

# **BBABAC**

## **Bacheloroppgave med forskningsmetode**

Betydningen og anvendelsen av  
barnevernspedagogers faglige kompetanse i skolen



Universitetet  
i Stavanger

**Institutt for sosialfag,  
Universitetet i Stavanger**

**Antall ord i besvarelsen: 11 116**

Bacheloroppgave – barnevern

UIS, mai 2021

## Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	4
1.3 Formål .....	4
1.4 Begrepsavklaringer.....	4
2. FAGLIG KUNNSKAP/TEORETISK REFERANSERAMME .....	6
2.1 Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon .....	6
2.2 Bronfenbrenners bioøkologiske teori .....	9
2.3 Transaksjonsmodellen .....	11
3. METODE .....	14
3.1 Valg av metode.....	14
3.2 Datainnsamling .....	16
3.4 Kildekritikk og studiens troverdighet.....	17
3.3 Analyse.....	18
4. PRESENTASJON AV FUNN.....	19
5. DRØFTING AV FUNN.....	24
5.1 Hierarkisk rolle og faglig autonomi i tverrfaglig samarbeid.....	24
5.2 Barnevernspedagogers praktiske rolle i skolen.....	26
5.3 Vellykket tverrfaglig samarbeid .....	28
5.4 Betydningen av tverrfaglig samarbeid for barn i skolen.....	30
5. AVSLUTNING.....	32
LITTERATURLISTE .....	34

## 1. Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I NOU 2015:2 *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, ser vi et økt politisk fokus på viktigheten av å tilrettelegge for barns individuelle behov i skolen. Når elever opplever at de får faglige utfordringer som er tilpasset deres evner og forutsetninger vil dette påvirke elevenes motivasjon og faglige trivsel (NOU 2015:2, s. 18). Skolen har utviklet seg fra å være en institusjon som underviser, til et lærested som det forventes skal oppfylle krav langt utover det akademiske aspektet. Det stilles nå krav til skolen som de ikke kan oppfylle med lærerens faglige kompetanse alene, og viktigheten av å utvide skolens fagkompetanse gjennom tverrfaglig samarbeid blir tydeliggjort i NOU 2015:2. Det blir pekt på at det er nødvendig å øke skolens kompetanse i hvordan de kan fremme et trygt skolemiljø, forebygging og håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, og utvikling av skolen som organisasjon (NOU 2015:2, s. 19).

Nasjonal og internasjonal forskning viser at barn som har mottatt eller mottar tiltak i barnevernet oftere sliter med skolen i sammenlikning med barn som ikke har vært i kontakt med barnevernet, og oppnår i mindre grad høyere utdanning (Kirkøyen, Engell, Andersen & Hagen, 2019, s. 247). På bakgrunn av dette syntes jeg det var interessant å fordype meg i om barnevernspedagogers faglige kompetanse kan være til nytte for barn i samarbeid med skolen, både eksternt og internt.

I min praksisperiode som barnevernpedagogstudent fikk jeg være med på tverrfaglige møter der både rektor, lærer, barnevernstjenesten, helsearbeider på skolen, ungdomsteam og ansatte fra kommunalt fritidstilbud var tilstede. Her fikk jeg oppleve hvordan nettverket til en elev ble tydeliggjort og sammenhenger mellom de ulike arenaene i elevens liv ble tolket av de ulike profesjonene. Det var en verdifull erfaring å være tilskuer til hvordan hver profesjonsutøver med sin unike faglighet kunne bidra med sin bit av puslespillet i arbeidet med elevens problemstilling og utformingen av tiltak. Denne erfaringen understrekte det vi hadde blitt forelest om flere ganger på studiet tidligere: viktigheten av tverrfaglig samarbeid i arbeid for å sikre barns beste. Denne erfaringen, sammen med den faglige kunnskapen jeg har fått gjennom barnevernpedagogstudiet, vekket interessen min for å skrive om nettopp tverrfaglig samarbeid mellom barnevernet og skolen.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Denne oppgaven skal undersøke temaet tverrfaglig samarbeid mellom barnevernet og skolen. Sentralt i oppgaven med henhold til valg av tema, er tverrfaglig samarbeid i arbeidet for barns beste. Utover det skal nyttigheten av fagkompetansen til barnevernspedagoger både internt i skolen og gjennom eksternt samarbeid undersøkes. På bakgrunn av dette er problemstillingen for oppgaven formulert slik:

*«Hvordan kan barnevernspedagogers faglige kompetanse være en ressurs eksternt og internt i skolen i arbeidet for barns beste?»*

Resultater kan variere fra skole til skole og en rekke variabler og ulike kontekster som påvirker hvordan et tverrfaglig samarbeid utspiller seg. I oppgaven har jeg valgt å se på samarbeid mellom barnevernet og skolen som hver sin instans i tverrfaglige grupper, og samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider med barnevernfaglig eller betydelig liknende sosialfaglig utdanning som er ansatt internt i skolen.

## 1.3 Formål

Formålet med denne oppgaven er å se nærmere på forskning som kan fortelle noe om hvorvidt barnevernspedagogers fagkunnskap kan være viktig i skolen. Jeg ønsker å finne ut mer om hvordan barnevernsfaglig kompetanse gjennom eksternt og internt tverrfaglig samarbeid kan bidra i arbeidet for barns beste. Videre vil jeg se på hvordan dette tverrfaglige samarbeidet blir gjennomført og tilrettelagt for i praksis. Målet for denne bacheloroppgaven er å gi et bilde på hva det betyr å ha ulik fagkompetanse i skolen, og hva det forteller om betydningen av barnevernsfaglig kunnskap i skolen.

## 1.4 Begrepsavklaringer

Begrep kan variere fra fagmiljø til fagmiljø, derfor presenteres i dette kapittelet hvilke definisjoner av sentrale begrep som blir brukt.

### Tverrfaglig samarbeid

Misund (2017) definerer tverrfaglig samarbeid som interaksjon mellom representanter i ulike fagfelt med mål om å utnytte den samlede faglige kunnskapen i størst mulig grad. Tverrfaglig samarbeid må ikke forveksles med flerfaglighet. Flerfaglighet omfavner ingen direkte kontakt mellom de ulike fagrepresentantene, mens tverrfaglig samarbeid handler om at hver fagrepresentant har i oppgave å lage en syntese eller forbindelse på tvers av faggrensene (Misund, 2017, s. 82).

### Barnets beste

Prinsippet om barnets beste kommer frem i barnevernloven kapittel 4. om særlige tiltak i barnevernstjenesten: «*Ved anvendelse av bestemmelsene i dette kapitlet skal det legges avgjørende vekt på å finne tiltak som er til beste for barnet*» og utdyper videre i andre setning «*herunder skal det legges vekt på å gi barnet stabil og god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen*» (Barnevernloven, 1992, §4-1). I FNs barnekonvensjon blir også barns beste prinsippet presentert, og konvensjonen sier at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn (Forente nasjoner, 1989, artikkel 3). FNs barnekomité uttaler i sine generelle kommentarer om barnets beste at ordet «handling» i artikkel 3 ikke bare omfatter beslutninger, men også gjerninger, atferd, forlag tjenester, prosedyrer og andre tiltak. (Kvalø & Köhler-Olsen, 2016, s.43, etter barnekomitéens generelle kommentarer nr. 14 avsnitt 17). Hensynet til barnets beste gjelder og i skjønnsutøvelsen innenfor lovens rammer (Lindboe, 2016). I barnevernssammenheng skal barnevernet anvende prinsippet etter en undersøkelse der de har fastslått at det er hjemmel i lov til å iverksette tiltak (Lindboe, 2016, s.24).

### Miljøarbeid i skolen

Samspill og felles innsats mellom lærere, spesialpedagoger, sosiallærere, rektor, assistenter og miljøarbeidere er med på å bestemme hvor godt skolen når sine mål (Misund, 2017).

Miljøarbeid kan defineres som målrettet, systematisk utviklings- og endringsarbeid i samspillet mellom individ, gruppe og system (Misund, 2017, s. 18). Miljøarbeidere i skolen skal bidra til å nå opplæringslovens mål, gjennom å medvirke til at skolen når læreplanmålene og utvikler elevenes sosiale kompetanse (Misund, 2017, s. 27).

### Faglig autonomi

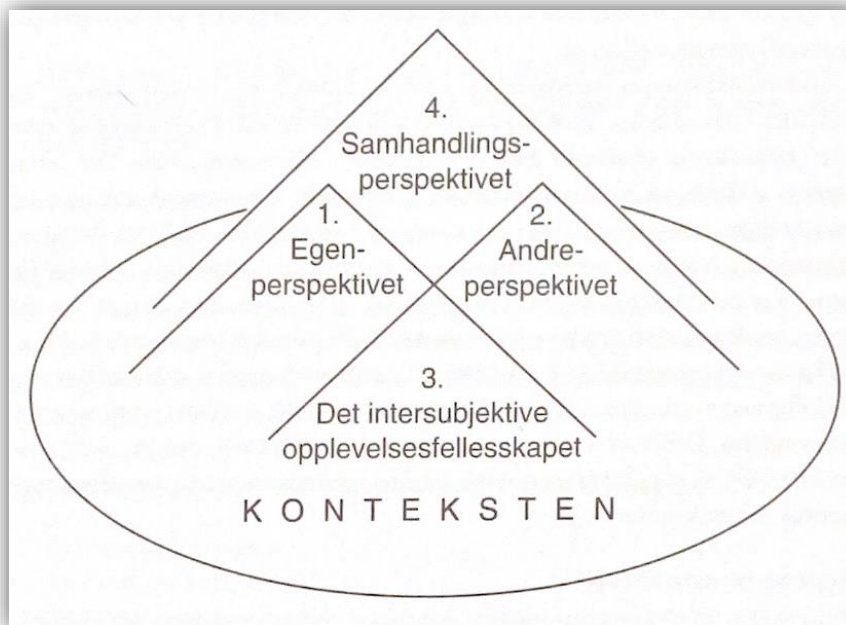
Halvorsen, Stjernø & Øverbye (2018) definerer faglig autonomi som at profesjoners høye utdanning og ekspertise skal gi faglig selvstendighet i arbeidet med brukerne. Utover dette går faglig autonomi ut på at profesjonsutøverne selv utvikler sitt fag og det vitenskapelige grunnlaget for yrkesutøvelsen, og har innflytelse og kontroll på utdanningen av nye profesjonelle. Desto høyere grad av annerkjennelse profesjonens vitenskapelige basis har, desto mer aksept for profesjonens faglige autonomi blir gitt av myndigheten og offentligheten (Halvorsen, Stjernø & Øverbye, 2018, s.108).

