

BSOBAC - Bacheloroppgave med forskningsmetode

Bacheloroppgave

Styrking av det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen: I inkluderende utdanningskontekst



Universitetet
i Stavanger

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Bachelor i sosialt arbeid

Stavanger, 14.06.2024

Kandidatnummer: 4504

1.0. INNLEDNING	3
1.1. Begrunnelse og bakgrunn for valg av tema	3
1.2. Avgrensninger og avklaringer av begrep	4
1.3. Oppgavens hensikt	5
1.4. Oppgavens disposisjon	5
2.0 TEORI	6
2.1 Transformasjonsledelse	6
2.2 Motivasjonsteori	7
3.0 METODE	9
3.1 Fremgangsmåte	9
3.2 Analyse	19
3.3 Kildekritikk og studiens troverdighet	22
4.0 RESULTATER	24
4.1 Behov for klarere roller	24
4.2 Behov for økt kompetansedeling, dialog og tid	25
4.3 Behov for en styrket, involvert ledelse	26
5.0 DISKUSJON	27
5.1 Selvrespekt og selvaktelse	27
5.2 For elevers sosiale utvikling	28
5.3 En felles visjon	30
6.0 KONKLUSJON	31
LITTERATURLISTE:	33

1.0. INNLEDNING

1.1. Begrunnelse og bakgrunn for valg av tema

Skole er en viktig arena for barn og unges psykiske helse og utvikling (Colman et al., 2009, s.6). Et godt skolemiljø er sentralt for at elever skal kunne prestere akademisk og sosialt. I de siste årene har utdanningspolitikken lagt vekt på sammenhengen mellom mental helse og læring ved å utvikle og evaluere tiltak for å forbedre psykososiale miljøer, herunder intervensjoner for mental helse, forebyggende arbeid og tidlig identifisering av elever som trenger spesiell oppmerksomhet på skolen (Baweja et al., 2016, s.121).

Salamancaerklæringen (1994) understreker behovet for endringer i skolen og undervisningen for å støtte mangfold, fremme elevengasjement og forhindre ekskludering (UNESCO, 1994, s.21) Videre belyses det også at vanlige skoler som har fokus på inkludering, forebygger diskriminerende holdninger (UNESCO, 1994, s.13). Hensikten med oppgaven er å utforske utfordringer og identifisere barrierer i det tverrprofesjonelle samarbeidet, med et overordnet mål om å forbedre inkluderende utdanning for elever med tilpassede behov.

Utdanningssektoren har de senere årene møtt økte forventninger og insentiver om å jobbe tverrfaglig (Meld. St. 6, 2019-2020; Meld. St. 19, 2015-2016, 2018-2019; Meld. St. 21, 2016-2017; NOU 2019:3). Styrking av tverrfaglighet som grunnlag for innovasjon, beskrives som en vei for å nå disse målene (Meld. St. 19 (2018–2019), s. 186-188). I Stortingsmelding 6 (2019-2020) fremhever regjeringen viktigheten av å etablere tverrfaglighet rundt barn og unge for å sikre at de får nødvendig støtte og bistand til rett tid (Meld. St. 6 (2019-2020), s.78-88). Videre understreker Utdanningsdirektoratet (2020) viktigheten av tverrfaglig samarbeid og profesjonsfelleskap, da det muliggjør en helhetlig tilnærming til undervisningen som tar hensyn til ulike aspekter av elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tverrfaglig samarbeid antas å gi bedre betingelser for tidlig og effektiv innsats og arbeid med elevenes læringsmiljø og læringsutbytte (Meld. St. 19 (2009-2010), s.186-188) .

Jeg er særlig interessert i de sosialfaglige profesjonene i det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen. Sosialfaglige profesjoner har blitt etterlyst inn i skolen, ettersom deres støtte med lærere som intervensjonsutøvere blir ansett som en stor styrke, enn at lærere er eneste direkte

tilbyder av tjenester (Berzin & O'Connor, 2011, s. 494). Sittert & Wilson (2018) påpeker viktigheten av deres rolle i inkluderende utdanning, hvor de støtter elever individuelt, i grupper og med følelsesmessige barrierer (Sittert & Wilson, 2018, s. 8). De fremhever også betydningen av samarbeid med andre fagpersoner i et tverrprofesjonelt team for å gi denne støtten (Sittert & Wilson, 2018, s. 8). Miljøterapeutstillingen i skolen er en relativt ny arbeidsplass. Sammenlignet med andre roller i skolen, som for eksempel helsekykepleiere, er miljøterapeutenes kompetanse langt mindre kjent i skolen (Folkman et al., 2020). Med dette som bakgrunn ble min problemstilling formulert som følger:

“Hvordan kan man styrke det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen, for å fremme inkluderende utdanning for elever med tilpassede behov?”

1.2 Avgrensninger og avklaringer av begrep

Det tverrprofesjonelle samarbeidet i oppgaven min har fokus på sosialfaglige og pedagogiske profesjoner. Avgrensningen er på grunn av manglende forskning som belyser sosialfaglige profesjoners rolle i et tverrprofesjonelt samarbeid. Fokuset mitt blir dermed på samarbeidet mellom profesjonene som oftest opptrer i miljøterapeutrollen (vernepleiere, sosionomer og barnevernspedagoger), og pedagogiske profesjoner (lærere og spesialpedagoger).

Tverrfaglighet kan defineres som forutsetning om felles beslutningspunkter mellom personell fra ulike faggrupper og sammen med brukere (Helsedirektoratet, 2017). I utdanningskontekst brukes ofte flerfaglighet som et begrep for å betegne godt samarbeid, god koordinering og utnytting av god kompetanse (Borg, 2015, s.4). I Norge blir ofte begrepene tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid brukt om hverandre, da de dekker mange av de samme aspektene. Forskjellen er at tverrprofesjonalitet krever samarbeid gjennom ulike yrkesgrupper, mens tverrfaglighet krever samarbeid innen samme yrkesgruppe. Tverrprofesjonelt samarbeid anses dermed som et middel til å sikre faglig forsvarlige tjenester ved sammensatte behov (Brenna, 2020, s.8).

Studien tar utgangspunkt i forståelsen av inkluderingsbegrepet i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, s. xi). Booth & Ainscow (2001) beskriver en inkluderende skole som en

skole som er i en kontinuerlig prosess for å møte mangfoldet i elevgruppen, hvor tilpasset opplæring er et nøkkelbegrep (Booth & Ainscow, 2001, s. 8). Barn med tilpassede behov, refererer dermed til tilrettelegging av barn som krever spesielle tilpasninger, tilpasset opplæring eller støtte for å kunne oppnå suksess og trivsel i skolemiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2023).

1.3 Oppgavens hensikt

Hensikten med oppgaven er å utforske utfordringer og identifisere barrierer i det tverrprofesjonelle samarbeidet, med et overordnet mål om å forbedre inkluderende utdanning for elever med tilpassede behov. Ved å gjøre dette kan jeg utforske årsakssammenhenger og bakgrunnen til utfordringene (Rienecker & Jørgensen, 2013, s.99). Deretter søker oppgaven å belyse hva som bør forbedres, for å styrke det tverrprofesjonelle samarbeidet, for å skape et mer koordinert og helhetlig læringsmiljø innenfor inkluderende utdanning.

1.4 Oppgavens disposisjon

Innledningsvis i kapittel 1 blir bakgrunn for tema og problemstilling presentert. Videre blir oppgavens relevans og hensikt gjort rede for. I teoridelen vil det presenteres teoretisk bakgrunn som er relevant for diskusjonskapittelet. Metodekapittelet vil deretter gi en detaljert beskrivelse av prosessen med søk i databaser, analyse og tolkning, samt presentasjon av litteraturmatrisene mellom disse stegene. Deretter vil resultatkapittelet gi en oppsummering av funnene fra de utvalgte artiklene. Resultatene vil bli drøftet i diskusjonsdelen med nye overskrifter i påfølgende kapittel, som vil undersøke betydningen av funnene og hvordan de kan tolkes med støtte fra teori. Avslutningsvis for diskusjonskapittelet, skal det foretas en kildekritikk og vurdering av studiens troverdighet. Avslutningsvis skal vi sammenfatte og konkludere slik at alle aspekter i tillegg til problemstillingen, blir knyttet sammen på en helhetlig måte.

2.0 TEORI

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for to ulike teorier. Den første er teori om transformasjonsledelse og den andre er teori om selvbestemmelse. Dette har jeg valgt å gjøre ettersom det er av nytte for å belyse ulike aspekter av problemstillingen min.

2.1 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er en ledelsesstil som fokuserer på hvordan ledere kan inspirere og motivere ansatte til å jobbe mot felles mål, noe som er essensielt i et tverrprofesjonelt samarbeid hvor ulike fagpersoner må samarbeide effektivt (Bass, 1985, s. 15-18). Denne tilnærmingen som ble først introdusert av James MacGregor Burns, innebærer at ledere går utover tradisjonelle administrative oppgaver for å fremme kreativitet og engasjement blant ansatte (Burns, 1978, s. 20-22). Transformasjonsledere arbeider for å utvikle en sterk organisasjonskultur basert på felles verdier og mål, samtidig som de støtter den personlige og profesjonelle veksten til sine ansatte (Bass & Avolio, 1994, s. 47-49). Dette oppnås gjennom fire hovedkomponenter: idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individuell omtanke (Bass, 1990, s. 19-21). Ved å anvende disse prinsippene, kan transformasjonsledere skape et miljø der ansatte føler seg verdsatt og motivert til å yte sitt beste, noe som kan føre til økt ytelse, kreativitet og samarbeid (Judge & Piccolo, 2004, s. 760-763).

