og et hermeneutisk vitenskapsfilosofisk utgangspunkt for oppgaven min, da det å se funnene i lys av to ulike tilnærminger muliggjør en bredere analyse av de aktuelle dataene (Fay, 1996).

3.2.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Da jeg ønsker å få innsikt i informantenes opplevelse av tverrfaglig samarbeid, er det viktig at jeg får tak i informantenes oppfatninger. En fenomenologisk tilnærming til det man forsker på handler om å sette seg inn i virkeligheten slik den fremstår for individet ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Gall, Gall & Borg, 2007, Kvale & Brinkmann, 2014). Hvordan opplever den enkelte fagpersonen kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid? Man ønsker å få tak i subjektets opplevelser og søker å danne seg en forståelse av hvordan andre konstruerer sin virkelighet (Thagaard, 2006). ”Forståelse framstår på bakgrunn av forforståelse, det vil si et forståelsesberedskap som utløser en primærforståelse av det gitte. Til dette med-gis noe ikke-observert som bidrar til hvordan det forståtte forstås” (Wormnæs, 2005, s. 2). Utfordringen blir her å legge vekk sine subjektive oppfatninger eller hypoteser av et fenomen, og møte forskningsobjektet så objektivt som mulig. Da vil det ligge til rette en mulighet for at en endrer sin oppfatning av et fenomen underveis i forskningsprosessen (Gall et al., 2007). I intervjuforskning er det materialet som skal fortolkes og forstås informantenes utsagn nedskrevet som tekster. Det sentrale i hermeneutikken er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. Dette krever at budskapet settes inn i en sammenheng eller en helhet. Budskapet forstås i lys av en helhet og helheten søker å tilpasse det enkelte budskapet (Dalen, 2011). Det foregår altså en vekselvirkning mellom del og helhet, tekst og leser, det objektive og det subjektive, også kjent som *den hermeneutiske sirkel* (Fuglseth, 2012).

3.3 Forskerrollen og forforståelse

Forskningen skal være et kvalitetsarbeid, noe som krever faglig og metodisk innsikt, fantasi og fleksibilitet, evne til å være observatør, intervjuer og fortolker. Samtidig må en være klar over sin egen rolle med sin forforståelse og den påvirkningen en kan ha på forskningsprosessen og forskningsdata (Befring, 2002). Det er viktig å være bevisst sin egen forforståelse for å kunne opptre og stille seg mest mulig objektivt til informantene og deres utsagn. Sosiale fenomener eller hendelser forstås ulikt, og kan beskrives forskjellig, avhengig av hvilke antakelser eller forforståelse man bygger på (Andersen 1996, ref. i Langslet 2000). Det vi tror og antar, legger ofte føringer for hvordan vi beskriver og omtaler det vi ser og hører, noe som gjør at våre antakelser virker inn på hvilke aspekter ved tilværelsen vi fester oss ved, og hvilke vi ignorerer (Langslet, 2000). Mine informanternes forforståelse vil derfor være preget av og påvirke de svarene som de gir knyttet til deres opplevelse og erfaringer. Som forsker og student vil forforståelsen min i stor grad være preget av teoribasert kunnskap, men også av erfaringer fra praksisperioder i studieløpet. Med praksiserfaring i skole, BUP og PPT har jeg også fått muligheten til å få et innblikk i hvordan tverrfaglige samarbeid rundt barn med psykiske vansker fungerer, og dermed også en innsikt i de ulike oppfatningene og holdningene som finnes blant ulike instanser. Hvordan jeg som forsker møter mine informanter og hvordan jeg gjengir og diskuterer deres synspunkter vil bli farget av min forforståelse av temaet (Dalen, 2011). Det blir dermed sentralt for meg å forsøke å legge bort min forforståelse så godt det lar seg gjøre, og forsøke å fange opp informantenes opplevelse av fenomenet som blir studert.

3.4 Utvalg

I min undersøkelse var målet å finne et meningsfullt og representativt utvalg for en kvalitativ studie av ulike instansers opplevelse av kommunikasjon i tverrfaglige samarbeid. Det er ulike anbefalinger når det gjelder antall forskningsdeltakere man trenger til en kvalitativ studie. Ifølge Kvale og Brinkmann (2014) avhenger det av formålet med undersøkelsen. Det er også viktig å se an størrelsen på forskningsprosjektet når det tas et valg om antall informanter. Postholm (2012) anbefaler mellom tre til ti informanter dersom det dreier seg om et mindre forskningsprosjekt. En vil da ha muligheten til å analysere fellestrekk som kan være fellesnevneren til de informantene en benytter seg av og gå i dybden på opplevelsen til informantene (Postholm, 2012). Jeg valgte å benytte meg av et kriteriebasert utvalg (Dalen,

2011). Med utgangspunkt i avgrensningen av formålet med studien formulerte jeg følgende kriterier for mitt utvalg:

- ◆ De skulle være ansatt i instansen per dags dato.
- ◆ De skulle ha minst ett års erfaring med tverrfaglig samarbeid som berører barn med psykiske vansker.
- ◆ Det var ønskelig med 6 informanter (2 fra hver instans)

Rekruttering av informantene foregikk ved muntlig og skriftlig forespørsel. Jeg valgte i hovedsak å ringe rundt til fordel for å sende et brev, da det gjennom en muntlig samtale ville være mulig å kunne oppklare eventuelle misforståelser og svare på aktuelle spørsmål kandidaten måtte ha vedrørende undersøkelsen. Brev ble utsendt til informanten i etterkant av samtalen når dette var ønskelig. Jeg tok tidlig i prosjektfasen kontakt med en bekjent i PPT som hjalp meg med å finne to representanter fra PPT som oppfylte mine kriterier. Sosiallærerne ble innhentet gjennom en ringerunde til forskjellige skoler. Det viste seg å ikke være noe problem å skaffe informanter herfra, da de to første jeg kontaktet ønsket å delta. Det viste seg et stort engasjement og interesse for temaet tverrfaglig samarbeid blant sosiallærerne og de som ble kontaktet viste stor glede over å kunne bidra i forskningsprosjektet. Å få skaffet representanter fra BUP viste seg derimot å bli en noe større utfordring. Etter utallige avslag per telefon av ulike barne- og ungdomspsykiatriske sentre i Oslo og Akershus fikk jeg gjennom bekjentskap hjelp som skaffet meg den første informanten fra BUP. Etter tips fra min veileder for masterprosjektet fikk jeg tak i informant nummer to.

3.5 Datainnsamling

3.5.1 Intervjuguide

Utarbeiding av intervjuguide er påkrevd når en anvender semistrukturert i intervju. Et grundig arbeid med intervjuguiden vil kunne gi rik og fyldig informasjon fra informantene (Dalen, 2011). ”Det gjelder å stille spørsmål på en slik måte at informantene åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser (Dalen, 2011, s. 27). Intervjuguiden (vedlegg nr 1) er delt inn i fire temaer, som danner utgangspunkt for intervju spørsmålene som ble stilt informanten. Første tema omhandler generelle spørsmål knyttet til informantens utdanning og yrkeserfaring, samt deres erfaring med barn med psykiske vansker, for å få et innblikk i

informantenes erfaringer. Det neste temaet har jeg valgt å kalle ”tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker”. I det tredje temaet spesifiserer jeg spørsmålene til å rette seg mot kommunikasjonen i denne typen samarbeid. Det siste temaet har jeg valgt å kalle ”erfaringer og det ideelle samarbeidet”. Her står informanten fritt til å fortelle om erfaringer rundt tverrfaglig samarbeid og informantens tanker rundt det han/hun ser på som det ideelle samarbeidet. De tematiske spørsmålene kommer før de dynamiske for å avklare intervjuobjektets oppfatning av begreper man forholder seg til i forskningsintervjuet. Kvale og Brinkmann (2014) legger vekt på at spørsmålene skal være enkle og uakademiske, og skape en god interaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt. I tillegg vil en viss struktur i intervjuguiden gjøre det lettere å sammenlikne ulike organisasjoners praksis og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2014).

3.5.2 Prøveintervju

I en kvalitativ studie bør forskeren alltid foreta ett eller flere prøveintervjuer, slik at forskeren blir trygg i intervjusituasjonen og for å teste kvaliteten på intervjuguiden (Dalen, 2011). Jeg utførte mine prøveintervjuer på en medstudent. Det ideelle ville vært å intervjuet noen som oppfylte alle kriteriene, men dette lot seg ikke gjøre. Gjennomføringen av prøveintervjuene ga meg mye og viktig informasjon. Det ga meg en opplevelse av oppbygningen av intervjuguiden og hvorvidt svarene på spørsmålene jeg hadde forberedt kom naturlig. Jeg oppdaget at spørsmålene ga mening for intervjuobjektet og at de høyst sannsynlig ville gi meg svar på det jeg ønsket å undersøke i de kommende intervjuene. Etter å ha gjennomført det første prøveintervjuet og lyttet til lydbåndopptaket gjorde jeg noen endringer i spørsmålsstillingen i intervjuguiden og gjennomførte nok et prøveintervju. Erfaringene jeg fikk gjennom prøveintervjuene og senere lytting av lydbåndopptak hjalp meg også til å bli mer bevisst på oppfølgingsspørsmål så fremt som min rolle og fremtredelse i intervjusettingen. Dette var nyttig informasjon å ta med seg til de kommende intervjuene.

3.5.3 Gjennomføring av intervjuene

Det finnes flere samtaleformer. Det er viktig å skille mellom en hverdagssamtale og den forskende, faglige samtalen som foregår i intervjusituasjonen. Den faglige samtalen tar utgangspunkt i en problemstilling med tilhørende forberedte spørsmål (Johnsen, 2012). Min rolle som forsker vil være av betydning for de etiske betraktningene jeg gjør når det gjelder å ivareta informanten i intervjusituasjonen. I tillegg til at det stilles krav til min moralske

integritet, sensitivitet, engasjement og handling, er det av betydning at jeg har tilstrekkelig kunnskap om emnet jeg forsker på (Kvale & Brinkmann, 2014). Mine egne oppfatninger og synspunkter bør derimot holdes utenfor, da det er informantenes opplevelser som i første rekke er i fokus. I intervjusituasjonen la jeg stor vekt på å få informantene til å slappe av og bli trygge i situasjonen. For at informanten skal kunne dele informasjon om egne opplevelser og erfaringer er det avgjørende at intervjueren bruker tid på å skape tillit i forkant i intervjusituasjonen (Johnson & Christensen, 2012).

Etter noe uformell og løs prat, startet jeg med å forklare grundig undersøkelsens formål i tillegg til informantenes rettigheter ved deltakelse i studien. Jeg forklarte bruken av lydopptak ved intervjuet og stilte meg åpen for spørsmål før intervjuet ble satt i gang, slik at det ikke skulle være noe uklart på forhånd. Gjennom hele intervjuet var jeg opptatt av at informanten skulle føle seg ivaretatt og respektert. Intervjuerens evne til å lytte og å kunne vise en genuin interesse for det informanten forteller er det viktigste i en intervjusituasjon (Dalen, 2011; Johnson & Christensen, 2012). Jeg forsøkte derfor å være bevisst mine kommunikasjonsferdigheter som å lytte aktivt og ha en anerkjennende holdning ved å vise smidighet i egne reaksjoner, samt vise forståelse, empati og toleranse for de synspunktene informantene hadde, noe også Postholm (2012) er opptatt av. Det var viktig for meg at informantene turte å åpne seg og svare ærlig på spørsmålene. Det virket ikke som informantene var nervøse for samtalene og inntrykket jeg fikk var at de svarte ærlig.

For å bekrefte informantenes fortellinger brukte jeg verbal og nonverbal kommunikasjon ved å komme med bekreftende blick, nikk eller såkalte prober som ”mm...” (Postholm, 2012). Jeg forsøkte også å fokusere på å speile informanten gjennom kommentarer som; ”har jeg skjønt deg rett når...” og ”så det du mener er...”, for å sikre at jeg oppfattet dem rett (Lingås & Herheim, 2008). Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål opplevde jeg også å få mer utfyllende beskrivelser, og dermed økt kvalitet i intervjuet (Thagaard, 2006). Jeg hadde satt meg godt inn i intervjuguiden på forhånd, noe som hjalp meg til å sørge for at alle emnene ble utdypet, i tillegg til at det ble lettere for meg som intervjuer å hoppe frem og tilbake mellom spørsmål for å følge informanten. Intervjuenes lengde ble varierende ettersom noen hadde særlige betraktninger rundt spesielle temaer, som gjorde at noen av intervjuene gikk over tiden. Til tross for dette valgte jeg allikevel ikke å avbryte informantene, slik at de fikk nok rom til å uttrykke seg ferdig. Ifølge Dalen (2011) er det å lytte og la informanten få tid til å fortelle helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i

forskningssammenheng. Jeg stilte meg også åpen for spørsmål og eventuelt andre betraktninger rundt fenomenet som ikke allerede var snakket om, i etterkant av intervjuet, slik at informantene fikk mulighet til å redegjøre for alt de ønsket. Ved å benytte meg av lydopptaker slapp jeg å notere alt informanten sa og jeg opplevde dermed at jeg kunne være mer tilstede i samtalen. Lydopptakene var til god hjelp under transkriberingen og senere også i analysen av datamaterialet, da jeg hadde mulighet til å lytte til opptakene gjentatte ganger for å sikre meg korrekte, ordrette beskrivelser av alt som ble sagt. I tillegg fikk jeg en bedre oppfattelse av blant annet informantenes stemmeleie og bruk av tenkepauser.

3.5.4 Transkribering av intervjuene

”Å transkribere betyr å transformere” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 187). Den muntlige samtalen transformeres til skriftlig tekst. På denne måten blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2014). Dalen (2011) anbefaler at forskeren selv utfører transkriberingen, da denne prosessen gir en helt unik sjanse til å bli kjent med egne data. Det å ta opp intervjuene på lydopptak ga meg muligheten til å kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk, samtidig som jeg kunne gjøre notater av nonverbal atferd og egne iakttakelser under intervjuet som ikke ville være mulig å fange opp på lydopptaket. Jeg transkriberte intervjuene like etter at de var utført, da de lå ferskt i minnet, slik at jeg skulle huske mest mulig av situasjonen. Transkriberingen av egne lydopptak var en lærerik prosess, der jeg blant annet i stor grad fikk innblikk i egen intervjustil. De transkriberte intervjuene ble deretter behandlet i dataprogrammet NVivo.

3.6 Fremstilling og analyse

I tråd med en fenomenologisk tankegang har jeg valgt å presentere funnene alene før jeg drøfter de opp mot teori. På denne måten kan leseren lettere gjøre seg opp sin egen mening. Temaet ”kommunikasjon” gjennomsyrrer hele datamaterialet og når det er snakk om tverrfaglig samarbeid er det utelukkende rundt barn med psykiske vansker. Intervjuguiden jeg har brukt er allikevel som nevnt delt opp i ulike kategorier/tema for å skape bedre oversikt i intervjusituasjonen. Jeg har derfor valgt å foreta en temasentrert analyse av mine data, da det lettere vil være mulig å sammenlikne informasjon fra alle informantene i undersøkelsen. Til tross for dette er det viktig å se at når utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenliknes, løsrives tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2006). Jeg har i derfor

forsøkt å være bevisst på dette når jeg analyserer informantenes uttalelser ved å bruke ”tykke beskrivelser” til å sette de inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av. Det vil si at jeg har inkludert mine tolkninger av hendelser og beskrivelser som informantene ga for å skape en helhet. Dette kan forstås som det Dalen (2011) beskriver som ”tilstandsbilder”.

Etter at funnene er presentert vil jeg drøfte disse i lys av aktuell teori i kapittelet ”diskusjon”. Informantene har jeg valgt å kalle etter navnet på instans etterfulgt av (1) og (2) som indikerer skillet på de to informantene fra hver instans. Det er fem kvinner og en mann som er informanter i min undersøkelse. Av etiske hensyn vil alle bli fremstilt som kvinner der sitater og funn blir presentert. For å skape en bedre flyt i teksten er noen av sitatene blitt redigert. Kvale og Brinkmann (2014) tar opp et etiske dilemma som ofte oppstår ved bruk av ordrett transkribert muntlig språk, da det ofte kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale og kan gi en indikasjon på svakt intellektuelt nivå. For å ivareta informantene og unngå en uetisk stigmatisering av bestemte personer bør en derfor unngå slike gjengivelser. Non-ord som viser at informanten enten tenker eller fomler med ordene, samt overflødige bindeord er fjernet. I noen av sitatene har jeg tatt vekk deler av teksten som går utenfor tema og erstattet det med tegnet; ”(...)” . Noen sitater er også delt opp for å passe innunder ulike temaer. Sitatene som fremstilles er valgt ut fordi de enten sier noe som fanger opp det essensielle, er brukt som eksempel for flere uttalelser eller belyser noe som forekommer sjelden (Dalen, 2011).