## 2. Faglig kunnskap/teoretisk referanseramme

I dette kapitlet skal jeg presentere tre vitenskapelige teorier som anvendes i analysen og drøftingen av dataene som er innsamlet. Som faglig kunnskap og teoretisk referanseramme har jeg i denne litteraturstudien valgt å ta utgangspunkt i Røkenes og Hanssens (2012) fire-perspektivmodell for kommunikasjon, Bronfenbrenners (1981) bioøkologiske teori og Sameroff & Chandlers transaksjonsmodell, referert og presentert i Kvello (2012).

### 2.1 Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon

Røkenes & Hanssen (2012) presenterer fire-perspektivmodellen som de fire grunnleggende posisjonene eller perspektivene man kan oppleve situasjonen gjennom, i møtet mellom mennesker. De fire perspektivene er bestående av 1. egenperspektivet - min verden, 2. andreperspektivet - din verden, 3. det intersubjektive opplevelsesfellesskapet - vår verden og 4. samhandlingsperspektivet - metaperspektivet, vårt perspektiv på samhandlingen mellom oss. Disse fire perspektivene er grunnleggende i all kommunikasjon mellom mennesker, og styres også av en femte komponent, nemlig sammenhengen eller konteksten vi er i (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39-40). I figur 1. illustreres fire-perspektivmodellens komponenter og hvordan de henger sammen.



Figur 1. Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon. (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39)

*Egenperspektivet*, min verden. På bakgrunn av våre livserfaringer, vår personlighet, våre holdninger og våre kunnskaper ser vi alle verden ulikt, og gjennom ulike briller eller perspektiver (Røkenes & Hanssen, 2012). Når vi kommer i møte med andre mennesker bringer vi med oss vår egen forforståelse av hvordan verden fungerer, og vår selvforståelse og oppfatning av oss selv (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 40). Dette påvirker hvordan vi relaterer og forholder oss til omverden, og hvordan vi tolker andre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 40). For profesjoner innen sosialfag, som i stor grad har en arbeidshverdag som ofte dreier seg om å møte andre mennesker, er dette ekstra relevant. I møte med andre mennesker er det viktig å reflektere rundt ens egenperspektiv, og betydningen av egne erfaringer, kulturell bakgrunn, for-forståelse, menneskesyn, verdisyn og personlighet, og hvordan alle disse faktorene spiller en rolle i møtet og kommunikasjonen med andre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 40).

*Andreperspektivet*, din verden. På samme måte som jeg har mitt eget perspektiv, har også personen jeg kommuniserer med sin oppfatning av verden (Røkenes & Hanssen, 2012). Andreperspektivet er den andres opplevelse av verden, som vil differere fra ens egen opplevelse på bakgrunn av de samme komponentene som i egenperspektivet: deres erfaringer, kulturell bakgrunn, for-forståelse, menneskesyn, verdisyn og personlighet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41). God kommunikasjon handler om å ta høyde for den andre personens livssituasjon og bakgrunn, og å møte den andre der de er i livet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41).

*Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet*, vår verden. Når vi kommuniserer kan vi oppdage nye ting som ingen på forhånd var klar over (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42). Dette er det tredje perspektivet i samhandling mellom mennesker, og kan sees på som en slags kombinasjon av egenperspektivet og andreperspektivet. Sammen i kommunikasjonen mellom oss danner vi en felles opplevelse av hverandre, et opplevelsesfellesskap (Røkenes & Hanssen, 2012). Gjennom å utforske hverandres opplevelser, tanker og følelser utvider vi forståelseshorisontene våre, og kan møte hverandre på en bedre måte (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42).

*Samhandlingsperspektivet*, metaperspektivet på samhandlingen mellom oss. Dette metaperspektivet dreier seg om å kommunisere om kommunikasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012). Det kan man gjøre ved å analysere og reflektere sammen over hva som skjer i samhandlingen, i forhold til ens relasjon og hva slags kontekst man er i (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42). I praksis kan dette være å invitere til å snakke om hvorfor man er uenige eller enige om noe, hva som gjorde at man opplevde hverandre positivt eller negativt i

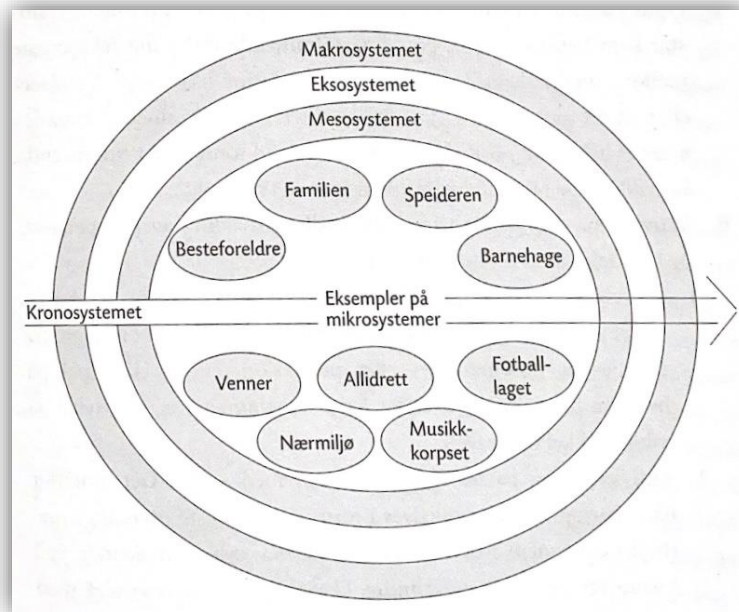
kommunikasjonen eller hvordan hverandres ulike erfaringer påvirker hvordan kommunikasjonen utarter seg og blir tolket. Samhandlingsperspektivet handler altså om å forstå samhandlingsprosessen og relasjonen mellom partene (Røkenes & Hanssen, 2012, s.42).

*Konteksten*, sammenhengen. Som Røkenes & Hanssen (2012) illustrerer i figur 1., er konteksten det som ligger rundt kommunikasjonen, det vil si den sammenhengen kommunikasjonen skjer i. Den fysiske konteksten er de fysiske rammene eller omgivelsene rundt oss, som f.eks. hvilket rom vi er i, plasseringen av møbler, om vi er utendørs eller innendørs og så videre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42). Den fysiske konteksten påvirker hvordan vi føler oss, og det har en stor innflytelse på kommunikasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 43). Den sosiale konteksten er de sosiale omgivelsene rundt oss (Røkenes & Hanssen, s. 43). De fleste vil kanskje opptre annerledes i kaffepausen enn de gjør under et møte, selv om begge deler kan foregå i samme fysiske omgivelser. Meningskonteksten vil si sammenhengen noe blir uttrykt i (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 43). Det kan fort oppstå misforståelser mellom folk dersom man ikke kjenner til meningskonteksten for et ord eller uttrykk som blir brukt (Røkenes & Hanssen, 2012, s.43). Et eksempel på dette kan være når unge bruker uttrykk som voksne eller eldre mistolker, eller motsatt, når voksne bruker ordtak som barn og unge ikke forstår. Det kan også skje mellom mennesker fra ulike kulturer, der noe blir feiltolket på bakgrunn av at den ene parten ikke kjenner meningskonteksten bak noe den andre sier (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 43).



## 2.2 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Urie Bronfenbrenner presenterte i 1981 sin bioøkologiske teori i boken *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Teorien går ut på at det økologiske miljøet er topologisk arrangert av konsentriske strukturer eller sirkler, der hver struktur inngår i den neste (Bronfenbrenner, 1981, s. 22). Disse strukturene blir referert til som mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner, 1981, s. 22). I senere verk beskrev Bronfenbrenner i tillegg kronosystemet som en del av sin bioøkologiske teori (Kvello, 2012, s. 71).



Figur 2. Bronfenbrenners bioøkologiske modell, illustrert i Kvello (2012, s. 65).

*Mikrosystemet* kan ifølge Bronfenbrenner (1981, s. 22) defineres som et mønster av aktiviteter, roller og relasjoner opplevd av en person i utvikling, i en gitt setting med bestemte fysiske og materialistiske karakteristikk. En setting er et sted hvor personer kan ta del i mellommenneskelige interaksjoner, og de viktigste elementene i mikrosystemet er aktiviteter, roller og relasjoner (Bronfenbrenner, 1981, s. 22). Kvello (2012, s. 66) beskriver mikrosystemet som de miljøene barn ferdes i til daglig, for eksempel familien, barnehagen, skolen, nærmiljøet og fritidsarenaer.

*Mesosystemet* kan sees på som et system av mikrosystem (Bronfenbrenner, 1981, s. 25). Et mesosystem omfavner relasjonene mellom to eller flere miljøer eller arenaer som personen i utvikling aktivt deltar i, som for barn for eksempel kan være relasjoner mellom hjemmet, skolen og nærområdet (Bronfenbrenner, 1981, s. 25). Mesosystemet oppstår, formes og utvides når barnet beveger seg inn i et nytt miljø, som når et spedbarn trår inn i et nytt

mikromiljø utover kjernefamilien (Kvello, 2012, s. 69). Det vil si at et mesosystem består av minimum to eller flere mikrosystem, og innebærer også relasjonene og prosessene mellom mikrosystemene (Kvello, 2012, s. 69). Relasjonene og prosessene mellom mikrosystemene kan for eksempel være andre personer som aktivt deltar i begge settinger (Bronfenbrenner, 1981, s. 25).

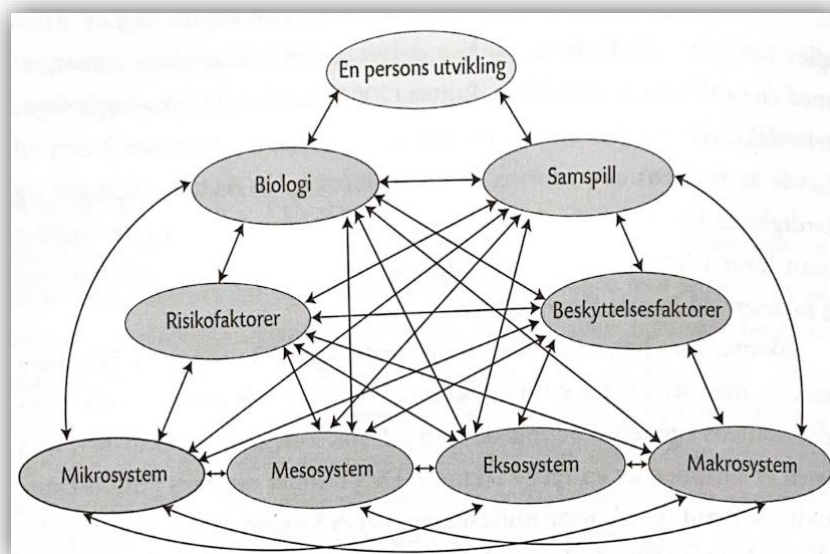
*Eksosystemet* viser til en eller flere arenaer eller miljø som ikke involverer barnet som en aktiv deltaker, men en arena eller et miljø som indirekte påvirker barnet (Kvello, 2012, s. 69). Eksempler på dette kan være foreldrenes arbeidsplass, søskens skole eller klasse, foreldres utvidede nettverk eller venner og liknende (Bronfenbrenner, 1981, s. 25). Ifølge Kvello (2012, s. 70) er de viktigste samfunnsinstitusjonene på eksosystemnivå, både formelt og uformelt strukturerte. Dette er institusjoner vi ikke direkte er en del av, men som likevel påvirker livene våre (Kvello, 2012, s. 69-70).

