

BACHELOROPPGÅVE

Tverrfagleg samarbeid i skule

Korleis lykkast med eit tverrfagleg samarbeid i skulen, og korleis kjem dette eleven til gode?

av

Karita Solvik

Kandidatnummer: 101

Interdisciplinary collaboration in the school system

How to succeed through interdisciplinary collaboration in schools, and how can this benefit the student?

Sosialt arbeid

BSV5-300

Mai 2015



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Tverrfagleg samarbeid i skule) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Kandidatnummer og namn

101 Karita Solvik

JA NEI

Innholdsliste

1.0 Innleiing.....	2
1.0.1 Problemstilling.....	3
1.1 Korleis gå fram?.....	3
1.2 Omgrepsforklaring.....	3
1.2.1. Tverrfagleg samarbeid.....	4
1.2.2 Fleirfaglegheit.....	4
1.2.3 Tverretatleg samarbeid	4
1.2.4 Primær-, sekundær- og tertiærførebyggjande nivå	4
2.0 Metode	5
2.1 Litteraturstudie.....	5
2.2 Litteratursøk	6
2.3 Kjeldekritikk.....	6
3.0 Teori.....	7
3.1 Tverrfagleg samarbeid.....	7
3.1.1 Tidleg og betre hjelp.....	8
3.1.2 Tverrfagleg samarbeid på ulike nivå.....	8
3.2 Skulen	9
3.2.1 Rammefaktorane i skulane i Norge	11
3.2.2 Skulen som organisasjon	12
3.2.3 Tilpassa opplæring.....	12
3.2.4 Elevar med spesielle behov	14
3.2.5 Psykososialt miljø	14
4.0 Drøfting.....	15
4.1 Organisering og leiing.....	15
4.2 Korleis kjem tverrfagleg samarbeid eleven til gode?	16
4.3 Personlege eigenskapar.....	18
5.0 Avslutning.....	20
6.0 Litteraturliste.....	22

1.0 Innleiing

I oppgåva mi har eg valt temaet tverrfagleg samarbeid i skulen. Det å jobbe på tvers av faggrupper blir sett på som heilt nødvendig for at ein skal kunne tilby elevar eit heilskapleg tenestetilbod (Glavin & Erdal, 2013). Grunnlaget for at eg har valt å skrive om dette, er fordi eg synes det er eit spennande tema. I tillegg til det, så var eg utplassert på ein barneskule i min praksisperiode. Der hadde eg ansvar for ulike elevar som trong spesiell oppfølging. Dette gjorde til at eg fekk eit innblikk og litt erfaring rundt dette emnet.

Sosialarbeidar i skulen jobbar i personalgrupper satt saman av mange ulike profesjonar. Derfor meiner eg at tverrfagleg samarbeid i skulen er både relevant og spennande. Eg vil fokusere på samansette personalgrupper på skule. Der kan ein jobbe i ulike team som kan vere samansett av rektor, lærar, miljøterapeut, miljøarbeidar, spesialpedagog og helsesøster.

Eg tenkjer at det er viktig med auka kunnskap om denne måten å samarbeide på. Eg har sjølv jobba på ulike arbeidsplassar der vi har vore samansett av ulike profesjonar, og eg ser sjølv at ikkje alle tverrfaglege samarbeid fungerer like bra. Dette er ofte fordi ein har lite kunnskap om kvarandre og er ikkje heilt samstemte om kva ein skal oppnå og korleis ein skal greie å oppnå dette. I følgje Winsvold (2011) kan ulike utfordringar for eit godt samarbeid blant anna oppstå på grunn av at ein har urealistiske forventningar, lite samhandlingskompetanse, lite kunnskap om kvarandre, at tverrfagleg arbeid blir lite prioritert frå leiinga si side, uoversiktlige rutinar, dårleg økonomi og så vidare. Dette kjem eg meir innpå seinare i drøftedelen.

Innanfor temaet tverrfagleg samarbeid, har eg funnet ut at det er forska ein god del på dette. Eg fant ut at eg vil belyse om tverrfagleg samarbeid er nyttig eller ikkje, der eg vel å fokusere på samarbeid i skule og ein elev med ekstra utfordringar på ulike områder i skulen. Eg opplevde både godt og dårleg samarbeid på skulen eg var på i praksis. I mine auger tenkjer eg at tverrfagleg samarbeid er positivt og bra for alle partar, med tanke på at alle som jobbar rundt barnet jobbar mot eit felles mål. Men eg er og fullt klar over at ein kan møte på ulike utfordringar i eit slikt samarbeid som kan gjere samarbeidet vanskeleg.

1.0.1 Problemstilling

For å få med det eg har lyst å skrive om, har eg valt å formulere problemstillinga mi slik; «*Korleis lykkast med eit tverrfagleg samarbeid i skulen, og korleis kjem dette eleven til gode?*»

1.1 Korleis gå fram?

Eg har valt å bruke litteraturstudie som metode, og vil derfor starte oppgåva med å skrive om grunnlaget for at eg har tatt dette valet. Vidare vil eg skrive litt om korleis eg har komen fram til den litteraturen eg har valt å bruke, skrive om kva litteratur eg har funnet, og kvifor eg har valt som eg har gjort - før eg skriv litt om korleis eg har vurdert kjeldene med tanke på kjeldekritikk.

Metode vil kome innanfor kapittel 2, medan teorien vil kome i kapittel 3. Den handlar om tverrfagleg samarbeid og skulesystemet. I tverrfagleg samarbeid vil eg skrive om kva tyding dette arbeidet kan ha for barn som treng ekstra hjelp og støtte. Innanfor skulesystemet vil eg skrive litt kort om organiseringa i skulen, kva rammefaktorar ein må halde seg til, elevane sine rettigheter, nemne opplæringslova, skrive litt om dei ulike faggruppene som kan vere i skulen og kort fortelje kva naturlege samarbeidspartar skulen kan ha. I kapittel 4 kjem drøftinga. Her vil eg drøfte om kva som må til for at ein kan lykkast med tverrfagleg samarbeid, og korleis dette kan kome eleven til gode. Deretter avsluttar eg med kapittel 5. Der vil eg opp summere funna mine.

For at oppgåva mi ikkje skal bli alt for omfattande, vil eg avgrense den til å skrive om tverrfagleg samarbeid i skule, der eg legg vekt på tilrettelegging av tilpassa opplæring for elevar med spesielle behov. Eg vil skrive litt om tilpassa opplæring generelt, og i forhold til barn som treng ekstra oppfølging.