Man kan kategorisere transformasjonsledelse i 4 punkter (Hetland, 2008, s. 3):

- Idealisert innflytelse/karisma: Denne dimensjonen innebærer at lederen virker som en inspirerende rollemodell og vekker stolthet, tro og håp hos ansatte ved å aktivt takle problemer og uttrykke selvsikkerhet og utfordre tingenes tilstand.
- Inspirerende motivasjon: Lederen inspirerer de ansatte til å akseptere og strekke seg mot utfordrende mål og en visjon for fremtiden.
- Individuell omtanke: Lederen viser personlig respekt for ansatte ved å gi dem spesiell oppmerksomhet og se den enkeltes behov.

- Intellektuell stimulering: Lederen formulerer nye ideer som gir ansatte mulighet til å tenke over vanlig praksis og tankemåte.

Transformasjonsledelse representerer en alternativ tilnærming til ledelse sammenlignet med transaksjonsledelse. Transaksjonsledelse baserer seg på et bytteforhold der medarbeidere belønnes for å utføre oppgaver i tråd med lederens instruksjoner (Hetland, 2008, s. 3). I motsetning til dette søker transformasjonsledelse å inspirere medarbeidere til å strekke seg utover forventede prestasjoner ved å appellere til deres indre motivasjon. Forskning indikerer at transformasjonsledelse har flere positive effekter, som økt arbeidsmotivasjon, jobbtilfredshet og organisatorisk effektivitet sammenlignet med andre lederstiler (Hetland & Sandal, 2006, s. 3). Transformasjonsledelse har relevans med tverrprofesjonelt samarbeid, ettersom den bærer viktige prinsipper om hva en ansatt trenger for å føle seg bra i arbeid.

2.2 Motivasjonsteori

Edward Deci og Richard Ryan har utviklet en motivasjonsteori som de kaller “Self-Determination Theory”, på norsk kjent som selvbestemmelsesteori. Denne teorien fokuserer på menneskets frihet til å ta egne valg og vektlegger indre motivasjon som en sentral faktor for motivasjon (Einarsen et al., 2017, s. 109). Teorien fokuserer på de grunnleggende behovene som må være oppfylt for at mennesker skal oppleve høyere grad av motivasjon, mestring og velvære. Hovedkomponentene i teorien er:

- Autonomi: Behovet for å oppleve frihet og selvstendighet i sine handlinger. Når folk føler at de kan ta egne valg og styre sin egen atferd, øker deres indre motivasjon. Jo mer selvbestemmelse som ligger i aktiviteten, jo mer øker den indre motivasjonen (Skogen, 2021, s. 128-129). Motsetningen til autonomi oppstår når en person blir kontrollert. Dette skjer når valgfriheten fjernes, og andre pålegger handlinger eller tanker som ikke samsvarer med personens egne ønsker (Einarsen et al., 2017, s. 93). Når man handler autonomt, føler man en indre interesse og glede i det man gjør, samt verdsetter selve aktiviteten, fordi valget kommer fra en selv (Skogen, 2021, s. 129).

- **Kompetanse:** Kompetanse innebærer en følelse av å kunne håndtere utfordringer og mestre oppgaver på en vellykket måte. Det handler om å utvikle ferdigheter, oppnå mål, og overvinne vanskeligheter (Deci & Ryan, 1985, s. 32). Å føle seg kompetent er essensielt for å opprettholde engasjement og motivasjon i ulike aktiviteter, enten det gjelder arbeid, skole, sport eller personlig vekst (Ryan & Deci, 2000, s. 68).
- **Tilhørighet:** Kan forklares som behovet for å føle seg sosialt knyttet og ha gode relasjoner med andre. Det innebærer å føle seg knyttet til andre på en meningsfull måte, enten det er gjennom vennskap, familie, eller fellesskap (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). Dette behovet for å høre til er fundamentalt for menneskets psykiske helse og utvikling, og mangel på tilhørighet kan føre til negative følelser som ensomhet og fremmedgjøring (Ryan & Deci, 2000, s. 69). For å fremme følelser av tilhørighet, er det viktig at miljøet støtter sosial interaksjon og inkludering (Ryan & Deci, 2000, s. 73). Skoler og arbeidsplasser som tilrettelegger for samarbeid og sosial støtte, kan dermed fremme både individuell motivasjon og kollektiv trivsel (Ryan & Deci, 2000, s. 74).

Når ansatte integrerer prinsippene fra selvbestemmelsesteorien i sin praksis, blir de oppmuntret til å anerkjenne og bygge på individuelle styrker og interesser hos elever. Dette tilrettelegger for mer skreddersydde undervisningsmetoder og støttetiltak som bedre møter elevers behov, og dermed øker effektiviteten og relevansen av det pedagogiske arbeidet. I tillegg understreker teorien viktigheten av å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø der alle elever føler seg respektert og inkludert.

3.0 METODE

I studien vil det bli foretatt en litteraturstudie med mixed methods. Metoden i en litteraturstudie går ut på å søke vitenskapelige originalartikler i relevante databaser, samt å vurdere disse funnene kritisk. Litteraturstudie er en systematisering av kunnskap, det vil si å søke den, samle den, vurdere den og sammenfatte den (Støren, 2013, s. 39). “Mixed methods” som på norsk kalles kombinerte metoder og triangulering, er en type forskning hvor man kombinerer elementer av kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i bruk av begge synspunkter med det brede formålet om å oppnå både bredde og dybde i forståelsen og bekreftelse av funn (Schoonenboom & Johnston, 2017, s.108). Dette har jeg valgt å gjøre ettersom kvantitative data gir god innsikt om hvor utbredt et fenomen er og avdekke mønstre for å generalisere (Andersen, 2019). På en annen side kan kvalitative data gi fyldigere og mer detaljert forståelse av enkeltmennesker og gjør det lettere å forstå helheten i situasjoner (Andersen, 2019). Dette gagnar oppgaven min, ettersom jeg vil undersøke både utfordringene som oppleves i helheten av det tverrprofesjonelle samarbeidet, samtidig identifisere barrierer fra menneskers egne opplevelser. Målet mitt er å kaste lys over problemstillingen ved å analysere og drøfte fire nøye utvalgte vitenskapelige artikler. Til slutt presenteres det en oppsummering av kunnskapen, som vil gi en dypere og oppdatert forståelse av det aktuelle temaet (Thidemann, 2019, s. 77-79).

3.1 Fremgangsmåte

Jeg har primært benyttet meg av Idunn og Google Scholar som hoved databaser for å søke etter artikler. Jeg valgte disse databasene på grunn av det omfattende utvalget av fagfelleverderte artikler, for å få god tilgang til både norsk og engelsk, som var relevante for min problemstilling. Jeg begynte med noen innledende søk i Oria, Google Scholar, ERIC, Idunn og Pubmed for å orientere meg om ulike forskning og litteratur som anbefalt av Thidemann (2019, s.81). Noen av disse søkeordene var “interprofessional collaboration”, “inclusive education”, “teamwork in schools”. Videre oppsøkte jeg universitetsbiblioteket som ga nyttig veiledning for å utforme en effektiv søkestrategi.

I søkeprosessen ble trunkering delvis brukt for å utvide søkeomfanget ved å inkludere en stjerne som trunkeringstegn etter ordstammen (Thidemann, 2019, s. 88). De boolske

operatorene AND og OR ble brukt for å både utvide og avgrense søk. For eksempel foretok jeg søk på “interprofessional collaboration AND School” med avgrensninger som resulterte i 1 treff på idunn og 75 på google scholar, hvorav idunn resultatet var irrelevant for oppgaven min, mens resultatet fra google scholar var av interesse. Videre søk var “sosionom” AND “skole”, avgrenset og fikk 31 resultat på idunn, hvor flere artikler var interessante, men 1 var spesielt utpreget. Søket fortsatte, og jeg videreutviklet søkestrategien min ved å følge Thidemanns (2019) råd om å finne flere synonyme søkeord og å gruppere dem sammen med parentes (Thidemann, 2019, s. 87). Et eksempel på dette var å søke (interprofessional OR collaboration) AND (inclusive education or special needs) AND school.

For å kunne forstå prosessen og forbedre søk og planlegging, bestemte jeg meg for å sette opp et PICO-skjema. PICO-skjema er et verktøy som kan strukturere startfasen av forskning og søk i databaser, for å organisere og forbedre søkestrategi (Thidemann, 2019, s. 87). Dette er nyttig for å tydeliggjøre de viktigste elementene i en problemstilling for å veilede evidensbasert praksis. I tillegg fremheves søkestrategien min ved å belyse de ulike søkeordene jeg har benyttet meg av i søkeprosessen.

