

Rollestyrt samarbeid?

En kvalitativ studie av hvordan ulike roller kan påvirke et samarbeid mellom barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og barnehagen, fra BUP sitt perspektiv

HANNA R. SETTENDAL

VEILEDER

Anne Dorthe Tveit

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

SAMMENDRAG

Tidligere forskning på tverretattlig samarbeid har i mindre grad fokusert på samarbeidet mellom barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og barnehage. Fokuset har ligget på samarbeid mellom barnehage og foreldre, eller barnehage og barnevernet. Studiene som er gjort på samarbeidet mellom BUP og barnehage har i liten grad tatt i bruk rolleteori. Med utgangspunkt i fem kvalitative intervjuer av ansatte i BUPs sped- og småbarnsteam, undersøker jeg i denne oppgaven hvordan BUP-ansatte opplever at ulike roller i et tverretattlig samarbeid påvirker samarbeidet med barnehagelærere. Under intervjuene var de BUP-ansatte opptatt av samarbeidets ulike roller for å besvare positive og negative sider med å samarbeide med barnehagelærere, som gjorde det mulig å undersøke rollers betydning. Rolleteori viste seg tidlig å være et godt analytisk grep.

Funnene kan deles inn i fire kategorier: «Kjennskap, kunnskap om og forståelse av situasjonen», «holdninger til tiltak, ressurser og samarbeid», «kunnskaper og forventninger til hverandre» og «kompetanse og oppgaver som bidrag til samarbeid». Hver av disse har overordnet vist oppgaven at informantene fra BUP ønsker mer tid til metakommunikasjon både før, under og etter samarbeidet. I videre undersøkelser vil det være interessant å inkludere barnehagens perspektiv på dette.

FORORD

Det er flere som har vært til hjelp i løpet av dette arbeidet. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Anne Dorthe Tveit, for rause tilbakemeldinger og god støtte gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke Gunn Lisbeth Haugesag for å ha hjulpet meg å skaffe flere av informantene til prosjektet. Astri Thunold har brukt tid på å lese gjennom hele teksten min, og gitt nyttige kommentarer, så takk for det. Uten de fem informantene som har tatt seg tid til å stille opp til intervju innimellom en hektisk arbeidshverdag, ville denne oppgaven ikke vært mulig å gjennomføre. Derfor er jeg veldig takknemlig for at dere alle ønsket å bidra til prosjektet mitt. Til slutt vil jeg takke Ludvik A. Kjeldsberg for å ha støttet og heiet på meg gjennom hele perioden.

INNHOOLD

SAMMENDRAG	I
FORORD	II
FIGUR	V
1. INNLEDNING	1
1.1 Hvorfor samarbeide tverretatlig?.....	2
1.2 Problemstilling	5
1.3 Presentasjon av BUP og barnehage.....	6
1.4 Tidligere forskning	7
1.5 Oppgavens oppbygning og avgrensning	8
2. TEORETISK BAKGRUNN	10
2.1 Den utviklingsøkologiske modell som ramme rundt tverretatlig samarbeid	10
2.2 Roller	13
2.2.1 Rolleforventninger	14
2.2.2 Rollekonflikter	16
2.2.3 Kommunikasjon mellom ulike rolleinnhavere	17
2.2.4 Utfordringer i kommunikasjon mellom roller.....	19
3. METODE	23
3.1 Førforståelse	23
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	23
3.3 Valg av informanter.....	25
3.4 Gjennomføring av intervju	26
3.5 Presentasjon av informantene.....	27
3.6 Intervjuguide	29
3.7 Etiske perspektiver	31
3.8 Forskerrollen	32
3.9 Analyse og tolkning.....	32

3.10 Kvalitet i forskningsarbeidet	33
4. DATAPRESENTASJON OG DRØFTING	36
4.1 Kjennskap, kunnskap om og forståelse av situasjonen	37
4.2 Holdninger til tiltak, ressurser og samarbeid.....	43
4.3 Kunnskaper og forventninger til hverandre.....	49
4.4 Kompetanse og oppgaver som bidrag til samarbeid	55
5. AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG KONKLUSJON	61
LITTERATUR.....	64
VEDLEGG	70
1. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)	70
2. Skriv til informantene.....	71
3. Intervjuguide	73