3.7 Vurdering

3.7.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvor gyldig måleresultatene er og må vurderes i forhold til forskningens formål (Befring, 2002). Undersøker metoden det den er ment å undersøke? Innen det pedagogiske fagområdet blir de fleste variabler vanskelig å måle, da det er problematisk å definere entydige og observerbare holdepunkter for målingen. Validiteten må bedømmes ut ifra formålet med undersøkelsen, som i denne oppgaven omhandler hvordan ulike instanser opplever kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid rundt barn med psykiske vansker. Det vil derfor være nødvendig å belyse aspekter som har med undersøkelsens kvalitet å gjøre i større grad enn å belyse absolutte sannheter, som ville vært mer aktuelt i en kvantitativ forskningsstudie (Gall et al., 2007). Validering bør ikke begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen, men derimot prege alle fasene – fra første tematisering til endelig

rapportering (Kvale & Brinkmann, 2014). Validitetskravene som presenteres i denne oppgaven skal sikre at konklusjonen min er basert på en undersøkelse med kvalitet. Hvorvidt resultatene er gyldige for utvalget og de fenomenene som undersøkes er det validiteten som avgjør (Kvale & Brinkmann, 2014). På bakgrunn av valgene jeg har gjort i forskningsprosessen vil jeg drøfte kvaliteten i min undersøkelse opp mot Maxwell (1992) sine fire av fem kategorier for validitet; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserbarhet. Maxwell sitt femte begrep, evalueringsvaliditet, er ikke med i denne oppgaven grunnet lav relevans. Videre vil jeg drøfte undersøkelsens reliabilitet.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet dreier seg om i hvor høy grad en er i stand til å beskrive faktiske forhold på en troverdig og riktig måte. I hvilken grad er datamaterialet korrekt framstilt? (Maxwell, 1992, Befring, 2002). Dataene man samler inn er selve grunnlaget for analyse og tolkning som i min undersøkelse er informantenes fortellinger. Det er dermed sentralt at informantens uttalelser blir riktig gjengitt (Maxwell, 1992). Dette stiller krav til forskerens nøyaktighet i innhenting og behandlingen av dataene. Ved å benytte semistrukturerte intervjuer fikk jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål slik at jeg sikret ”tykke beskrivelser” fra informantene (Dalen, 2011). Det å på forhånd ha gjennomført prøveintervjuer gjorde at jeg fikk justert og vurdert intervjuguiden og forhold ved selve intervjusituasjonen, og dermed stilte forberedt til intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og deretter transkribert like etter at jeg hadde gjennomført dem, noe som øker den deskriptive validiteten i transkripsjonen (Vedeler, 2009). Ved bruk av dataprogram til transkribering, koding og analyse har den deskriptive validiteten blitt hevet (Dalen, 2011). Det ga meg blant annet mulighet til å senke hastigheten på taletempoet og dermed lettere få tak i det informanten sa. I ettertid ser jeg at å gjennomføre tre intervjuer på en dag kan ha svekket håndverket i selve intervjusituasjonen, da det kan ha svekket min evne til å stille de rette oppfølgingsspørsmålene fordi jeg var sliten og mindre konsentrert ved det tredje intervjuet enn ved det første. At jeg benyttet meg av dataprogrammet NVivo kan ha vært med å sikre oppgavens deskriptive validitet ved at funnene ble tydelig og ryddig behandlet.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet dreier seg om hvordan en tolker informasjonen en får gjennom intervjuene (Maxwell, 1992). Informantenes egne opplevelser slik de kommer fram i intervjusituasjonen er utgangspunktet for tolkning i kvalitative intervjuer. Det er dermed en forutsetning at

beskrivelsene er valide og fyldige. Forskeren forsøker i tolkningen å finne indre sammenhenger i datamaterialet (Dalen, 2011). Tolker jeg informanten riktig? Dette er det viktig å reflektere over, da informantene ikke kan påvirke de tolkningene jeg gjør (Maxwell, 1992). For å sikre tolkningsvaliditeten passet jeg på å stille oppfølgingsspørsmål for å unngå uklarheter i intervjusituasjonen som; ”Forstår jeg deg rett når du sier..” eller ”så det du opplever er at..”. Dette bidro til å forhindre at min forforståelse preget min tolkning. Informantenes utsagn må videre tolkes i lys av tidligere utsagn og utsagn fra andre informanter, slik at det blir en helhetsforståelse som legger grunnlaget for tolkning av enkelte beskrivelser (Dalen, 2011). Redegjørelsen for undersøkelsens vitenskapsteoretiske bakgrunn har bidratt til å sikre tolkningsvaliditeten. Jeg har valgt å tolke informantenes utsagn i et samspill mellom del og helhet i lys av den hermeneutiske sirkel.

Teoretisk validitet

I hvilken grad klarer forskeren å heve informantenes utsagn til et teoretisk nivå? Teoretisk validitet dreier seg om å knytte riktig teori eller begreper til funnene. Forskerens evne til å kunne trekke linjer fra del til helhet, fra det konkrete til det abstrakte blir avgjørende her (Maxwell, 1992). Teorien, begrepene og beskrivelsene man bruker må gi en teoretisk forståelse av de fenomenene undersøkelsen omfatter. En trekker inn egen forskerforståelse ved å fortolke via teori. Dette vil hjelpe leseren i å forstå tolkningen og bistå til en indre logikk, en følelse av koherens (Dalen, 2011). For å styrke oppgavens teoretiske validitet har jeg gjort rede for teorien jeg har benyttet og operasjonalisert fremtredende begreper mer inngående slik at leser skal forstå hva jeg legger i begrepene jeg bruker. Jeg valgte å ikke operasjonalisere sentrale begreper for informanten i forkant av intervjuet, da jeg ønsket å få et bilde av hva den enkelte la i de aktuelle begrepene. På den måten kan jeg og informanten eller informantene seg imellom ha hatt ulike forståelser av disse begrepene. Dette vil dermed påvirke svaret informanten har gitt vedrørende spørsmål knyttet til sentrale/aktuelle begreper, fordi informanten og jeg kan ha tillagt et begrep ulik betydning. Jeg har dermed stilt informanten spørsmål om hva de legger i begreper der jeg mener det var nødvendig, samt presentert dette tydelig i presentasjonen av funnene.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultatet fra undersøkelsen kan overføres til en liknende situasjon eller gjelde for andre enn de som deltar i undersøkelsen. Det handler om

hvorvidt resultatene har overføringsverdi (Maxwell, 1992, Andenæs, 2000, Dalen, 2011). Det har lenge vært diskutert hvorvidt en kan generalisere i kvalitative studier. I kvantitative undersøkelser viser man gjerne til statistisk generalisering med store utvalg og konkrete tall (Maxwell, 1992). Kvalitative undersøkelser består ofte av små og kriteriebaserte utvalg som skal belyse et fenomen, og det er ikke nødvendigvis gjennomsnittssvaret som er av interesse her, det er heller individets opplevelser og erfaringer med et fenomen (Dalen, 2011, Maxwell, 1992). Det er allikevel ikke slik at informasjonen fra mine informanter med deres opplevelser og erfaringer rundt fenomenet tverrfaglig samarbeid kan overføres direkte til andre bare fordi de oppfyller de samme kriteriene. Men siden utvalget er valgt ut fra strategiske og hensiktsmessige kriterier som representerer det fenomenet jeg undersøker, øker resultatenes anvendbarhetsområder (Gall et al., 2007).

Det vil også være den som mottar informasjonen fra forskningsresultatet som avgjør hvor anvendelig resultatet er for andre situasjoner (Andenæs, 2000). Dersom det skal kunne foretas en slik vurdering må forskeren være nøye med å frembringe relevant og tilstrekkelig informasjon. Dette kan gjøres gjennom ”tykke beskrivelser”. En framstilling av korrekte og tykke beskrivelser bidrar til å styrke generaliseringsvaliditeten og kan forhåpentligvis bidra med ny kunnskap om utfordringer og muligheter i tverrfaglige samarbeid rundt barn med psykiske vansker.

Reliabilitet

Reliabilitet omhandler graden av målepresisjon eller målefeil. I hvor høy grad er måleresultatene stabile og presise? Kalleberg (1998) oversetter reliabilitet til pålitelighet. Vi kan stille oss spørsmål om funnene er nøyaktige eller om de er preget av tilfeldige målingsfeil? Innenfor kvalitativ metode får forskerrollen en annen betydning enn i kvantitativ, ved at man går inn i et samspill med informantene og at relasjonene dermed kan kunne prege innsamlingen av data (Befring, 2002). Kan intervju situasjonen prege samtalen, slik at svarene ikke er i samsvar med realiteten? Målingsfeil som kan forekomme på bakgrunn av dette forsøkte jeg å minimere ved å benytte meg av semistrukturert intervjuform der samtalen ble mer «løs» og gav rom for en mer trygg og uformell setting. Jeg forsikret informantene om, som jeg kommer tilbake til i etikkdelen, at intervjuene skulle bli anonymisert, slik at eventuelle svar ikke kan brukes imot dem. Ved å gjennomføre en transkribering av intervjuene i etterkant kunne jeg sikre at det som ble sagt kom ordrett ned på papiret og at mine subjektive tolkninger dermed ble mer avgrenset. På den måten har jeg i høyere grad

kunnet sikre at målefeil som kan komme av subjektive tolkninger på bakgrunn av min personlige oppfattelse og hukommelse, ikke har påvirket reliabiliteten.

3.8 Etiske betraktninger

Forskningsintervjuet er på ingen måte fri for etiske problemer. Kunnskapen som kommer ut av slik forskning, avhenger av den sosiale relasjonen mellom meg som intervjuer og den intervjuede. Denne relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke, noe som krever en fin balanse mellom min oppgave som intervjuer sitt ønske om å innhente interessant kunnskap og min respekt for intervjupersonens integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2014). All vitenskapelig virksomhet er regulert av etiske prinsipper som er nedfelt i retningslinjer og lovverk (Dalen, 2011). Som forsker i samfunnsvitenskap skal man følge de etiske retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Undersøkelsen følger de forskningsetiske retningslinjene for fritt og informert samtykke, og informantene var opplyst om at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet (Dalen, 2011). Informantene fikk også tilbud om å motta et informasjonsskriv om prosjektet og ovennevnte forhold (Se vedlegg 3). NESH stiller også krav til konfidensialitet. Det skal være umulig å kunne spore utsagn tilbake til informanten. Navn og annen data som kan tilbakeføres til informantene har derfor blitt endret. For å ivareta informantene vil utsagnene fremstilles kjønns- og dialektsnøytrale. Da jeg valgte å benytte meg av lydopptaker under intervjuene var det nødvendig å søke om tillatelse for innhenting av personopplysninger til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Lydfilene er kodet og navngitt nøytralt, samt omhyggelig oppbevart på min personlige og passordbeskyttede PC, slik at det kun er jeg som har hatt tilgang til dem.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale funn fra mitt datamateriale. Jeg har valgt å presentere mine innsamlede data i to hovedkategorier som er i tråd med de to første hovedkategoriene i intervjuguiden. Den tredje hovedkategorien fra intervjuguiden som jeg valgte å kalle ”Generelle erfaringer og Det ideelle samarbeidet” behandler jeg under de to forestående kategoriene og i drøftingen da jeg ser det som en bedre måte å belyse det som fremkom her. Hovedkategoriene jeg presenterer funnene mine under er:

1. Tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker
2. Kommunikasjon

Funnene blir presentert gjennom underkategorier av disse to for en mer ryddig fremstilling. Funnene fremstilles som sitater og gjenfortellinger av informantenes utsagn. Utsagnene er fremhevet med innrykk og kursiv, slik at det blir tydelig hva som er sitater og hva som er gjenfortellinger. Jeg ser det som hensiktsmessig å starte med en presentasjon av informantene før jeg går over til å presentere de ulike kategoriene.

4.1 Presentasjon av informanter

Av de seks personene jeg intervjuet arbeidet to i skolen, to i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og to i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).

Sosiallærer 1 har en treårig utdanning fra lærerhøgskolen, Master i sosialpedagogikk og skoleledelse fra Harvard, samt skolelederutdanning fra Universitetet i Oslo. Hun har arbeidet i ti år som lærer og 20 år som skoleleder, hvorav 18 år som rektor. De siste fem årene har hun jobbet som sosiallærer ved en barneskole. Hennes oppgave går blant annet ut på å organisere og kalle inn til møter. Hun deltar ofte i de første foreldresamtalene skolen har før det opprettes et tverrfaglig samarbeid rundt et barn. I det tverrfaglige møtet bidrar hun med vesentlig informasjon knyttet til barnets skolesituasjon og er med i drøftingene av hvilke tiltak som bør iverksettes rundt barnet.

Sosiallærer 2 har en treårig utdanning fra lærerskole, samt en videreutdanning i spesialpedagogikk med fordypning i sosioemosjonelle vansker. Hun har arbeidserfaring fra PPT der hun blant annet ledet et treårig prosjekt om tverretattlig samarbeid rundt barn og unge. Hennes oppgave er å være en koordinator når det gjelder innkalling og organisering av

de tverrfaglige møtene. I tillegg til å delta i tverrfaglige møter, er hun også med i møter med foreldre. Hun jobber mye med å få trygge foreldre i viktigheten av informasjonsutveksling i tverrfaglig samarbeid.

PP-rådgiver 1 har en mastergrad i spesialpedagogikk med forypning i spesifikke lærevansker. Hun har erfaring fra arbeid som spesialpedagog ved barne- og ungdomsskolen, samt som sosiallærer med rådgivningsoppgaver når elever skal søke videregående opplæring. De siste fem årene har hun jobbet i PPT. Hennes oppgave er å være en rådgivende instans for skolen, styrke skolen til å gjøre en god innsats og hjelpe skolen til å håndtere ulike problemer. Rollen hennes går ut på å opplyse, avklare og være veileder i forskjellige møter. Hun er med i tidlige drøftingsprosesser med skolen og gjør utredninger for spesialundervisning.

PP-rådgiver 2 har en mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker. Hun har jobbet to år som spesialpedagog på en ordinær skole og har til nå vært ett og et halvt år i stillingen som PP-rådgiver. Hennes oppgaver er på mange måter lik som PP-rådgiver (1), og går for det meste ut på å gi veiledning i forhold til barns skolesituasjon. Det handler gjerne om veiledning i å etablere gode klassemiljø og veiledning på hvordan en kan etablere gode relasjoner rundt et barn. Hun er som regel med tidlig i en drøftingsprosess med skolen, før andre instanser trekkes inn i samarbeidet, og hun gjør utredninger for spesialundervisning.

BUP-medarbeider 1 har embetsstudie i spesialpedagogikk (cand.paed.spec) og er spesialist i klinisk pedagogikk med spesialisering i nevropsykiatri. Hun har erfaring fra arbeid i PPT og arbeid med lærevansker på Torshov kompetansesenter. Hun har vært i sin stilling i barne- og ungdomspsykiatrien i ti år, der hun de seks siste årene har vært en del av avdelingens nevroteam. Hennes oppgave er å gjøre utredninger av barn som blir henvist til BUP. Det betyr at hun både skal innhente informasjon fra PPT, skolen og familie, gjøre utredninger og gi tilbakemelding til samarbeidspartnerne om hva det er barnet strever med og hva BUP tenker kan gjøre at det blir bedre.

BUP-medarbeider 2 er utdannet psykolog med spesialitet i nevropsykologi. Hun har erfaring fra arbeid i voksenpsykiatrien og fra PPT. De siste åtte årene har hun arbeidet i BUP,

der hun både har jobbet i en vanlig klinisk stilling og etter hvert som spesialist i nevropsykologi. Hun har ansvaret for nevropsykologiske og nevrofaglige vurderinger i en egen nevrogruppe, og hun har en spesialfunksjon i det nevropsykologiske utredningsarbeidet. Hun kommer derfor gjerne inn i sakene midtveis i prosessen for å gjøre en utredning, og er med et stykke før hun trer ut av saken igjen. Det vanlige for behandlingsansvarlige i BUP er at de følger saken hele veien, men på grunn av hennes spesialfunksjon blir hun ofte kun en støttefunksjon i sakene hun deltar i.

4.2 Tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker

Under denne kategorien vil jeg presentere informantenes opplevelse av hvordan det tverrfaglige samarbeidet fungerer rundt barn med psykiske vansker. Det er ingen tvil om at kommunikasjon utgjør en viktig del når personer samarbeider. Av den grunn behandler jeg temaet kommunikasjon mer omfattende i punkt 4.3. Først vil jeg presentere de ulike instansenes forståelse av tverrfaglig samarbeid og deretter gi en fremstilling av hva de ulike fagpersonene ser på som sin rolle og hvilke forventninger de har til tverrfaglig samarbeid. Tilslutt vil jeg presentere informantenes opplevelse av hvilken betydning tverrfaglig samarbeid har for barn med psykiske vansker, samt hvilken betydning de opplever det har for tidlig intervensjon.