Tabell 1. PICO skjema

P	I	O
- Elever med tilpassede behov i inkluderende utdanningskontekst	- Tverrprofesjonelt samarbeid	- Styrke og fremme inkluderende utdanning
- Inclusive school settings - Inclusive school - Students - Children - Pupils - Inclusive education - School	- Helping relations school - Social work in school - School social work* - Teacher experience* - Education coll* - Cross professional partnerships* - Social work experience* - Interprofessional coll* - Perceptions of interprofessional collaboration - Multi-professional coll*	- Innovation - Learning - Resources - Social development - Academic development - Positive experience*

Problemstillingen min sorteres inn i 3 deler hvor søkeord blir definert og knyttet inn i de ulike delene. Elementene i PICO skjemaet tydeliggjør hovedbegrepene mine som har betydning og

relevans for hvordan søkestrategien min utformer seg (Thidemann, 2019, s. 84). Søkene ble jevnlig vurdert og tilpasset basert på relevanse. Dette innebærer at jeg beveger meg frem og tilbake mellom trinnene, som Thidemann (2019) kaller for en “iterativ prosess” (Thidemann, 2019, s. 82). C-en i PICO-skjemaet ble fjernet ettersom det ikke ble identifisert tiltak for å sammenlignes.

Artiklene jeg letet etter skulle være fagfelle vurderte, som signaliserer en kvalitetsgaranti gjennom grundig gjennomgang av eksperter innen relevante fagområder (Thidemann, 2019, s. 67). Deretter ble inklusjons- og eksklusjonskriteriene klare, hvor en del ble filtrert gjennom databasenes grensesnitt, mens andre ble systematisk utelukket gjennom nøye litteraturgjennomgang. Inklusjonskriteriene utgjør et sett eksplisitte retningslinjer som definerer hvilke studier eller kilder som skal inkluderes eller ekskluderes fra forskningen, basert på forhåndsdefinerte krav. Eksklusjonskriterier angir derimot hvilke kilder som skal utelukkes fra forskningen grunnet manglende kvalitet, relevans eller andre svakheter. Thidemann (2019) understreker viktigheten av å etablere tydelige inklusjons- og eksklusjonskriterier tidlig i forskningsprosessen (Thidemann, 2019, s. 83-84). Avgrensninger ble utført ved hjelp av spesifikke inklusjons- og eksklusjonskriterier, med hensikt å opprettholde et bredt spekter av valgmuligheter uten å eliminere for mange alternativer. Dette ble gjort grunnet avgrensninger gjør det lettere å velge søkeord som gir presise og relevante treff (Persson, 2021, s.51). Basert på dette, ble inklusjons- og eksklusjonskriterier utformet slik:

Tabell 2. Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<ul style="list-style-type: none"> - Elever i grunnskole - Omhandler betydningen av samarbeid for elever med tilpassede behov inkluderingskontekst - Tverrprofesjonelt samarbeid - Sosialfaglige profesjoner i skolen. - Fagfellevurderte artikler - Vitenskapelige artikler - Utgitt de siste 5 årene - Kvalitative studier - Kvantitative studier - Overførbar til norske forhold - Engelsk, norsk eller annet skandinavisk språk 	<ul style="list-style-type: none"> - Barn i barnehage eller elever på universitet. - Artikler som ikke omhandler sosialfaglige profesjoner. - Elevperspektiv - Ikke har elevers beste i fokus - Eldre enn 2018 - Ikke fagfellevurdert - Ikke overførbar til norske forhold - Ikke overførbar til miljøterapeut rollen - Ikke overførbar til sosialfaglige profesjoners rolle i skolen - Fokuserer på kun jenter eller gutter som elevgruppe

- Sosialfaglige eller pedagogiske erfaringer	- Ikke fokuserer på barn med tilpassede behov som en helhet, men retter seg mot en spesifikk diagnose eller et visst forhold.
--	---

Identifiserte artikler ble sett gjennom for en innledende skumlesing. Artikkene som potensielt kunne besvare problemstillingen, ble deretter gjennomlest grundig ved hjelp av reflektert kritisk lesing (Thidemann, 2019, s. 91). Gjennom den reflekterte kritiske lesingen ble artiklenes relevans for problemstillingen og forskningskonteksten nøye vurdert. Denne grundige evalueringen medførte at enkelte studier måtte ekskluderes grunnet manglende tematisk overensstemmelse, metodiske svakheter eller utilstrekkelig kvalitet. Etter at det endelige utvalget av artikler var fastsatt, ble disse gjennomlest gjentatte ganger, både i sin helhet og i deler.

For å systematisere og strukturere informasjonen fra artiklene, valgte jeg å følge Thidemanns (2019) råd om å utarbeide litteratormatriser (Thidemann, 2019, s.95). Disse matrisene ga en oversiktlig presentasjon av sentrale elementer fra hver enkelt studie og utgjorde et verdifullt hjelpemiddel i den videre analysen (Thidemann, 2019, s. 95). Videre følger tabell 3-6 av litteratormatriser.

Tabell 3. Artikkel 1.

Artikkel 1:	Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018) Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. <i>Tidsskrift for velferdsforskning</i> , 21(2), Norge, s. 163-179. https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05
Hensikt:	Å undersøke hvilken rolle, kompetanse, status og ansvar BSV-ere (barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere) har som arbeider i skolen, innen områdene <u>inkludering og samarbeid</u> .
Metode:	Kvalitativ metode med enkeltintervju og fokusgruppeintervju som metodisk tilnærming overfor deltakergruppen.
Utvalg:	Skoleansatte i BSV-gruppen og mellomledere med pedagogisk utdanningsbakgrunn. Totalt 8 BSV-ere, 1 rektor og 4 mellomledere ble intervjuet.

Resultater:	BSV-ere har varierte roller og status i skolen, noe som kan skape uklarhet rundt deres posisjon. Mange BSV-ere opplever å ha en underordnet rolle sammenlignet med lærere. Tverrprofesjonelt samarbeid er viktig for å møte elevenes behov. Betydningen av å inkludere ulike yrkesgrupper i skolen understrekes, men det stilles krav om mer åpenhet og dialog. BSV-ere har både generalistrollen og spesialistrollen. Noen vektlegger helhetssyn og å se hele mennesket, mens andre har spesielle funksjoner og kompetanse. Forholdet mellom lærer og sosialfaglige profesjoner oppleves som ambivalent.
Kvalitet:	Analyseprosessen er grundig beskrevet og fulgte anerkjente kvalitative metoder som koding og konseptualisering. Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) ble brukt som analyseverktøy, noe som er en anerkjent kvalitativ analysemetode. Fra et fagfellevurdert tidsskrift, og av nyere dato. Forskningsprosessen er beskrevet i detalj, med åpenhet om mulige begrensninger. Hovedsakelig ble BSV-deltakere og mellomledere rekruttert som var kjent fra tidligere prosjekter, noe som kan ha ført til skjevheter. I tillegg ble det oppgitt en skjevfordeling mellom de tre BSV-utdanningene som en muligens begrensning.
Etikk:	Forfatterne beskriver at de har fulgt anerkjente etiske prinsipper i gjennomføringen av studien. Informantenes rettigheter er ivaretatt gjennom informert samtykke, anonymisering og godkjenning fra NSD. Forskerne tar opp forhold som skjult makt i intervjuprosessen, som styrker artikkelens etiske prinsipper.
Relevans:	Studien fokuserer på BSV'ere og belyser hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet påvirkes av BSV'eres egne erfaringer fra skolen. Studien identifiserer barrierer for et smidig tverrprofesjonelt samarbeid, som belyser hvilke områder som bør forsterkes.

Tabell 4. Artikkel 2.

Artikkel 2:	Borg, E. & Drange, I. (2019) Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. <i>Improving Schools</i> , 22(3), Norge, s. 251 –266. https://doi.org/10.1177/1365480219864812
Hensikt:	Å identifisere og forstå praksis i skolers tverrprofesjonelle samarbeid, ved å bygge bro mellom akademisk kunnskap.
Metode:	Kvalitativ aksjonsforskningstilnærming med data fra intervjuer, observasjoner og dialogkonferanser.
Utvalg:	Fem utvalgte norske offentlige grunnskoler som en del av forsknings- og utviklingsprosjektet "A support network for teachers" (SNT). De fem grunnskolene varierer i størrelse og geografisk plassering. Forskerne samlet data gjennom intervjuer, observasjoner og dialogkonferanser med involverte parter for å studere utfordringer og drivkrefter i utviklingsarbeidet. Gruppeintervjuer med lærere, sosionomer og læringsassistenter ble foretatt, og 10 semistrukturerte individuelle intervjuer med kommunalsjefen for utdanning, lederen av Pedagogisk-psykologisk tjeneste, rektor, spesialpedagog, skoleveiledere, helsesykepleier og pedagogisk-psykologiske rådgivere.
Resultater:	<ul style="list-style-type: none"> - Sosial læring hos elever fører til positive resultater av elevers oppførsel og sosiale ferdigheter mot dem selv og andre. - Et bedre fokus på god samhandling mellom sosialarbeidere og lærere, gjenspeiler på det generelle forholdet mellom lærer og elev. - Mangel på innsats for å fasilitere samarbeid mellom ulike profesjoner., Forventninger, roller og ansvarsområder er uklare. - Mangel på profesjonell kunnskap og forvirring rundt de ulike profesjonenes ekspertise. - Sosialarbeidere hadde lite tid til forebyggende arbeid og tidlig intervensjon.