1.2 Omgrepsforklaring

Innanfor dette temaet er det ein del like omgrep som eg vil forklare forskjellen på. Det er tverrfaglegheit, fleirfaglegheit og tverretatleg. Dette er tre forskjellige ord som kan likne veldig på kvarandre. Derfor vil eg i teksten min prøve å forklare forskjellen på desse tre omgrepa. Eg vil òg forklare dei ulike nivå som ein kan førebyggje på. Primær-, sekundær- og tertiærnivå.

1.2.1. Tverrfagleg samarbeid

Å jobbe tverrfagleg vil sei at ulike faggrupper og profesjonar jobbar på tvers av faggrensene sine for å samarbeide om ein felles utfordring eller eit problem, mot eit felles mål (Glavin & Erdal, 2013). Eit slikt samarbeid handlar om at det skjer ein interaksjon mellom dei ulike representantane frå ulike fag, der formålet er å kunne utnytte den samla faglege kompetansen maksimalt. Formålet med tverrfagleg samarbeid er at ein skal kunne få betre kvalitet i det arbeidet ein gjer, og at det skjer ein utvikling innan enkelte fag (Misund, 2005).

1.2.2 Fleirfaglegheit

Omgrepet fleirfaglegheit tyder at dei ulike yrkesgruppene jobbar parallelt mot eit mål utan at dei tar stilling til problemet i fellesskap. Det er ingen direkte kontakt mellom dei ulike representantane frå dei ulike faga, slik som det er i tverrfagleg samarbeid (Misund, 2005).

1.2.3 Tverretatleg samarbeid

Jobbar ein tverretatleg, arbeidar ein på tvers av etatsgrensene i kommunen. Tverrfagleg og tverretatleg går litt i kvarandre sidan begge jobbar saman mot eit felles mål. I eit tverretatleg arbeid må ein arbeide på tvers av sektorar og nivå. Eg har valt å gå ut ifrå eit kommunalt plan, der ein har ulike sektorar som helsesektor og skulesektor. Det å jobbe ut ifrå ulike nivå vil sei at ein kan enten jobbe på eit primær-, sekundær- eller tertiærførebyggjande nivå (Glavin & Erdal, 2013).

I oppgåva har eg valt å halde meg til ordet tverrfagleg samarbeid sidan eg vil snakke om korleis arbeidet mellom dei ulike partane som deltar på skule fungera når dei jobbar mot eit felles mål rundt eit individ. Målet med eit slikt samarbeid er å skape eit felles engasjement om eit prosjekt. Dei som deltar i eit slikt samarbeid er både eleven, foreldre og dei profesjonelle. Dette er med på å skape ein fellesskapsfølelse, få vite noko nytt og ein erkjenning som er med på å gje eit meir heilskapleg bilete av situasjonen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

1.2.4 Primær-, sekundær- og tertiærførebyggjande nivå

Når ein driv med førebyggjande arbeid, kan dette gjerast på tre forskjellige nivå. Ein har primær-, sekundær- og tertiærførebygging (Glavin & Erdal, 2013).

Primærførebyggjande arbeid er arbeid som blir satt i gong før eit problem har oppstått. På dette nivået er gruppene store og ikkje selekterte. Her skal ein fremje utviklinga og velferda

til barn og unge, og forhindre at skadar eller ikkje ynskja tilstandar oppstår (Glavin & Erdal, 2013).

I sekundærførebyggjande arbeid skal ein identifisere problema på eit tidleg stadium, slik at ein kan hindre vidareutvikling eller tilbakefall av problema som allereie har oppstått.

Arbeidet på dette nivået er retta mot grupper som er i faresona, det vil sei at sekundærførebygging er tiltak for grupper som er utsatt (Glavin & Erdal, 2013).

Det siste nivået som er tertiærførebyggjande arbeid, går ut på å sette inn tiltak som skal hindre negative verknadar av problem som allereie har oppstått. Her tar ein utgangspunkt i personar som allereie har vert i ein problemsituasjon. Målet er å klare å oppretthalde funksjonsnivå og hindre at dei eksisterande problema skal forverre seg (Glavin & Erdal, 2013).

2.0 Metode

Metode er ein framgangsmåte som blir brukt som eit verktøy i møte med noko vi vil undersøkje. Ved å bruke litteraturstudie som ein slik metode får vi hjelp til å samle inn data, vi får den informasjonen som vi treng for å belyse vår problemstilling (Dalland, 2012). I arbeidet med å innhente relevant stoff, både forskingslitteratur og vanleg litteratur, har eg funnet forskjellige artiklar og bøker eg synes kan verke interessante, og som kan vere med på å svare på problemstillinga mi. Forskingsmaterialet eg har funnet består primært av fagbøker, tidsskriftsartiklar, avhandlingar og anna forskning som er publisert rundt mitt aktuelle tema.

Når eit tema blir forska på, finn forskaren fram til den litteraturen som er mest relevant og deretter gjennomfører kvalifiserte vurderingar av innhaldet (Befring, 2015). Det vil sei at når eg brukar forskning, vil mitt litteraturstudium kunne ha stor fagleg verdi. Nedanfor vil eg skrive korleis eg har arbeid meg fram for å finne denne litteraturen.

2.1 Litteraturstudie

I min bacheloroppgåve har eg valt å bruke litteraturstudie som metode. Eg har valt dette fordi eg fant ein god del kunnskap om temaet når eg søkte via dei ulike databasane. I følgje Dalland (2012) er litteraturstudie ein form for kvalitativ metode. Når ein vel eit slikt studie vil det sei at ein har tatt i bruk litteratur og studiar som allereie finnast for å tileigne seg den

kunnskapen ein treng (Dalland, 2012). Ein slik metode bidrar til ein betre forståing av det samfunnet vi lever i, og av korleis enkeltmennesket, grupper og institusjonar handlar og samhandlar (Dalland, 2012, s. 112). Sjølv om ein ikkje gjer ei undersøking på eiga hand, vil eit litteraturstudie vere eit relevant forskingsbidrag ved at ein beskriver sentrale funn, konklusjonar og teoriar (Befring, 2015).

2.2 Litteratursøk

I følgje Dalland (2012) er det lurt å unngå å nytte sekundærkjelder så langt det lar seg gjere, då det vil vere ein annan forfattar si tolking av den opphavlege kjelda. I mi oppgåve har eg valt å bruke både primær- og sekundærkjelder. Grunnen til at eg vel å ha med ein del sekundærkjelder er fordi eg føler at det eg har funnet er veldig relevant og viktig for mi oppgåve.