4.2.1 Instansenes forståelse av tverrfaglig samarbeid

De ulike instansene ser ut til å dele oppfatningen av hva de forstår med bruk av tverrfaglig samarbeid. Av faktorer som ser ut til å være felles er at deres ulike kunnskap og fagbakgrunn utveksles og belyses slik at barnet får best mulig hjelp. Her er det de ulike instansene legger i forståelsen av et tverrfaglig samarbeid;

Skolen

”Tverrfaglig samarbeid er jo egentlig for meg det at man har ulik kompetanse, hvis du tenker hele mennesket da, at man kan ulike ting og at man kan trekke veksel på hverandres fagkunnskap for å gi best mulig hjelp” (Sosiallærer 2)

PPT

”Det er vel at ulike fagfunksjoner har ulik kompetanse og at man da i et samarbeid bruker eller utnytter ressursene som finnes. Og da i denne sammenheng blir det jo for

at barnet skal få bedre oppvekstvilkår da. At vi har våre felt som vi kan noen ting om da, og at de utnyttes.” (PP-rådgiver 2)

Barne- og ungdomspsykiatrien

”Da tenker jeg at man utnytter hverandres fagbakgrunn til å se på et problem fra ulike perspektiv. Det er også sånn at man bruker hverandres på en måte ekspertise da og at det jeg har utredet eller mener jeg har skjønt blir viktig for spesialpedagogen for eksempel. Både utveksling, men også det å belyse fra forskjellige perspektiv da.” (BUP-medarbeider 2)

4.2.2 Samarbeidende instanser og fagpersonenes roller og forventninger

Alle informantene gir uttrykk for at en tidlig rolleavklaring i det tverrfaglige samarbeidet er viktig. Dersom alle forteller hva de kan bidra med i saken vil kommunikasjonen i samarbeidet bli betydelig lettere. På den måten vil instansene unngå å jobbe på tvers av hverandres roller. Instansene har ulike fagkompetanse, noe som også kan påvirke deres forståelse av utfordringene barnet har, og som dermed avgjør hvilke tiltak som iverksettes for barnet. Det er derfor av betydning at de ulike fagpersonenes ansvar presenteres helt i starten av samarbeidet. Dersom roller og ansvar ikke er avklart på forhånd kan det fort bli forvirring og misforståelser i samarbeidet. BUP-medarbeider (2) snakker om hvor viktig det å avklare sitt ansvar blir for kommunikasjonen i samarbeidet.

”I en del saker hvor det på en måte tilspisser seg litt, så er det kanskje noe av det første jeg gjør tror jeg. Å liksom løfte et hakk opp og si hva er mitt ansvar og hva er de andres ansvar. Jeg tror det er en av de beste måtene å liksom finne måter å kommunisere bedre på.”

Informantene uttrykker at det er viktig å være spesifikk og tydelig på hva de ulike aktørene i samarbeidet kan bidra med. Sosiallærerne beskriver at de av og til føler på en frustrasjon da mange av rådene BUP gir, med tanke på tilrettelegging for barnet i skolen, ofte går utover det skolen ser på som sine arbeidsoppgaver.

”BUP-fagpersoner kan kanskje ha en slags ide om at vi kan gjøre terapeutisk arbeid for å si det sånn. Og det er jo ganske viktig at vi er nødt for å sette noen grenser der da. Vi skal være veldig bevisste hvis vi skal gå inn i et samarbeid som går utover det som er vår primæroppgave.” (Sosiallærer 1)

PP-rådgiverne ser også ut til å dele denne oppfatningen.

”Når det er snakk om disse psykiske vanskene da så anbefaler de kanskje skolen å ha et mer sånn behandlingsperspektiv. De anbefaler ting litt i øvre grense som skolen ikke har ressurser eller kompetanse til å gjennomføre da.” (PP-rådgiver 1)

Det ser ut til at samarbeidsaktørene fra BUP er klar over skolens frustrasjon i dette.

”...Det er nok særlig den diskusjonen, hva er skole og hva er behandling. Jeg tenker mange skoler føler seg pressa, særlig når de er ordentlig bekymra for et barn; ”vi driver ikke helseinstitusjon”. Da blir det ekstra viktig å tydeliggjøre rollen deres, for liksom å trygge alle sammen da. Da er det viktig å kommunisere, det er alles ansvar.” (BUP-medarbeider 2).

Hun legger til at hun tror skolen ofte blir frustrerte av at de blir stående igjen med det meste. De skal ikke drive med behandling, men samtidig får de masse ansvar eller råd om tilpasning og hvordan de skal følge opp enkeltelever fra BUP. Da opplever hun at det er viktig at hun er tydelig på sin rolle og sitt ansvar i møtet med skolen, som ser barnet hver dag, i likhet med at skolen er tydelig på sin rolle.

En tidlig avklaring av forventninger i samarbeidet er avgjørende. Det kan være nyttig med egne møter der instansene samles for å diskutere samarbeidets rammer og forutsetninger og får avklart sitt ansvar og forventninger i samarbeidet. PP-rådgiver (2) snakker om et tiltak som er blitt satt inn på en av skolene hun er tilknyttet, nemlig utvidet ressursteam. I disse teamene møtes ulike instanser som BUP, barnevern, PPT, skoleledelse og sosiallærer. Det er alltid den samme aktøren fra hver instans som er med i disse møtene fra gang til gang.

”Vi har noe som heter utvidet R-team. Der snakker vi mye om hvilke lovverk vi jobber ut ifra og hva vi har kompetanse på også prøver vi å avklare forventninger på den måten da.” (PP-rådgiver 2)

Når det gjelder å avklare forventninger legger hun til at det kan være vanskelig å gjøre det med foreldrene tilstede da det ofte kan føre til, eller høres ut som, en profesjonskamp. I slike tilfeller opplever hun at det blir veldig dårlige møter. Det å ha egne møter for avklaring kan i mange tilfeller være avgjørende for et godt samarbeid. BUP-medarbeider (2) snakker også om fordelene med egne samarbeidsmøter der både forventninger og problemforståelse kan diskuteres blant instansene i forkant av det tverrfaglige møtet der foreldrene og barnet er tilstede.

”Det hender jo at vi ber om å få til samarbeidsmøter uten at foreldrene eller barnet er tilstede nettopp for å kunne kommunisere om ting som er vanskelig. Noen ganger så tenker jeg det er lurt for å få til å kommunisere på tvers, at det er ordentlig tverrfaglig, også bli enige om en tilnærming og en forståelse før barn og foreldre kommer inn. For ofte er jo sånn kommunikasjon på sånne møter ganske belastende for foreldre, det å skulle fornemme at instanser liksom er uenig eller om hvem som skal ha ansvaret.” (BUP-medarbeider 2).

4.2.3 Betydningen av tverrfaglig samarbeid i arbeidet med barn med psykiske vansker

På spørsmål om hvilken betydning et tverrfaglig samarbeid har for barn med psykiske vansker uttrykker samtlige av informantene at det har stor betydning. Ord informantene bruker når de omtaler psykiske vansker er at det er komplekst og sammensatt, og at vanskene gjerne utspiller seg på flere arenaer. Dersom hjelpen skal komme barnet til gode er det viktig med innspill og samarbeid fra ulike fagfolk med ulike faglige ståsteder. Dersom BUP driver behandling av et barn uten en forståelse av hvordan barnet har det på skolen, eller at det på forhånd har vært en kommunikasjon mellom de ulike fagpersonene om hva som tenkes å være viktig for dette barnet blir det vanskelig å utarbeide koordinerte tiltak. Informantene poengterer at man er avhengig av hverandre.

”Jeg kan ikke skjønne hvordan man kan få til å jobbe med å gi gode støttefunksjoner til barn med psykiske vansker uten at det foregår et tett samarbeid fordi at psykiske vansker det drar du med deg hele tiden fra den ene arenaen til den andre, fra den ene gruppen til den andre” (BUP-medarbeider 1).

Sosiallærer (2) uttrykker den store betydningen hun mener et godt fungerende tverrfaglig samarbeid har for barn med psykiske vansker.

”I veldig mange saker så er vi helt avhengig av å få det til. Det er så utrolig viktig. For vi har forskjellig funksjon, vi kan bidra med forskjellig kunnskap og kompetanse, vi har ulike tiltak å sette inn. I de sakene vi virkelig føler at vi får det til så er det så stor forskjell for den familien. Så det er så utrolig viktig at vi fortsetter å ha fokus på det” (Sosiallærer 2).

Sosiallærerne snakker om den store utfordringen skolen har når det gjelder å ivareta barn med psykiske vansker, og at det er umulig for dem å klare det alene. PP-rådgiver (2) ser også skolens utfordring i dette;

”I skolen da, så trenger de veiledning fra eksterne instanser fordi det er så krevende. Veldig mange saker er krevende å håndtere da, så da må det samarbeid til”

BUP-medarbeiderne forteller at de særlig i sitt arbeid ser at utfordringene med de barna som har psykiske vansker er så store at det trengs flere sin kunnskap for å kunne gi god hjelp. De understreker at det trengs kunnskap om læring, om skole, om familie, kunnskap om vansken i seg selv, hvilken hjelp man bør gi og hva man må prøve å unngå. I tillegg trengs det kunnskap om hvordan man setter sammen all denne kunnskapen for at det skal bli best mulig. Når fagpersoner med ulike perspektiver samarbeider kan man gå iverksatt tiltak som er gode for det enkelte barnet.

PP-rådgiver (2) svarer på hvorfor hun mener at tverrfaglig samarbeid er så viktig i arbeidet med barn med psykiske vansker svarer;

”det er viktig fordi det ofte er mange instanser inne, så instansene må samordnes da for at det skal bli målretta. Skolen jobber med sitt, BUP kanskje jobber med sitt og hvis det ikke er kommunikasjon i mellom dem så vet man ikke om man drar i samme retning da”.

Hun forteller at hun ofte opplever at dersom man ikke oppretter et samarbeid, så kan man fort ende opp med å mistenkeliggjøre hverandre og at man ikke jobber hensiktsmessig. Sammen har de mange ressurser og dermed er det viktig at de spiller på hverandre. Informantene i BUP tar opp at det er av betydning for samarbeidet at de ulike instansene ser på sin kunnskap og sitt bidrag til samarbeidet som betydningsfull. De opplever imidlertid at det ikke alltid virker slik.

”Det er veldig forskjell i hvilken grad de ulike instansene tenker at deres bidrag er viktig i et samarbeid. Jeg har vært i BUP-sammenhenger som tenker at det er ikke veldig viktig, for BUP skal jobbe med behandling og endring mer sånn intrapsykisk som det så pent heter. Mens av de av oss som har jobbet mye ut mot skole og barnehage og PP-tjeneste og andre instanser i kommunen ser at effekten av det vi gjør når vi er flere er viktigere faktisk”
(BUP-medarbeider 1).

Det er altså tydelig at informantene ser på tverrfaglig samarbeid som svært viktig i denne typen saker om barn med psykiske vansker.

”Vi trenger å lytte til hverandre og vi kan lære av hverandre. Sammen kan vi få en felles forståelse som setter mennesker i fokus og som tar høyde for å se hele mennesket. Når en person har psykiske vansker er det ofte veldig sammensatt, så det sier jo seg selv at det er en styrke at vi kan få belyst det fra ulikt faglig ståsted da” (Sosiallærer 2).

4.2.4 Betydningen et tverrfaglig samarbeid har for tidlig intervensjon

Alle informantene mener at tverrfaglig samarbeid har stor betydning for tidlig intervensjon for barn med psykiske vansker. De tar blant annet opp viktigheten av å komme inn tidlig for å opprette et nettverk rundt eleven. Flere av informantene uttrykker at det er viktig at en griper inn med en gang og ikke hviler på en ”vente og se”-holdning. Sosiallærerne legger vekt på betydningen av forebygging, da de opplever et stort problem når det gjelder barn som faller ut av systemet og har et stort skolefravær. På en av skolene sier sosiallæreren at det er flere elever som ikke dukker opp på skolen i det hele tatt. Dersom det tidlig blir opprettet et

tverrfaglig samarbeid, og med det fanget opp disse barna tidligere, så ville vanskene kanskje kunne vært forebygget i mye større grad.

”At vi får flere faglige blikk på det med en gang vi har en magesfølelse. I noen sammenhenger så skal vi ikke vente og se. (...) Jeg tenker det utrolig viktig at vi fanger dem opp tidlig. Jeg synes vi noen ganger kommer inn for sent. Det å forebygge, at et barn som kanskje er litt tungt til sinns utvikler en depresjon. Det er ganske deprimerende lesning egentlig å se hvor mye depresjon vi har, hvordan det slår ut på skolevegring, ja, mange fullfører ikke videregående på grunn av de tingene vi snakker om her. Så hvordan vi kan komme inn tidlig og opprette et tverrfaglig samarbeid rundt disse barna er kjempe viktig” (Sosiallærer 2).

På tross av dette uttrykker flere av informantene at det tverrfaglige samarbeidet kommer i gang for sent.

”Min erfaring per dags dato er at PPT kommer alt for seint inn. Det har allerede blitt ganske store vansker hos eleven og da driver man litt sånn, istedenfor å tenke forebyggende, så tenker man etterarbeid, man tilbyr spesialundervisning eller det har blitt ganske stort skolefravær. Det har blitt et ganske stort problem å hjelpe skolen med da” (PP-rådgiver 1).

Begge informantene fra PPT, sosiallærer (2) og BUP-medarbeider (1) nevner at opprettelsen av et såkalt Ressursteam (R-team) oppleves som et viktig ledd i den tidlige intervensjonen. Ressursteamenes sammensetning varierer fra skole til skole. På mine informanters skoler oppga de at teamet gjerne bestod av rektor, sosiallærer, spesialpedagogisk koordinator og skolens PP-rådgiver. Ressursteamet skal fungere som et slags bindeledd mellom PPT og skolen, og være et lavterskeltilbud for kontaktlærerne der de anonymt kan drøfte de elevene de opplever en bekymring for. Blant annet for å vurdere behovet for videre kartlegging og utredning av barnet. Her gjøres det også en vurdering om hvorvidt det bør kobles inn andre instanser som for eksempel BUP.

”PPT anbefaler alltid at saken blir drøfta i ressursteam for eksempel sånn at man kan opprette et sånt tverrfaglig samarbeid så tidlig som mulig da. De fleste sakene får et lykkeligere utfall er min erfaring”. (PP-rådgiver 1).

I hvor stor grad instansene opplever at de kan bidra til tidlig intervensjon for barn med psykiske vansker er varierende. Skolen ser barnet hver dag og forholder seg til det i mye større grad enn PPT og BUP. PPT er avhengig av et tett samarbeid med skolen slik at de kan bidra til at et tverrfaglig samarbeid opprettes tidlig. BUP sitt mandat ligger i å være en 2. Linjetjeneste og en eksperthelsetjeneste. BUP kommer derfor i mye større grad inn på et senere nivå i samarbeidet.

”Jeg tenker jo at de som jobber tettest på barn er særlig skole og PPT og det er absolutt lettere for de å fange opp tidlig hvilke barn som strever”.
(BUP-medarbeider 2)

BUP-medarbeider (1) gir uttrykk for at BUP gjerne skulle få tatt del i drøftingen av barnets vansker i en tidligere fase, da hun har opplevd positive erfaringer med dette.

”Det har hendt at barnet har blitt henvist til BUP samtidig som det er meldt opp til de teamene (r-team) da og vi får beskjed om når møtet skal være og kan møte helt i starten og det er en ypperlig måte å komme inn i saken på, for da får man beskrivelsene på et tidlig bekymringsnivå hvor de som står rundt barnet fremdeles er litt sånn freshe og orker å ta tak.” (BUP-medarbeider 1)

4.3 Kommunikasjon

I denne delen av presentasjonen vil jeg gå mer konkret inn på kommunikasjonens betydning i et samarbeid. Her vil jeg presentere informantenes meninger av hvordan kommunikasjonen påvirker samarbeidet og hvilke konsekvenser en sviktende kommunikasjon kan ha for barnet. Til slutt vil jeg se på hvordan informantene opplever at ulike kommunikasjonsfaktorer kan være med på å fremme eller hemme et tverrfaglig samarbeid.

4.3.1 Hvordan kommunikasjon påvirker samarbeidet

Flere av informantene tar opp hvordan de opplever kommunikasjonen som essensiell i et tverrfaglig samarbeid.