	<ul style="list-style-type: none"> - En klarere rolle vil maksimere kvaliteten av arbeid. - Mangel på ledelse og styring i sosialarbeidsintervensjoner førte til dårlig gjennomføring, og etterlot rom for interessekonflikter og vanskeligheter med å prioritere arbeidet. - Lærere opplevde mangel på samarbeid med helsesykepleier, og hadde bedre samarbeid med sosialarbeider. utfordringen var mangel på tid. - Dobbel arbeid ettersom samarbeidet ikke er godt nok, ønsker mer innovasjon.
Kvalitet:	<p>Litteraturgjennomgangen er omfattende og grundig. Det blir oppgitt mulige begrensninger som at studiene manglet fokus på implementeringen av intervensjoner, noe som kan påvirke forståelsen av hvordan det ble utført i praksis. Artikkelen oppgir mangel på forskning som beskriver hvordan effektivitet ble produsert. Studien var derfor ikke i stand til å konkludere om et samarbeid var effektivt, og under hvilke forhold og for hvilken målgruppe. Artikkelen er publisert i et vitenskapelig tidsskrift av nyere dato og fagfelleverdert.</p>
Etikk:	<p>Artikkelen gir ingen informasjon om hvorvidt deltakerne i intervjuene og observasjonene ga informert samtykke til å delta i studien. Bruken av aksjonsforskning, der forskerne aktivt støttet skolene i utviklingsarbeid, kan sees på som en etisk fordel. Denne tilnærmingen gir noe tilbake til deltakerskolene i form av ressurser og veiledning, i stedet for å kun intervju dem som forskningsobjekter. Artikkelen har stor nytteverdi som er positivt fra et etisk perspektiv, ettersom forskningen kommer barn og unge til gode.</p>
Relevans:	<p>Artikkelen tar for seg lærere, sosialarbeiderrollen, spesialpedagoger i skolen som er svært relevant for oppgaven min. Artikkelen omtaler forholdet mellom partene i samarbeidet og hva de ønsker mer av, for å styrke samarbeidet. I tillegg omtales det hvordan tverrprofesjonelt samarbeid kan styrke og påvirke elevene, som er sentralt for problemstillingen min.</p>

Tabell 5. Artikkel 3.

Artikkel 3:	Asamoah, E., Tam, C. H. & Cudjoe, E. (2023) A systematic review of the roles of social workers in inclusive education for children with disabilities. <i>International social work</i> , 66(1), Kina, s. 36-51. https://doi.org/10.1177/0020872820971707
Hensikt	Å identifisere og diskutere de ulike rollene sosialarbeidere har, for å fremme inkluderende utdanning for barn med funksjonsnedsettelse i ordinære skoler.
Metode	Kvalitativ systematisk litteraturgjennomgang med tematisk analyse.
Utvalg	<p>Fagfellevurdert, empirisk litteratur som omhandler inkludering i ordinære skoler, samt omfatter barn med tilpassede behov. Inneholder beskrivelser av allmennpraktiserende sosialarbeiderrolle i skolen. Etter screening av titler, sammendrag og fulltekster ble 11 studier inkludert bestående av:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6 kvalitative intervju - 3 kvalitativ case-study - 1 kvantitativ spørreundersøkelse - 1 tekstanalyse
Resultater	<p>Forfatterne deler inn funnene i fem roller: facilitator, advocate, collaborator, provider of psychosocial support og educator.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Som "facilitator" hjelper sosialarbeidere barn med tilpassede behov å utvikle ferdigheter, bygge relasjoner og danne sunne vennskap. De tilrettelegger også for inkluderende utdanningsmiljøer og økt deltakelse i læringsprosessen. - I rollen som "advocate" støtter sosialarbeidere barn med tilpassede behov i skoleaktiviteter og sikrer ressurser for inkludering. De fungerer også som mellomledd til skolepersonell for å opplyse om rettigheter og krav. - "Collaborator" innebærer at sosialarbeidere anerkjenner sine egne begrensninger og samarbeider med andre profesjoner for å møte de unike behovene til barna. De bygger på hverandres kompetanse og fremhever verdien av god kommunikasjon. - Som "provider of psychosocial support" gir sosialarbeidere individuell rådgivning til barn med funksjonsnedsettelse og involverer lærere og andre relevante parter for å styrke den helhetlige støtten.

	<ul style="list-style-type: none"> - Rollen som "educator" handler om å informere relevante parter om inkluderende utdanning og engasjere dem i støttende praksiser for barn med tilpassede behov.
Kvalitet	Forfatterne har vurdert kvaliteten på de inkluderte studiene grundig ved hjelp av et screeningverktøy med 25 spørsmål, hvor artikler ble rangert (lav-middels-høy). Verktøyet dekket viktige aspekter som studienes formål, systematisk datainnsamling og troverdighet i resultatene. Vurderingsresultatene ble rapportert transparent, med åpenhet om begrensninger. Studien baserer seg på empiriske data uten regjeringsrapporter eller kronikker, og mangler erfaringer fra barna og familiene, noe som gir et begrenset perspektiv. Artikkelen er fagfellevurdert, publisert i et tidsskrift og av nyere dato.
Etikk	Artikkelen gir ingen informasjon om hvorvidt de inkluderte primærstudiene selv oppfylte etiske standarder for forskning, som for eksempel informert samtykke og anonymisering. Derimot tok forfatterne for seg grundig måling av troverdighet i hver studie. Artikkelen siterer og viser transparent til kilders opphav kontinuerlig.
Relevans	Artikkelen har svært høy relevans for min oppgave, ettersom den direkte omtaler de ulike rollene sosialarbeider/miljøterapeut kan inntre i. Alle de ulike rollene innebærer kunnskap som bidrar til å forstå min problemstilling. Blant annet vektlegges rollen som "collaborator" og "educator" som viser hvordan profesjonene kan samarbeide i styrking av elever i inkluderende utdanning.

Tabell 6. Artikkel 4.

Artikkel 4:	Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N. & Franek, M. (2020) Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany, <i>European Journal of Special Needs Education</i> , 37(1), Tyskland, s. 118-130. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971
Hensikt:	Å undersøke nåværende status og ulike former for samarbeid på barneskolers team. Kontekst med inkluderende utdanning for barn med tilpassede behov, og undersøke hvordan skolestøtte er relatert til dette samarbeidet.
Metode:	Kvantitativ tverrsnittundersøkelse.
Utvalg:	Ansatte ved grunnskoler i Niedersachsen og Hessen i Tyskland. Totalt ble 103 grunnskoler i tre byer (Hannover, Gießen og Osnabrück) invitert til å delta i undersøkelsen, og 38 skoler samtykket i å delta. For analysene ble skoleledere og assisterende skoleledere ekskludert, og endte opp med 251 ansatte. De fleste av de 251 ansatte var kvinner. (90,3%), som var i alderen 24 til 66 år. Utvalget besto av: 171 grunnskolelærere, 30 av annet pedagogisk personale, 24 spesialpedagoger, 13 lærerassistenter og 5 heltids-sosialarbeidere og 26 annet personale.
Resultater:	Resultatene viser at de fleste ansatte oppfatter allerede et høyt nivå av samarbeid, med et gjennomsnitt på 6.2 på en skala fra 1 til 10. Likevel ønsker de enda høyere interprofesjonelt samarbeid, med et gjennomsnitt på 8.6. Spesialpedagogisk personale ønsket et signifikant høyere samarbeid med sosialarbeidere enn det lærere ønsket. Deling av ansvar opplevdes godt og hyppig, men opplevd støtte fra hverandre i teamarbeid var moderat. Oppsto behov for bedre opplæring av ansatte for effektivt samarbeid. Bedre støtte fra skoleledelsen ble ansett som svært viktig, som kan bidra til å fremme inkluderende utdanning. Skolene som fremmet teamwork av ansatte, ser ut til å kvalifisere bedre til samhandling og samarbeid av kunnskap om inkluderende utdanning. Fordeling av arbeid og planlegging ble rangert som dårlig.
Kvalitet:	Fra et fagfellevurdert tidsskrift av nyere dato. Forfatterne redegjør svært nøye for fremgangsmåte. De oppgir mulige begrensninger, blant annet at data var hovedsakelig selvrapportert av kvinnelige ansatte, og flere lærere deltok enn annet personale. Dette, sammen

	med bruk av enkeltspørsmål i stedet for skalaer for å vurdere samarbeidsformer, kan påvirke resultatenes gyldighet. Selvrapporing kan skape skjevheter.
Etikk:	Det ble gitt informert samtykke fra deltakende skoler og ansatte, og dataene ble anonymisert for å beskytte personvernet til deltakerne. Sosio-demografiske data ble innhentet for å analysere resultatene i lys av deltakernes bakgrunn og erfaringer. På bakgrunn av dette ser det ut til at studien har blitt gjennomført i samsvar med etiske retningslinjer for forskning.
Relevans:	Studiens hensikt viser fokuset på tverrprofesjonelt samarbeid samtidig som inkluderende utdanning, hvor sosialfaglige profesjoner er inkludert. Den setter lys på hvordan de ulike aktørene ønsker å bli behandlet for å kunne styrke samarbeidet og elever i inkluderende utdanning. I tillegg er studien rettet mot å hjelpe barn med behov for tilpasning i skolen (definert som SEN). Studien har detaljerte gjengivelser og data som viser rangering av hva som anses som viktig og mindre viktig i samarbeidet, i tillegg til hva som allerede eksisterer i hvilket omfang.