For at eg skulle klare å tilnærma meg den kunnskapen eg har fått gjennom oppgåva mi, måtte eg undersøkje litteratur og forskning frå høgskulebiblioteket. Eg har søkt gjennom Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt bibliotek. Eg starta denne prosessen med å bli kjent med dei ulike databasane vi kunne bruke for å innhente litteratur. Etterkvart så merka eg at det var bibliotekbasen «Oria» eg brukte mest, medan eg òg var innom «bibsys» og «norart». Dei søkjeorda eg har brukt hovudsakleg er «tverrfaglig samarbeid», «samarbeid», «samhandling», «samarbeid i skole», «spesialpedagogikk» og «tilpasset opplæring». Då eg søkte på «tverrfaglig samarbeid» fekk eg opp mange treff. Eg valte å avgrense søket mitt til år 2005-2015, for å halde meg oppdatert på det som er mest nytt. Eg fant både bøker, fagfelleverderte tidsskriftar og ulike masteroppgåver som eg har valt å bruke. Masteroppgåvene har eg hovudsakleg brukt til å finne relevant litteratur ut ifrå deira litteraturlister.

2.3 Kjeldekritikk

For å kunne vite at ein kjelde er sann, må ein vere kritisk. Ein må vurdere og kritisere desse kjeldene som ein vel å bruke. Hensikta med denne kjeldekritikken er at den skal vere med på å hjelpe lesarane til å kunne ta del i dei ulike refleksjonane som er gjort, kva ulik relevans og gyldigheit den har, for å kunne belyse problemstillinga som ein har enda opp med i

litteraturstudiet (Dalland, 2012). Nedanfor vil eg nemne ein primærkjelde og ein sekundærkjelde som eg har brukt i oppgåva mi.

Eg har brukt ein forskingsartikkel som heiter: «Evaluering av prosjektet: Sammen for barn og unge, bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge». Denne har eg vurdert som ein god artikkel for mi oppgåve, fordi den fortel om utfordringar og moglegheiter i eit tverrfagleg samarbeid. Denne artikkelen er publisert av NOVA, som vil sei at den er kvalitetssikra.

Den boka eg har brukt mest, som sekundærkjelde, er boka «Tverrfaglig samarbeid i praksis – Til beste for barn og unge i Kommune-Norge» skrevet av Kari Glavin og Bodil Erdal. Denne boka er på pensum for studiet sosialt arbeid ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Dette er ei bok som eg ser er brukt utruleg mykje i ulike artiklar, oppgåver og andre bøker der dei skriv om tverrfagleg samarbeid.

3.0 Teori

3.1 Tverrfagleg samarbeid

Som eg har nemnt tidlegare vil det å jobbe tverrfagleg vere når fleire yrkesgrupper jobbar på tvers av faggrensene sine for å nå eit og same mål. Tverrfagleg samarbeid er ein arbeidsform, altså ein metode ein brukar når ein vil oppnå det same målet for eit individ (Glavin & Erdal, 2013). Det å jobbe tverrfagleg gjer til at ein får skaffa seg eit heilskapsbilete av det individet ein jobbar for og med. I eit slikt samarbeid oppstår det nye haldningar og ny kunnskap som gjer til at ein skaper ein felles meirviten. Grunnen til dette er at innan kvar yrkesgruppe, så er det ein høg grad av faglegheit, og faggruppene har kunnskap om kvarandre som dei igjen integrera i sitt eige fag (Glavin & Erdal, 2013).

Når ein jobbar tverrfagleg så krev det at ein har ein tett kommunikasjon mellom dei ulike personane som er med på dette samarbeidet (Rønbeck, 2007). Ein god kommunikasjon er når budskapet som blir sendt, samsvarar med det budskapet som blir oppfatta mellom dei som kommunisera seg i mellom (Røkenes & Hanssen, 2012). På ein slik måte byggjer ein opp ei felles forståing og ikkje minst kompetanse på tvers av dei ulike faggrensene. Eit slikt samarbeid kan gå føre seg på fleire nivå, både innan ein organisasjon og mellom ulike

organisasjonar (Rønbeck, 2007). I mi oppgåve har eg valt å bruke skulen som eksempel på ein organisasjon.

3.1.1 Tidleg og betre hjelp

I dei seinare åra har tidleg innsats vert eit viktig utdanningspolitisk anleggjande. Dette skal vere høgt prioritert i barnehagar og skular. For at alle barn og unge skal kunne så tidleg som mogleg komme inn i gode læringsprosessar og bli inkludert i eit fellesskap i lag med andre, er det viktig med gode moglegheiter. Det vil sei at tidleg innsats er grunnleggjande for at ein skal få dette til (Tøsse, 2014).

For at ein skal kunne klare å sikre barn tidleg og riktig hjelp, er foreldra dei viktigaste samarbeidspartnerane ein kan ha for dei som arbeidar med barn og unge i kommunen. Skal ein kunne klare å tilby differensiert hjelp og støtte til det enkelte barn og familien ut i frå deira behov, vil tverrfagleg samarbeid vere pålagt. Det å jobbe tverrfagleg vil kunne gje moglegheit til å setje inn tiltak på eit tidleg tidspunkt og kunne vurdere effekten etter kvart (Glavin & Erdal, 2013). Slik støtte som ein kan få gjennom eit tverrfagleg arbeid kan vere støtte og hjelp frå familie, helsestasjon, pedagogisk-psykologisk teneste, medisinsk behandling, miljøarbeidar, barnevernsteneste, gruppetilbod eller forskjellige formar for behandlingstilbod. I alle tilfelle er det viktig at ein tar utgangspunkt i familien og byggar på deira egne ressursar. Det er ikkje profesjonane sitt behov for å hjelpe som skal vere i fokus, men kva hjelp familien faktisk har behov for (Glavin & Erdal, 2013).

Det å jobbe tverrfagleg handlar ikkje om at dei ulike profesjonane som er med i samarbeidet skal bli like, men at ein skal ta i bruk alle sin kompetanse for å få til det beste samarbeidet rundt barnet. Det å kunne ha ulike tilnærmingar og perspektiv på ein situasjon er nødvendig for at ein skal kunne gje barn og familie best mogleg hjelp til rett tid. I tverrfagleg samarbeid er det viktig å inkludere familien i tillegg til dei andre profesjonane, elles blir det vanskeleg å drive eit slikt arbeid utan å ha med dei som faktisk er ekspertar på sin situasjon. Barnet og familien må bli rekna med frå første stund (Glavin & Erdal, 2013).