”Det har jo alt å si for det tverrfaglige samarbeidet hvilke kommunikasjonsferdigheter man har(...) Tverrfaglig samarbeid er jo kommunikasjon” (PP-rådgiver 2)

”Snakke samme språk”

Da informantene opplever at kommunikasjon påvirker tverrfaglig samarbeid i stor grad er det særlig viktig at aktørene i samarbeidet snakker et språk som er forståelig for alle deltakerne i samarbeidet. At det er instanser fra ulike fagmiljøer som møtes vil også prege deres språkbruk med tanke på ulike fagtermer.

”Det er jo noe med den grunnleggende greia, at vi snakker ”samme språk”. At ikke vi blir så faglige at vi bruker et stammespråk som ikke forstås av de forskjellige aktørene i samarbeidet. Det er ganske grunnleggende (...) Altså vi har jo noen faguttrykk som går på ja, medisinske ting, pedagogiske ting eller hva det nå er for noe ikke sant, og det er klart at hvis vi bare bruker, altså det må oversettes for å si det sånn. Det er ganske viktig.” (Sosiallærer 1).

Hun legger til her at det er viktig at man er klar over egen faglige språkbruk for å unngå misforståelser og hindre at viktige aktører som foreldrene og lærere ikke forstår og dermed blir ”utelatt” fra viktig kommunikasjon. Det er viktig at fagpersonene er klar over at det ikke alltid er like lett for alle å spørre hvis det er noe man ikke forstår.

Ifølge PP-rådgiverne handler det mye om respekt.

”Det handler vel om å respektere at man kommer fra ulik fagbakgrunn så man må bruke et språk som er felles og som er forståelig for alle parter” (PP-rådgiver 2).

Aktørenes væremåte – verbale og nonverbale holdninger/kommunikasjon

Ifølge flere av informantene kan de ulike instansenes holdninger til samarbeidet påvirke måten man kommuniserer på og hvordan man signaliserer at man bryr seg om barnet og om samarbeidet sentralt for hvordan samarbeidet vil bli og ikke minst for hvordan barnet blir ivaretatt i prosessen.

”Hvis mange går inn i samarbeidet med negative holdninger, så ødelegger det samarbeidet ganske fort. Min kommunikasjon eller samarbeid med BUP det påvirkes av sånn som BUP representerer seg selv. De kommer ofte for seint til møter med en litt sånn stressende holdning. De oppleves lite ydmyke og når de snakker kan de være ganske bastante; ”dette er det rette svaret” skolen dere må gjøre dette, PPT dere må gjøre dette osv. Måten de snakker på begrenser kommunikasjonen veldig. De virker litt sånn ikke interessert. Veldig ofte så skiller de seg ut i disse møtene ved å ha en annen opptreden. De sitter kanskje med armene i kors eller hodet i hendene. (PP-rådgiver 1)

BUP-medarbeider (1) snakker om hvor viktig det er å signalisere gode holdninger i det tverrfaglige samarbeidet. Og at hun opplever at bare ved å møte opp og ved å delta i et tverrfaglig samarbeid, får en nesten ”ekstra poeng”, fordi dette er med på å signalisere at det er viktig at barnet har det bra på skolen og at det mestrer ting. Dette erfarer hun at gjør noe med de personene som er rundt barnet også. I det øyeblikket BUP ikke møter i grupper som gjelder barn, så vil det ifølge henne gi et signal om at samarbeidet rundt barnet ikke er så viktig. I hvert fall ikke så viktig at det kan prioriteres. Her ser hun en negativ utvikling som hun uttrykker at hun misliker sterkt. Ifølge henne bidrar ikke dette bare til å hemme et tverrfaglig samarbeid, men er også et uheldig signal til foreldrene. Barnet og foreldrene er de som til syvende og sist tar mest skade dersom instansene ikke møtes.

4.3.2 Konsekvenser sviktende kommunikasjon kan ha for barnet

På spørsmål om hva som kan være konsekvensene for barnet med psykiske vansker dersom kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet svikter, svarer informantene at det i verste

fall kan føre til en forverring av vanskene. Psykiske vansker er så komplekse at det krever flerfaglig kunnskap og dermed bidrag fra flere forskjellige fagpersoner for å kunne gi barnet et helhetlig tilbud. Sosiolærerne poengterer at det er svært viktig at alle forstår barnets vansker likt. Dette vil få betydning for hvordan skolen ivaretar elevens behov, særlig hvis barnets psykiske vansker gir utslag i problematisk atferd. Dersom aktørene ikke kommuniserer seg fram til en felles forståelse og at betydningsfull kunnskap av barnets vansker uteblir slik at tiltakene ikke koordinerer hverandre vil det få konsekvenser.

”I verste fall så kan det jo være et barn som ikke får de innspillene som burde vært der, at vi rett og slett kan komme til å si eller gjøre ting som gjør situasjonen verre til og med. At vi liksom ikke har skjønt eller vet hva som bør sies eller gjøres”
(Sosiolærer 1)

PP-rådgiverne fremhever at skolen har en veldig viktig rolle for eleven, fordi eleven er på skolen flere timer daglig. Dersom skolen ikke har god nok informasjon om hva eleven strever med så kan de komme til å behandle barnet feil, og barnet kan føle seg misforstått. En konsekvens av sviktende kommunikasjon i det tverrfaglige samarbeidet kan derfor være;

”Skolen stopper jo ikke å jobbe med eleven, det er bare det at alle jobber på hvert sitt område og med hvert sitt felt. Konsekvensen er at hvis BUP jobber med en type strategi i behandling som ikke skolen vet om, også motarbeider skolen den med å virkelig fokusere og jobbe med noe annet, så vil i verste fall konsekvensen være at vansken opprettholdes og at det er veldig vanskelig å være den eleven”
(PP-rådgiver 1).

4.3.3 Faktorer som fremmer kommunikasjon

Faktorer informantene opplevde å fremme god kommunikasjon var i hovedsak at det var en god relasjon mellom samarbeidsaktørene. Videre la de vekt på at de ulike aktørene viste tillit til hverandres fagkunnskap og at de hadde respekt for hverandre. I tillegg til dette pekte de på viktigheten av at alle aktørene kom frem til en felles forståelse av hva barnet slet med slik at de tidlig kunne bli enige og iverksette felles mål og tiltak.

Relasjonen mellom aktørene i samarbeidet

Når det gjelder å få et tverrfaglig samarbeid til å fungere legger de ulike informantene stor vekt på relasjonelle faktorer. For å kunne skape en god kommunikasjon i samarbeidet ser det ut til å være en stor fordel at de ulike aktørene i samarbeidet har kjennskap til hverandre.

”Det er jo i kommunikasjon det også ligger en slags relasjon da, som man er avhengig av. For det er jo mennesker man møter, både på skolen og i BUP. Så med kommunikasjonen så kan det jo skape tillit sånn at de andre stoler på fagligheten sin

og ikke har skjulte motiver inn i samarbeidet, at man ikke skaper en mistillit og at det er konflikter som styrer, overstyrer i samarbeidet” (PP-rådgiver 2).

Sosiallærer (2) ser også betydningen av det relasjonelle aspektet ved samarbeidet;

”Vi strever med å finne gode løsninger på det tverrfaglige samarbeidet som ikke er tilfeldig og personavhengig, man kan få det til i veldig mange sammenhenger, men det er fordi du tilfeldigvis treffer på en saksbehandler som har den samme åpenheten og som ser betydningen av samarbeid”.

Ifølge BUP-medarbeider (1) har det mye å si at de ulike samarbeidspartnere kjenner hverandre for at det blir en god kommunikasjon. Hun sier også at hun opplever at det er av betydning at det er en eller to i gruppa som viser trygghet og uhøytidelighet gjennom humor. På den måten vil de som er mindre trygge få ”spise litt” av den tryggheten.

PP-rådgiver (1) poengterer hvor viktig et tett samarbeid blir for relasjonen i samarbeidet. Å få til en god kommunikasjon er avgjørende av at instansene er synlige for hverandre.

”Jo fjernere instansene er på en måte, jo dårligere kommunikasjon er det jo”.

Det er varierende hvem de ulike instansene synes det er enklest å samarbeide med. Skolen og PPT oppgir at de synes det er enklest å samarbeide med hverandre. Dette er kanskje ikke så rart med tanke at de samarbeider ukentlig og at ansvaret deres er forankret i det samme lovsystemet (Opplæringsloven). Når en har et nært forhold blir kjennskapen til hverandre som regel en positiv faktor i kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet.

”Ja, det er jo mye enklere å samarbeide med skolen fordi man kjenner alle fjesa der og har en relasjon til alle. Da er det veldig enkelt å ta kontakt når vi trenger informasjon. Og det er som sagt de som gir oppdrag til oss også.” (PP-rådgiver 2).

”Det er jo enklest å samarbeide med PPT fordi de er i vårt eget system, og det er klart, det gjør at vi har direktelinjer og det er alltid enklere” (sosiallærer 1).

Begge informantene fra BUP svarer at det ikke går på hvilken instans fagpersonene tilhører, men mer personen fra instansen, enten det er fra skolen eller PPT. De opplever at det er veldig avhengig av individ og handler mye om hvordan den enkelte går inn i en sak. Ifølge dem handler det like mye om individvariabler som systemvariabler.

”Jeg tenker ikke på instanser, men mer personfaktor fordi i samme instans i en kommune så kan det være to personer som definerer og utfører jobben sin så forskjellig. Så det blir sånn jippi, den ungen har den PP-rådgiveren, yess. Og motsatt”. (BUP-medarbeider 1)

Personfaktorer oppgir også PP-rådgiverne og sosiallærerne som essensielle i samarbeidet med BUP.

”...da er det igjen da hvor viktig det er med det personlige egentlig, personen i systema, det vil jeg jo si. Så det er egentlig vanskelig å si noe generelt om samarbeidet med BUP for det er jo forskjellige personer der da, så det er litt mer samarbeidet med den enkelte i BUP som jeg kan si noe om da” (PP-rådgiver 2).

Sosiallærerne snakker om hvordan de opplever forholdet mellom skolen og BUP. De tar opp at med forskjellige utgangspunkt blir personlig kjemi mellom de som skal samarbeide viktig. At man opplever å ha noen man kan snakke med og være i en dialog med. Kjennskap til hverandre vil ifølge dem bidra til å forenkle kommunikasjonen i samarbeidet

”Det at man kjenner hverandre og har tiltro til hverandre. Det er jo egentlig noe som er helt allment menneskelig, det å bli kjent. At det ikke bare er et navn på en saksbehandler” (Sosiallærer 2).

Tillit og respekt

Når informantene snakker om relasjonen til de andre aktørene i samarbeidet uttrykker samtlige av informantene at tillit til hverandres fagkunnskap og respekt for hverandre som personer er viktig for å kunne få til en god kommunikasjon. Like viktig er ønsket den enkelte har om å bidra i det tverrfaglige samarbeidet. Hvilke samarbeidskunnskaper de ulike aktørene besitter har Ifølge PP-rådgiver (1) stor betydning.

”Det handler jo mye om meg som person, mine rådgivnings- eller veiledningskunnskaper. Hvordan jeg møter den enkelte” (PP-rådgiver 1).

Informantene fra BUP og PPT legger her fokus på at det er viktig at fagpersonene kommer inn med en åpen og anerkjennende holdning overfor de andre aktørene, at det å være aktivt lyttende og interessert i de andres kunnskap er like viktig som å være åpen og dele av egen kunnskap. De legger vekt på at det er viktig å være tilstede i kommunikasjonen.

”Å være interessert i, og etterspørre den andres vurdering i like stor grad som å være åpen på egen vurdering og være tydelig på egen kunnskap. I det så ligger jo også en type respekt for eller holdning på at det er like mye verdt på en måte da” (BUP-medarbeider 2).

Felles forståelse

At instansene tidlig i samarbeidet bruker tid på å komme fram til en felles forståelse av barnets vansker viser seg å være av stor betydning.

”At man tar seg tid til en felles forståelse, starte tidlig i møtet med å være tydelig på det, så man ikke bare begynner å gi informasjon uten noen retning da på hvorfor man

skal gi den informasjonen (...) være kjapp med å komme med en problemstilling”
(PP-rådgiver 2).

Det handler på mange måter om å samkjøre forståelsen instansene har på bakgrunn av sin spesifikke kompetanse, slik at barnet får nytte av hjelpen i form av de tiltakene og den tilretteleggingen instansene gir.

”Jeg tror det å få til en felles forståelse, komme fram til noe man blir enige om og går for er ganske avgjørende. Og det motsatte, hvis man ikke får det til å så er det ganske skadelig på en måte. Det gjør jo at den det gjelder føler seg mer alene tenker jeg, at de ber om hjelp, men ingenting er egentlig samkjørt og ingen snakker sammen”
(BUP-medarbeider 2).

Ulik faglig bakgrunn og ulik måte å forstå vansker på fører gjerne til ulike årsaksforklaringer til at et barn strever. Det kan noen ganger dreie seg om en mer grunnleggende teoretisk forståelse eller tilnærming til vanskene som er forskjellig blant aktørene. Informantene opplever derfor at det er viktig at det tas en drøfting på dette, da det veldig ofte i slike saker ikke er enten eller, men alt på en gang.

4.3.4 Faktorer som hemmer kommunikasjon

Når informantene ble spurt om hva de opplevde hemmet kommunikasjonen i et tverrfaglig samarbeid, var det særlig fem faktorer de så på som utfordrende. Det var tid og ressurser, hierarki, profesjonsstrid og taushetsplikten.

Tid og ressurser

Det å føle at tiden ikke strekker til i en hektisk hverdag har de fleste informantene kommentert. De nevner at de opplever at møtetiden i tverrfaglig samarbeid ofte kan være for knapp og at dette i sin tur påvirker samarbeidsrelasjonen og kvaliteten i samarbeidet.

”Det er mange som sier at de ikke har tid til å samarbeide, men min opplevelse er at samarbeid gjør arbeidet mer effektivt” (sosiallærer 2).

”Tid, det er vel det som er den største utfordringa, finne tid til å på en måte kommunisere med hverandre. Tid og vilje til å uttrykke egen vurdering og høre andres vurdering”(BUP-medarbeider 2).

BUP-medarbeider (2) trekker fram at hun mener det av og til burde settes av enda mer tid til å møtes. Spesielt er dette viktig når de ulike aktørene er uenige i hva som er problemet. Her legger hun til at det er viktig at systemene dermed aksepterer den tiden det tar. Når det ikke

blir nok tid til å samkjøre og bli enige og alle nærmest løper videre opplever hun at kommunikasjonen blir dårligere og at folk blir surere. PP-rådgiverne peker også på tid som en hindring for kommunikasjonen i samarbeidet.

”Hvis man uttrykker at man har veldig mange saker eller har veldig dårlig tid, hvis det er det du kommer inn i møtet med, og det skjer jo veldig ofte, så er jo det en litt sånn stopper for å kommunisere konstruktivt rundt et problem da” (PP-rådgiver 2).

Sosiallærerne forteller at de noen ganger opplever at det å få koordinert og samlet fagpersoner til et tverrfaglig samarbeid kan være komplisert. Jobben med å finne tid til å møtes fører gjerne til en runddans av telefonsamtaler blant instansene.

”...vi trenger egentlig å sitte rundt det samme bordet, mens mor og far er til stede og snakke sammen. I stedet så ringer vi barnevernet, vi ringer psykiatrien, vi ringer hit og vi ringer dit for å føle at mye av min jobb går med på å få de andre hjelpeinstansene til å forstå betydningen av at vi samarbeider. Akkurat som om jeg må gå inn og overbevise dem at det er en bra ting (Sosiallærer 2).

Informantene fra BUP deler tanken om at de tror det gjerne er PPT og skolen som opplever det største tidspresset når det gjelder å få til et samarbeid. Tilgjengelige ressurser nevnes også som en avgjørende faktor. For at behandlingen BUP gir skal ha betydning og gi effekt for barnet, sier BUP-medarbeiderne at de er avhengige av et samarbeid med skolen. En økt ressursplassering bør ifølge dem legges til skolen heller enn til spesialisthelsetjenesten, da det er på skolen barnet tilbringer store deler av dagen sin. Det er her hovedjobben skjer, ifølge dem. Det er skolen som har ansvar for at eleven skal få et godt og forsvarlig opplæringstilbud. Med det store ansvaret skolen har når det gjelder å ivareta barnets behov og tilkalle andre instanser, i tillegg til å skape gode møter, tenker de at en annen fordeling av ressurser her kan bidra til å minke belastningen. De legger spesielt vekt på betydningen av at det er nok ressurser som er satt av til å bygge psykisk helse på skolen. Sosiallærer (2) sier i denne forbindelsen at manglende ressurser mange ganger kan være en utfordring, men at det ikke alltid er avgjørende for et godt samarbeid.