*Makrosystemet* omfatter ideologiske, økonomiske, politiske og historiske konstruksjoner i samfunnet (Bronfenbrenner, 1981). Bronfenbrenner (1981, s. 26) beskriver makrosystemet som et system som refererer til konstruksjoner som innebærer lavere systemer, mikro-, meso- og ekso- systemer, som finnes eller kan finnes på subkulturelt eller kulturelt nivå, sammen med hvilke som helst trossystemer eller ideologier som ligger til grunn. Oppskriften eller plantegningene for systemene i samfunnet er forskjellige for ulike sosioøkonomiske, etniske, religiøse og andre subkulturelle grupper, noe som gjenspeiler ulike trossystem og livsstiler, som igjen bidrar med å opprettholde de økologiske miljøene som er spesifikke for hver gruppe (Bronfenbrenner, 1981, s. 26). Kvello (2012, s. 70) viser til beslutninger om kontantstøtte, fødselspermisjon, plikten til grunnskoleutdanning og trygdeordninger som beslutninger som blir tatt for makrosystemet i Norge.

*Kronosystemet* ble introdusert av Bronfenbrenner for å understreke at personer og miljø utvikler seg og endres over tid (Kvello, 2012, s. 71). Kronosystemet var for Bronfenbrenner også et insentiv til forskermiljøet om å forske på mennesker over lengre tidsrom for å forstå prosessene i utvikling (Kvello, 2012, s. 71). I figur 2. illustreres hvordan kronosystemet beveger seg gjennom alle økologiske nivå (Kvello, 2012, s. 65).

### 2.3 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er et teoretisk perspektiv lansert av Sameroff og Chandler, men som har utviklet seg til å bli en teoretisk modell som omfavner flere teorier med tydelige likheter (Kvello, 2012, s.62). Bronfenbrenners bioøkologiske teori, som er presentert i kapittel 2.2, inngår også som en komponent i transaksjonsmodellen. Kvello (2012, s. 72-78) presenterer i tillegg tilskrevne og valgte relasjoner og arenaer, risiko- og beskyttelsesfaktorer, tidlig oppdagelse for tiltak og resiliens som elementer i transaksjonsmodellen.



Figur 3. Utviklingsprosesser i transaksjonsmodellen. (Kvello, 2012, s.80).

Figur 3. illustrerer de komplekse prosessene som utviklingen består av slik transaksjonsmodellen forklarer den. Kvello (2012) viser til figuren som et fint bilde på hvor innviklet og overveldende det kan være å analysere en persons utvikling og oppvekstmiljø ut fra transaksjonsmodellen.

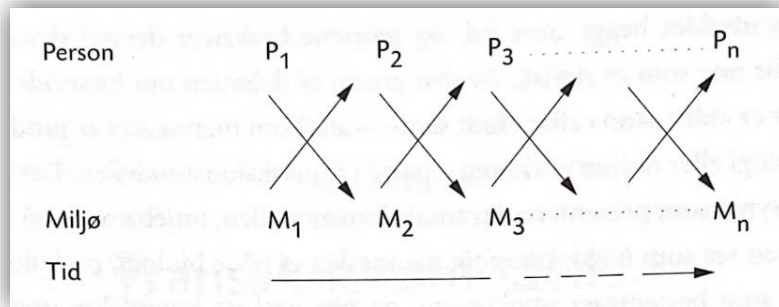
*Tilskrevne og valgte relasjoner og arenaer* handler om at foreldre ofte bestemmer hvilke arenaer barn er på og hvilke personer de har en relasjon med når de er små (Kvello, 2012). De arenaene eller relasjonene barna ikke velger selv er de tilskrevne relasjonene og arenaene, mens jo eldre de blir og jo større grad av selvbestemmelse de får, desto flere egne eller valgte relasjoner og arenaer får de (Kvello, 2012, s. 73). De tilskrevne relasjonene og arenaene barna får i småbarnsalder påvirker hvilke arenaer og relasjoner de velger senere i livet, og dette kan beskrives som sosial arv (Kvello, 2012, s.73).

*Risiko- og beskyttelsesfaktorer* er faktorer som enten øker eller demper utviklingen av vansker (Kvello, 2012, s. 73). Kjærlighet og omsorg fra foreldrene kan være et eksempel på en beskyttelsesfaktor som demper utviklingen av vansker senere i livet (Kvello, 2012, s. 74). Det er de vedvarende eller kroniske risikofaktorene som preger barns utvikling i størst grad, og vil øke utviklingen av vansker i større grad enn risikofaktorer som er midlertidige og oppstår senere i livet (Kvello, 2012, s. 74).

*Tidlig oppdagelse for tiltak* omhandler hvordan vi kan identifisere risiko- og beskyttelsesfaktorer og se dem i lys av hverandre (Kvello, 2012). For risikofaktorene ser vi på antallet og intensiteten av dem, varigheten og hvor omfattende de er, konsekvensene de har for normalutvikling og livskvalitet, og antallet av barnets mikromiljøer med risikofaktorer. Sistnevnte sier noe om risikofaktorene er konstante for barnet eller ikke (Kvello, 2012, s. 76). For beskyttelsesfaktorer ser vi på hvorvidt de er beskyttende i type og intensitet i forhold til risikofaktorene som personen eller barnet er utsatt for, om de har samme varighet som risikofaktorene, og til slutt antallet av beskyttelsesfaktorene (Kvello, 2012, s. 76-77). Det er likevel viktig å merke seg at antallet beskyttelsesfaktorer ikke trenger å matche antallet risikofaktorer. Én beskyttelsesfaktor kan dempe de negative effektene av flere risikofaktorer (Kvello, 2012, s. 76-77).

*Resiliens* er et begrep som blir brukt om barn og unge som utvikler seg på en positiv måte til tross for at de har vært utsatt for vesentlige risikofaktorer over tid, og blir veltilpassede individer som voksne (Kvello, 2012, s. 78). Resiliens hos barn avhenger av genetisk og miljømessig betingede forhold som grad av robusthet, foreldrenes varme og stimulering av barnet og støtte fra barnets sosiale nettverk (Kvello, 2012, s.79). Et begrep som tidligere ble mye brukt for disse barna var «løvetannbarn», som førte til en idyllisering og romantisering av noe som egentlig var et resultat av at samfunnet ikke gjorde nok for å hjelpe dem, og at de måtte klare seg på egenhånd (Kvello, 2012, s. 78).

Hovedmomentene ved transaksjonsmodellen er at person og miljø står i et gjensidig påvirkningsforhold, der begge utvikles over tid og er dynamiske fremfor statiske (Kvello, 2012, s. 62-63). Kvello (2012, s. 63) beskriver transaksjonsmodellen slik at man ikke ser mennesker som produkt av enten biologi eller miljøpåvirkning, men modellen fremmer et biopsykososialt perspektiv på mennesket. Det vil si at ifølge transaksjonsmodellen er mennesker et produkt av både biologiske, psykologiske og sosiale eller miljømessige faktorer som påvirker hverandre (Kvello, 2012, s.63).



Figur 4. Den gjensidige påvirkningen mellom person og miljø slik den forstås i Samreroff & Chandlers transaksjonsmodell (Kvello, 2012, s.64).

I figur 4. illustreres det hvordan interaksjonene mellom person og miljø har en gjensidig påvirkning på hverandre over tid. P er en forkortelse for person og M er en forkortelse for miljø. Numrene skal illustrere hvordan både person og miljø er i dynamisk utvikling og figurens piler demonstrerer hvordan transaksjonene mellom person og miljø er i et gjensidig påvirkningsforhold (Kvello, 2012, s. 64).

Transaksjonsmodellen kan gi en forklaring på de ulike elementene i en persons liv som påvirker utviklingen, og hvilke prosesser som inngår i utviklingen i en større sammenheng, men den vil ikke kunne besvare problemstillinger på individnivå (Kvello, 2012, s. 81). Et eksempel på dette kan være en sosialarbeider som er bekymret for en ungdom.

Sosialarbeideren vil kunne bruke transaksjonsmodellen som et redskap til å forstå hvilke prosesser som ledet ungdommen inn i det livet han eller hun er i, men det vil ikke gi sosialarbeideren svar på hva som kan være til hjelp. Modellen kan i denne forstand være noe svak i forhold til dens praktiske nytte og anvendelse i arbeid med konkrete problemer (Kvello, 2012, s. 81). Transaksjonsmodellens styrke ligger i betydningen den har for vår forståelse og handlinger (Kvello, 2012, s. 81). Den viser hvor bred analyseringen av barns utvikling må være, og hvor mange arenaer og mennesker som er med på å påvirke utviklingen (Kvello, 2012, s. 79-81).

### 3. Metode

#### 3.1 Valg av metode

En metode er hva vi bruker eller gjør for å nå frem til et mål (Dalland, 2020, s. 56). Vi kan definere metode som det som forteller oss noe om hvordan vi burde gå fram for å skaffe eller etterprøve kunnskap, så metoden er altså redskapet i en undersøkelse (Dalland, 2020). I vitenskapelig sammenheng er det å være metodisk å ta i bruk og overholde visse intellektuelle standarder i argumentasjonen vår (Dalland, 2020, s. 53). Vi kan skille mellom kvantitative og kvalitative metoder i forskning. Kort sagt kan vi si at kvantitative metoder gir data i form av målbare enheter, og kvalitative metoder forsøker å fange opp mening og opplevelse som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2020, s. 54).