3.2 Analyse

I analysearbeidet mitt skal jeg arbeide på et beskrivende, reflekterende og analyserende nivå (Thidemann, 2019, s. 93). Jeg har valgt å foreta meg en tematisk analyse for å gjennomgå artikler. En tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere, organisere, beskrive og rapportere temaer som blir oppdaget gjennom en mengde av data (Nowell, 2017, s.2). I tillegg har jeg valgt å presentere data ved hjelp av tabeller for å gi en nyttig og effektiv lesbar oversikt.

Jeg dykket grundig inn i resultatdelen av artiklene, leste dem flere ganger og reflekterte kritisk over innholdet. For å skape bedre struktur, lagde jeg en oversikt over de ulike viktige nøkkelsetningene og hovedtemaene i artiklene. Grunnen til at jeg valgte å lage denne oversikten, er fordi temaer identifiseres ved å bringe sammen komponenter eller fragmenter av ideer eller erfaringer, som ofte er meningsløse når de sees alene (Nowell, 2017, s. 8). Denne tilnærmingen bidrar til en dypere forståelse av resultatene og gjorde det lettere å identifisere mønstre og sammenhenger gjennom mine egne assosiasjoner og tolkninger. Jeg

gjennomførte flere omganger med undersøkning, og ekskluderte tema som gikk for langt utenfor omfanget av oppgaven. Jeg organiserte beslektede temaer og nøkkelsetninger ved siden av hverandre, hvorav antallet varierte noe fra artikkel til artikkel, og kategoriseringen ble basert på dette. Dette er vist i tabell 7 nedenfor.

Tabell 7. Sammenligning av tema

Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3	Artikkel 4
1. Uklare, overlappende og varierte roller. Underordning Mangel av krav og lovverk	1. Varierte roller Behov for avklaring av sosialarbeiderrollen Mangel på nasjonale retningslinjer	1. Sosialarbeidere overlapper lærerens rolle Mangel av forskning og oppmerksomhet	1. Mindre involverte rolle Mangel av understreking i utdanningspolitiske dokument
2. Behov for bred kompetanse. Mangel av tid for teammøter Behov for åpenhet og dialog	2. Behov for kunnskap- og kompetansedeling Mangel på tid og ressurser Åpenhet, informasjonsdeling og diskusjoner fremheves som særdeles viktig	2. Kompetansedeling for styrking av inkluderende utdanning. Gjensidig avhengighet for hverandres kompetanse Behov for mer tid for ressursutnyttning	2. Etablering av tverrprofesjonelt samarbeid er tidkrevende og krever tillit. Tidsbegrensninger anses svært utfordrende
3. Viktigheten av lederens rolle. Tett samarbeid med ledere anses positivt.	3. Manglende ledelse som hadde implikasjoner for praksis.	3. Sosionomer har behov for / bør være en del av tverrfaglig ledelse.	3. Støtte fra skoleledelsen til inkluderende utdanning. Rektor som motiverende rolle, danner mulighet for visjon og kultur.

Neste steg ble enda en tolkningsprosess basert på tabell 7 og data som ble funnet. Videre satte jeg opp en ny tabell for å kategorisere tema som omhandler hverandre, for å deretter oppsummere i konkrete sammenfattende tema. De ulike artiklene viste til mange interessante resultater hver for seg, men var ikke gjentakende nok i flere kilder til å bli betraktet som et funn. Dermed ble mange nøkkelsetninger og tema bortprioritert og fjernet fra tabell 7, ettersom det ikke var tilstrekkelig. I tillegg har nøkkelsetningene fra tabell 7 blitt forkortet i tabell 8 for en bedre oversikt, men skal utdypes videre i resultatdelen.

Tabell 8. Sammenfatning av tema

Tema og nøkkelsetninger fra artiklene	Konkrete sammenfattende tema
<ol style="list-style-type: none"> 1. Uklare, overlappende og varierte roller. Underordning Mangel av krav og lovverk 2. Varierte roller Behov for avklaring av sosialarbeiderrollen Mangel på nasjonale retningslinjer 3. Sosialarbeidere overlapper lærerens rolle Mangel av forskning og oppmerksomhet 4. Mindre involverte rolle Mangel av understreking i utdanningspolitiske dokument 	<p>Behov for klarere roller</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Behov for bred kompetanse. Mangel av tid Behov for åpenhet og dialog 2. Behov for kunnskap- og kompetansedeling Mangel på tid og ressurser Åpenhet, informasjonsdeling og diskusjoner fremheves som særdeles viktig 3. Kompetansedeling for styrking av inkluderende utdanning. Gjensidig avhengighet for hverandres kompetanse Behov for mer tid for ressursutnyttning 4. Etablering er tidkrevende og krever tillit Tidsbegrensninger anses svært utfordrende 	<p>Behov for økt kompetansedeling, dialog og tid</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Viktigheten av ledernes rolle. Tett samarbeid med ledere anses positivt. 2. Manglende ledelse som hadde implikasjoner for 	<p>Behov for en styrket, involvert ledelse</p>

praksis.	
3. Sosionomer har behov for / bør være en del av tverrfaglig ledelse.	
4. Støtte fra skoleledelsen til inkluderende utdanning. Rektor som motiverende rolle, danner mulighet for visjon og kultur.	

3.3 Kildekritikk og studiens troverdighet

I studien min er det viktig å vurdere validitet og overførbarhet. Dette omhandler hvorvidt noe kan være sant for flere, og i hvilken grad funnene i undersøkelsen kan generaliseres til å gjelde andre enn dem som er undersøkt (Metodeguiden, 2020). Validiteten av studien har blitt ivarett ved å sørge for at måleinstrumentene og metodene faktisk måler det de er ment å måle. Intern validitet har blitt styrket gjennom grundig utvalg og vurdering av inkluderte artikler, noe som bekrefter at funnene er pålitelige og relevante for forskningsspørsmålene. Ekstern validitet, som omhandler generaliserbarheten av funnene, har blitt vurdert gjennom eksempler som overførbarhet av resultater fra studier utført i tyske delstater til norske forhold, som viser til sammenlignbare sosioøkonomiske kontekster (Wiedebusch et al., 2020). Ved å anvende triangulering av flere datakilder og metoder har vi også søkt å styrke både validiteten og forståelsen av komplekse sammenhenger mellom variabler. Dermed har jeg hatt hensyn til kausaliteter og korrelasjoner i tankeprosessen i de utvalgte artiklene mine, ettersom å se disse sammenhengene kan styrke kunnskapen min videre. Reliabiliteten i alle valgte studier kan være styrket gjennom at de redegjør nøye for egen prosess, men forskernes rolle og forståelse kommer mest tydelig frem hos Gjertsen et al. (2018).

Det er også verdt å nevne at på grunn av egen erfaring med å jobbe på STOLT-avdeling (Spesialpedagogisk Tilbud for Oppfølging og Læring for Trivsel) kan dette ha implikasjoner for hvordan jeg prosesserer ny kunnskap om dette temaet. Selv om jobben har gitt meg svært god innsikt i temaet, har det vært viktig for meg å forhindre egne bias, antagelser og fallgruver, samtidig som å holde meg kritisk til både ny kunnskap og egen studie. Begrenset

Kandidat: 4504

tid og begrenset forforståelse av søk i databaser, og valg av inklusjons- og eksklusjonskriterier kan muligens ha ført til at jeg gikk glipp av relevante artikler. Jeg valgte å se bort fra studier som undersøkte ensidig elevperspektiv på det tverrprofesjonelle samarbeidet, noe som kan begrense den helhetlige forståelsen av studien min.

4.0 RESULTATER

4.1 Behov for klarere roller

Noe som gjentok seg i de utvalgte artiklene mine, var problematikken med de uklare og overlappende rollene til profesjonene. Dette fremkom ved å føle seg underordnet læreren (Gjertsen et al., 2018, s.170). *"Nøy deg med å være fyllmasse i klasserommet. Hold deg unna det som ligner på pedagogiske tilnærminger"* [egen kursiv] (Gjertsen et al., 2018, s. 170). Et funn blir dermed at sosialfaglige profesjoner inntar en "underdog" rolle. Borg og Drange (2019) påpekte at lærerne mente en klarere rolle- og ansvarsfordeling ville maksimere kvaliteten på arbeidet (Borg & Drange, 2019, s. 261). Funn fra SNT-prosjektet indikerte mangel på innsats for å tilrettelegge for samarbeid, noe som understreket behovet for å definere roller tydeligere (Borg & Drange, 2019, s. 263).

Uklare roller blir videre fremhevet ved sosialfaglige profesjoners manglende krav, retningslinjer og lovverk for å støtte dem i skolesystemet (Gjertsen et al., 2018, s. 175). Hos Gjertsen, Hansen og Juberg (2018), ble det omtalt hvordan det argumenteres for å innlemme andre yrkesgrupper i skolen, uten forslag om å lovfeste BSV-erens status og rolle (Gjertsen et al., 2018, s. 165). Hos Borg og Drange (2019) ble dette også fremhevet, da det ikke finnes nasjonale retningslinjer for hvordan profesjonene skal utføre tverrprofesjonelt samarbeid (Borg & Drange, 2019, s. 252).