3.1.2 Tverrfagleg samarbeid på ulike nivå

Tverrfagleg samarbeid innanfor skule kan skje på forskjellige nivå. Dette kan vere både på system- og individnivå. Når ein driv tverrfagleg arbeid på eit systemnivå, arbeider instansane saman om tiltak som gjeld alle skular og elevar i kommunen. På individnivå går dette arbeidet føre seg i ulike formar for ansvarsgrupper (Berg, 2012). Her deltar fleire

hjelpeinstansar i lag med skulen og foreldra. Nokre gongar deltek eleven sjølv for å betre vilkåra for den enkelte elev. Samarbeidet mellom dei ulike instansane og mellom hjelpeinstansane og skulen, altså det tverrfaglege samarbeidet, må fungere godt. Dette er fordi skulen og eleven som treng spesiell hjelp, skal klare å nyttiggjere seg av den kompetansen som dei forskjellige instansane har (Berg, 2012).

3.2 Skulen

I dei siste åra har utviklinga gjort til at barn brukar mykje meir tid på skule i forhold til den tida dei brukar heime. Grunnen til dette er blant anna fordi ein har fått inn skulefritidsordning (SFO) som er eit tilbod til elevar frå 1-3. klasse. Her kan elevane vere etter skuletid og fram til dei blir henta av foreldra. Dette gjer til at skulen blir ein viktig institusjon innanfor det generelle førebyggjande arbeidet. Skulen blir òg viktig i arbeidet med å identifisere og melde frå til andre offentlege instansar, når det gjelder unger som har meir samansatte og komplekse behov for støtte (Glavin & Erdal, 2013).

Eit slikt førebyggjande arbeid er berre noko av det skulen har innan sitt ansvarsområdet. Den enkelte elev skal ha moglegheit til å best mogleg utvikle seg. Dette arbeidet vil gå ut på tiltak som kan vere med på å førebyggje vanskar, eller avdekkje dei slik at adekvate hjelpetiltak kan setjast inn (Tøsse, 2014). Skulen kan drive førebyggjande arbeid på alle tre nivå. Både på primær-, sekundær- og tertiærnivå. Ut ifrå desse nivåa tenkjer eg at ein på primært nivå, kan for eksempel drive miljøarbeid rundt temaet mobbing, om at det ikkje er tillat. På eit sekundært nivå kan ting ha trøbla seg til, og ein vil då jobbe for å hindre forverring av eit problem. Her kan ein drive med tverrfagleg samarbeid innan dei ulike profesjonane på skulen, for å hjelpe ein elev til at problemene som har oppstått ikkje skal forverre seg. På eit tertiært nivå er ein situasjon komen så langt at ein treng hjelp utanifrå, som for eksempel spesialistteneste, BUP (barne- og ungdomspsykiatrien) eller PPT (pedagogisk-psykologisk teneste).

Skulen har mange hjelpeapparat som består av ulike instansar, der dei ulike instansane har forskjellige delansvar for tiltak. Nokon av desse er PPT og skulehelsetenesten (Berg, 2012). PPT har i oppgåve å vurdere behovet for spesialundervisning, der dei skal følgje opp dei tiltaka som blir satt i verk. Dei skal òg hjelpe skulen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, slik at forholda for elevar med spesielle behov blir betre tilrettelagt. Skulehelsetenesten skal fremje både psykisk og fysisk helse, gode sosiale og miljømessige

forhold og førebygge skadar i skulemiljøet og sjukdommar. Denne tenesta er pålagt å drive samarbeid med skulen om tiltak på systemnivå som fremjar god fysisk og psykisk helse (Berg, 2012, s. 77).

I tillegg til desse tenestane over, vil skulen bli involvert i samarbeid som gjeld ulike tiltak og tilrettelegging for enkeltelevar. Dette er tenestar som barnevern/sosialteneste og andre kommunale instansar innan helse/omsorg, BUP, ulike kompetansesenter, spesialisttenesten og så vidare (Berg, 2012, s. 77). Eit slikt arbeid vil bli forklart som tverretatleg samarbeid, sidan ein driv samarbeid på tvers av ulike etatar.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) står det at utdanning er nøkkelen til eit liv som samfunnsdeltakar. Det er nøkkelen til å kunne delta i arbeidslivet og ikkje minst meistre kvardagen. Målet til regjeringa er at alle skal kunne ha like moglegheiter til å kunne utnytte sine evner og nå sine mål, dette skal vere uavhengig av sosial bakgrunn.

Dei overordna prinsippa i opplæringslova er likeverdighet, tilpassa opplæring og det å bli inkludert. Det går ut på at ein skal ta utgangspunkt i kvar enkelt elev sine behov, der ein må leggje til rette slik at eleven får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa (Berg, 2012).

Ulike profesjonar jobbar innanfor ulike organisasjonar. Innanfor skulen har vi rektor, spesialpedagogar, lærarar og nokon skular har miljøterapeutar/miljøarbeidarar òg. Alle desse kan jobbe i eit tverrfagleg team. Grunnen til at vi kan snakke om tverrfagleg samarbeid mellom desse profesjonane, er fordi dei har ulik utdanning. Lærarar seg imellom kan og jobbe tverrfagleg med tanke på at dei har ulik fagbakgrunn. Miljøterapeutar som er høgskuleutdanna kan ha ulike utdanningar. Det kan vere enten barnevernspedagog, sosionom eller vernepleie. Eit slikt samarbeid som er beskriven ovanfor skjer som oftast på individnivå, mellom lærarar og miljøterapeutar (Misund, 2005). Det er desse profesjonane som omgås elevane mest i løpet av ein skulekvardag.

For mange er miljøterapeutar veldig nytt i skulen, dette er fordi denne yrkesgruppa er forholdsvis nyleg blitt tilsett i nokre skular rundt om i landet. Fleire og fleire har fått augne opp for denne yrkesgruppa i det siste. Oppgåvene til miljøterapeutane er å drive eit samarbeid i lag med skulen sine andre aktørar, der dei skal vere med på å bidra til å nå måla som er satt i opplæringslova. Dei skal vere med å medverke til at skulen skal klare å nå dei

måla som går fram av læreplanen, og til å utvikle elevane sin sosiale kompetanse (Misund, 2005, s. 27).

Aktørane sin samla innsats skal avgjere kor godt skulen klare å nå sine mål. Dei ulike aktørane som arbeider rundt ein elev kan vere lærarar, rektor, leiing, spesialpedagogar, assistentar og miljøterapeutar. Saman kan desse vere med på å bidra til at elevane får tileigna seg fagleg kunnskap og sosial kompetanse (Misund, 2005).