Problemstillingen for denne oppgaven «*Hvordan kan barnevernspedagogers faglige kompetanse være en ressurs eksternt og internt i skolen i arbeidet for barns beste?*» kan utforskes med både kvalitative og kvantitative metoder. Intervjuer, spørreundersøkelser og observasjoner er metoder som kan belyse hvordan skoler og barnevernstjenester gjennomfører og tilrettelegger for tverrfaglig samarbeid i praksis. Litteraturstudie som metode kan være et godt alternativ i forhold til mer tid- og ressurskrevende forskningsmetoder (Aveyard, 2019, s. 3). Av hensyn til denne bacheloroppgavens tidsramme og mine egne forventninger til hva som var realistisk å gjennomføre valgte jeg litteraturstudie. Jeg ønsker å undersøke hva slags forskning som allerede har blitt gjort på området, og å se på flere studier omkring temaet jeg har valgt. Litteraturstudie gir meg mulighet til å danne et bredere bilde av tverrfaglig samarbeid mellom barnevernspedagoger og skolen.

Hvis vi følger definisjonen til Aveyard (2019, s. 2) er en litteraturstudie en omfattende studie og tolkning av litteratur som tar sikte på et spesifikt spørsmål man ønsker å belyse. En litteraturstudie kan også brukes for å kartlegge hvor mye eller lite forskning som finnes på et område for å demonstrere et gap i kunnskapen som eksisterer, og brukes som argumentasjon for å gjøre videre forskning (Aveyard, 2019, s. 2). En litteraturstudie kan være både kvalitativ og kvantitativ avhengig av omfanget og datainnsamlingen (Dalland, 2020), denne litteraturstudien er kvalitativt orientert. Når man skriver en litteraturstudie identifiserer man først et forskningsspørsmål eller en problemstilling og søker etter svar på denne problemstillingen gjennom å søke etter relevant litteratur, og vurdere og analysere funnene systematisk (Aveyard, 2019, s. 2). Aveyard (2019, s. 4) argumenterer at litteraturstudier er viktige fordi det er en økende mengde litteratur som blir tilgjengelig for helse- og sosialarbeidere, og det kan ikke forventes at enhver profesjonsutøver leser og gjennomgår all

informasjonen på et område. På bakgrunn av dette mener jeg det har betydning at forskning om tverrfaglig samarbeid mellom barnevernspedagoger og skolen samles og gjennomgås i denne litteraturstudien.

### Ulemper i forskningssammenheng ved litteraturstudie

Litteraturstudier kan bli gjennomført med ulik kvalitet. En litteraturstudie av høy kvalitet vil ta for seg all forskning som har blitt gjort på et område, ofte gjennomført av et team bestående av flere forskere (Aveyard, 2019). Slike litteraturstudier er grundige og detaljerte, og tar sikte på å identifisere all tilgjengelig evidens omkring temaet som forskes på (Aveyard, 2019, s. 2). En grundig gjennomgang av resultatene fra forskningen blir gjort, og resultatene analyseres på nytt gjennom noe som ofte refereres til som en meta-analyse (Aveyard, 2019, s. 3). Aveyard (2019) presenterer en liknende systematisk tilnærming til litteraturstudier, men som ikke oppnår samme grad av kvalitet. En slik studie vil være aktuell når tid eller ressurser er begrenset, og går ut på at man forsøker å inkorporere en systematisk tilnærming i litteratursøk, vurdering og analysering, selv om resultatene kan komme til korte i forhold til en fullverdig systematisk analyse (Aveyard, 2019, s.3). Jeg har valgt å bruke en slik tilnærming som metode i denne litteraturstudien, og derfor vil ikke resultatene av litteraturstudien være av like god kvalitet som ved en grundigere, mer detaljert og systematisk meta-analyse gjennomført i forskningsteam.

Det finnes en rekke eksempler på fallgruver innen all forskning. Aveyard (2019, s. 13) trekker frem begrepet «cherry-picking», eller kirsebærplukking, som i overført betydning handler om å kun velge ut bevismateriale som støtter ens påstander, og ikke ta med forskning som viser noe annet. En enkelt forskningsartikkel vil ikke kunne gi et helhetlig bilde av virkeligheten og kan bli feiltolket hvis man tar artikkelen ut av kontekst (Aveyard, 2019, s. 13). Dette kan medføre at man ikke overholder akademiske standarder, og at studien kan inneholde ens egne forutinntatte meninger eller holdninger (Aveyard, 2019, s.13-14). Dette kan fordreie drøftingen og konklusjonen av studien i en unøyaktig retning som ikke reflekterer realiteten. For å unngå dette har jeg forsøkt å være upartisk i litteratursøkingen, og i utvelgelsen av artikler til litteraturstudien. Jeg har i søkingen og gjennomgangen av litteraturen unngått å ha fokus på resultatene og konklusjonene av studiene som har blitt valgt ut. Utvelgelsen av artiklene baserer seg på om de sentrale temaene som blir tatt opp relaterer til problemstillingen for denne litteraturstudien, og artiklens grad av validitet og reliabilitet.

### 3.2 Datainnsamling

Det første søket som ble gjort var et utvidet og uformelt pilotsøk i søkemotoren Google Scholar den 20.01.2021 for å få et generelt overblikk over hva slags forskning som var blitt gjort, hva jeg kunne forvente å finne i videre søk, og for å vekke inspirasjon til problemformuleringen. Søkefrasen som ble brukt i dette søket var «barnevernspedagoger i skolen», uten noen avgrensninger eller filter. Denne søkemetoden blir gjerne kalt *gressing*, og kan defineres som ustrukturert søking på internett og i bibliotekers fysiske eller digitaliserte samlinger (Dalland, 2020, s. 151). Da jeg oppdaget artikler som virket relevante for problemstillingen og temaet til denne oppgaven, fortsatte jeg *gressing*en i søkemotoren Oria. Da jeg i det første søket i Oria fikk 16 treff, og kun ett av disse treffene var noe jeg overveide som relevante for problemstillingen, begynte jeg her planleggingen av mer strukturerte søk. Jeg valgte å utvide søkene i flere forsøk, med ulike søkeord og avgrensninger.

Dato	Søkemotor	Bibliotek	Søkeord/søkefrase	Filter/Avgrensninger	Antall treff	Utvalg artikkel
26.01.2021	Oria	Norske fagbibliotek	*barnevernspedagog* *skole*	Fagfelleverdert tidsskrift	28	Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018).
24.02.2021	Oria	Norske fagbibliotek	(social worker), (school), (Norway), (children's welfare), (interdisciplinary collaboration)	Fagfelleverdert tidsskrift, 2011-2021	90	Hesjedal, E., Iversen, A. C., Bye, H. H. & Hetland, H. (2016).
06.03.2021	Oria	Norske fagbibliotek	Interprofessional collaboration school social worker Norway	Fagfelleverdert tidsskrift, 2016 - 2021	216	Borg, E. & Drange, I. (2019).
06.03.2021	Oria	Norske fagbibliotek	Interprofessional collaboration, school, children's welfare, barnevern	Fagfelleverdert tidsskrift	8	Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2013).

Tabell 1. Semi-strukturerte søk.



Strukturerte eller semi-strukturerte søk er søk som er forberedt og planlagt (Dalland, 2020, s. 151). I tabell 1. har jeg presentert alle de vitenskapelige søkene som ble utført etter dato, med søkemotor, bibliotek, søkeord, filter eller avgrensninger, antall treff og hvilke artikler som har blitt plukket ut til oppgaven. Alle de vitenskapelige, semi-strukturerte søkene ble gjennomført i perioden fra og med 25.01.2021 til og med 06.03.2021. Det ble i sum gjort fire søk for å finne nødvendig datamateriell for oppgaven. Problemstillingen for oppgaven dreier seg om norske forhold, derfor ble søkene i første omgang utført på norsk. Da jeg ikke fant nok datamateriale valgte jeg å søke på engelsk, men med fokus på norske forhold i utvalget. Det tredje litteratursøket gav 216 treff. På grunn av hensynet til tidsrammene for oppgaven ble gjennomgangen av disse treffene mindre grundig enn ved de andre søkene som gav relativt få resultater. Artikkene i dette søket som hadde overskrifter eller sammendrag jeg ikke anså som relevante for problemstillingen, ble ikke videre gjennomgått.

### 3.4 Kildekritikk og studiens troverdighet

Ikke all kunnskap er like holdbart, og derfor må kilder gjennomgå en prosess for å sjekke om de kan brukes (Dalland, 2020). Kilder må vurderes med henhold til kvalitet og relevans (Dalland, 2020, s. 140). Kritisk vurdering er en strukturert gjennomgang av styrker og svakheter ved forskningsartikler, som legger til rette for bedømmelse av artiklens kvalitet (Aveyard, 2019, s. 102). Alle de vitenskapelige artiklene som er med i denne litteraturstudien er fra fagfelleverderte tidsskrifter. Dalland (2020, s. 144) argumenterer at vitenskapelige tidsskrifter ligger øverst i hierarkiet over kilder.

I utgangspunktet var et av inklusjonskriteriene at artikkelen ikke måtte være eldre enn 5 år, for å sikre studiens relevans. Dette kriteriet oppfyller alle artiklene, med unntak av Hesjedal, Hetland & Iversen sin artikkel fra 2013. I søkeperioden hadde jeg vanskeligheter med å finne nok nyere forskning omkring tverrfaglig samarbeid mellom barnevernspedagoger og skolen. Dette gjorde at jeg utvidet søkekriteriene og bemerket meg Hesjedal et al. (2013) sin artikkel. Jeg vurderte studien som svært relevant for problemstillingen til tross for at den ble publisert i 2013. Av hensyn dette, og tidsrammen for oppgaven, valgte jeg å inkludere artikkelen i denne litteraturstudien. Alderen på artikkelen til Hesjedal et al. (2013) er en av feilkildene ved denne oppgaven, og må tas i betraktning når studiens gyldighet og validitet skal vurderes. Jeg vil understreke at selv om jeg i litteratursøkingen ikke fant mer nyere forskning omkring temaet tverrfaglig samarbeid mellom barnevernspedagoger og skoler, så kan det ikke gjøres noen konklusjoner om det faktisk eksisterer lite nyere forskning på dette.

Både Gjertsen, Hansen & Juberg (2018), Hesjedal, Iversen, Bye & Hetland (2016) og Hesjedal et al. (2013) har 13 respondenter i sine studier. Borg & Drange (2019) har i sin studie 50 respondenter, som i den forstand gjør den til den største studien inkludert i denne litteraturstudien. En studie med få respondenter og mangel på kontrollgrupper indikerer at funnene fra studien er svake, eller ikke sterke nok til å gi grunn for konklusjoner (Aveyard, 2019, s. 103). Dette kan antyde at flertallet av studiene i denne litteraturstudien har for få respondenter til å gi konkluderende svar på problemstillingen.