”Men vi må være forsiktig med å rope at hadde vi bare hatt mer ressurser. Jeg tror ikke at det bare er det. Jeg tror det går i hva vi tenker om verdien av samarbeid da”.

Hierarki og profesjonsstrid – om å vise respekt

At instansene er inndelt i en hierarkisk oppbygning kan være en hemmende faktor for kommunikasjonen i samarbeidet. BUP-medarbeider (1) tar opp at det er viktig at en er bevisst at hjelpetjenesten er hierarkisk oppbygd. Det vil derfor være viktig å bruke tid i samarbeidsrelasjonen til å kunne si noe om hvilken rolle og hvilket ansvar en har. Særlig med

tanke på at det i PPT og BUP befinner seg mange av de samme yrkesgruppene. Da er det viktig at man både vet mulighetene og begrensningene i den rollen man selv har. I et slikt hierarki er det i tillegg særlig viktig at de ulike aktørene er bevisst sin væremåte og har respekt for de andres roller for å unngå at det blir en profesjonsstrid.

"Profesjonsstrid er med på å hemme kommunikasjonen. Det er nok særlig mellom BUP og PPT at vi av og til ser at, hva skal vi si, at det er en slags konkurranse om å vite best. Det blir et slags helt sånn rigid ønske om hvem som skal gjøre noe først og sist. Altså "vi kan ikke gjøre noe før BUP har gjort det" eller "BUP kan ikke gjøre noe før PPT har gjort det". Også er det en problematikk som er så sammensatt at man burde jobbet parallelt for å si det sånn" (Sosiallærer 1).

Sosiallærer (2) har opplevd å ha deltatt i møter hvor aktørene sitter og anklager hverandre og viser tydelig mistillit til hverandre. I sånne situasjoner opplever hun at det er vanskelig for foreldre å få tillit til de som er der for å hjelpe. Det er viktig at foreldrene føler at hjelpeapparatet faktisk er til hjelp. Dermed er det viktig at de ulike aktørene har god kunnskap om hverandres rolle og mandat.

"Jeg tenker at et hinder for tverrfaglig samarbeid kan være at instansene ikke har god nok kunnskap om hverandre. De har ikke god nok kunnskap om hverandres lovverk. BUP tror de vet det de trenger å vite om PPT og alle sitter og definerer hverandre, så jeg tror at veldig mye hadde vært gjort hvis vi faktisk visste det om hverandre som er sannheten til den det gjelder også. Hvis for eksempel BUP visste hva som er PPTs eget syn på hva det er de skal gjøre"(sosiallærer 2)

Når hun svarer på hva hun tror denne profesjonsstriden kan komme av sier hun at hun rett og slett tror det går på at man kjenner hverandre for dårlig. Hun legger til at;

"Når det blir en profesjonskamp, og vi er langt utti der, da har vi mistet helt totalt perspektivet (...) Det handler ikke om hvem som har rett, det handler ikke om hvem som er flinkest eller hvem som kan ditt og datt. Vi skal gjøre en jobb for at noen skal oppleve at det er hjelp å få. Det tror jeg kanskje er det viktigste"

Sosiallærerne gir uttrykk for at de av og til opplever at skolen møter mistillit fra de andre aktørene i samarbeidet. Blant annet hender det at de opplever å ikke bli spurt om hvordan barnet fungerer på skolen, at det ikke er nødvendig. Og med det opplever de at ikke alltid den informasjonen som burde vært der er der i forhold til å vurdere problemene et barn har.

"Det er noen ganger at kanskje skolen kan føle seg litt mistrodd. "Men det kan ikke være så ille", ja at vi kanskje ikke, hvis vi føler at måten vi beskriver et barn, at vi føler da at noen i dette møtet kanskje trekker tvil på vår faglighet, at det egentlig er noe vi gjør feil som gjør at dette barnet strever sånn. (...)" (Sosiallærer 2).

PP-rådgiverne er opptatt av at det her er viktig å se rollen man har, og hensikten med samarbeidet. At det handler om hvordan man kan bidra og hvordan man kan hjelpe hverandre. Representantene fra BUP snakker om hvordan hierarkiet kan bringe fram holdninger hos aktørene i de ulike instansene som kan være svært uheldige for kommunikasjonen i samarbeidet.

”Som inspektør på en skole å sitte å høre en PP-rådgiver uttale seg på måter som en tenker at dette er veldig uheldig for vår skole og for hvordan vi skal få gjort jobben vår (...) eller BUP som tenker at de er best i verden og kommer svingende inn døren og har alle svar på alle spørsmål og nesten prøver å dupere PPT skikkelig mye. Det er jo sånne faktorer i hierarkiet som er veldig ødeleggende” (BUP-medarbeider 1).

Ifølge informantene er det ingen tvil om at noen opptrer som en ”ekspert” kan være svært ødeleggende og i mange tilfeller bidra til partene devaluerer hverandre. Det krever en del prosessjobbing og mye kommunikasjon, da dette gjerne fører til et samarbeid som lukker for kommunikasjonen. PP-rådgiver (2) mener det kan virke hemmende for et tverrfaglig samarbeid når man er usikre på hverandres mandat for da bruker man ofte for mye tid på det, og begynner gjerne å fordele skyld for hvorfor ting ikke har skjedd. Ifølge henne er dette en gjenganger og ikke veldig hensiktsmessig. Dersom det ikke er hyppige nok treffpunkter eller møter så er det lett for at man mistolker intensjonene til de andre instansene i samarbeidet. Hun legger derfor vekt på at;

”Mer hyppighet på når man møter de ulike instansene vil jo ha betydning for hvor god kommunikasjonen er. Hvis det er mennesker man har møtt før så slipper man å starte på nytt og må bruke masse tid på å skjønne hvor den andre er da, og hvilke forutsetninger de har inn i samarbeidet” (PP-rådgiver 2).

Dette kan kanskje være en grunn til at sosiallærerne ofte føler at de strever i samarbeidet med BUP. Sosiallærer (2) opplever at de som er ”lengst unna” skolen når det gjelder det tverrfaglige samarbeidet er barne- og ungdomspsykiatrien. Hun uttrykker at hun ofte savner at de er tilstede og at hun gjerne skulle hatt dem litt nærmere, for å ha muligheten for å drøfte ting med dem. Hun skulle ønske de deltok på flere tverrfaglige møter.

Respekt for hverandres kunnskap ut i fra den profesjonen man har er sentral, uten respekt blir kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet veldig hemmende ifølge PP-rådgiver (2). Her trekker hun også inn mulighetene for profesjonsstrid;

”Sånne skjulte agendaer man kommer inn i møtet med. Istedenfor at man alltid har eleven eller barnet oppe, hva som er behovet til barnet, så kommer man inn med å forsvare sin profesjon eller hvis man kommer inn og skal bevise hva man kan. De gode møtene er jo når man klarer å rydde bort alt sånn også bare skrelle ned til hvem

som bør styre agendaen, og det er alltid eleven og de behova den har da” (PP-rådgiver 2).

Det er kanskje ikke så rart at det noen ganger stagnerer litt i samarbeidet mellom PPT og BUP, da de ikke ser hverandre eller samarbeider i noen særlig grad utenom de tverrfaglige møtene rundt barna med psykiske vansker.

”Jeg har jo ikke så mye samarbeid med BUP. Det reine samarbeidet mellom BUP og PPT, der ikke skolen er deltaker handler jo mer om informasjonsutveksling da; ”hvor langt er du kommet i din utredning”, ”kan du sende rapporten”. Så det er ikke mye mer samarbeid utover det mellom oss som tjenester” (PP-rådgiver 2).

Hun opplever imidlertid at denne informasjonsutvekslingen fungerer greit og at hun får den informasjonen hun etterspør i denne sammenhengen.

Taushetsplikt

Det at instansene er underlagt ulike lovverk kan by på hindringer i kommunikasjonen. BUP sitt arbeid er hjemlet i Helseloven og skole og PPTs arbeid er hjemlet i Opplæringsloven. Sosiallærerne sier de forstår at taushetsplikten er nødvendig for å sikre at personopplysninger ikke spres over alt, men at den i mange tilfeller blir en hemmende faktor for kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet. Den kan fungere som et hinder for at instansene skal kunne snakke sammen om det aktuelle barnet eller familien.

”...når alle sitter på hver sin lille tue og nesten roper taushetsplikt. Altså en helt sånn rigid og strickt tolkning av regler og taushetsplikt, som gjør at man ikke kommuniserer noe ut fra egne kunnskaper eller om barnet (Sosiallærer 1).

Sosiallærerne sier videre at de ofte ikke får den informasjonen de trenger. Det kan gå utover skolens oppfølging av barnet.

”Det kunne faktisk vært nyttig å vite at her er det et barn som går i behandling, og som trenger mer forståelse. For det hender jo at vi har barn som går til BUP i behandling og som vi ikke vet om. Det er ikke noe automatikk i at vi vet” (Sosiallærer 1).

”...vi vet at et barn har vært henvist til BUP, vi vet at det har vært utredet, at det har vært ting der også får vi ingen tilbakemelding. Vi får ikke vite noe som helst og vi vet dermed ikke om det er noe vi burde følge opp. Hvis foreldrene på en måte sier at de ikke synes at vi skal ha noe informasjon, så får jo ikke vi den informasjonen (Sosiallærer 2).

PP-rådgiverne stiller seg undrende til hvorfor BUP ikke deler informasjon i mange situasjoner. De opplever at BUP kan være ganske tilbakeholdne, at skolen ber om råd, men

BUP sier at de ikke kan si noen ting. Dette er noe som begrenser samarbeidet, da de i disse tilfellene mangler vesentlig informasjon for å kunne hjelpe eleven. Sosiallærer (2) nevner at hun opplever en frustrasjon i henhold til dette.

”Det er ikke gode nok kanaler. BUPen har ingen forpliktelser til å melde tilbake til oss hva som er status i en sak som har gått fra oss via skolelegen, så de kan gjøre sine vurderinger også kan de bare avslutte den. Da er det ikke noen kommunikasjon da kan du si. Det er alvorlige konsekvenser og i verste fall så blir saker avsluttet formelt også har dette barnet akkurat de samme vanskene som før, så må vi gjennom hele runddansen på nytt. Det er flere saker hvor vi henviser på nytt. Og da kan du si, der er det så alvorlige kommunikasjonsvansker at det ikke er noen kommunikasjon. Og det skjer dessverre. Så da blir jo egentlig det barnet stående uten noen tverrfaglig hjelp. Da er man tilbake til scratch fordi det barnet egentlig bare får hjelp fra skolen (Sosiallærer 2).

Hun legger til at det særlig er BUP de strever med å få til en god nok kommunikasjon med. Hun opplever at det går bort for mye tid til venting. Idet BUP er i gang med å behandle har skolen gitt fra seg saken, mens barnet fremdeles vil være på skolen. Dette blir for henne rart og uforståelig; *Fordi det barnet er jo kjøtt og blod, det er jo ikke en papirbunke”* (Sosiallærer 2). BUP-medarbeider (2) sier derimot at hun sjelden opplever at taushetsplikten er noe problem. Hun legger til at i de tilfellene der foreldrene ikke ønsker at informasjonen vedrørende barnet deres skal videreformidles til skolen, er det viktig å overtale og informere foreldrene om at skolen ikke kan iverksette tilpasninger om de ikke kjenner eleven. Uten informasjon til skolens ansatte vil ikke barnet få den oppfølgingen det trenger og strengt tatt heller ikke fullt utbytte av behandlingen BUP gir.

”...vi får henvist saker som kommer direkte fra fastlegen og som egentlig ikke har vært innom eller fanget opp i skole, men da tenker jeg at det er kjempe viktig at vi formidler andre veien igjen på en måte da” (BUP-medarbeider 2).

Sosiallærerne opplever allikevel at BUP ikke er gode nok på å formidle tilbake til skolen. De erfarer at det i disse sakene mange ganger stort sett kun går informasjon fra skolen til BUP.

”BUP er en del av helsevesenet og har veldig strenge taushetspliktregler, de har liksom en veldig streng saksgang og hvis ikke foreldrene er veldig klare på at de ønsker at samarbeidet med skolen skal være der, så blir det ikke noe samarbeid. Skolen har jo en lovfestet plikt til å informere, men vi har veldig forskjellig erfaring fra de forskjellige BUPene hvorvidt de gir tilbakemeldinger” (Sosiallærer 1).

Hun legger til at lovsystemet kan være med på å skape denne enveiskommunikasjonen.

”Loven gjør at det blir lokale tolkninger, og det kan være uheldig. For noen barn kan det slå ut som om vi ikke kommer i posisjon til hverandre.” (Sosiallærer 1).

5 Diskusjon

I denne oppgaven har jeg arbeidet ut ifra følgende problemstilling;

Hvordan oppleves kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet som berører barn med psykiske vansker? (jf. punkt 1.2).

Formålet med studien min har vært å sette fokus på tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker. Dette gjøre ved å se på hvilken betydning dette samarbeidet har for disse barna og hvilke roller og forventninger fagpersoner i skole, PPT og BUP har til hverandre. Fokuset for oppgaven retter seg spesielt mot hvordan de ulike instansene opplever kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet og hva som fremmer og hva som hindrer et godt samarbeid. I tråd med Glavin og Erdal (2013) sine suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid snakker informantene om ulike forutsetninger som bør være tilstede for å kunne oppnå et godt samarbeid. I dette kapittelet vil jeg drøfte de forutsetningene som kom frem, samt diskutere betydningen samarbeidet har for barn med psykiske vansker. Avslutningsvis vil jeg ta for meg hvilke konsekvenser sviktende kommunikasjon i et samarbeid kan få, og sammenfatter dette i en oppsummering.

5.1 Forutsetninger for en god kommunikasjon i samarbeidet

5.1.1 Avklaring av roller og forventninger

I intervjuene fremkom det blant annet at de ulike aktørenes kunnskap om hverandres roller og ansvar var av stor betydning. Dette kan tenkes å ha sammenheng med det Lauvås og Lauvås (2012) sier om at den kunnskapen vi har om andres roller ofte er mangelfull og overflatisk. At de ulike instansene er tydelige på hva de kan bidra med helt i starten av samarbeidet viser seg, ifølge informantene, å være avgjørende. Dersom ikke rollene er tydelig definert vil det kunne forekomme urealistiske forventninger (Kinge, 2012). Dette kan sees i sammenheng med det Lauvås og Lauvås (2012) sier om at det er viktig å avklare rolleforventninger. Det å forklare måten de ulike samarbeidsaktørene velger å handle på synes å være viktig. Slik kan aktørene forklare både den kunnskapen de baserer handlingene sine på og de verdiene som styrer handlingen.

Når de ulike aktørene ikke vet hvorfor de andre handler som de gjør kan de heller ikke vite hva de kan forvente av hverandre.

Uten en tidlig rolleavklaring vil det være aktørenes egne oppfatninger av hva som er de andres roller og arbeidsoppgaver som styrer utgangspunktet for samarbeidet. Dette kan være uheldig dersom andres oppfatninger ikke samsvarer med den oppfatningen aktøren har av sin egen rolle og mandat. Lauvås og Lauvås (2012) hevder at deltakerne i et samarbeid har en viss frihet i å utforme sin rolle. På bakgrunn av dette vil det kunne forekomme ulike rolleoppfatninger hos to personer i en og samme instans. Ifølge dem vil dette i stor grad påvirkes av ytre forventninger og press i form av samarbeidsaktørenes forventninger til arbeidet som skal gjøres. Dette kan sees i tråd med det Rommetveit (1953) omtaler som det ”sosiale trykk”. I tilfeller der informantene mine sier at de opplever at rollene tolkes forskjellig av aktører fra samme instans, kan det tyde på at en klargjøring av roller i starten av samarbeidet bør være et fast punkt på møteagendaen i tverrfaglige møter. Ellers vil kommunikasjonen raskt kunne føre med seg forvirring og frustrasjon, noe som kan skape konflikter i samarbeidet. Det er som Lauvås og Lauvås (2012) sier, at et tverrfaglig samarbeid nærmest blir utenkelig uten nærmere informasjon og diskusjon om de ulike rollene som inngår i samarbeidet. Alle må si noe om hvordan de forstår det aktuelle barnet og vurdere om det forekommer nok informasjon til å forstå barnets problem og eventuelt hvilke utredninger som bør foretas.