3.2.1 Rammefaktorane i skulane i Norge

Rammefaktorane for skulane rundt om i landet blir forklart i St.meld. nr. 30: Kultur for læring (2003-2004). Her går departementet inn for at den generelle delen i læreplanen blir vidareført som forskrift. For at ein skal klare å uttrykke klare mål for den kompetansen som elevane skal oppnå, må læreplanane for det enkelte fag bli forenkla og tydeliggjort (Misund, 2005, s. 53). Det som er viktig for departementet er at det sentrale innhaldet i læreplanverket 1997 (L97) blir prioritert og får meir merksemd, og at dei nye læreplanane blir mindre detaljerte. Den generelle delen av L97, blir vidareført i læringsplakaten 2006 (LK06). Innhaldet i dei nye læreplanane vil vere formålet med faget, der det vil vere ei beskriving av faget sine hovudområder som er dei sentrale innhalds- eller funksjonsområdet faget skal strukturast i. Det som eg har nemnt ovanfor av hovudområdet er det som dannar utgangspunktet for formuleringa av kompetansemål i faget. Dette inneberer at det er satt mål for kva elevane skal lære etter opplæringa på dei ulike trinn. Poenget med å ha kompetansemål som ein må følge, er at det skal bli enda tydelegare enn kva det var før om kva faglege mål ein skal nå, og kva slags kompetanse elevane skal tileigne seg innanfor det enkelte fag. Ferdigheter som blir sett på som avgjerande for at elevar skal kunne tileigne seg fagleg kunnskap, er det å kunne lese, uttrykke seg både skriftleg og munnleg, kunne rekne og ta i bruk digitalt verktøy (Misund, 2005).

Alle som er tilsett i skulen, forpliktar seg til å måtte samarbeide med foreldra til elevane.

Dette samarbeidet er heimla i L97 og vidareført i LK06:

«Foreldrene har primæransvaret for oppfostring av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling, og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet» (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 93)

I følgje §2-1 i opplæringslova har barn og unge plikt til grunnskuleopplæring. Dei har rett til ein offentleg skuleopplæring. Denne retta og plikta til opplæring varar heilt til eleven har fullført tiande klasse. I følgje opplæringslova har alle elevar rett til eit arbeidsmiljø på skulen som skal fremje barn og unge sin trivsel, helse og læring. For å få til dette må skulen møte elevane med tillit, respekt og krav. Dei må gje dei utfordringar som får elevane til å ville lære (Opplæringslova, 1998).

3.2.2 Skulen som organisasjon

Alle skular er bygd opp slik at ein har ein rektor, ein klassekontakt i kvar klasse pluss faglærarar. Det er utgangspunktet for ein skule, og så kan det i tillegg til desse profesjonane bli tilsett andre yrkesgrupper som til dømes inspektør, miljøterapeutar, spesialpedagogar, assistentar og i nokon tilfelle ei helsesyster. Innanfor skule finn vi ulike aktørar som har forskjellige meiningar, interesser og oppfatningar av situasjonar. Dei kan òg ha ulike oppfatningar av kva mål ein skal arbeide for å nå, korleis ein skal oppnå desse og ikkje minst kven som skal ta del i det og kven skal gjere kva og på kva måte (Misund, 2005). Med så mange forskjellige interesser kan ein risikere at det oppstår konflikt og interessemotsetningar. Men når ein arbeida innanfor same arbeidsplass slik som på ein skule, så må ein kunne fungere saman sjølv om ein har motstridande interesser.

I eit hierarki har ein eit fast system, der ein har over- og underordna stillingar. Dei personane som har overordna stillingar har større myndigheit og meir formell makt enn dei som har underordna stillingar. På ein skule vil det sei at rektor og inspektør er dei personane som har dei overordna stillingane. Det er dei som blir plassert øvst i hierarkiet og tar avgjerder kring skulen sitt system, fordi dei får den formelle makta (Misund, 2005). I ein slik posisjon som rektor kjem i, har han moglegheiter til å ta avgjersler som gjeld det overordna på skulen. Det er han som bestemmer korleis ressursane som skulen har tilgang til skal bli brukt. Den fordelinga han vel, har tyding for kva områder som vil bli vektlagt. I ein slik setting er det alltid noko som blir meir vektlagt enn noko anna på grunn av prioriteringar, og dette kan vere blant anna ei kjelde til interessemotsetningar (Misund, 2005).

3.2.3 Tilpassa opplæring

Heilt tilbake til 1967 blei det understreka at skulen skulle tilpasse seg elevane, og at det ikkje var elevane som skulle tilpasse seg skulen. Lovverket tok inn omgrepet tilpassa opplæring i 1975, og framleis diskuterast det både i skulen, politisk, i universitet og høgskular sine

pedagogiske fagmiljø, korleis ein best legger til rette for tilpassa opplæring. Når undervisninga på skulen er obligatorisk, skal den tilpassast til alle kategoriar av elevar. §1-3 i opplæringslova seier at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnaden hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998).

Alle elevar, uansett om det er elevar med særlege vanskar eller ikkje, skal få møte utfordringar i arbeid med faga som gjer at dei har noko å strekkje seg etter. Det skal vere oppgåver ein klarar å meistre på eiga hand eller saman med andre. Kva er viktigast? Å hjelpe eleven til å byggje vidare på dei områder han/ho meistrar for å styrke eleven i sitt arbeid, eller å hjelpe den vidare på dei områder den ikkje meistrar? Det positive med å jobbe saman, enten med medelevar eller andre vaksne, er at mangfaldet av evner og talent kan vere med på å styrke læringa og utviklinga. Dette både for den einskilde, men òg for fellesskapet. Alle elevar skal ha like gode tilhøve til å utvikle seg uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn (Bunting, 2014, s. 14).

På skulen er det viktig at alle elevar får utvikla seg som personar, tileigna seg fagleg kunnskap og oppleve fellesskap. Skulane i Norge skal vere for alle saman, og då må det som føregår på skulen vere variert og fleksibelt nok, slik at alle har moglegheit til å kunne utvikle seg og lære der. Det er dette tilpassa opplæring går ut på, at alle elevar skal ha nytte av å gå på skulen. Det er viktig at alle blir både utfordra og får oppleving av at ein lykkast med skulearbeidet (Håstein & Werner, 2014b).

Tilpassa opplæring er noko som absolutt alle elevar har rett på. For at alle skal kunne få dette, er det nokon elevar som treng spesiell oppfølging. Dette er barn med spesielle behov. I opplæringslova §5-1 Rett til spesialundervisning, står det:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2 (Opplæringslova, 1998).

3.2.4 Elevar med spesielle behov

Eg har i oppgåva hatt fokus på barn med spesielle behov. For at elevar skal få spesialpedagogisk hjelp er man avhengig av at kvaliteten på skulen si opplæring er god. Elevar med spesielle behov kan til dømes ha lese- og skrivevanskar, språkvanskar, åtferds- og konsentrasjonsvanskar eller meir generelle lærevanskar. Kunnskapen om spesialpedagogisk undervisning kan også bli tatt i bruk overfor elevar som har funksjonsvanskar knytt til hørsel, syn og motorikk/bevegelegheit (Håstein & Werner, 2014a, s. 138).