FIGUR

Figur 1	
Kommunikasjonsprosessen tilpasset BUP og barnehagen.....	18

1. INNLEDNING

Psykiske vansker som angst, og emosjonelle- og atferdsmessige utfordringer, er en stor belastning for mange barn i Norge i dag. Så mange som 15 til 20 prosent i alderen 3–18 år antas å oppleve en eller flere av disse vanskene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 171). Det finnes flere forskjellige definisjoner på både vansker og lidelser knyttet til psykisk helse. Arbeidsdepartementet sammen med Helse- og omsorgsdepartementet (2013, s. 13) definerer psykiske lidelser som lettere til moderate og alvorlige tilstander, hvor vanskene tilfredsstiller kravene til en diagnose. Kristin Schjelderup Mathiesen (2009, s. 43) meddeler at de to mest forekommende lidelsene hos barn og unge er emosjonelle lidelser og atferdsvansker.

Selv om psykiske lidelser også forekommer i barnehagealderen, er den ikke den mest fremtredende utfordringen. Men eksempler som angst- og depresjonssymptomer kan komme allerede i tidlig levealder og øker sjansen for alvorligere psykiske utfordringer senere i livet (Øvreberg, 2011). For eksempel kan emosjonelle vansker eller negativ emosjonalitet hos de yngste barna preges av irritabelhet og sinne, eller skyhet og engstelse (Mathiesen og Janson, 2010, s. 250) Slike vansker kan utvikle seg til en diagnose. I de tilfellene det blir satt en diagnose, er det i tillegg til å få en avklaring, også et mål om å sette inn behandling (Overland, 2017, s. 18).

For den største andelen av barn er psykiske plager forbigående, men for mange kan disse plagene være vedvarende. Hvert fjerde barn med betydelige psykiske plager ved 18 måneders alder har det også ved 4-års alder, og 40 prosent av fireåringer med betydelige psykiske plager vil fremdeles ha det som 10-åringer (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 171). Slike fakta kan understreke viktigheten av å ha fokus på dette området. Et aktuelt spørsmål er hvordan profesjonelle aktører arbeider for å imøtekomme dette. Gjennom oppgaven har

jeg fokus på å utforske hvordan barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) arbeider med barnehager i et tverretatlig samarbeid, for å bedre psykisk helse hos barn.

Tidligere studier påpeker at hyppigheten av samarbeid mellom BUP og barnehagen statistisk sett har vært lav. En spørreundersøkelse til pedagoger i barnehagen tok blant annet for seg av hyppigheten av samarbeid med BUP. 70 % av pedagogene oppga at de «aldri» samarbeider med spesialhelsetjenesten BUP, og 13 % kun enkelte ganger (Braarud, 2007, s. 24). Det var også spørsmål om hvor god kompetanse pedagogene evaluerer seg selv i å identifisere ulike områder hos barn. Her er det noen områder som scorer markant lavere enn andre. 21,7 % oppgir at de har god kompetanse på å identifisere symptomer på omsorgssvikt. 10,9 % oppgir å ha god kompetanse på å identifisere symptomer på depresjon, og 6,5% oppgir at de har god kompetanse på å identifisere angsttilstander (Braarud, 2007, s. 8). Det kan tyde på at det er et behov for å øke kompetansen hos barnehagelærere på disse områdene.

Selv om forebyggende arbeid er sentralt i arbeid med barn, er begrepet tidlig innsats et mer reelt begrep innenfor samarbeid mellom BUP og barnehagen (Kvello, 2018b, s. 76–77). Til forskjell fra forebyggende arbeid som har som hovedmål å hindre at en uønsket prosess oppstår, handler tidlig innsats om å sette inn grep i en allerede uønsket prosess. En fordel med tidlig innsats er at omsorgspersonene ofte er mer motiverte for endringer i barnets tidlige liv, i tillegg til at vanskene er som regel avgrenset til få områder (Tranaas Vannebo og Holme, 2010, s. 533) Det finnes flere former for tidlig innsats. For eksempel indikert innsats som er det mest sentrale for BUP og barnehage. Det mest sentrale for BUP og barnehagen er indikert innsats. Denne innsatsen gjelder for 8–12 prosent av barn, unge og familier. Målet er å sette inn tiltak slik at barnets tilstand ikke forverres, i tillegg til å bedre tilstanden barnet er i (Kvello, 2018b, s. 77).