Artikkelen til Hesjedal, E., Iversen, Bye & Hetland, H. (2016) og Hesjedal, Hetland & Iversen (2013) har tre av de samme forfatterne. Dette kan føre til at forutinntattheter hos disse forfatterne blir gjenspeilet i begge studiene. Med hensyn til at det i Hesjedal et al. (2016) blir inkludert en fjerde forfatter, og begge studienes grad av grundighet i gjennomgangen av metode og analyse, har jeg på bakgrunn av dette ikke sett noen grunn til at artiklenes gyldighet faller bort.

### 3.3 Analyse

For å tolke dataene i denne litteraturstudien har jeg anvendt analysemodellen tematisk analyse. En tematisk analyse kan defineres som en simplifisert og tilpasset tilnærming til analysering av litteratur, og har blitt brukt mye av studenter innen helse- og sosialfag (Aveyard, 2019, s.141). En tematisk analyse handler om å identifisere og kategorisere temaer i resultatene og funnene fra hver artikkel/studie som er med i litteraturstudien (Aveyard, 2019, s. 141). For å identifisere temaer i de ulike artiklene dokumenterer man hvor og hvordan sammenhenger mellom artiklene skjer, og utvikler koder som senere kan kombineres og danne temaer. Temaene navngis og sammenliknes, og funn og drøfting omkring likheter eller ulikheter mellom resultatene i studiene presenteres. (Aveyard, 2019, s.141-145).

Den tematiske analysen ble gjennomført på den måten at jeg først lagde en oversiktstabell over alle artiklene, som blir presentert i kapittel 4 (tabell 2.). I denne tabellen skrev jeg ned de sentrale temaene ved hver artikkel. Jeg skrev deretter sammendrag av alle artiklene slik at de lettere kunne sammenliknes og de viktigste momentene ved hver artikkel tydeligere kom frem. Disse sammendragene blir også presentert i kapittel 4. Videre så jeg på artiklene i sammenheng med hverandre og til problemstillingen, og dannet fire hovedtemaer som jeg opplevde gikk igjen i artiklene. Disse temaene er (1) hierarkisk rolle og faglig autonomi i tverrfaglig samarbeid, (2) barnevernspedagogers praktiske rolle i skolen, (3) vellykket tverrfaglig samarbeid og (4) betydningen av tverrfaglig samarbeid for barn i skolen. Disse temaene blir drøftet i kapittel 5.

## 4. Presentasjon av funn

Artiklene som er brukt i denne litteraturstudien blir presentert på en kort og oversiktlig måte i tabell 2. Under tabellen står lengre, mer utfyllende sammendrag av hver artikkel.

Forfatter. (år). Tidsskrift.	Formål	Problemstilling	Metode	Respondenter	Sentrale temaer
Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Tidsskrift for velferdsforskning.	Utforske spørsmålet om hvilken rolle og status skoleverket tilbyr barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere.	«Hvilken rolle og status har BSV-ere som arbeider i grunnskolen og videregående skole innen områdene inkludering og samarbeid?»	Kvalitative intervjuer	N: 13.	sosialt arbeid, velferd, skole, rolle og status.
Hesjedal, E., Iversen, A. C., Bye, H. H. & Hetland, H. (2016). European Journal of Social Work.	Skildre hvordan lærere og sosialarbeidere bruker ansvarsgrupper som en del av tjenesteytingen til å støtte barn i vanskelige livssituasjoner	“How do Norwegian teachers and social workers use teams to support child welfare clients?”	Kvalitative intervjuer	N: 13	Ansvarsgrupper i Norge, tverrprofesjonelt samarbeid, barnevern, utdanning, barnevernsbarn
Borg, E. & Drange, I. (2019). Improving Schools.	Identifisere og forstå hvordan interprofesjonelt samarbeid praktiseres i skoler og hvilke typer tverrfaglige tiltak som bidrar eller er til hinder for læring.	« (1) In what ways do teachers and other professionals collaborate with each other in schools? (2) What kind of interprofessional interventions show positive effects on teaching and learning? (3) What factors are experienced as facilitating and hindering to interprofessional collaboration?»	Litteraturstudie (1) (2), Kvalitative observasjoner og intervjuer (3).	N: 50	Samarbeid, tverrfaglighet, skole, læring

Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2013). Child and Family Social Work.	Ta opp tilretteleggende faktorer for vellykket tverrprofesjonelt samarbeid mellom sosialarbeidere og lærere.		Kvalitative intervjuer	N: 13	Utsatte barn, tverrfaglig samarbeid, tverrfaglig team
----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------	-------	-------------------------------------------------------

Tabell 2. Artikkeloversikt

«Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle i skolen»

Denne artikkelen av Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018) tar for seg spørsmålet om hvilken rolle og status skolen tilbyr barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i skolen. Problemstillingen for artikkelen er «*Hvilken rolle og status har BSV-ere som arbeider i grunnskolen og videregående skole innen områdene inkludering og samarbeid?*». «BSV-ere» er forkortelsen som blir brukt i artikkelen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. For å svare på problemstillingen har det blitt utført kvalitative intervjuer av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere ansatt i skolen og mellomledere i skolen. Det deltok til sammen 13 respondenter i undersøkelsen, hvor åtte av disse var barnevernspedagoger, sosionomer eller vernepleiere. Det blir ikke eksplisitt satt noen skille mellom disse yrkesgruppene og det blir ikke oppgitt hvor mange av disse åtte som tilhører hver av yrkesgruppene. Det blir oppgitt at det deltok flere barnevernspedagoger og vernepleiere enn sosionomer i undersøkelsen. De resterende fem respondentene bestod av fire mellomledere og én rektor. I utvalget av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere utførte de intervjuene i fokusgrupper. I utvalget av mellomledere/rektor ble det gjort enkeltintervjuer.

Empirien fra intervjuene blir inndelt i fire elementer: 1. sideordning og underordning, 2. tverrfaglighet og flerfaglighet, 3. generalist og spesialist og 4. Forutsigbarhet og uforutsigbarhet. Gjertsen et al. (2018) argumenterer i sin drøfting at empirien fra intervjuene gir grunn til å tro at læreren har en høyere hierarkisk stilling i skolen enn barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Artikkelen diskuterer funnene fra intervjuene i lys av Andrew Abbots essay «The system of professions» fra 1998 og artikkelen konkluderer med at det må implementeres en faglig og politisk begrunnelse i lovverk og instruksjoner for styrking av det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen. Videre pekes det på at en mer dyptgående analyse ut fra teoretiske perspektiver vil bidra til bedre konseptualisering av

materialet. Artikkelen avslutter med etterlysning av mer diskusjon i fagmiljøer og økt forskning på området.

“The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients”

Hesjedal, E., Iversen, A. C., Bye, H. H. & Hetland, H. (2016) har i denne artikkelen forsøkt å skildre hvordan lærere og sosialarbeidere bruker ansvarsgrupper som en del av tjenesteytingen for å støtte barn i vanskelige livssituasjoner. Artikkelen problemstilling er «*How do Norwegian teachers and social workers use teams to support child welfare clients?*» og baserer seg på 13 kvalitative intervjuer med 7 sosialarbeidere ansatt i den kommunale barnevernstjenesten og 6 lærere i grunnskolen som arbeider sammen i ansvarsgrupper. Respondentene ble valgt fra ulike skoler i Hordaland fylkeskommune. Respondentene i intervjuene var 3 menn og 10 kvinner mellom alderen 23-60. Alle respondentene hadde erfaring med vellykket samarbeid i ansvarsgrupper. Hesjedal et. al (2016) brukte induktiv tematisk analyse og koding, og ved bruk av programvare utviklet for håndtering av kvalitativ data ble datamateriale bestående av 46 koder underlagt åtte undertema og fem hovedtema. Hovedtemaene var løsningsorientert arbeid, lytte til barnet, foreldrestøtte, sosialmiljømessige muligheter for vellykkede interaksjoner, sørge for skoledeltakelse gjennom tilpasset læring og støtte.

I sin konklusjon viser Hesjedal et. al (2016) til Bronfenbrenners bioøkologiske modell, og konkluderer med at ansvarsgrupper kan være bemyndigende for barn, og i større grad ansvarsgrupper med dyktige profesjonsutøvere. I artikkelen argumenteres det for at slike ansvarsgrupper kan bidra som en trygg plattform for barneverns klienter, der de kan fortsette deres utdanning og fremme deres fremtidige livsmuligheter. Likevel påpekes det at alle respondentene i undersøkelsen hadde lang erfaring og videre utdanning, som kan ha hatt en effekt på suksessen hos ansvarsgruppene. Det stilles også spørsmål til hvorfor ansvarsgrupper er sterkt anbefalt men ikke lovpålagt som plattform for å sikre samarbeid. Avslutningsvis peker Hesjedal et. al. (2016) på at studien har relativt få informanter og derfor ikke kan generaliseres. Hva respondentene oppgir som vellykket, respektfullt og nyttig samarbeid samsvarer ikke nødvendigvis med hva barna ville oppgitt selv.

### Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning

I denne artikkelen ser Borg, E. & Drange, I. (2019) på om man kan identifisere og forstå hvordan tverrfaglig samarbeid praktiseres i skoler og hvilke typer tverrfaglige tiltak som bidrar eller er til hinder for læring. Det blir brukt blandede metoder, bestående av litteraturstudie, kvalitative intervjuer og observasjoner. Artikkelen har en tredelt problemstilling der den første og andre problemstillingen (1) «*in what ways do teachers and other professionals collaborate with each other in schools?*» og (2) «*what factors are experienced as facilitating and hindering to interprofessional collaboration*» belyses med litteraturstudie. Den tredje problemstillingen (3) «*what kind of interprofessional interventions show positive effects on teaching and learning?*» utforskes med intervjuer og observasjoner i et forskningsprosjekt de presenterer som SNT prosjektet. Fem ulike norske barneskoler ble valgt ut til studien, alle ulike i størrelse og geografisk plassering.