Videre belyser Asamoah, Tam og Cudjo (2023) at det er begrenset forskning og oppmerksomhet globalt om rollen til sosialarbeidere. (Asamoah et al., 2023, s. 37). Hos Wiedebusch, Gausmann, Franek og Maykus (2020) blir det anbefalt at tverrprofesjonelt samarbeid på skoler bør fremheves i utdanningspolitiske dokumenter, grunnet at samarbeidet med profesjonene i et skole-team, ser ut til å være en av de mest lovende suksessfaktorene for å realisere inkluderende utdanning i skolen (Wiedebusch et al., 2020, s. 119).

Studiene presiserer behovet for at de faglige og politiske begrunnelsene for å styrke det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen må implementeres i lovverk og instruksjoner, dersom de politiske intensjonene skal realiseres (Gjertsen et al. 2018, s. 177). I tillegg kunne sosialarbeidere påta rollen som pedagog når de var involvert i undervisningsaktiviteter, noe som resulterte i overlappende ansvarsområder og roller (Asamoah et al., 2023, s. 46; Gjertsen

et al., 2018, s. 172). Gjertsen et al. (2018) fremhever et uklart skille mellom pedagogisk og miljøterapeutisk arbeid (Gjertsen, 2018, s. 173).

4.2 Behov for økt kompetansedeling, dialog og tid

Deltakerne i studiene opplevde at informasjon- og kompetansedeling, samt bred kompetanse blant ansatte, var av avgjørende betydning for å støtte barn med ulike utfordringer (Gjertsen et al., 2018, s. 166). Både lærere og andre profesjoner innen skolesystemet indikerte at bedre samarbeid oppnås ved å øke kjennskapet til hverandres fagfelt og kompetanse (Borg & Drange, 2019, s. 261). For at skolen skulle fungere som en kulturell og sosial kapital for elevene, var det nødvendig med kompetansedeling på tvers av fagfelt (Gjertsen et al., 2018, s. 172). Wiedeusch et al. (2020) fremhever at skoler som fremmer teamarbeid ser ut til å forberede sitt personale bedre for tverrprofesjonelt samarbeid ved å utvikle kunnskap og kompetanse innenfor hverandres fagområder (Wiedeusch et al., 2020, s. 127). Dette funnet ble også bekreftet av Borg og Drange (2019), som påpekte forvirring omkring de profesjonelles ansvarsområder, og påpeker indikasjon om mer omfattende kompetansedeling (Borg & Drange, 2019, s. 263). Asamoah et al. (2023) fremhevet betydningen av gjensidig avhengighet i partnerskap, da kombinasjonen av ulike kompetanser og ferdigheter kunne forbedre tjenestene til barn med funksjonsnedsettelse (Asamoah et al., 2023, s. 45).

I sammenheng med kompetansedeling, fremhevet studiene viktigheten av dialog, økt tid og åpenhet. *"Det å ha flere yrkesgrupper i skolen er kjempespennende, men det krever jobbing, og det krever åpenhet og dialog"* [egen kursiv] (Gjertsen et al., 2018, s. 171). Hos Borg og Drange (2019) ble det identifisert konkrete faktorer som kjennetegner vellykket tverrprofesjonelt samarbeid, inkludert åpenhet, gjensidig respekt, deling av ideer (Borg & Drange, 2019, s. 253). Mer tid og planlegging for møter blant skolens ansatte var viktige forutsetninger for samarbeidet (Gjertsen et al., 2018; Borg & Drange, 2019; Asamoah et al., 2023; Wiedeusch et al., 2020). *"Lærerne underviser i snitt 22–23 timer i uken, mens vernepleieren skal jobbe 30 timer, og vernepleieren burde i større grad vært med på teammøter og samarbeidsmøter, men time-strukturen tillater ikke det"* [egen kursiv] (Gjertsen et al. 2018, s. 170). Borg og Drange (2019) påpekte at tidsrestriksjoner var en betydelig

utfordring for lærere, da disse begrenset deres kapasitet til å møte alle elevers behov (Borg & Drange, 2019, s. 252) . Asamoah et al. (2023) anbefalte at sosialarbeidere bør fordele den begrensede tiden mer på å sikre at elever med spesielle behov kunne holde tritt med skolearbeidet (Asamoah et al., 2023, s. 46). De vanligste barrierene for implementering av tverrprofesjonelt samarbeid i skoler, ifølge lærerne, var blant annet tidsbegrensninger (Wiedebusch et al., 2020, s. 119).

4.3 Behov for en styrket, involvert ledelse

De utvalgte artiklene viste at profesjonene arbeidet tett med ledere (Gjertsen et al., 2018, s. 172), og deltakerne beskrev samarbeidet som positivt vektlagt av rektoren (Wiedebusch et al., 2020, s. 122). Likevel var det tydelig behov for en mer utpreget og klarere lederrolle. Borg og Drange (2019) påpekte at initiativ og intervensjoner for tverrprofesjonelt samarbeid ikke nådde frem på grunn av manglende ledelse (Borg & Drange, 2019, s. 261). Den manglende ledelsen fra rektorene skapte rom for interessekonflikter og vanskeligheter med å prioritere innsatsen. Det ble også nevnt at rektorene var lite involvert i å veilede sosialfaglige profesjoners arbeid, men de var flinkere til å nærme seg utviklingsarbeid som en helhet (Borg & Drange, 2019, s. 260-262). Wiedebusch et al.(2020) rapporterte at 30 % av rektorene ikke tilbød strukturert og planlagt tid for samarbeid mellom profesjonene (Wiedebusch, 2020, s. 126).

Studiene bekreftet behovet for en ledelsesstil som krever at ledere kan arbeide effektivt med fagpersoner fra forskjellige disipliner. Asamoah et al. (2023) refererte til kravene om sosionomers bidrag for en tverrfaglig ledelse og samarbeidsteam (Asamoah et al., 2023. 37). Rektors sterke posisjon kan forme en visjon om inkluderende utdanning og styrke samarbeidet i klasserommet og andre skolemiljøer. Studier har vist at rektorer bør initiere samarbeid ved å avsette tid og fremme en kultur for samarbeid. Rektorens evne til å bygge tillit anses også som en grunnleggende forutsetning for vellykket samarbeid (Wiedebusch et al., 2020, s. 119-120).

5.0 DISKUSJON

5.1 Selvrespekt og selvaktelse

Anerkjennelse er ofte noe vi krever som individ i våre private sfærer. Dette oppstår ettersom det bærer på bekreftelse og forming av identitet (Ellingsen & Skjefstad, 2019, s. 99). Likevel er dette noe som har innflytelse på hvordan vi opptrer i den offentlige sfære og hvordan vi utvikler oss som mennesker. Det kan tenkes at deltakernes opplevelse av en uklar rolle, kan skape et indre krav for anerkjennelse i skolesystemet.

Anerkjennelse gjennom rettigheter anses som en del av rettighetsfæren, som omfatter de grunnleggende menneskerettighetene som beskyttes av nasjonal lovgivning (Røyset, 2019, s. 16). Rettigheter fremmer selvrespekt som er vektlagt som en meningsfull følelse for mennesket (Ellingsen & Skjefstad, 2019, s. 101). På en annen side kan profesjonene ha behov for anerkjennelse gjennom solidaritet, fremfor rettigheter. Solidaritet som anerkjennelsesform knytter seg til å være en del av fellesskapet (Ellingsen & Skjefstad, 2019, s. 100). Fellesskap er særdeles viktig for å kunne føle at den enkeltes behov blir verdsatt, med egenskaper og ressurser som er verdifulle for andre (Ellingsen & Skjefstad, 2019, s.100). FO's (Fellesorganisasjonen, 2019) bekrefter at hensyn til den enkeltes behov er sentralt i mellommenneskelige forhold (FO, 2019, s. 10). I denne forbindelsen kan det oppstå behov for tilrettelegging av et godt fellesskap i arbeidsmiljøet. Det kan være rimelig å vurdere at anerkjennelse av sosialfaglige profesjoner gjennom et godt jobb-fellesskap, samt i lovverk og retningslinjer, kan bidra til å styrke deres selvtilit, selvaktelse og selvrespekt. Dette blir dermed viktige forutsetninger for et bedre tverrprofesjonelt samarbeid.