Informantene la også vekt på betydningen av at man ikke bare har kunnskap om de andres roller, men også sin egen rolle og hvilke arbeidsoppgaver man har. I tillegg til dette er det ifølge Borum referert i Lauvås og Lauvås (2012, s. 82) av betydning at de ulike rolleinnhaverne avklarer det ansvaret de har for sin atferd. Dette ser ut til å være spesielt viktig, da vi kan finne aktører med samme utdanningsbakgrunn i de forskjellige instansene. For eksempel kan en som er utdannet spesialpedagog jobbe både i skolen, i PPT og i BUP, men arbeidsoppgavene er vesentlig forskjellige i de ulike rollene spesialpedagogene har (Glavin & Erdal, 2013). Dette kan tyde på at det er viktig å være klar over mulighetene og begrensningene i den rollen man har sitt mandat i. Dette kan sees i sammenheng med hva Borum referert i Lauvås og Lauvås (2012, s. 82) mener at ligger i en rolleutforming. Det er ikke bare funksjoner og plikter som ligger i rollen. Det eksisterer også en handlefrihet og

begrensninger. Informantene legger frem at det dermed er viktig at dette kommer tydelig frem i det tverrfaglige samarbeidet.

Da informantene opplever at det kan være en tradisjon for at skole, PPT og BUP kan ha grunnleggende forskjellige oppfatninger av hva barn strever med, blir det viktig at de ulike aktørenes forståelse av vanskene barnet har blir lagt tydelig frem. Da er det ifølge Glavin og Erdal (2013) av stor betydning at man tar hverandre på alvor og anerkjenner at andre har en annet faglig vurdering enn en selv, samt være ydmyk for andres kompetanse. Hvis ikke, kan det ifølge informantene, ofte skape konflikter i samarbeidet. De kaller det profesjonsstrid når de opplever at samarbeidet går over til å handle om hvem av instansene som ”vet best”, der anklaging og faglig uenighet tar fokuset vekk fra barnet og målet med samarbeidet. Barnet må alltid være fokuset i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013). I tillegg til at profesjonsstrid bidrar til å skape splid i samarbeidet, vil det også kunne gi et uheldig signal til foreldre, spesielt når de deltar på møter der faglig uenighet framkommer. Det kan ende opp med at de utvikler en mistillit til hjelpeapparatet (Kinge, 2012). I det samarbeidet går over i en diskusjon som dreier seg om fagpersonenes ”ekspertise” kan det ifølge Kinge (2012) bidra til at foreldrene føler på en avmakt og mindreverdighetsfølelse. Det kan tenkes at foreldrene, med sin virkelighetsforståelse, føler seg tilsidesatt når ”fagekspertene” fokuserer på hvem sin fagkunnskap som er ”best”. Foreldrene har ofte store forventninger om å motta hjelp når de kommer til det tverrfaglige møtet, og er også mange ganger helt avhengig av den hjelpen fagpersonene har makt til å gi barnet deres. Det å kjenne på at fagpersoner flytter fokus fra barnet og over til å anklage hverandre kan være svært vanskelig og sårt for en hjelpetrequende familie. Det tverrfaglige samarbeidet er opprettet for å hjelpe et barn. I det samarbeidet går over i å handle om noe annet kan vi stille oss spørsmålet om samarbeidet fungerer til barnets beste.

Informantene er opptatt av at et tverrfaglig samarbeid består av forskjellige fagpersoner nettopp fordi det skal fremkomme forskjellige forståelsesmuligheter og ulik kunnskap i drøftingene rundt et barn. Dette kan sees i tråd med det Kinge (2012) påpeker om at det tverrfaglige samarbeidet står sentralt i arbeidet med å avdekke sammenhenger og utvikle forståelse for barnets tilstand og behov slik at meningsfulle tiltak kan iverksettes. At alle instansene har de samme oppfatningene ser dermed ikke ut til å være et mål som bør tilstrebes. Da er det av stor betydning at samarbeidet er *tverrfaglig* og ikke *flerfaglig*. Ifølge Glavin og Erdal (2013) er flerfaglighet en betingelse for tverrfaglighet. Men i motsetning til

tverrfaglighet, eksisterer det ikke noen direkte kontakt mellom representantene fra de enkelte fag som inngår. Uten noe kontakt og kommunikasjon mellom faggruppene vil det ha lett for å forekomme dobbeltarbeid. Og tiltakene som settes inn rundt barnet kan tenkes å bli lite helhetlige og koordinerte. En betingelse som ifølge Kinge (2012) bør ligge til rette for at det tverrfaglige samarbeidet skal kunne komme med helhetlige og koordinerte tiltak er at det utnevnes en koordinator som får ansvar for å tilse at samarbeidet fungerer etter hensikten, og som tilsier at målsettingene blir fulgt opp i praksis.

En kan spørre seg om all faglig uenighet er like hemmende for et tverrfaglig samarbeid. Ofte er det avgjørende med kritiske blikk på årsaksfaktorer til hvorfor et barn har psykiske vansker, da dette er komplekst og ofte har mange forklaringer. Profesjonskamper bør derimot ikke oppstå, da slike konflikter fører samarbeidet til å omhandle de ulike aktørene og ikke barnet. Barnet må være i fokus til enhver tid for at samarbeidet skal fungere til barnets beste (Glavin & Erdal, 2013; Lauvås & Lauvås, 2012).

Informantene tar opp betydningen av at de har kjennskap til hverandres fagområde og arbeidsoppgaver i den rollen de har i samarbeidet. Uten denne kjennskapen blir det vanskelig å skape tillit til hverandre. Ulik yrkesutdanning og lite kjennskap til hverandres fagområde kan ifølge Glavin og Erdal (2013) forårsake at de ulike profesjonene ikke har tillit til andres kompetanse på området. Ved å sette brukeren i fokus vil profesjonsinteressene komme i bakgrunnen, og behovet for å utvikle samarbeidskompetanse bli større. Det må forekomme en klar målsetting med samarbeidet, i tillegg til hvilke oppgaver det er viktig og nødvendig å samarbeide om. Av og til må det gjøres prioriteringer og en klargjøring på hvor innsatsen skal settes inn. Dersom samarbeidet skal lykkes kan ikke den enkelte organisasjon eller profesjon ha et eierforhold til temaet eller problemet. Med det ser en betydningen av en felles målsetting og et felles siktemål for å lette samarbeidet. Her ser en nødvendigheten av å sette barna og familien i fokus. Da vil profesjonsinteressene komme i bakgrunnen og behovet for å utvikle samarbeidskompetanse bli større. ”God kvalitet på samarbeidet kan ses når medlemmene i et samarbeidsteam bruker kunnskap aktivt for å nå felles mål” (Glavin & Erdal, 2013, s. 18). Dette krever at samarbeidsaktørene er i stand til å kritisk evaluere sitt arbeid og omdefinere sine tiltak for å møte barnets behov, noe som ifølge Glavin og Erdal (2013) vil føre til trygghet og mestring hos samarbeidsaktørene.

Det fremkommer i datamaterialet at en viktig arena for avklaring av roller og forventninger er ”det utvidede ressursteamet”. Utvidet ressursteam er et møte skolen har, der aktører fra ulike instanser redegjør for sitt mandat og sine roller og forventninger i det tverrfaglige samarbeidet. Slike møter oppleves å være viktig og nødvendig for å skape et godt grunnlag for et tverrfaglig samarbeid. Å få informasjon og kunnskap om hverandre ser ut til å være et avgjørende utgangspunkt for de ulike aktørenes opplevelse av kommunikasjonen i samarbeidet, noe Lingås og Herheim (2008) også ser ut til å hevde. De påpeker at informasjon og kunnskap om hverandre er nødvendig for å unngå konflikter i samarbeidet.

5.1.2 Kommunikasjonsferdigheter

I datamaterialet mitt fremkommer det at samarbeids- og kommunikasjonkunnskapene til aktørene har stor betydning for hvor god kommunikasjonen blir. Det handler gjerne om rådgivnings- og veiledningskunnskapene til den enkelte deltaker i samarbeidet. Dette samsvarer med det Glavin og Erdal (2013) hevder om at det kreves at vi har kunnskaper om kommunikasjon for å kunne lykkes i det tverrfaglige samarbeidet. Av kunnskaper som informantene nevner som sentrale er blant andre evnen til å lytte aktivt og vise en åpen og anerkjennende holdning i kommunikasjonen med de andre samarbeidsaktørene. Informantene mine meddeler at å vise at man er interessert ved å aktivt lytte på lik linje som å være åpen og dele av egen kunnskap er sentrale kommunikasjonkunnskaper. Dette samsvarer med måten Eide og Eide (2007) ser på evnen til å lytte aktivt som kanskje den viktigste og mest grunnleggende og komplekse ferdighet i profesjonell kommunikasjon. Det å lytte aktivt og kommunisere klart, er ifølge dem, en viktig forutsetning for kunne identifisere hva situasjonen krever og forebygge uheldige valg og dårlige løsninger. Dersom de ulike samarbeidsaktørene ikke har disse kommunikasjonsferdighetene, uttrykker informantene at de opplever at kommunikasjonen blir begrenset.

Flere av informantene uttrykker at de har deltatt i tverrfaglig samarbeid hvor de ulike instansene har kommunisert på en lite anerkjennende måte. En PP-rådgiver beskriver hvordan hun har opplevd negative holdninger hos BUP-medarbeidere. Noe som fikk begrensinger for kommunikasjonen. Beskrivelsene som benyttes til å omtale BUP-medarbeiderne er at de ofte kommer for seint til møter, har en stressende holdning, sitter med armene i kors eller hodet i hendene og er lite ydmyke og lyttende i uttrykksformen. Videre at deltakerne fra BUP skiller seg ut ved å ha en annen væremåte enn de andre aktørene i samarbeidet. At måten de snakker

på begrenser kommunikasjonen veldig og at de virker lite interessert. Ifølge Eide og Eide (2007) bruker vi nonverbale signaler hele tiden i kommunikasjonen, noe som også er i tråd med Batesons (1972) definisjon av kommunikasjon, der nonverbale signaler har stor betydning for mottakerens fortolkning av budskapet. Nonverbale tegn kan virke tydelige, men man kan aldri med sikkerhet vite hva de uttrykker. Meningen bak kommunikasjonen kan dermed misforstås av mottakeren. De beskrivelsene av nonverbal kommunikasjon som BUP viser kan antydes å både være bevisst og ubevisst. Uansett ser denne nonverbale kommunikasjonen ut til å begrense relasjonen i samarbeidet i så stor grad at det kan tenkes at de andre samarbeidspartnerne misliker å samarbeide med vedkommende. Dette vil være uheldig, da det ifølge Knapp og Hall (2010) har det lett for å ”skinne igjennom” når vi ikke liker noen, noe som også påvirker måten vi kommuniserer med vedkommende på. Noe som kan se ut til å føre til å bli en ond sirkel av negativ kommunikasjon som hemmer samarbeidet mellom fagpersonene.

Noe motstridende til disse funnene er det at informantene mine fra BUP ser ut til å være svært opptatt av å signalisere de rette holdningene i det tverrfaglige samarbeidet. Det viser seg allikevel å være en forskjell på hva de ulike informantene legger i å vise gode holdninger i denne sammenhengen. BUP-medarbeiderne legger vekt på den gode holdningen man viser ved at man i det hele tatt møter opp i tverrfaglig samarbeid. Det signaliserer at man bryr seg og at man er opptatt av at det aktuelle barnet har det bra. Andre kan tyde på at det forekommer et misforhold i forventningene de ulike fagpersonene har til hverandre. Det ser i alle fall ut til å ha en negativ påvirkning på den nonverbale kommunikasjonen samarbeidet.

Funn i mitt materiale viser at en god kommunikasjon forutsetter at de ulike aktørene i samarbeidet ”snakker samme språk”. Informantene forteller at det er viktig at de ikke blir så faglige i språkbruken at de tyr til et ”stammespråk” som ikke forstås av de ulike aktørene. Dette samsvarer med det Hansen og Røkenes (2012) hevder når de snakker om at i en profesjonell kommunikasjon må ulike fagtermer oversettes slik at ingen føler seg utelatt fra viktig kommunikasjon. Dersom ingen fanger opp dette blir det en kommunikasjon uten hensikt og det tverrfaglige samarbeidet kan baseres på misforståelser og forvirring. Dette kan tenkes å kunne være en av årsakene til at konflikter oppstår i samarbeidet. Ifølge informantene handler det i stor grad om å vise respekt for de ulike fagbakgrunnene, at man bruker et språk som er felles og forståelig for alle aktørene.

I tillegg til nødvendigheten av at alle aktørene i samarbeidet ”snakker det samme språket”, legger informantene vekt på at også tilliten til hverandre som fagpersoner og respekten til hverandre som personer er viktig for å oppnå en god kommunikasjon, noe som også sammenfaller med Glavin og Erdal (2013) suksesskriterier. Det fremkommer i datamaterialet at skolen i noen tilfeller har opplevd å ikke bli tatt på alvor i det tverrfaglige samarbeidet. At deres kompetanse og kunnskap rettet mot barnets skolesituasjon ikke blir etterspurt eller at det stilles spørsmål og trekkes tvil rundt deres faglighet. Hva som kan være årsaker til at skolen blir undervurdert på denne måten kan det stilles spørsmål ved. Særlig da faginstansene PPT og BUP gir uttrykk for den store vekten de legger på viktigheten av at *alle* aktørene i samarbeidet er interessert i og etterspør den andres vurdering i like stor grad som man er åpen for å drøfte egen vurdering. Dette kan sees i sammenheng med at Kinge (2012) hevder det er helt nødvendig at alles observasjoner, oppfatninger, tanker, refleksjoner og intuisjoner kommer frem i det tverrfaglige samarbeidet. ”*Alt synes å være bedre enn ”å ikke vite”*” (Kinge, 2012, s. 57).

Ifølge Knudsen (2004) er det nødvendig at hver av aktørene i samarbeidet har en viss makt og ressurser i tillegg til en viss forhandlingsposisjon. De må ha noe å bidra med, noe som de andre er interessert i. Kan det tenkes at BUP i noen sammenhenger ikke etterspør skolen om informasjon på det grunnlaget at de selv ikke opplever den store nytten av denne informasjonen i sitt arbeid med barnet? Det fremkommer i datamaterialet fra alle informantene at det gjerne er en tradisjon for at BUP ser på sitt mandat å i utgangspunktet kun gjelde klinisk arbeid og mer intrapsykisk behandling av barnet. BUP som instans er i tradisjonens tro på et høyere nivå i hierarkiet, og kan med det oppleve å besitte en maktposisjon som kan virke høyerestående enn de andre instansene i samarbeidet. Dersom holdningen til BUP-medarbeideren fremtrer på bakgrunn av en slik forståelse av egen rolle vil det være vanskelig for de andre partene å komme til, og det blir ikke et samarbeid basert på gjensidighet. Samarbeid som ikke innebærer en viss grad av gjensidighet, vil ifølge Knudsen (2004), bli den enes dominans av den andre. Hvorvidt samarbeidsaktører fra BUP inntar denne holdningen bevisst eller at de med vilje ikke etterspør informasjon fra skolen er usikkert. Her ser en i alle fall betydningen av en god møteleder og koordinator for samarbeidet, slik at ansvar og bidrag fordeles på en fordelaktig og konstruktiv måte som gir rom for alles perspektiver (Lauvås & Lauvås, 2012; Glavin & Erdal, 2013).

Det fremkommer i intervjuene at sosiallærerne og PP-rådgiverne opplever at skolen ofte mottar lite tilpassede råd og veiledning om tilrettelegging fra BUP. Noen av rådene er ikke forenelige med det skolen ser på som sitt mandat, fordi rådene i stor grad baserer seg på terapeutisk arbeid. Informantene uttrykker at de opplever at lærerne i disse tilfellene føler at de blir sittende igjen med et ansvar som de verken ser seg kvalifisert for eller har kapasitet til å gjennomføre. En kan spørre seg hva det skyldes at BUP ikke gir råd knyttet til opplæringsansvaret basert på det skolen opplever at de evner å gjennomføre. Det befinner seg ulike faggrupper også innad i BUP som deltar i det tverrfaglige samarbeidet (psykologer, sosionomer) som med bakgrunn i sin utdanning ikke har kunnskap om tilrettelegging i skole i like stor grad som en pedagog/spesialpedagog. Det kan tenkes at representanten fra BUP sine forutsetninger for slik veiledning til lærerne kan variere avhengig av deres fagbakgrunn, og dermed være en personavhengig faktor for samarbeidet.

BUP-medarbeiderne forteller at de ser skolens fortvilelse og frustrasjon i dette. De opplever at skolen ofte føler at de får et stort ansvar fordi skolen har et ansvar for barnets sosiale og faglige utvikling. Det er særlig med tanke på dette at informantene uttrykker at det er nødvendig å være tydelig på hva rollen deres innebærer og hva de har mulighet og kunnskap til å gjennomføre av tiltak. Dette viser hvor viktig det er at det foretas rolleavklaring tidlig, slik Lauvås og Lauvås (2012) poengterer.