Det ble utført dialog-konferanser for de ansatte ved hver av skolene der deltakerne ble delt inn i grupper for å diskutere hindringer for samarbeid og planer for å forbedre samarbeidet mellom profesjoner. Det ble gjort observasjoner av disse gruppene for å kartlegge dynamikken mellom profesjonene i gruppen i diskusjonene. I tillegg ble det utført omtrent 10 semi-strukturerte intervjuer per deltakende skole/kommune. Individuelle intervjuer ble utført med kommunalsjef for utdanning, leder for PPT, rektor, spesialpedagog, skolens rådgivere, helsesykepleier og PP-tjenestens rådgiver. Gruppeintervjuer ble utført med lærere, sosiallærere og lærerassistenter. Borg & Drange (2019) konkluderer med at effektene av å ha en profesjonsutøver utenom læreryrket involvert i skolen var positive, selv om det viser små til moderate endringer. Det vises en positiv effekt på problematferd, fravær, motivasjon, selveffektivitet og akademisk oppnåelse. Tiltak som var rettet mot lærerne i stedet for elever viste positive effekter på lærerens arbeidsglede, skolen og klassemiljø. Disse tiltakene innebar ansettelse av eksterne fagpersoner som kunne gi opplæring til lærerne om antimobbearbeid og positiv atferdsstøtte for å styrke skolens evne til å sikre at elevene møter målene for læring. I avslutningen til Borg & Drange (2019) legges det vekt på at det er en mangel på langsiktige målinger, og det er derfor vanskelig å forutsi permanente effekter på elevenes måloppnåelse.

Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams

Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2013) ser i denne artikkelen på faktorer for vellykket tverrprofesjonelt samarbeid mellom sosialarbeidere og lærere. Det ble utført individuelle kvalitative intervjuer med syv sosialarbeidere ansatt i den kommunale barnevernstjenesten og seks lærere fra grunnskolen. Respondentene hadde minst to års erfaring med samarbeid i tverrfaglige team. Sosialarbeiderne i studien ble valgt ut i fra kriteriet om at sosialarbeideren skulle ha erfart vellykket samarbeid med en lærer i tverrfaglige grupper angående risikoutsatte barn som barnevernet var ansvarlig for. Lærerne som var med i studien ble valgt ut med tilsvarende kriterium om å ha opplevd godt samarbeid med sosialarbeidere angående en elev der barnevernet var involvert.

Det ble brukt induktiv tematisk analyse ved hjelp av analyseprogramvare for kvalitative data i denne studien. Den semi-strukturerte intervjuguiden som ble brukt i intervjuene inneholdt temaene individuell plan, vellykket samarbeid, samarbeid i forhold til ulike arenaer for utsatte barn og samarbeid for utsatte barns mestringssevne. Analysen av studien viste at sosialarbeiderne og lærernes personlige forpliktelse, det å skape en positiv atmosfære for tverrfaglig samarbeid og det å jobbe sammen mot fremtidige mål var hovedfaktorene som bidro til vellykket tverrfaglig samarbeid. Hesjedal et al. (2013) påpeker at studien ville vært rikere om det ble utført flere intervjuer over et bredere tidsrom, og om andre fagfelt, foreldre og barna ble inkludert i intervjuene.

## 5. Drøfting av funn

### 5.1 Hierarkisk rolle og faglig autonomi i tverrfaglig samarbeid

Gjertsen, Hansen & Juberg (2018) konkluderer med at empirien fra studien deres gir grunn til å tro at lærere har en høyere hierarkisk stilling i skolen enn barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere kan ofte innta en «underdog» rolle som resultat av det tradisjonelle statushierarkiet i skolen (Gjertsen et al., 2018, s. 174). Studien viser at barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere sin faglige autonomi kan bli innskrenket på grunn av at læreren tradisjonelt sett har sitt myndighetsområde på skolen, noe som fører til en konkurrering mellom yrkesgruppene fra et hierarkisk perspektiv (Gjertsen et al., 2018, s. 174). En faktor som kan bidra til dette er at lærere har en lovfestet rolle og status i skolen, mens barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere ikke har noen tilsvarende lovbestemmelse for deres rolle og status i skolen (Gjertsen et al., 2018, s. 173).

I Gjertsen et al. (2018) kommer det i intervjuene frem at barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere opplever sin posisjon i skolen svært ulikt. Noen opplever at de utformer sin rolle selv, mens andre opplever at deres posisjon endres ut i fra arbeidsoppgaver (Gjertsen et al., 2018, s. 173). Hvis vi ser dette i lys av Bronfenbrenners (1981) bioøkologiske modell er politiske beslutninger og lovgivning på makronivå med på å påvirke barnevernspedagogers rolle og status i skolen på mikronivå. Jeg tenker at dette kan brukes som argument for at barnevernspedagoger eller andre sosialpedagogisk orienterte yrkesgrupper burde ha lovgivning eller retningslinjer som styrker og definerer deres rolle i skolen. På en annen side kan skolens behov variere, og dersom sosialarbeideren har for rigide rammer for utøvelsen av sitt fag kan en lovgivning eller retningslinjer gå mot sin hensikt og svekke sosialarbeiderens rolle.

Borg & Drange (2019) presenterer SNT prosjektet som et forskningsprosjekt der ulike skoler ble bedt om å finne svar på hvordan de kunne utarbeide praksisrutiner for tverrfaglig samarbeid. Målet med SNT prosjektet var å få kunnskap om hvordan ulike modeller for samarbeid fungerte i praksis (Borg & Drange, 2019, s. 260). Forskningsprosjektet viste en mangel på tiltak for å tilrettelegge for samarbeid mellom ulike profesjoner, og derfor et behov for å diskutere og definere forventninger, roller og ansvarsområder mellom profesjonene (Borg & Drange, 2019, s. 263). Prosjektet viste også at det var en manglende kunnskap om hverandres profesjoner, og forvirring omkring de ulike profesjonenes ansvar og ekspertiseområder (Borg & Drange, 2019, s. 263).



Røkenes & Hanssens (2012) fire-perspektivmodell for kommunikasjon viser at vi bringer med oss vår forforståelse av hverandre og omverden inn i kommunikasjonen med andre, som påvirker utfallet av samhandlingen. Når jeg ser funnene fra studien til Borg & Drange (2019) i sammenheng med funnene fra Gjertsen et al. (2018) kan det se ut som at klarere rolleforventninger og økt kunnskap om verdien av hverandres kunnskapsområder i form av lovgivning eller retningslinjer som styrker andre yrkesgrupper i skolen kan bidra til å bryte ned de hierarkiske skillene mellom yrkesgruppene. Dette tenker jeg fordi de ulike profesjonene får en større forståelse av hverandre som bidrar i kommunikasjonen mellom dem, hvis vi tar utgangspunkt i Røkenes & Hanssens (2012) fire-perspektivmodell for kommunikasjon. Jeg tenker at fire-perspektivmodellen, sammen med funnene fra Gjertsen et al. (2018) og Borg & Drange (2019), kan brukes som argument for at styrking av andre yrkesgrupper i skolen, økt kunnskap om hverandres faglige kompetanseområder og nedbryting av de hierarkiske skillene mellom yrkesgruppene kan bidra til et bedre tverrfaglig samarbeid mellom lærere og barnevernspedagoger. Likevel vil jeg presisere at hverken Gjertsen et al. (2018) eller Borg & Drange (2019) har sett på effektene av å diskutere forventninger og definere roller og ansvarsområder mellom profesjonene, men de konstaterer heller mangelen på det.

Hesjedal, Hetland & Iversen (2013) undersøkte i sin studie faktorer som bidrar til vellykket tverrfaglig samarbeid. Resultatene fra studien viste at likestilling var en viktig faktor som la til rette for tverrfaglig samarbeid i skolen (Hesjedal et al., 2013, s. 440). Funn fra intervjuene de utførte pekte på viktigheten av likestilling for å fremme tverrfaglig samarbeid og progresjon, og det å stå likt uavhengig av deres utdanningsbakgrunn ble vektlagt (Hesjedal et al., 2013, s. 441). Hovedfokuset i vellykket tverrfaglig samarbeid lå på barnet, og ikke på kollegaers profesjon (Hesjedal et al., 2013, s. 441). Når jeg knytter disse funnene til Gjertsen et al. (2018, s. 174) sine funn om hierarkiske roller tenker jeg at dette underbygger argumentet om at barnevernspedagoger eller andre sosialpedagogisk orienterte yrkesgrupper burde ha lovgivning eller retningslinjer som styrker deres rolle i skolen, slik at de ulike gruppene i større grad står likestilt. På en annen side kan jeg se på Hesjedal et al. (2013) sin studie i forhold til Borge & Drange (2019, s. 263) sine funn om behov for å diskutere forventninger og definere roller og ansvarsområder mellom profesjonene. Da kan et motargument for å ha definerte roller og ansvarsområder være at det tar fokuset vekk fra barnet og over på hverandres yrke, slik det også blir diskutert i Hesjedal et al. (2013, s. 441). Jeg undrer meg over om roller og ansvarsområder kan ta for mye fokus dersom det blir definert i form av

lovgivning eller retningslinjer, og at samarbeidets progresjon og effekt for barnet av den grunn blir svekket.

## 5.2 Barnevernspedagogers praktiske rolle i skolen

I kapittel 1.2 presenterte jeg problemstillingen for oppgaven og la frem at jeg ønsket å se på hvordan barnevernspedagogers faglige kompetanse kunne være til nytte eksternt og internt i skolen. Derfor vil jeg se nærmere på hva artiklene sier om barnevernspedagogers praktiske rolle i skolen. I Gjertsen et al. (2018) sine intervju blir andre yrkesgrupper enn lærerne beskrevet av en av mellomlederne i skolen. Rollen til de andre yrkesgruppene blir beskrevet som å assistere i undervisningen sammen med lærerne, gi elevene følelse av sosial og faglig mestring, være tilstede i overganger og utetid og støtte barn i opplæringen (Gjertsen et al., 2018, s. 171). I intervju av en barnevernspedagog ansatt i skolen blir det interne samarbeidet i skolen beskrevet. Barnevernspedagogen sier hun arbeider tett med de andre på skolen, kontaktlærere, avdelingsledere, fagledere og miljøpersonale (Gjertsen, et al., 2018, s.171). Barnevernspedagogen sier også at hun har eksternt samarbeid med NAV, BUP og andre instanser (Gjertsen et al., 2018, s. 172).

Bronfenbrenners (1981) bioøkologiske modell beskriver mesosystemet som et system som omfavner relasjonene mellom to eller flere miljøer eller arenaer som personen i utvikling aktivt deltar i, som for barn kan være relasjoner mellom hjemmet, skolen og nærområdet (Bronfenbrenner, 1981, s. 25). I Hesjedal, Iversen, Bye & Hetland (2016) sin artikkel ser de på bruken av ansvarsgrupper for å støtte barnevernsbarn. Studien baserer seg på intervjuer av sosialarbeidere ansatt i den kommunale barnevernstjenesten og lærere i grunnskolen som arbeider sammen i ansvarsgrupper (Hesjedal et.al., 2016, s. 844). I analysen av funnene fant Hesjedal, et al. (2016) at profesjonene i de ulike ansvarsgruppene hadde tett samarbeid med eksterne instanser, som for eksempel offentlig helsesykepleier eller politiet. Ved å ha jevnlig møter med slike eksterne instanser opplevde respondentene at de i stor grad var informert om hva som foregikk i de ulike distriktene og byene (Hesjedal et al., 2016, s. 848).