Funn om at sosialfaglige profesjoner fremstår som "underdogs" (Gjertsen et al., 2018, s. 170), kan tyde på ulik makt som påvirker profesjonenes selvfølelse og effektivitet. Studier viser at sosialarbeidernes bidrag ofte undervurderes sammenlignet med lærernes, og at de har redusert innflytelse og synlighet (Berzin & O'Connor, 2010, s. 237). Underordning kan også forstås i lys av selvbestemmelsesteori som begrenset autonomi og tvang til å følge andres vilje, noe som reduserer selvbestemmelse og motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Dette påvirker også mestingsfølelse ved å skape følelser av inkompetanse hvis støtten er mangelfull (Ryan & Deci, 2000, s. 58). Tilhørighet, behovet for aksept og støtte, kan også skades av

underordning, som fører til sosial isolasjon og lavere trivsel, spesielt i hierarkiske miljøer som skolen (Ryan & Deci, 2000, s. 78). Skolen betraktes tradisjonelt som lærerens domene, noe som kan skape avmaktsfølelse blant sosialfaglige profesjoner (Gjertsen et al. 2018, s. 170; Hutchinson, 2022, s. 19). Dette kan føre til at deres innspill i beslutningsprosesser ignoreres og marginaliseres. Marginalisering kan innebære å utvikle seg til sosial utstøting (Øia, 2005, s. 11-12). Dette anses som svært negativt, ettersom rettferdige og gunstige arbeidsforhold er et behov som alle profesjoner i skolen bør få oppfylt (De forente nasjoner, 1948, s.4).

5.2 For elevers sosiale utvikling

Økt kompetansedeling, dialog og tilstrekkelig tid er kritisk for å forbedre tverrfaglig samarbeid i skolesystemet. Dialog er en viktig ressurs for kommunikasjon og samarbeid. I en skolekontekst innebærer det at lærere og annet personale må engasjere seg i en ærlig og åpen dialog for å forstå hverandres perspektiver. Gjennom åpen dialog kan man lettere utforske hverandres kompetanse og oppleve psykologisk trygghet i arbeidsplassen (Habermas, 1984, s. 19-21). Psykologisk trygghet beskriver hvordan mennesker oppfatter konsekvensene av å ta mellommenneskelig risiko i en gitt kontekst, som på arbeidsplassen (Edmondson & Lei, 2014, s.3-7). Det handler om å skape et klima hvor man er komfortabel med å være seg selv og ikke trenger å være redd for å bli ydmyket, avvist eller straffet for å si det man mener (Edmondson, 2018, s. 35-43). Dette skaper rom for lettere kommunikasjon for et tverrprofesjonelt samarbeid-

Tid er en kritisk ressurs i skolesystemet, og en vanlig barriere for effektivt samarbeid. Borg & Drange (2019) og Gjertsen et al. (2018) fremhever at lærernes tidspress hindrer dem i å kunne delta fullt ut i samarbeidsmøter og teamarbeid. Dette kan ha negative konsekvenser for elevenes læringsopplevelse, da lærerne ikke får mulighet og tid til å utvikle og implementere tilpassede undervisningsstrategier i samarbeid med de andre profesjonene. Å føle seg sett og hørt er viktige forutsetninger for elevers positive opplevelse av skolen, spesielt når lærere dedikerer tid til å hjelpe (Connor & Cavendish, 2020, s. 295). Dedikert tid kan gjøre at elevene opplever økt motivasjon og engasjement i inkluderende utdanningsammenheng

(Connor & Cavendish, 2020, s. 302). Dermed kan det tenkes at dedikert tid til samarbeidsmøter med andre profesjoner, reflekterer videre på elevers opplevelse i inkluderende utdanning.

Sosialfaglige profesjoners yrkesgruppe kan dele kompetanse som læreren kan ha utbytte av, for eksempel relasjons-kompetanse, omsorgskompetanse og kommunikasjonskompetanse som utfyller kunnskapsgrunnet til læreren (Gjertsen et al, 2018, s. 167). Gjertsen et al. (2018) nevner at kompetansedeling fungerer som kulturell og sosial kapital for elevene (Gjertsen et al, 2018, s. 172). Sosial kapital dreier seg om nettverk og relasjoner som er nyttige for en person og som kan "brukes til å fremme egne interesser" (Larring & Stjernø, 2010, s. 53). Sosial kapital anses som en stor fordel, ettersom studier viser at det styrker sosial utvikling (Ogden, 2010). De mest sentrale utviklingsoppgavene for barn, er å få venner og holde dem, prestere og lykkes i skolen, følge normer og regler i familien, skole og samfunn (Ogden, 2010). Asamoah (2023) viser viktigheten av bevisstheten som skjer når en sosialarbeider aktivt deler kompetanse og ressurser med lærere (Asamoah, 2023, s. 37). Lærere kan tilrettelegge bedre for barn med nedsatt funksjonsevne, skape større aksept og mindre kritikk av utdanningssystemet (Asamoah, 2023, s. 37). Dette viser seg for å være positivt for skolemiljøet og anses som svært viktig, ettersom godt skolemiljø også styrker elevenes sosiale utvikling (CFCR, 2019).

Økt dialog mellom lærere og annet personale skaper en plattform for å utforske og integrere hverandres kompetanse, samtidig som det fremmer psykologisk trygghet på arbeidsplassen. I denne forbindelse er det interessant å se at selvbestemmelsesteori og transformasjonsledelsesteori ofte supplerer hverandre. For eksempel kan en leder som praktiserer transformasjonsledelse og tilrettelegger for kompetansedeling, dialog og tid i et tverrprofesjonelt samarbeid, styrke ansattes opplevelse av autonomi og kompetanse ved å delegerer ansvar, tilby støtte og oppmuntre til personlig og faglig utvikling. På samme måte kan det vurderes at ansattes opplevelse av autonomi, kompetanse og selvbestemmelse bidrar til å fremme den sosiale utviklingen hos elever. Derfor, selv om det ikke nødvendigvis er en direkte kausal sammenheng, kan det være et gjensidig forsterkende forhold mellom selvbestemmelsesteori og transformasjonsledelsesteori når det gjelder å fremme sosial utvikling hos elever, gjennom tilrettelegging for kompetansedeling, tid og dialog.

5.3 En felles visjon

De utvalgte artiklene fremhever ledelsens betydning for å fremme tverrprofesjonelt samarbeid i skolesystemet. Gjertsen et al. (2018) og Wiedeusch et al. (2020) påpeker at rektorer som vektlegger samarbeid mellom profesjoner følger samme prinsippene for transformasjonsledelse, som inspirerer og motiverer ansatte til felles mål.

Transformasjonsledelse innebærer at ledere fungerer som rollemodeller og gir inspirasjon, noe som bidrar til et positivt klima, samarbeid og innovasjon (Bass, 1990, s. 21).

Borg og Drange (2019) understreker at manglende ledelse fører til interessekonflikter og vanskeligheter med å prioritere innsatsen, noe som viser behovet for en klar visjon og veiledning. Initiativer for tverrprofesjonelt samarbeid feiler ofte på grunn av mangel på ledelse, som igjen understreker behovet for en lederstil som aktivt fremmer slike initiativer (Borg & Drange, 2019). Transformasjonsledere er kjent for å kommunisere klare mål og forventninger, noe som reduserer usikkerhet og konflikter i tverrfaglige team (Burns, 1978, s. 98).

Leithwood og Jantzi (2005) påpeker at transformasjonsledere fremmer en kultur for kontinuerlig forbedring og engasjerer ansatte i prosessen med å nå organisatoriske mål og felles visjoner, noe som er avgjørende for vellykket samarbeid (Leithwood & Jantzi, 2005, s. 205 - 207). Wiedeusch et al. (2020) rapporterer at mange rektorer ikke tilbyr strukturert tid for samarbeid, mens transformasjonsledere prioriterer å skape strukturer og systemer som fremmer samarbeid og innovasjon. Ved å avsette tid og ressurser til samarbeid, kan rektorer legge til rette for en mer effektiv og sammenhengende innsats fra alle involverte fagpersoner (Robinson et al., 2008, s. 640).

Dermed har transformasjonsledelse også blitt kritisert for begrepslig tvetydighet, mangelfulle forklaringsmodeller, et snevert fokus på relasjonen mellom leder og medarbeider og utilstrekkelig vektlegging av situasjonelle faktorer (Yukl, 1999). Det kan tenkes at slike faktorer kan muligens føre til en dårlig lederstil overfor BSV'ere, ettersom de allerede opptrer underordnet i skolesystemet (Gjertsen et al., 2018).

6.0 KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen, og utfordringene som oppstår for et styrket samarbeid. Det kreves økt åpenhet og dialog mellom yrkesgruppene i skolen for et styrket samarbeid. Å dele kunnskap og kompetanse, var et stort behov for å kunne forstå hverandres roller bedre. Samtidig oppsto rollene til sosialfaglige-profesjoner svært uklare, som førte til underordning og barrierer mellom sosialfaglig profesjon og lærer. En forbedring ville dermed vært å styrke profesjonenes status og roller gjennom lovverk og retningslinjer, som kan anerkjenne og danne et mer solidarisk fellesskap. Dette påvirker arbeidsmiljøet, som gagnar samarbeidets smidighet, hindrer overlapping og fremmer innovasjon.