Barn med slike vanskar, har behov for noko meir hjelp enn andre barn, for at dei skal kunne få god nok tilpassa opplæring, som er ein rettighet alle barn har. Desse får spesialpedagogiske ressursar som blir gitt etter særskilt vedtak, utover den vanlege undervisninga. Dette er eit tilrettelagd opplæringstilbod som ein bestemt elev får etter at det er oppretta eit enkeltvedtak (Tangen, 2008).

For å finne ut kva slags elevar som treng spesialpedagogisk undervisning, må skulen kartleggje, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak innanfor ramma av tilpassa opplæring. Det er viktig at elevar som får ekstra spesialpedagogisk hjelp, får denne hjelpa på ein slik måte at det ikkje medføra noko form for stigmatisering (Berg, 2012).

I dag er samfunnet opptatt av at skulen skal vere likeverdige og tilpassa alle elevar, dette uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov. Elevar med spesielle behov skal bli inkludert (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

3.2.5 Psykososialt miljø

Når ein snakkar om det psykososiale miljøet, så meiner ein det mellommenneskelege forholdet ved skulen. Det vil sei det sosiale miljøet, og korleis personalet og elevane opplever dette. Det er mange faktorar som kan vere med på å spele ei rolle. Det kan blant anna vere sosiale, kulturelle, religiøse, utdanningsmessige og helsemessige forhold. Dette er knytt til læringsmiljøet og skulemiljøet (Høines, 2011).

For at alle elevar skal føle seg inkludert, er det heilt avgjerande at ein har eit trygt og godt psykososialt skulemiljø. Eit trygt psykososialt miljø på skulen, inneberer eit miljø utan mobbing, krenkelsar, trakassering og diskriminering. Ein skal føle seg inkludert, og føle at ein er ein del av miljøet rundt seg. Det å vere inkludert er grunnleggande for absolutt alle elevar.

Alle skal føle at dei er ein del av miljøet, og alle har rett til ein oppleving av sosial tilhøyrse (NOU 2015: 2, 2015).

For at ein skal få til ei løysing på dei psykososiale problema som oppstår, vil det vere til beste for alle partar at ein har eit sterkt og nært samarbeid mellom foreldra til eleven og skulen (Høines, 2011).

For å klare å skape dei gode og trygge rammene rundt elevane må ein ha god opplæring. God opplæring blir prega av sosial tilhøyrse og å bli inkludert. Det er viktig å hugse på at ein ikkje må skilje det å arbeide med fag, frå det å arbeide med sosial læring. Dette fordi dei utfyllar kvarandre og er avhengig av kvarandre. Det å få faglege utfordringar som er tilpassa elevens evner og føresetnad, og samtidig få forstålege og relevant tilbakemeldingar frå læraren, vil vere med på å påverke eleven sin motivasjon og den faglege trivselen (NOU 2015: 2, 2015).

4.0 Drøfting

4.1 Organisering og leiing

I drøftinga tar eg utgangspunkt i skulen som organisasjon. Skulen som organisasjon blir sett på som eit system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål. Grunnlaget med opprettinga av ein slik organisasjon er at ein ynskjer å oppnå noko med den. For at skulen skal nå sine mål har dei utarbeida prosedyrar eller retningslinjer for fordeling av arbeidsoppgåver (Misund, 2005, s. 41).

I denne drøftinga vil eg ta utgangspunkt i problemstillinga mi som lyder slik: *«Korleis lykkast med eit tverrfagleg samarbeid i skulen, og korleis kjem dette eleven til gode?»*

Rammefaktorane er tydelege i St.meld. nr.30 (2003-2004). Denne meldinga er det politiske verktøyet som seie noko om kva alle elevar har krav på. For å nå desse måla som ein skule har å jobbe etter, tenkjer eg at tverrfagleg samarbeid er eit nyttig verkemiddel ein kan ta i bruk.

Det kan variere frå skule til skule korleis opplæringa/skulekvardagen er organisert, og kva faggrupper som er tilsett i den enkelte skule, for å ta seg av arbeidsoppgåvene. Årsaken til at det kan variere korleis kvar enkelt skule i praksis organiserer sitt arbeid med elevane og kva

for faggrupper som ein meiner best kan ta i vare arbeidsoppgåvene, kan tenkjast blant anna å vere styrt av økonomi og leiinga si haldning til kva som primært er ein skule si oppgåve og korleis best organisere dette.

Når ein snakkar om at tverrfagleg samarbeid må bli prioritert frå leiinga si side for at ein skal få til dette, så er det heilt opp til kvar skule kva dei vel å leggje vekt på. Ein rektor kan vere veldig opptatt av økonomien, og føler ein har eit stramt budsjett som gjer til at dei nedprioriterer eit slikt samarbeid. Medan ein anna skule er veldig opptatt av nettopp eit slikt arbeid fordi dei ser at det lønnar seg.

4.2 Korleis kjem tverrfagleg samarbeid eleven til gode?

Moglegheiter ein kan få ved å jobbe tverrfagleg mellom for eksempel lærarar, miljøterapeut, skulehelsetenesta, tilsette på skulen og eksterne hjelpeinstansar kan vere at ein får til å yte god og heilskapleg hjelp. Det å kunne gje eleven heilskapleg hjelp, vil kunne vere at læraren har ansvar for det faglege rundt eleven, medan miljøterapeuten står for arbeidet med det sosiale vist dette er eit problem. Har eleven dysleksi eller andre faglege vanskar må ein få til eit opplegg som er spesielt tilpassa for den eleven. Dette vil kunne vere spesialpedagogisk undervisning, som spesialpedagogen har ansvar for. Har ein elev psykososiale vanskar (t.d. blir mobba/føler seg utrygg sosialt i/utanfor skulen), vil det og påverke elevens si faglege innlæring. Miljøterapeuten og læraren/spesialpedagogen vil i eit tverrfagleg samarbeid kunne ha større moglegheit saman, til å gje eleven ein best mogleg skulekvardag. Eit slikt samarbeid vil vise seg som tverrfagleg når desse profesjonane møtast for å snakke saman om den enkelte elev og saman finne ei løysing. Eit slikt tilpassa undervisningsopplegg er ofte lettare å lykkast med dersom det er lagt til rette for eit tverrfagleg samarbeid i skulen. Har ein ikkje formalisert eit slikt samarbeid, kan det vere tungvindt å få til eit opplegg som kan definerast som heilskapleg hjelp.