5.1.3 Betydningen av en god relasjon mellom samarbeidsaktørene

I tråd med Røkenes og Hansen (2012) ser informantene på fagpersonenes relasjonskompetanse som essensiell for å kunne ivareta en god kommunikasjon. Ifølge Lingås & Herheim (2008) kan dette sees i sammenheng med at relasjonen til menneskene rundt oss preger språket vårt og måten vi opptrer på. En av informantene uttrykker at det i kommunikasjon ligger en relasjon som man er avhengig av, da dette er et møte mellom mennesker, der tillit blir en avgjørende faktor. Dette kan tyde på det Lingås og Herheim (2008) sier om at relasjonen vi har til andre har stor betydning for hvordan vi ser oss selv og hvordan vi har det. Dersom mistillit får prege samarbeidsrelasjonen og konflikter overstyrer samarbeidet mener informantene at det er viktig å kommunisere godt og lenge nok til at kunnskap om roller, forventninger og forståelse av barnets vansker blir avklart slik at tilliten gjenskapes. Ifølge Glavin og Erdal (2013) har kommunikasjon en avgjørende rolle når det gjelder å skape tillit blant aktørene. Å opparbeide seg tillit krever ifølge dem at man må tørre

å være direkte og saklig. Og et samarbeid bør baseres på respekt, åpenhet og rederlighet. For at samarbeidspartnerne skal oppnå tillit til hverandre er det viktig at det er samsvar mellom det man sier, altså den verbale kommunikasjonen, og det man uttrykker med kroppsspråket, den nonverbale kommunikasjonen. Meningen bak det som sies avhenger av signalene vi sender og hvordan mottaker fortolker disse, for hvordan møtet med den andre oppleves (Eide & Eide, 2007). Det fremkommer også at humor og uhøytidelighet kan bidra til å skape trygghet i samarbeidsgruppa. Dette kan tenkes å gjøre at flere tør å dele sin mening og kunnskap, noe som sannsynligvis vil ha en positiv effekt for kommunikasjonen mellom samarbeidsaktørene.

Ifølge Hansen og Røkenes (2012) handler relasjonskompetanse i stor grad om å kjenne seg selv, men også om å forstå den andres opplevelse og forstå hva som skjer i samspillet med den andre. Det å kjenne seg selv vil Ifølge Kinge (2012) styrke evnen til ”å se” andre og til å kunne forstå den andre i en samspillsrelasjon. Det handler i stor grad om aktørenes evne til å mentalisere og forstå uskrevede regler i relasjonen (Skårderud, Haugsgjerd & stänicke, 2010). Det kan se ut til å være et behov for å metakommunisere, altså å kommunisere om kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet for å kunne forebygge konflikter. Ifølge Kinge (2012) er det ikke stor tradisjon for å bruke tid til å analysere det som skjer i en selv og mellom aktørene i samarbeidet, noe som også fremkommer i datamaterialet. En av informantene fra BUP snakker om viktigheten av å metakommunisere, spesielt i dårlige samarbeidsrelasjoner, men sier at hun aldri har opplevd å ha metakommunisert med andre samarbeidsaktører. Hun opplever at det er mye lettere å ”krype hjem til sin egen hule” og dele erfaringer og opplevelser med sine kjente og kjære kollegaer. Dette samstemmer med det som ellers fremkommer i intervjuene om viktigheten av å kjenne hverandre i det å oppnå en god kommunikasjon i relasjonen.

I datamaterialet kommer det fram at informantene opplever at det er vanskelig å finne gode løsninger på det tverrfaglige samarbeidet som ikke er tilfeldige og personavhengig. Det ser ut til at det ofte står og faller på *hvem* det er som deltar fra den aktuelle instansen. Dette kan tyde på at det i større grad er personlige faktorer og det enkelte individets kommunikasjonskunnskaper og samarbeidsferdigheter som avgjør hvorvidt kommunikasjonen i samarbeidet blir god. I tillegg uttrykker informantene at de opplever at det er lettere å ta kontakt når de ulike aktørene har kjennskap til hverandre. Dette kan sees i

tråd med at faste deltakere i et tverrfaglig team gjør samarbeidet og koordineringen av samarbeidet enklere (Glavin & Erdal, 2013).

Relasjonen mellom skolen og PPT ser ut til å være bedre enn den relasjonen som foreligger mellom BUP og skole eller mellom BUP og PPT. Hva som gjør at både skole og PPT strever i så stor grad som de gjør i kommunikasjonen med BUP kan også være tilfeldig og situasjonsavhengig, men det er allikevel et funn en bør undersøke mulige årsaker til. En årsak kan være at PP-rådgiverne er tilknyttet faste skoler som de fører et tett og regelmessig samarbeid med der de bistår både med spesiell tilrettelegging og systemarbeid, i tillegg til å være en del av tverrfaglige samarbeid. Det kan også tenkes at dette kan sees som en konsekvens av at skolens og PPTs mandat er hjemlet i det samme lovsystemet. I opplæringsloven står det at PPT skal hjelpe skolen med systemrettet arbeid for å kunne legge undervisningen bedre til rette for eleven med særlige behov. På den måten vil det være nødvendig at skolen og PPT samarbeider tett. BUP som eksperthelsetjeneste kommer inn i samarbeid med skole og PPT kun i saker som vedrører deres mandat, som for eksempel når det gjelder å opprette gode tiltak rundt barn med psykiske vansker som de har i behandling (Berg, 2009). Hvilken saksbehandler i BUP som skal samarbeide om barn på samme skole kan variere. Dette ser ut til å ha betydning når det gjelder å skape relasjon og kjennskap til de andre aktørene, her ved sosiallærer og PP-rådgiver. For å gjenta en av PP-rådgiverne; *”Jo fjernere instansene er på en måte, jo dårligere kommunikasjon er det jo”*. I Glavin og Erdals (2013) suksesskriterier tar de blant annet opp betydningen av regelmessige møter for at samarbeidet skal bli godt og konstruktivt. Det kan dermed tenkes at hyppigere kontakt mellom instansene, med hyppigere tverrfaglige møter kan bedre relasjonen til samarbeidsaktørene.

5.2 Betydningen av tverrfaglig samarbeid for tidlig intervensjon

Det tverrfaglige samarbeidet oppstår fordi et barn med psykiske vansker har behov for sammensatt hjelp fra flere instanser. For at barnet skal få en god hjelp må tiltak koordineres og samkjøres. Både i fremlagt teori og fra datamaterialet ser det ut til at det kan være avgjørende at denne hjelpen settes i gang tidlig. Dette avhenger av at instanser tidlig starter en kommunikasjonsprosess for å sette i gang et tverrfaglig samarbeid. I datamaterialet fremkommer det at tidlig intervensjon gjennom at instansene tidlig kommer i kontakt med

hverandre er av stor betydning for barnet. Weisæth (2003) omtaler ordet *tidlig intervensjon* når tiltak rettes mot det stadiet der sykdom ennå ikke er oppstått, altså før de psykiske vanskene har blitt lidelser og om den tidlige identifiseringen av en sykdom. Dersom det tidlig opprettes et nettverk rundt eleven, kan det bidra til å forebygge at de psykiske vanskene utvikler seg til psykiske lidelser. Det kan også forebygge alvorlig skolefravær. Det er i første omgang kontaktlæreren som har ansvar for å oppdage vanskene og rapportere videre til skoleledelsen, sosiallærer og foreldre (Opplæringsloven, 1998). Dette krever at skolen har fagfolk som er kjent med sitt ansvar, er handlekraftige og ikke hviler på en ”venter og ser”-holdning. En forutsetning for dette er at skolen har interne rutiner for hva lærere skal gjøre når de er bekymret for et barn. I tillegg må personalet ha kunnskap om hva de skal være oppmerksomme på, hvem de kan henvende seg til og hvem som har ansvaret for henvendelser til andre hjelpeinstanser (Glavin & Erdal, 2013; Berg, 2009).

På tross av at alle informantene fokuserte på at tidlig intervensjon er ønskelig opplever flere av informantene at det tverrfaglige samarbeidet kommer i gang for sent. Mulige årsaker til dette kan være knyttet til det Berg (2009) påpeker om at kunnskapen om hvem man kan søke hjelp hos for psykiske vansker er dårlig. Og at det i tillegg viser seg at mange har liten kjennskap til hva slags hjelp man kan få. Informantene gir uttrykk for at det er en forskjell i hvor stor grad de ulike instansene opplever at de kan bidra til tidlig intervensjon. Det er kanskje ikke så rart med tanke på deres ulike mandat. Skolen er den instansen som kommer tettest på barnet, da det er her barnet tilbringer store deler av hverdagen. PPT og skolen skal ha et tett samarbeid, noe som gjør at informasjonsflyten dem imellom bør være enkel. Men det forutsetter at saker tas opp til drøfting i ressursteamene. BUP, som en spesialisthelsetjeneste og andrelinjetjeneste, kommer ofte inn på et senere tidspunkt når vanskene hos barnet har utviklet seg. Det ser ut til at jo større avstanden er mellom instansene, jo mer påvirker det relasjonen mellom aktørene, noe som igjen kan gå utover kommunikasjonen i et tverrfaglig samarbeid. Dette kan sees i tråd med det Lauvås og Lauvås (2004) hevder om at samarbeid forutsetter en form for avhengighet i tid og rom mellom samarbeidspartnerne.

Til tross for at arbeidsoppgavene til de ulike instansene styrer mye når det gjelder hvorvidt de kan bidra i tidlig intervensjon, gir informantene fra BUP uttrykk for at de gjerne skulle få tatt del i en tidligere fase av drøftingen rundt disse barna. Skolens ressursteam oppleves blant informantene å være et viktig ledd for å iverksette den tidlige intervensjonen slik at skolen

kan iverksette tiltak rundt barna med psykiske vansker. Ressursteamet ser ut til å være en betydningsfull ressurs i dette arbeidet. Ressursteamet fungerer som et lavterskeltilbud som gir bekymrede lærere muligheter for å drøfte saker anonymt. På den måten legges det til rette for at lærere kan handle med en gang de får en bekymring, og ikke venter og ser i de tilfellene de er usikker på sin egen vurderingsevne. Dette vil i sin tur føre til at problemer blir drøftet på et tidlig tidspunkt. Muligheten til å drøfte en sak anonymt utelater også en viktig og mange ganger tidkrevende prosess med å få foreldres godkjenning. En drøfting av en sak munner ofte ut i at det framkommer forslag til tiltak som kan gjøre det enklere for lærere å handle tidlig når de for eksempel er bekymret for omsorgssvikt i hjemmet. Tiltakene gir effekt ved at instansene får satt i gang en kommunikasjonsprosess tidlig. Før vanskene har utviklet seg i stor grad, vil det være lettere å kunne hjelpe barnet (Weisæth & Dalgard, 2003). Dersom alle kobles inn samtidig helt i starten vil ikke kommunikasjonen bære preg av usikkerhet i form av hva som er blitt gjort og hvem som har satt i gang ulike tiltak, men at fagpersonene sammen kan finne ut av hvordan situasjonen rundt barnet best kan løses (Lauvås & Lauvås, 2012). Da kan det også tenkes at de store utfordringene som dukker opp med tanke på taushetsplikten, også vil hemme samarbeidet i mindre grad.

5.3 Konsekvenser for barnet ved sviktende kommunikasjon i samarbeidet

Det kan se ut til at kommunikasjonen mellom skolen, PPT og BUP i stor grad kan avgjøre hvilket utbytte barnet med psykiske vansker får av det tverrfaglige samarbeidet. Alle mine informanter fremhever at god kommunikasjon er viktig. God kommunikasjon ser ut til å være en viktig forutsetning for samarbeidsrelasjonen og for å få til tidlig intervensjon rundt disse barna. Sviktende kommunikasjon ser ut til å gi store og alvorlige konsekvenser for barnet. Det fremkommer i intervjuene at en konsekvens kan være at vanskene forverres og i verste fall fører til lidelser. I tillegg opplever informantene at dersom kommunikasjonen svikter i samarbeidet, vil dette kunne føre til at tiltakene som settes inn rundt barnet settes inn på bakgrunn av feil forståelse av vanskene. Dersom kommunikasjonen i samarbeidet ikke fungerer og samarbeidsaktørene ikke kommer frem til noen felles enighet rundt vanskebildet, mål og tiltak, kan det tenkes at dette ikke vil koordineres på en god måte, noe som i sin tur går utover barnets opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2000). En av informantene uttrykker at det i verste fall vil kunne føre til at barnet ikke får de innspillene som burde vært

der. Dette vil i sin tur føre til at instansene jobber på en ugunstig og mange ganger feil måte ved å si eller gjøre noe som i verste fall kan gjøre situasjonen verre for barnet. En annen informant sier at sviktende kommunikasjon kan føre til at eleven får et fragmentert tilbud og at det kan føre til at barnet føler seg misforstått. Dersom kommunikasjonen svikter og de ulike instansene ikke får redegjort godt nok for de ulike rollene og hvem som tar ansvar og gjør hva, vil det kunne føre til at de ulike fagpersonene jobber med forskjellige strategier. For eksempel dersom BUP jobber på en spesiell måte i behandling som ikke skolen vet om, vil det være store muligheter for at skolen kan komme til å jobbe med noe annet, i verste fall gjøre noe som motarbeider behandlingen. Dette kan føre med seg alvorlige konsekvenser for barnet, som at vansken opprettholdes, noe som gjør det veldig vanskelig å være den eleven.

Det er viktig at samarbeidsaktørene får positive erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Hvis det tverrfaglige samarbeidsmøtet er noe man opplever at man gruer seg til kan dette være svært hemmende for kommunikasjonen. Da kan man ende med å gå inn i samarbeidet med en innstilling om at det ikke fungerer. ”Stor grad av bekymringer, frustrasjoner, motstand, avmakts- og utilstrekkelighetsopplevelser reduserer krefter, pågangsmot og motivasjonen for innsats, samarbeid og ytelse” (Kinge, 2012, s. 48). Med liten tro på egen mestring og forventning om nederlag skjer det gjerne som en selvoppfyllende profeti at vi faller, mister balansen og mislykkes.

6 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg intervjuet to sosiallærere, to PP-rådgivere og to BUP-medarbeidere om deres opplevelse av kommunikasjonen i et tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker. Formålet var å sette fokus på hvordan de ulike instansene opplever at kommunikasjonen påvirker samarbeidet, positivt eller negativt. I tillegg til dette ønsket jeg å finne ut hvilken betydning et tverrfaglig samarbeid har for barn med psykiske vansker, og hvilke forutsetninger som må ligge til rette for en god kommunikasjon i et tverrfaglig samarbeid. Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å studere betydningen av en god kommunikasjon mellom fagfolk slik at barn med psykiske vansker skal få rask og riktig hjelp. Jeg ønsket å finne ut om fokuset på barnet styrte samarbeidets agenda. Jeg ser det som helt sentralt for at samarbeidet skal fungere til barnets beste. For å besvare min problemstilling: *”Hvordan oppleves kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet som berører barn med psykiske vansker?”* vil jeg i dette kapitlet vurdere mine hovedfunn. Deretter vil styrker og begrensninger ved studiet blir diskutert i lys av validitet, reliabilitet, etisk behandling av undersøkelsen og mine funn og jeg vil drøfte min forforståelse. Til slutt vil jeg komme med tanker om videre forskning.

6.1 Samlet vurdering

En god kommunikasjon i det tverrfaglig samarbeidet kan, som vist i mine funn, være avgjørende for et godt samarbeid. Det kreves at en rekke viktige forutsetninger for samarbeidet er på plass for å skape en god kommunikasjon. Informantene trekker fram flere forutsetninger som viktige i et tverrfaglig samarbeid, og disse er i tråd med Glavin og Erdals (2013) suksesskriterier. Det ser ut til å være av stor betydning at samarbeidsaktørene har gode samarbeids- og kommunikasjonsskunnskaper. Dette er nødvendig for at kommunikasjonen mellom fagfolk fra ulike instanser skal bli god. Informantene trekker fram evnen til å aktivt lytte og vise en anerkjennende holdning gjennom verbal og nonverbal kommunikasjon som sentral. En god struktur på samarbeidet ser ut til å være av stor betydning, noe som krever en god møteleder med ansvar for koordineringen. At det helt i starten av samarbeidet klargjøres hvilke roller og ansvar de ulike fagpersonene har, samt hvilke forventinger de har til hverandre ser ut til å være avgjørende for kommunikasjonen. En viktig forutsetning for å lykkes i tverrfaglig samarbeid ser ut til å være at deltakerne i samarbeidet har en felles forståelse av hva de legger i ulike fagbegreper. Dilemmaene som oppstår der lovverket ikke

tydeliggjør roller og ansvar bør drøftes og være et fast punkt på møteagendaen. Hvis ikke det forekommer klare retningslinjer, ser det ut til at konflikter kan oppstå og bidra til å hemme kommunikasjonen betydelig. Tydeligere retningslinjer og lovhjemlet krav om tverrfaglig samarbeid ser ut til å være et ønske blant informantene.