Funnene fra Hesjedal et al. (2016) som viser at ansvarsgrupper bestående av barnevernspedagoger og lærere samarbeider med eksterne instanser, og funnene fra Gjertsen et al. (2018) som viser at barnevernspedagoger ansatt i skolen samarbeider med NAV, BUP og andre instanser, kan sees i forbindelse med Bronfenbrenners (1981) bioøkologiske teori. Jeg reflekterer rundt sammenhengen mellom disse funnene sett i lys av Bronfenbrenners (1981) beskrivelse av mesosystemet, og undrer meg over om barnets mesosystem i større grad

kan bli gjort rede for eller kartlagt ved hjelp av barnevernspedagogens kompetanse både eksternt og internt i skolen.

Funnene kan også sees i sammenheng med Kvello (2012) sin presentasjon av transaksjonsmodellen. Den viser hvor bred analyseringen av barns utvikling må være, og hvor mange arenaer og mennesker som er med på å påvirke utviklingen (Kvello, 2012, s. 79-81). Dette tenker jeg kan være med på å underbygge hvorfor barnevernspedagogens interne og eksterne samarbeid er en viktig del av barnevernspedagogens praktiske rolle i skolen. Likevel kan transaksjonsmodellen bare gi en forklaring på de ulike elementene i et barns liv som påvirker utviklingen, og hvilke prosesser som inngår i utviklingen i en større sammenheng, men den vil ikke kunne besvare barnets problemstillinger på individnivå (Kvello, 2012, s. 81). I lys av dette tenker jeg derfor at selv om barnets mesosystem i større grad kan bli kartlagt gjennom tverrfaglig samarbeid, trenger ikke det bety at dette har en positiv påvirkning for barnet selv. Kartleggingen kan gi et bredere bilde av barnets livssituasjon, men trenger ikke nødvendigvis å fortelle barnevernspedagogen eller læreren hva som kan være til hjelp, hvis vi ser empirien i sammenheng med transaksjonsmodellen.

Borg & Drange (2019) fant i sin studie at tverrfaglig samarbeid i skolen hovedsakelig går ut på tre former for samarbeid. Den første formen for samarbeid baserer seg på en ikke-pedagogisk profesjonsutøver involvert i tiltak rettet direkte mot elevene, den andre handler om tiltak som fokuserer på opplæring av lærere av en ikke-pedagogisk profesjonsutøver og den siste formen handler om å utvikle samarbeid mellom lærere og andre profesjoner i skolen (Borg & Drange, 2019, s. 262). Begrepet «ikke-pedagogiske profesjonsutøvere» som blir brukt i artikkelen blir definert som sosialarbeidere (Borg & Drange, 2019, s. 262). Funnene forteller noe om hvordan skolen praktiserer tverrfaglig samarbeid, men jeg opplevde det som vanskelig å skille ut hvilke av disse tre formene for samarbeid som i størst grad involverte barnevernspedagoger. Derfor tenker jeg det er begrenset hvorvidt dette gir et konkret bilde av barnevernspedagogens praktiske rolle i skolen. Funnene fra Borg & Drange (2019) sin studie sett i sammenheng med Hesjedal et al. (2016) og Gjertsen et al. (2018) sine intervjuer, gjør at jeg undrer meg over om tiltak rettet direkte mot elevene og utvikling av samarbeid mellom lærere og andre profesjoner i skolen kan sees på som noen av de største ansvarsområdene til barnevernspedagoger i skolen.

### 5.3 Vellykket tverrfaglig samarbeid

For å utforske problemstillingen «*Hvordan kan barnevernspedagogers faglige kompetanse være en ressurs eksternt og internt i skolen i arbeidet for barns beste*», kan det være vesentlig å se på hvordan kompetansen til barnevernspedagoger blir anvendt når det tverrfaglige samarbeidet i skolen er vellykket. Spørsmålet blir da om det ved en vellykket gjennomføring av et tverrfaglig samarbeid i større eller mindre grad har noen reell effekt for elevene. I dette kapitlet skal jeg drøfte funn fra de ulike artiklene som sier noe om hvilke faktorer som legger til rette for vellykket tverrfaglig samarbeid, og i kapittel 5.4 skal jeg se på hvilken effekt tverrfaglig samarbeid har for barns beste ut fra funnene i artiklene.

Av utvalget artikler i denne litteraturstudien, er det Hesjedal et. al. (2013) sin artikkel som i størst grad tar for seg faktorer som legger til rette for vellykket tverrfaglig samarbeid. Hesjedal et. al. (2013) fant gjennom sine intervjuer og i analysen tre hovedfaktorer som bidro til vellykket samarbeid. Den første faktoren var profesjonsutøvernes personlige forpliktelse. Det at medarbeiderne ble opplevd som engasjert og involvert i det tverrfaglige samarbeidet, og med et positivt syn på barnet, ble opplevd som viktig for gode samarbeid (Hesjedal et. al., 2013, s. 439). Den andre faktoren var medarbeidernes evne til å skape en positiv atmosfære for tverrfaglig samarbeid. Mange av respondentene uttrykte at det tverrfaglige samarbeidet kunne bli påvirket av medarbeidernes forståelse av begrepet tverrfaglig samarbeid, og la stor vekt på likhet og likestilling i samarbeidet (Hesjedal, et. al., 2013, s. 440). Den tredje faktoren var det å jobbe sammen mot felles fremtidige mål. Respondentene oppga punktlighet og forberedelse som viktige for samarbeidet. Det å holde seg oppdatert og å reflektere omkring det beste for barnet ble påpekt som betydningsfullt (Hesjedal, et. al., 2013, s. 441).

Disse tre faktorene kan kobles opp mot fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Jeg bemerker meg spesielt den andre faktoren Hesjedal et. al. (2013) tar opp, der medarbeidernes forståelse for begrepet tverrfaglig samarbeid har betydning for samarbeidet. Røkenes & Hanssen (2012) nevner meningskonteksten som en del av fire-perspektivmodellen. Det vil si den sammenhengen noe blir uttrykt i, og handler om at det fort kan oppstå misforståelser dersom den ene parten i kommunikasjonen ikke kjenner til meningskonteksten for et ord eller uttrykk som blir brukt (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 43). Ut fra dette tenker jeg at meningskonteksten for tverrfaglig samarbeid kan forstås ulikt fra person til person, og derfor kan det være utslagsgivende å informere profesjonsutøverne som deltar i et tverrfaglig samarbeid om hva dette innebærer. Dette kan øke den felles forståelsen

for hvorfor og hvordan et tverrfaglig samarbeid skal gjennomføres, og kan bidra til en bedre kommunikasjon mellom de ulike profesjonene.

Hesjedal et al. (2013) fant videre i sine intervjuer at de tverrfaglige gruppene bidro til samarbeid også etter møtene. De fleste respondentene mente at det var lett å opprettholde kontakt med samarbeidspartnerne, og at terskelen for å ta en telefon eller kontakte de ulike personene involvert i samarbeidet var lav (Hesjedal et al., 2013, s. 442). I Gjertsen, et. al. (2018) blir det gjort intervju av en mellomleder i skolen. Mellomlederen uttrykker at det å ha flere yrkesgrupper i skolen utover læreren er spennende, men krever mye jobbing. Videre sier mellomlederen at det å ha flere yrkesgrupper i skolen krever åpenhet og dialog (Gjertsen et. al., 2018, s. 171). Igjen kan det her trekkes tråder til fire-perspektivmodellen. Røkenes og Hanssen (2012) beskriver det intersubjektive opplevelsefellesskapet som oppstår i kommunikasjonen. Ved å ta del i hverandres tanker og opplevelser, utvider vi forståelseshorizontene våre og kan møte hverandre på en bedre måte (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42). Både Hesjedal et al. (2013) og Gjertsen et al. (2018) peker altså på åpenhet i kommunikasjonen som viktig. Ved å forstå disse funnene gjennom fire-perspektivmodellen, tenker jeg at åpenhet i dialog og diskusjon mellom yrkesgruppene kommer tydelig frem som nødvendige faktorer for å oppnå et vellykket gjensidig samarbeid.

Funn fra intervjuene til Borg & Drange (2019) viste at lærere ofte rapporterte at samarbeid var vanskelig med fagarbeidere som jobbet i kommunen uten kontor innad i skolen, som for eksempel barnevernstjenesten. Den generelle forklaringen for vanskelighetene med samarbeidet var en mangel på informasjon fra disse tjenestene angående hvordan lærere burde håndtere situasjoner i klasserommet. Å delta i diskusjoner mellom tjenestene i kommunen ble funnet å være avgjørende for samarbeidspraksisen i skolene (Borg & Drange, 2019, s. 261). Disse funnene kan også være med på å underbygge påstanden om at åpenhet i dialog og diskusjon mellom yrkesgruppene er nødvendige faktorer som legger til rette for et vellykket tverrfaglig samarbeid. Likevel blir det opplyst om at prosjektet var for kort til å observere langsiktige endringer i samarbeidet, men både lærere og de andre yrkene rapporterte at de hadde fått bedre kunnskap om hverandre og hverandres fagkompetanse, noe som kan indikere at samarbeidet vil bli styrket i fremtiden (Borg & Drange, 2019, s. 261).

#### 5.4 Betydningen av tverrfaglig samarbeid for barn i skolen.

En mellomleder på en skole som ble intervjuet i Gjertsen et al. (2018) sin artikkel uttrykket at miljøarbeidere er veldig synlige i skolemiljøet. Mellomlederen oppga at han opplever det som at alle elevene vet hvor miljøarbeiderne har kontoret sitt, og at noen elever trenger en liten samtale hver dag, mens andre har samtaler en gang i uken eller sjeldnere (Gjertsen et al., 2018, s. 173). En mellomleder uttrykte også at barnevernspedagogen i skolen får rede på og fanger opp utrolig mye (Gjertsen et al., 2018, s. 172). Hesjedal et al. (2016) fant i sin analyse at fagpersonene involvert i tverrfaglige ansvarsgrupper opplevde samarbeidet som nyttig for å støtte foreldre og andre viktige omsorgspersoner. Fagpersonene anså foreldrene eller omsorgspersonene som betydningsfulle samarbeidspartnere i sitt arbeid for å hjelpe barnet. Når alle fagpersonene var samlet i én ansvarsgruppe, behøvde ikke foreldrene eller omsorgspersonene å gjenta den samme historien flere ganger i ulike situasjoner og omgivelser (Hesjedal et al., 2016, s. 874).