I følgje NOU 2009:22 s.63 blir det poengtert at dei tilsette i barnevernet, helsetenesta og undervisningssektoren har i stor grad ulik yrkesutdanning. Ein slik samansetning vil vere med på å skape ulike verdjar, normer og problemoppfatningar som kan vere med på å hemme samarbeidet. For at eit slikt samarbeid skal bli bra, er det avhengig av at dei tilsette har god samarbeidskompetanse, god kunnskap og oversikt om kvarandre sin kompetanse, og

sjølvstøtt at dei også har gode erfaringar med å vende seg til andre delar av hjelpeapparat i konkrete saker (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

For å få til god og heilskapleg hjelp til ein elev med spesielle behov, kan skulen i ein del tilfelle ha behov for å innhente hjelp til dette frå eksterne etatar. Dette kan til dømes vere PPT som kan gje ei sakkyndig vurdering av ein elev sitt behov for spesialpedagogisk tiltak etter Opplæringslova. Er det signal på at ein elev kan ha psykiske utfordringar knytt til skulekvardagen, må gjerne skulen innhente hjelp hjå BUP. PPT og BUP kan gje skulen rettleiing knytt til korleis best ivareta/leggje til rette undervisninga. Dette blir eit tverretatleg samarbeid, som kan vere viktig for skulen sitt interne tverrfaglege arbeid rundt eleven.

Det eg sjølv tenkjar rundt tverrfagleg samarbeid, er at dette er nyttig for alle partar. Både dei som jobbar rundt eleven, men og for eleven sjølv og foreldra. Dette er fordi ein får eit meir heilskapleg bilete av eleven når ein har eit samarbeid som består av ulike profesjonar med ulik kunnskap om eleven. Det å kunne gje eleven heilskapleg hjelp, vil vise seg ved at læraren har ansvar for det faglege rundt, medan miljøterapeuten har det største ansvaret for arbeidet med det sosiale, om dette er eit problem knytt til eleven sin skulekvardag.

I innleiinga nemnte eg fleirfaglegheit og det oppstår innanfor skulen dersom miljøterapeutar og lærarar arbeidar på same skule utan at dei har etablert noko fagleg kontakt mellom seg. Ein kan fort tenke seg at lærarane har sine oppgåver, som å halde seg til det reint faglege, medan miljøterapeutane har ansvar for å utvikle elevane sin sosial kompetanse. Ein slik arbeidsfordeling kan føre til at lærarane får lite forståing for det miljøterapeutane jobbar med og miljøterapeutane får liten forståing for arbeidet lærarane gjer. Dette kan føre til at dei vil kunne få liten forståing for kva tyding faglege ferdigheiter har for elevane sin sosiale utvikling og omvendt. Eit slikt utfall vil vere uheldig med tanke på at begge desse arbeidsoppgåvene som dei har, vil vere viktig og ikkje minst nødvendig for at ein skal kunne nå måla som står i opplæringslova (Misund, 2005, s. 82-83).

For å best ivareta eleven knytt til det ovanfor nemnde, tenker eg at det er viktig å organisere arbeidet i skulen på ein slik måte at fleirfaglegheit blir knytt saman til eit godt tverrfagleg samarbeid. Dette kan til dømes løysast ved at faggruppene som har den relevante kompetansen som best kan ivareta eleven sine behov, dannar ei ansvarsgruppe knytt til den enkelte elev. Det er og nyttig å utarbeide ein IOP (Individuell opplæringsplan) knytt til

eleven. Den skisserar kva mål og delmål ein skal arbeide med gjennom skuleåret, og kven som har ansvar for å følgje opp dei ulike måla og delmåla til ei kvar tid.

4.3 Personlege eigenskapar

Utfordringar med eit tverrfagleg samarbeid kan vere at ein har urealistiske forventningar, lite samhandlingskompetanse, lite kunnskap om kvarandre, at tverrfagleg arbeid blir lite prioritert frå leiinga si side, uoversiktlige rutinar, dårleg økonomi og at ein kan komme i tidsklemme (Winsvold, 2011). Når ein snakkar om tidsklemme tenkjer eg at dei ulike profesjonane ikkje klarar å finne tid som passar for alle til å ha dei ulike møta som trengs innanfor eit slikt samarbeid. På skulen har ein ulike arbeidsoppgåver og ulike ansvarsområder, dette er med på å gjere det vanskeleg til å få logistikken til å gå opp når ein skal få tid til dei forskjellige møta.

For å klare å overkomme desse utfordringane er det viktig at ein tar tak i haldningar, kunnskap og strukturane for samhandling. Nedanfor har eg valt ut nokre punkter som eg tenkjer er dei viktigaste faktorane i eit tverrfagleg samarbeid.

På den eine sida ser ein at i følgje Winsvold (2011) sin undersøking er det ulike faktorar som har blitt lagt vekt på som viktige blant dei som jobbar i eit tverrfagleg team. Det å vere *open*, er relevant for at ein skal kunne klare å samarbeide med kvarandre og for å få til gode relasjonar. Ein må inkludere kvarandre og gje skikkelege tilbakemeldingar til kvarandre. Ein anna faktor er *personlege relasjonar*. Skal ein kunne få til eit tverrfagleg samarbeid må ein bli godt kjent med kvarandre, både på tvers av fag og etatar. Dette er fordi ein skal jobbe mot eit felles mål i lag. *Leiinga* er også ein viktig faktor. Fokuset på samarbeid og tilrettelegging må vere forankra hos leiinga, der leiinga må leggje struktur, motivere dei som er med på dette samarbeidet og følgje det opp. Ein siste ting som er viktig å ha med er *brukarmedverknad*. Ein ser det at ein må involvere foreldra for at ein skal få til gode resultat. At både barn og foreldre er med store deler av prosessen, ser ein stor nytte av (Winsvold, 2011).

På den andre sida kan ein sjå at det er blitt lagt vekt på andre faktorar enn dei som er nemnt ovanfor. I følgje Steenberg (2007) har ho komen fram til at det blir lagt vekt på det å bli høyrd. Dei informantane ho har hatt med i sin undersøking nemnte det at det viktigaste for å få til eit godt samarbeid var å bli lytta til og høyrte av dei andre teammedlemmane. Dei var òg

opptatt av å kunne halde konfliktnivå nede. Det må vere lov å diskutere og vere ueinige i forskjellige saker utan at det ender opp i konflikt. Det å kunne spørje sette dei òg fokus på. Å jobbe i eit team der ein kan føle at ein kan spørje om alt mogleg utan at ein skal vere redd for korleis ein blir sett på. Vidare så opplevde dei det å ha ein fagleg tryggleik som noko som fremjar tverrfagleg samarbeid. Det å vere trygg på sin eigen faglegheit og vite kva ein står for er samarbeidsfremjande (Steenberg, 2007).