Det kommer fram at BUP-medarbeiderne i større grad skulle ønske de kunne deltatt i den tidlige intervensjonen rundt barn med psykiske vansker. I tillegg uttrykker sosiallærerne at de ofte savner BUP som drøftningspartner på et tidligere stadium, da de opplever at det tverrfaglige samarbeidet kommer i gang for sent. Et mulig tiltak kunne om mulig være at BUP hadde faste samarbeidsmøter med skolene. I så fall ville det gi dem muligheten til å bidra med viktig kunnskap og informasjon enda tidligere i prosessen. Profesjonsstrid og mistillit blant aktørene kan legge et dårlig grunnlag for et godt tverrfaglig samarbeid. Tidligere negative erfaringer med tverrfaglig samarbeid ser ut til å prege aktørene. At fagpersonene lykkes i kommunisere på en god måte ser dermed ut til å ha stor betydning for at det tverrfaglige samarbeidet bidrar til tidlig intervensjon i tillegg til å forhindre uheldige konsekvenser for barnet med psykiske vansker. Skole og PPT er samarbeidspartnere som er underlagt samme lovverk (Opplæringsloven). BUP er en spesialisthelsetjeneste som kommer inn som en ekstern part i det tverrfaglige samarbeidet. Det ser ut til at man må være tydelig på en helt annen måte når det deltar eksterne samarbeidspartnere. Skolens møteleder må styre samarbeidet og møtene, slik at familien opplever helhet og sammenheng i arbeid som blir utført rundt barnet deres. Fokuset må alltid være barnet og dets behov for at det tverrfaglige samarbeidet skal fungere til barnets beste og gi rask og riktig hjelp. Det krever fagpersoner som tilpasser seg og koordinerer tiltak på en måte som gjør at barnet føler seg sett, ivaretatt og inkludert i påvirkningen av sin egen hverdag og fremtid.

6.2 Metodiske forbehold og refleksjoner

Dette forskningsarbeidet er basert på en kvalitativ undersøkelse som gir et innblikk i ulike fagpersoners opplevelse av kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid. På bakgrunn av studiens begrensede omfang og utvalg vil ikke resultatene være generaliserbare, men vil kunne bidra med informasjon rundt kommunikasjonens betydning i et tverrfaglig samarbeid for at barn med psykiske vansker skal få rask og riktig hjelp. I tillegg håper jeg den kan bidra til faglig refleksjon over eget arbeid og inspirasjon til å skape bedre relasjoner i tverrfaglig samarbeid. Jeg har forsøkt å gjøre forskningen så transparent som mulig slik at den kan bli

etterprøvbar. Det at intervjuguiden min har en tydelig struktur og er delt inn i klart definerte temaer, med påfølgende spørsmål, gjør at den vil kunne brukes av andre. Studien er foretatt i sentralt strøk, Oslo og Akershus. Dersom studien skal etterprøves må det gjøres i sammenlignbare sentrale strøk som utvalget er fra.

At min forforståelse blant annet bar preg av at kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet kan være utfordrende kan ha bidratt til å prege teorien jeg valgte, samt temaer og kategorier i intervjuguiden. Min forforståelse kan også ha vært med på å prege gjennomføringen og tolkningen av intervjuene. Hvilke av mine informanters opplevelser som kommer fram i denne studien er i stor grad styrt av min intervjuguide, noe som kan medføre at andre betydningsfulle opplevelser utelates. I tillegg vil datamaterialet bære preg av informantenes erfaringer og forforståelse, noe som også gjør deres opplevelser subjektive og unike. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å være bevisst min forforståelse og prøvd å forholde meg objektivt og nøytralt til informantenes uttalelser, slik at studien skulle bli så valid som mulig.

Arbeidet med analysen er preget av mine subjektive tolkninger i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen, og at jeg mangler erfaring med å analysere et så omfattende datamateriale. Det var utfordrende å velge ut de mest sentrale funnene i studien da jeg opplevde at informantene tok opp mange viktige og sentrale temaer. Jeg ser i etterkant at intervjuguiden kunne vært strammet inn og vært mer konkret i forhold til problemstillingen min som søkte å finne ut hvordan *kommunikasjonen* oppleves i et tverrfaglig samarbeid. På bakgrunn av den temasentrerte tilnærmingen til analysen og dens krav om å sammenlikne informantenes utsagn, kan enkelte av informantenes synspunkter og meninger ha blitt utelatt. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å ivareta informantenes interesser ved å ta etiske hensyn i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (NESH) som er omtalt i punkt 3.8.

6.3 Videre forskning

Min kvalitative undersøkelse har belyst ulike fagpersoners opplevelse av kommunikasjonen i et tverrfaglig samarbeid. En svakhet med denne studien er at barnets/familiens perspektiv ble utelatt. Brukerperspektivet er utrolig viktig og relevant for å få til et godt samarbeid, og ved å inkludere dette perspektivet ville studien blitt mer helhetlig ved at alle aktørenes perspektiver

ble belyst. Som nevnt tidligere har jeg på grunn av oppgavens begrensede omfang valgt å fokusere på det profesjonelle nettverket. Det kunne dermed vært interessant med videre forskning på foreldres opplevelse av kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid, og i hvilken grad barnet opplever å bli involvert i tilretteleggingsprosessene som omhandler hans eller hennes egen hverdag og fremtid. På den måten ville man da ha fått et helhetlig bilde av hvordan kommunikasjonen oppleves av alle som er involvert, og dermed hvordan den bidrar til samarbeidet for å hjelpe barnet med psykiske vansker.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000) Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H (Red.) *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320) Hentet fra SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium (s. 1-36) Oslo: Unipub
- Antonovsky, A. (2000) *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag. Oversatt av: Amnon Lev
- Ask, F. F & Sletta, O. (1995) *Kommunikasjon som sosial og tverrkulturell kompetanse*. Trondheim: Tapir forlag.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2009) *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*. (Rapport nr. 5) Helsetilsynet.
- Bateson, G. (2000) *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press
- Befring, E. (2002) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2.utg.) Fagernes: Samlaget
- Berg, N.B.J. (2009). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, H & Eide, T (2007) *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning og etikk*. (2. Utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fay, Brian. (1996) *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.

- Folkehelseinstituttet (2015, 22. Februar) *Psykiske lidelser hos barn og unge*. Hentet fra <http://www.fhi.no/artikler/?id=84062>
- Forvaltningsloven (1967) *Lov om behandlingsmåter i forvaltningsaker*. 10. Februar 1967.
- Fuglseth, K (2012) Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K & Skogen, K (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007) *Educational Research. An introduction*. (8th ed.) Boston: Pearson Education Inc.
- Garløv, I. & Haavet, O. R. (2010) *Psykiske vansker hos barn og unge. En veileder for fastleger og andre i første linje*. Stavanger: Hertervig Akademisk
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013) *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. (3. Utg.) Oslo: Kommuneforlaget
- Harto, H., T. (2015, 23. Mars) *Kan for lite om psykisk helse*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Nyheter/Kan-for-lite-om-psykisk-helse/>
- Jacobsen, D., I. (2004) Hvorfor er samarbeid så vanskelig? I Repstad, P (Red.) *Dugnadsånd og forsvarsverker – tverretatlig samarbeid i teori og praksis*. (2 utg.) (s. 75-112) Oslo: Universitetsforlaget
- Johannesen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2012) *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (3. Utg) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johnson, B & Christensen, L (2012) *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (Fourth edition). California: SAGE Publications, Inc.

- Johnson, G. (2012) Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I Fuglseth & Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og masterpedagogikk*. (s. 118-131) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I R. Kalleberg, & H. Holter (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26-72). Hentet fra SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium. (s. 83-132). Oslo: Unipub.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1966) *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Kinge, E. (2012) *Tverretatlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Knapp, Mark L., & Hall, Judith A. (2010). *Nonverbal Communication in Human Interaction* (7 utg.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Knudsen, H (2004) Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser. I Repstad, P (Red.) *Dugnadsånd og forsvarsverker – tverretatlig samarbeid i teori og praksis*. (2 utg.) (s. 19-70) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31, 2007-2008) Hentet fra www.regjeringen.no
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langslet, G. J. (2000) *LØFT. Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lauvås, K. & Lauvås, P (2012) *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. (2. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget

- Lassen, L. (2009) *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lingås, L. G. & Herheim, Å (2008) *Kommunikasjon og samarbeid – utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Mathiesen, K. S. et al. (2007) *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid*. (Rapport nr. 5) Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/90be49af81.pdf>
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard Educational Review 32 (3), 279-300. Hentet fra SPED4010 Vitenskapsteori og Forskningsmetode. Blandingskompendium. (s. 181- 204). Oslo: Unipub
- NOVA (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013*. (Rapport nr. 10). Oslo: NOVA
- Olsen, L. O. (2004) Juridiske rammer for tverrfaglig samarbeid. I Repstad, P (Red.) *Dugnadsånd og forsvarsverker – tverretattlig samarbeid i teori og praksis*. (2 utg.) (s. 147-186) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. 17. Juli 1998 nr. 61
- Personvernopplysningsloven (2000) *Lov om behandling av personopplysninger*. 14. April 2000.
- Postholm, M. B. (2012) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1983) *Institusjonssosiologi*. Oslo: Aschehoug.
- Repstad, P (2004) *Dugnadsånd og forsvarsverker – tverretattlig samarbeid i teori og praksis*. (2 utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rommetveit, R. (1952) *Social norms and roles*. Oslo: Universitetsforlaget

- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012) *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S. & Stänicke, E. (2010) *Psykiatriboken. Sinn – kropp – samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Soest, V. T & Hyggen, C. (2013). Psykiske plager blant ungdom og unge voksne – hva vet vi om utviklingen i de siste årtiene. I Hammer, T & Hyggen, C (Red.), *Ung voksen og utenfor – Mestring og marginalisering på vei til voksenliv*. (s 28-44). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Spesialisthelsetjenesteloven (1999) *Lov om spesialisthelsetjenesten m.m.* 2. Juli 1999 nr. 61
- Thagaard, T. (2006) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedeler, L. (2009) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Weisæth, L & Dalgard, O., S. (2003) *Psykisk helse. Risikofaktorer og forebyggende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Weisæth, L (2003) Sentrale begreper og definisjoner. I Weisæth, L & Dalgard, O., S (Red.) *Psykisk helse. Risikofaktorer og forebyggende arbeid*. (s. 3-25) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Winsvold, A (2011) *Evalueringsprosjektet: Sammen for barn og unge – bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge*. (Rapport nr. 11) Oslo: NOVA
- World Health Organization (1998) *Prevention of Mental, Neurological and Psychological Disorders*. Geneve: WHO
- Wormnæs, O. (2005) Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. (s. 1-18) Hentet fra SPED4010 Vitenskapsteori og Forskningsmetode. Blandingskompendium. (s. 247-266). Oslo: Unipub

Åsgren, G. & Aksum, K. (2010, Mars) *Psykisk helse i Osloskolene – tverrfaglig samarbeid.*

Hentet fra <http://oslokf.u.no/wp->

[content/uploads/2014/06/Psykiskhelse_i_Osloskolene.pdf](http://oslokf.u.no/wp-content/uploads/2014/06/Psykiskhelse_i_Osloskolene.pdf)

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du stiller opp!

Formålet med intervjuet (før lydopptak begynner):

Få et innblikk i din opplevelse av kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid rundt barn/elever med psykiske vansker, og hvilke konsekvenser dette samarbeidet kan ha for barnet.

Problemstilling:

Hvordan oppleves kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet som berører barn med psykiske vansker?

En kvalitativ undersøkelse av skolen, PPT og BUP sin opplevelse av kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid.

Understrek anonymiteten

Det du sier vil bli tatt opp på bånd, skrevet ut og anonymisert. Båndet blir deretter slettet.

Informert samtykke

(presentere skjema og sørge for at dette blir underskrevet)

Har du noen spørsmål? Er det noe du har lurt på i forkant av intervjuet?

TEMA 1: GENERELT

1. Navn og stilling
2. Utdanning og yrkeserfaring
3. Hva er din erfaring med barn med psykiske vansker?

TEMA 2: TVERRFAGLIG SAMARBEID RUNDT BARN MED PSYKISKE VANSKER

4. Kan du først si noe om hva du forstår med tverrfaglig samarbeid?
5. Hva gjør at tverrfaglig samarbeid er viktig i arbeidet med barn med psykiske vansker?
 - Nevn noen viktige elementer i samarbeidet
 - Hvorfor er disse viktige? / Fortell mer om det.
6. Hvilken betydning mener du et tverrfaglig samarbeid kan ha for tidlig intervensjon av barn med psykiske vansker?
7. Hva innebærer din rolle som (sosiallærer, PP-rådgiver, BUP-medarbeider) i det tverrfaglige samarbeidet rundt barn med psykiske vansker?
 - Område (oppgaver)
 - Bidrag til samarbeidet
8. Hva er sentralt for deg når du går inn i et tverrfaglig samarbeid?
 - Personer du skal samarbeide med
 - Kompetanse
 - Ulik fagbakgrunn
9. Kan du nevne noen faktorer som kan virke hemmende for et tverrfaglig samarbeid?
 - Verdigrunnlag
 - Lovverk
 - Menneskesyn
 - Nytteopplevelse

10. Opplever du at fordelingen av arbeidsoppgaver og deltakelse blant de ulike instansene i samarbeidet er jevn?
- Fordeling av roller
 - Møteledelse
 - Hender det at dere metakommuniserer om samarbeidet?
11. Opplever du at det er enklere å samarbeide med enkelte instanser enn andre?
- Hvis ja, hvilke? På hvilken måte?
 - Hva er årsaken til at de er bedre enn (skolen, BUP)?
 - Hva gjør de som er bra?

TEMA 3: KOMMUNIKASJON

Kommunikasjon: verbal og nonverbal.

12. På hvilken måte kan kommunikasjon påvirke det tverrfaglige samarbeidet?
- Verbal
 - Nonverbal (kroppsspråk, signaler (sent på møte, ikke dukke opp))
13. Hva tenker du kan være konsekvensene for barnet med psykiske vansker dersom kommunikasjonen i et tverrfaglig samarbeid svikter?
14. Har du noen tanker rundt hva som kan bidra til å fremme kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid?
15. Har du noen tanker om hva som kan bidra til å hemme kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid?

TEMA 4: GENERELLE ERFARINGER OG "DET IDEELLE SAMARBEIDET"

16. Sitter du igjen med noen andre erfaringer fra deltakelse i tverrfaglig samarbeid, som du ikke allerede har snakket om?
 - Positive eller negative

17. I hvor stor grad opplever du at det tverrfaglige samarbeidet rundt barn med psykiske vansker fungerer til barnets beste, på en skala fra 1-10 (der 1 vil si: liten grad og 10 vil si: stor grad)?
 - Hvorfor? / Utdyp

18. Hvordan ser du for deg det ideelle tverrfaglige samarbeidet?
 - Hvilke faktorer må med?
 - Hva må endres/bli bedre?

Avslutningsvis

- Er det andre ting du ønsker å ta opp eller si noe om?
- Kommer på noe senere? (Ring meg)

Påminnelse

- Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og du vil forbli anonym.
- Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven
- Opptak blir slettet så snart oppgaven er ferdig og vurdert.
- Mulighet til å lese den ferdige oppgaven/ evt. Sammendrag.

Takk for at du ønsket å stille som informant i min studie!

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 15.01.2015

Vår ref: 41264 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41264	<i>Tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Katrine Kjær</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svf.ut.no

Vedlegg 3: Informasjonsskriv om deltakelse

Informasjonsskriv om deltakelse i intervju

Mitt navn er Katrine Kjær, jeg er masterstudent ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg holder for tiden på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker. Jeg ønsker å finne ut hvordan kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid oppleves av instansene skole, PPT og BUP.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju mennesker som har erfaring med tverrfaglig samarbeid rundt barn med psykiske vansker. Jeg ønsker å intervju to personer fra hver instans. Kriterier for informantene er at de må være ansatt i instansen per dags dato, samt ha minimum ett års erfaring i instansen. Spørsmålene vil dreie seg om opplevelser av kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid, samt ulike konsekvenser dette samarbeidet kan ha for et barn med psykiske vansker. Intervjuet vil ta cirka en time, vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten at du trenger å begrunne dette. Dersom du trekker deg vil all innsamlet data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Opplysningene vil bli anonymisert og opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, senest innen 2016.

Er det noe du lurer på kan du ringe meg på følgende nummer: 93 28 68 94 eller sende meg en mail: katrine_kjaer89@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder, Elisabeth Kolbjørnsen på følgende epostadresse: elikol@me.com.

Prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Katrine Kjær
Kirkeveien 110b
0361 Oslo