Videre i analysen av intervjuene fant Hesjedal et al. (2016) at profesjonene anså de tverrfaglige gruppene som grunnpilarer for å hjelpe barna. De brukte gruppene til å organisere tiltak rettet mot enkelte barn for å fremme sosial inkludering og mestring (Hesjedal et al., 2016, s. 846). Borg & Drange (2019) konkluderer i sin artikkel med at effektene av å ha en profesjonsutøver utover læreren i skolen ble funnet å være positive. Likevel var effektene små til moderate på en rekke forskjellige resultater hos elevene. Dette inkluderte problematferd, fravær, motivasjon, følelse av mestringsevne og akademisk oppnåelse (Borg & Drange, 2019, s. 262). Ifølge Borg og Drange (2019) er dette funnet en indikasjon på at den profesjonelle komponenten i et tiltak er mindre viktig enn tiltaket i seg selv.

De personlige erfaringene som kommer frem i studiene til Gjertsen et al. (2018) og Hesjedal et al. (2016) viser at skolen verdsetter miljøarbeiderne, men om det konkret er en barnevernspedagog eller en annen yrkesutøver som gjennomfører tiltaket viste seg ifølge Borg & Drange (2019) ikke å ha stor betydning. Det var tiltaket i seg selv som syntes å ha en reell effekt for barnet. Likevel undrer jeg meg over om barnevernspedagogens fagkunnskap omkring barns utvikling og oppvekstmiljø kan ha påvirkning for hva slags tiltak som blir vektlagt i de tverrfaglige diskusjonene. En lærer vil kanskje ha et annet bilde på hva som er viktig enn for eleven enn barnevernspedagogen, noe som underbygges i Røkenes & Hanssens (2012) fire-perspektivmodell for kommunikasjon. Når vi kommer i møte med andre mennesker bringer vi med oss vår egen forforståelse og oppfatning av oss selv og verden (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 40). Likedan vil også en sosionom, en vernepleier eller en

annen representant for et fagfelt ha et annet faglig grunnlag enn en barnevernspedagog i vurderingen av hva som er viktig for eleven. Selv om løsningen på en problemstilling sjelden er entydig, og hvilke tiltak som fungerer vil variere fra barn til barn, tenker jeg at det å ha flere perspektiver involvert vil øke sannsynligheten for at synet på barnets situasjon blir utvidet og at flere tiltak kan bli vurdert.

Fagpersonene som var med i studien til Hesjedal et al. (2013, s. 443) opplevde samarbeidspartneren deres som en viktig støttespiller når det gjaldt å hjelpe barnet med å lykkes i ulike arenaer. Funn fra studien demonstrerte fagpersonenes samarbeid gjennom hvordan de klarte å få et barn til skolen. Ved å gjøre dette overlappet fagfeltene deres, og de sto sammen for å hjelpe barnet å lykkes (Hesjedal et al., 2013, s. 444). Igjen tenker jeg at det intersubjektive opplevelsesfellesskapet som en del av fire-perspektivmodellen til Røkenes & Hanssen (2012) kan trekkes frem i sammenheng med disse funnene. Når vi kommuniserer kan vi oppdage nye ting som ingen på forhånd var klar over (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42), i dette tilfellet vil de ulike fagpersonenes kunnskaper gi mulighet for å se sider ved barnets situasjon som man før samarbeidet kanskje ikke var bevisste over.

I sammenheng med funnene til Hesjedal et al. (2013) kan også transaksjonsmodellen trekkes frem. Ifølge transaksjonsmodellen er mennesker et produkt av både biologiske, psykologiske og sosiale eller miljømessige faktorer som påvirker hverandre (Kvello, 2012, s.63). Jeg undrer meg ut fra disse funnene, sett i lys av fire-perspektivmodellen og transaksjonsmodellen, om tverrfaglig samarbeid i form av god dialog og utveksling av kompetanse mellom fagfeltene, kan bidra til at skolen i større grad blir bevisste over barnets biologiske, sosiale og miljømessige situasjon. Dette kan gi miljøarbeiderne en mulighet til å se tiltakene i en større sammenheng enn de ville gjort alene, og vil kanskje som resultat av dette kunne gi barnet bedre hjelp og støtte til å lykkes på ulike arenaer. Likevel tar Kvello (2012) opp at transaksjonsmodellens svakhet ligger i at den ikke kan gi direkte svar på problemstillinger, men heller et overordnet bilde på utviklingen til barn. På bakgrunn av det er det usikkert om denne refleksjonen ville blitt gjenspeilet i praksis, og om barna selv ville oppgitt en økt følelse av å lykkes.

## 5. Avslutning

I kapittel 1.3 ble formålet for oppgaven presentert, og det å gi et bilde på hva det betyr å ha fagkompetanse utover lærere i skolen var et av målene for oppgaven. Videre hadde jeg et ønske om å se nærmere på om barnevernspedagogers fagkunnskap kunne være viktig for barn i skolen. Jeg ønsket å se på tverrfaglig samarbeid mellom barnevernspedagoger og lærere både eksternt og internt i skolen, og barnevernspedagogers rolle i skolen. I analysen og drøftingen av artiklene gjorde jeg en rekke funn. Det virket ifølge Gjertsen et al. (2018) å være et hierarkisk skille mellom læreres og barnevernspedagogers rolle i skolen. Studien til Borg & Drange (2019) viste også et behov for å diskutere og definere forventninger, roller og ansvarsområder mellom profesjonene. En eventuell lovgivning eller retningslinjer kunne vært med på å gi klarere rolleforventninger og ansvarsfordeling mellom yrkesgruppene. Videre reflekterte jeg ut fra studien til Gjertsen et al. (2018) og Hesjedal et al. (2016) at barnevernspedagogers rolle i skolen i stor grad dreide seg om å samarbeide med både interne og eksterne aktører. Noen eksempler på dette var kontaktlærere, avdelingsledere, fagledere, miljøpersonale, NAV og BUP. I drøftingen av artiklene i sammenheng med hverandre, fant jeg at tiltak rettet direkte mot elever, og utvikling av samarbeid mellom lærere og andre profesjoner virket å være noen av de største ansvarsområdene til barnevernspedagoger i skolen.

Hesjedal et al. (2013) og Gjertsen et al. (2018) sine studier viste at åpenhet i kommunikasjonen var viktig. Disse funnene ble sett i lys av Røkenes & Hanssens (2012) fireperspektivmodell. Åpenhet i dialog og diskusjon mellom yrkesgruppene kommer tydelig frem som nødvendig for å oppnå et vellykket gjensidig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid kan forstås ulikt fra person til person, og derfor argumenterte jeg for at det kan være utslagsgivende å informere profesjonsutøverne om meningskonteksten for hva et tverrfaglig samarbeid innebærer. På bakgrunn av dette mener jeg det er grunn til å påstå at åpenhet, dialog og definering av meningskonteksten for tverrfaglig samarbeid kan bidra til at ansvarsområder og rolleforventninger blir tydeliggjort. I henhold til om barnevernspedagogers fagkunnskap i skolen har noen reell effekt for barn, ble det gjort noen interessante funn i drøftingen. De personlige erfaringene i studiene til Gjertsen et al. (2018) og Hesjedal et al. (2016) viste at skolen verdsetter miljøarbeiderne, men ifølge Borg & Drange (2019) hadde det ikke noen signifikant betydning hva slags fagperson som gjennomførte tiltaket. Det var tiltaket i seg selv som hadde en reell effekt for barnet.



Problemstillingen «*Hvordan kan barnevernspedagogers faglige kompetanse være en ressurs eksternt og internt i skolen i arbeidet for barns beste?*» blir til dels besvart i denne litteraturstudien. Barnevernspedagogens faglige kompetanse kan være en ressurs internt i skolen ved at de fanger opp mye i skolemiljøet. Elevene vet hvor de har kontoret, og de som trenger en samtale kan utnytte seg av det (Gjertsen et al., 2018). I tillegg samarbeider barnevernspedagoger med både interne og eksterne instanser, som ut fra Bronfenbrenners (1981) bioøkologiske modell kan bety at elevers mesosystem blir gjort rede for i større grad. Dette tenker jeg kan bidra i kartleggingen av elevers problemstilling, og gi et økt kunnskapsgrunnlag for vurderingen av tiltak som kan iverksettes.

Videre forskning og en grundigere gjennomgang på større skala av litteratur blir etterlyst i nesten alle artiklene som er inkludert i denne litteraturstudien. Det blir også etterlyst økt diskusjon og fokus i fagmiljøet på barnevernspedagogens rolle i skolen i Gjertsen et al. (2018). På bakgrunn av dette tenker jeg at en bredere analysering av forskningsfeltet innen tverrfaglig samarbeid vil kunne bidra til å begrunne betydningen av barnevernspedagogens faglige kunnskap i skolen ytterligere.

## Litteraturliste

(Valgfritt pensum markeres med \* og sidetall)

Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care*. (4. utg.). London: Open University Press. <https://www.vlebooks-com.ezproxy.uis.no/vleweb/Product/Index/1998700> \*194 sider

Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>

Borg, E. & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251-266. <https://doi.org/10.1177/1365480219864812> \*16 sider

Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no> \*330 sider

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Oslo: Gyldendal \*272 sider

Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller)*. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163-179. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-0> \*17 sider

Halvorsen, K., Stjernø, S. & Øverbye, E. (2018). *Innføring i helse- og sosialpolitikk*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2013). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child and Family Social Work*, (20), 437-445. <https://doi.org/10.1111/cfs.12093> \*9 sider

Hesjedal, E., Iversen, A. C., Bye, H. H. & Hetland, H. (2016). The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients, *European Journal of Social Work*, 19(6), 841-855, <http://doi.org/10.1080/13691457.2015.1084268> \*16 sider

Kirkøen, B., Engell, T., Andersen A. & Hagen, K. A. (2019). Barn i barnevernet og skolefaglig utvikling. *Norges Barnevern*, 96(4), 246–260. <http://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-04-04> \*15 sider

Kvalø, K. K. & Köhler-Olsen, J. (2016). *Barnerett i et nøtteskall*. Oslo: Gyldendal

Kvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal.

Lindboe, K. (2016). *Barnevernrett*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Misund, B. I. (2017). *Miljøarbeid i skolen*. Oslo: Cappelen Damm

NOU 2015:2 (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no> \*448 sider

Røkenes, O. H & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller briste* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

**(Valgfritt pensum: 1317 sider)**