Ved å styrke profesjonenes autonomi, tilhørighet og kompetanse, kan profesjonene oppleve økt motivasjon og mestring som videre hjelper elever. Ved økt fokus på kompetanse kan et tverrprofesjonelt samarbeid møte elever med tilpassede behov bedre. Ved bedre kjennskap til hverandres fagfelt, kan elevenes sosiale kapital styrkes, som fremmer et forbedret og inkluderende skolemiljø. Dette innebærer å danne relasjoner mellom elever både med og uten tilpassede behov, prestere i skolen, følge normer og regler på et mikro- og makronivå. Dedikert tid ble også en viktig forutsetning for å kunne planlegge og tilpasse undervisningsstrategier for å styrke den inkluderende utdanningen. Samtidig opplever elevene økt motivasjon og engasjement i inkluderende utdanningssammenheng ved profesjonenes dedikerte tid. For å fremme inkluderende utdanning gjennom implementering av disse behovene, kreves tydelig ledelse som vektlegger samarbeid mellom ulike profesjoner. Dermed ser transformasjonsledelse ut til å være nyttig for å inspirere, veilede og motivere det tverrprofesjonelle samarbeidet mot et felles mål og visjon.

Valget av en kombinert metode med både kvalitative og kvantitative elementer var hensiktsmessig for å belyse problemstillingen fra ulike vinkler. Dette ga en helhetlig forståelse, som bidro til identifisering av barrierer, behov og mulige tiltak for å styrke det tverrprofesjonelle samarbeidet. Hvis jeg kunne valgt å gjøre noe annerledes, ville jeg ha hatt en teori til, ettersom det kunne gitt enda mer innsikt i oppgaven min. Analyseprosessen med tematisk analyse og bruk av litteraturmatriser var nyttig for å strukturere og sammenfatte

Kandidat: 4504

funnene på en oversiktlig måte. Samlet sett bidro funnene og resultatene til å besvare problemstillingen og imøtekomme hensikten med oppgaven min.

LITTERATURLISTE:

Andersen, G. (2019) Valg av forskningsmetode. Hentet fra: [Hvordan velge forskningsmetode? - Sosiologi og sosialantropologi - NDLA](#) *3 sider

Asamoah, E., Tam, C. H. & Cudjoe, E. (2023) A systematic review of the roles of social workers in inclusive education for children with disabilities. *International social work*, 66(1) s. 36-51.

<https://doi.org/10.1177/0020872820971707>

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Sage Publications. *27 sider

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3). S. 1-13. *13 sider

[\(PDF\) From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision | nayyar abbas - Academia.edu](#)

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press. *12 sider

Baweja, S., Santiago, C. D., Vona, P., Pears, G., Langley, A., & Kataoka, S. (2016). Improving implementation of a school-based program for traumatized students: Identifying factors that promote teacher support and collaboration. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 8(1), 120–131. *11 sider

<https://doi.org/10.1007/s12310-015-9170-z>

Berzin, S. C., & O'Connor, S. (2010). Educating today's school social workers: Are school social work courses responding to the changing context? *Children & Schools*, 32(4), s. 237-249. *12 sider

<http://dx.doi.org/10.1093/cs/32.4.237>

Kandidat: 4504

Borg, E., Christensen, K., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan!* (AFI rapport 6/2015). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet ved HiOA. *13 sider

<https://hdl.handle.net/20.500.12199/6261>

Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), s. 251-266.

<https://doi.org/10.1177/1365480219864812>

Booth, T., Ainscow, M., Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Oplandske bokforlag. *60 sider

Brenna, S. J. (2020, mars 10). *Tverrprofesjonelt samarbeid i folkehelsearbeid* [Presentasjon]. Rogaland fylkeskommune. S. 1-25. [PowerPoint-presentasjon \(rogfk.no\)](#) *3 sider

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row. *30 sider

CFCR - Council for childrens rights (2019) The Effects of a Positive School Environment.

Hentet fra: [The Effects of a Positive School Environment | Council for Children's Rights \(cferights.org\)](#) *4 sider

Colman, I. Murray, J. Abbott, R. A. Maughan, B. Kuh, D. Croudace, T. J. & Jones, P. B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *British medical journal*, 338(a2981), s.1-8 * 8 sider

<https://doi.org/10.1136/bmj.a2981>

Connor, D. J. & Cavendish, W. (2020) 'Sit in my seat': perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), s. 288-309 *12 sider

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1459888>

De forente nasjoner (1948) VERDENSERKLÆRINGEN FOR Menneskerettigheter. FN's generalforsamling. [Verdenserklæringen for menneskerettigheter \(fn.no\)](#) *5 sider

Kandidat: 4504

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media. *58 sider

Edmondson, A. C (2018) *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. John Wiley & Sons. *17 sider

Edmondson, A. C. & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1(1) s. 23–43. *20 sider

DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305

Einarsen, S., Martinsen, Ø. L. & Skogstad, A. (2017). *Organisasjon og ledelse*. Gyldendal akademisk *23 sider

Ellingsen, I. T. & Skjefstad, N. S. (2019) Anerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning. I I. T. Ellingsen, I, Levin, B. Berg, L. C. Kleppe (red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok* (s. 97-111) Universitetsforlaget.

Fellesorganisasjonen. (2019). Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Hentet fra: [Yrkesetisk grunnlagsdokument.pdf \(fo.no\)](#)

Folkman, A. K., Fjetland, J. K., Gjermestad, A. & Josefsson, A. K. (2020) “Helsevernepleiere” i skolen? [«Helse Vernepleiere» i skolen? | Vernepleier](#) *3 sider

Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018) Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), s. 163-179. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Beacon Press. *8 sider

Kandidat: 4504

Helsedirektoratet (2017). Tverrfaglig samarbeid som grunnleggende metodikk i oppfølging av personer med behov for omfattende tjenester.* 3 sider

Hentet fra:

<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov/strukturert-oppfolging-gjennom-tverrfaglige-team/tverrfaglig-samarbeid-som-grunnleggende-metodikk-i-oppfolging-av-personer-med-behov-for-omfattende-tjenester>

Hetland, H. & Sandal, G. M. (2006). Multifactor Leadership Questionnaire som mål på lederatferd. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43(2) s.1-5. *5 sider

<https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2006/02/multifactor-leadership-questionnaire-som-mal-pa-lederatferd>

Hetland, H. (2008) Transformasjonsledelse: Inspirasjon til endring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. 43(8) *12 sider. [Transformasjonsledelse: Inspirasjon til endring | Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](https://psykologtidsskriftet.no/transformasjonsledelse-inspirasjon-til-endring)

Hutchinson, G. S. (2022) *Samfunnsarbeid: Mobilisering og deltakelse i sosialfaglig arbeid*. (4. utg). Gyldendal. *19 sider

Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), s. 755-768.

*13 sider

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>

Larring, K.B. & Stjernø, S. (2010). Sosial kapital blant marginaliserte. *Fontene forskning* (1). S. 53-67.*14 sider [Sosial kapital blant marginaliserte | Fontene.no](https://fontene.no/sosial-kapital-blant-marginaliserte)

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), s. 200 - 227. *27 sider

<https://doi.org/10.1080/09243450600565829>

Kandidat: 4504

Meld. St. 21 (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.

Kunnskapsdepartementet. *4 sider

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. *26 sider

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 19 (2018–2019). Folkehelsemeldinga: Gode liv i eit trygt samfunn. Helse- og omsorgsdepartementet. *15 sider

<https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nm-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>

Metodeguiden (2024) Ekstern validitet. [Ekstern validitet \(au.dk\)](#)

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2019: 3 - regjeringen.no](#)

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). *13 sider <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Ogden, T. (2010). Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Gyldendal Akademisk. *20 sider

Persson, M. (2021) *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang?: En praktisk guide*.

Universitetsforlaget. *32 sider

Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013) *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitetet og høyskole* (2. utg). Fagbokforlaget. *22 sider

Kandidat: 4504

Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), s. 635-674. *13 sider

<https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), s. 68-78 *10 sider

DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Røyset, M. L. (2019) *Næringsliv og menneskerettigheter: En analyse av utfordringer og muligheter i norsk rett*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.

<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-76662> *14 sider

Schoonenboom, J. & Burke, R. B. Johnson (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), s. 107-131. *24 sider

<https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>

Skogen, E., & Haugen, R. (2021). Motivasjon og selvbestemmelse. I R. Haugen, M. V. Slåtten, M. Lundestad & E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (3. utg.). Fagbokforlaget. *12 sider

Støren, I. (2013). *Bare søk!: Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Cappelen Damm Akademisk. *14 sider

Thidemann, I. J. (2019). *Bacheloroppgaven for sykepleierstudenter. Den lille motivasjonsboken i akademisk oppgaveskriving* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget. *136 sider

Kandidat: 4504

Van Sittert, H. & Wilson, L. (2018). School Social Workers' Perceptions of Their Role within the Framework of Inclusive Education. *Southern African Journal of Social Work and Social Development* 30(2) s. 1-21 *21 sider

<https://doi.org/10.25159/2415-5829/2944>

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Lokalisert på: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> *15 sider

Utdanningsdirektoratet. (2020). Prinsipper for skolens praksis. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/>

Utdanningsdirektoratet (2023). Undervisning og tilpasset opplæring. Hentet fra:

[3.2 Undervisning og tilpasset opplæring | udir.no](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-oppl%C3%A6ring) *21 sider

Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N. & Franek, M. (2022) Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany, *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), s. 118-130.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), s. 285–305. *21 sider

[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)

Øia, T. (20.05.2005) *Innvandrerungdom - Integrasjon og marginalisering*. (NOVA rapport 0808-5013) Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [Microsoft Word - Rapp2005C.doc \(oslomet.no\)](#) *12 sider

Totalt: *880 sider