Som eg har nemnt tidlegare i teorien, blei det i følgje Rønbeck (2007) sagt at det å ha ein tett kommunikasjon var viktig når ein jobbar tverrfagleg. Det påpeiker denne undersøkinga til Steenberg (2007) òg, at det er viktig. Hennar informantar la vekt på det at vanskeleg kommunikasjon kunne opplevast som hemmande for arbeidet, og at det derfor er viktig å kunne vere open og lyttande ovanfor dei andre, sidan jobben deira handla om kommunikasjon. I eit samarbeid med forskjellige profesjonar har ein ulik kompetanse. Ein har både fagleg og personleg kompetanse. Eigenskapen å kunne lytte til kvarandre, opnar opp for eit betre samarbeid der alle lærer av kvarandre sin kompetanse. For at samarbeidet mellom for eksempel lærar og foreldre skal verte bra, må kommunikasjonen mellom desse partane vere open, lyttande og akseptierende. Foreldre sitt inne med ekspertisen om sine egne barn, medan læraren har kunnskapen om det som skjer på skulen rundt dette barnet. Derfor er dette eit viktig samarbeid for at ein skal få til eit bra opplegg rundt den enkelte elev.

Det siste punktet som blei lagt vekt på er profesjonskamp. På den eine sida blir profesjonskamp nemnt som ein kjelde til konflikt. Slike situasjonar gjer det utfordrande å kunne samarbeide, når ikkje alle er innforstått med dei forskjellige profesjonane. Dette kan oppstå på grunn av blant anna mangel på kunnskap om dei andre profesjonane og dårleg kommunikasjon (Steenberg, 2007). Dei ulike profesjonane har forskjellige verdiar, normer og problemoppfatningar, og det kan vere med på å gjere eit slikt tverrfagleg samarbeid vanskeleg. Eit døme på ein slik konflikt kan vere at ein ikkje klarar å bli einige om å vere ueinig i ein sak eller ein situasjon. I staden for er det betre at ein godtar at det å vere ueinige ikkje er farleg, men at det heller er spennande og utviklande for kunne få til eit best mogleg samarbeid. Medan på den andre sida kan ein sjå på det å ha fleire profesjonar innanfor ein

arbeidsplass som ein ressurs. Ein får då eit større omfang rundt det faglege området. Ein kan dele erfaringar og ulike råd i lag med kvarandre.

Andre utfordringar som ein kan møte på ved eit tverrfagleg samarbeid kan vere at dei forskjellige profesjonane har ulike rolleforventningar til kvarandre, at det oppstår ein form for profesjonskamp på arbeidsplassen, og korleis skulen som organisasjon vel å prioritere sine saker (Misund, 2005).

Det med rolleforventningar kan vere vanskeleg. Ein kan oppleve at ein ikkje maktar å oppfylle forventningane som arbeidsplassen eller kollegane rundt oss krev, eller at ein møter på situasjonar der rolleforventningane er uklare. Eit anna eksempel kan vere at det er vanskeleg å innfri alle rolleforventningane som ein blir møtt med, sånn som på skulen. Der er det mange elevar, det vil sei at det kan vere vanskeleg å klare å møte den enkelte elev sine individuelle behov. Er det ein elev med åtferdsproblem, kan ein lærar oppleve at ein ikkje klarer å innfri forventningane som denne eleven har behov for. Er eleven utagerande, treng eleven mykje merksemd frå læraren. Dette kan bli vanskeleg og vil då gå utover undervisninga i klassen (Misund, 2005).

5.0 Avslutning

I min litteraturstudie har eg tatt for meg tverrfagleg samarbeid i skule. Med utgangspunkt i dette temaet ville eg prøve å belyse korleis eit slikt samarbeid kan lykkast i skulen, og korleis dette kunne kome eleven til gode. Eg har sett på kva eg har funnet som kan vere utfordrande og kva som kan vere moglegheiter/nytte med eit slikt samarbeid i skulen. Det å ha fleire profesjonar som arbeidar saman gjev moglegheiter for eit tverrfagleg samarbeid som kan gje større grad av heilskapleg hjelp til skuleelevar. For å få til eit slikt samarbeid har eg kome innpå ulike faktorar som påverkar moglegheitene og utfordringane. Moglegheiter er blant anna påverka av god samhandlingskompetanse, at kommunikasjonen er gjensidig og god mellom partane som kommuniserer, å kunne lytte og høyre på kvarandre og at ein respekterer kvarandre sin profesjon. Utfordringar finn ein blant anna knytt til profesjonskamp, skular si organisering, økonomi og personlege eigenskapar.

Det å ha miljøterapeutar i skule kan sjå ut til å vere ein aukande trend. Men eg tenkjer at det fortsatt er mange fleire moglegheiter og utfordringar å arbeide med i skulane, for å få til ein

god og trygg skulekvardag for alle elevar. Gjennom media kjem det fram at det fortsatt er mange skular som ikkje har eit godt nok psykososialt miljø. Det er mange elevar som kvar dag blir utsatt for mobbing både i og utanfor skuletida. Det er og fortsatt mange elevar som ikkje har fått ein god nok tilrettelagt undervisning, og som droppar ut av skulegang både før dei er ferdig med grunnskulen, og straks etter. Eg lurar på kvifor det er slik? Kvifor er dette så vanskeleg å få til?

6.0 Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunting, M. (2014). Innledning. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: forskning og praksis* (s. 13-18). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Høines, J. H. (2011). *Retten til å trives på skolen: om skoleelevers rett til et godt psykososialt miljø*. Haugesund: Vormedal forlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014a). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 136-164). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014b). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Misund, B.-I. (2005). *Miljøarbeid i skolen: organisasjonens betydning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1?q=oppl#KAPITTEL_11.

- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2007). Tverrfaglig samarbeid i og utenfor ansvarsgrupper. *Spesialpedagogikk*, 72(2), 15-23.
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>.
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Steenberg, A.-E. (2007). *Forhold som hemmer og fremmer samarbeid i tverrfaglige team: Implikasjoner for psykologrollen ved en sengepost i psykisk helsevern*. Psykologisk institutt. Henta frå http://www.duo.uio.no/publ/psykologi/2007/66450/HOVEDOPPGAVE_AESTEENBERG.pdf
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 128-153). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring: teori og praksis. *Spesialpedagogikk*, 79(5), 41-56.
- Winsvold, A. (2011). Evaluering av prosjektet: Sammen for barn og unge bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge. *Oslo: NOVA*.