1.1 Hvorfor samarbeide tverretatlig?

Tverretatlig samarbeid er samarbeid mellom to eller flere etater. Det er likevel sjeldent at hele etater er involvert i et samarbeid. I stedet er noen aktører valgt ut til å delta (Knudsen, 2004, s. 22). Fellesnevneren for aktørene i etatene som samarbeider omkring barn, er at de enten har en relasjon til barnet, eller en kompetanse som kan bedre barnets tilstand. Tverretatlig samarbeid mellom instanser som har kompetanse på barn og psykisk helse, er et sterkt behov fordi en stor andel av barn har psykiske utfordringer. For barn i barnehagealder

kan relevante etater være innenfor sykehuset, barnevernet, helsestasjonen og barnehagen (Glavin og Erdal, 2018, s. 76–77). Siden ulike etater inneholder ulike profesjoner, er som regel et tverretatlig samarbeid også tverrfaglig.

Målet med tverretatlig samarbeid er å gi et helhetlig tilbud. Det helhetlige tilbudet bygges opp av ulike deler med hver sin kompetanse. I et tverretatlig samarbeid vil disse ulike delene være innenfor forskjellige etater (Jacobsen, 2004a, s. 76). God pedagogikk og spesialpedagogikk har ofte terapeutisk effekt. Men en pedagogisk arena som barnehagen skal ikke drive behandling. Barn med moderat og alvorlig grad av atferdsvansker trenger god tilrettelegging, og da er ofte bistand fra andre aktører nødvendig. Dette danner grunnlag for et tverretatlig samarbeid (Kvelling, 2018a, s. 59). Begrepet tverretatlig samarbeid har de siste tiårene fått stor innpass i norsk offentlighet. Og det er i dag et hyppig brukt begrep blant politikere og ledere i offentlig virksomhet. Her snakkes det ofte om tverretatlig samarbeid som løsningen på utfordringer i sektorene. Det er nærliggende å spørre etter hva som gjør tverretatlig samarbeid så «effektivt».

Det er flere årsaker til å arbeide tverretatlig. Terje Tellefsen (2004, s. 126) har et sosiologisk perspektiv på tverretatlig samarbeid. Han mener det er spesielt tre grunner til å samarbeide tverretatlig. For det første har ofte de som søker hjelp sammensatte utfordringer, der en helhetlig løsning av problemet med forskjellige instanser og etater er nødvendig. Den neste grunnen til Tellefsen (2004, s. 126–27) fokuserer på at profesjonene får en bedre innsikt i hverandres arbeid og øker respekten mellom hverandre. Ved økt kunnskap og respekt for hverandres roller kan det blant annet bidra til å forenkle nye samarbeid senere. Den siste årsaken handler om effektivitet, hvor et tverretatlig samarbeid kan gi raskere service og redusere dobbeltarbeid. Emilie Kinge (2012, s. 61) fokuserer også på en helhetlig løsning. Hun påpeker at en konsekvens av manglende helhetlig bredde er blant annet å teste ut usikre tiltak, gjøre forhastede beslutninger og ha et for begrenset syn på et komplisert symptom-bilde.

For det andre er en grunn til å arbeide tverretatlig, å dra inn et nytt fagområde. Når BUP inkluderer barnehagen i et samarbeid, kan de arbeide mot et bedre pedagogisk tilbud. Dette kan også gå omvendt, ved at det pedagogiske tilbudet også har et fokus på psykisk helse og ulike vansker, som BUP kan bidra med. Andy Højholdt (2009, s. 20–21) viser til det

pedagogiske arbeidet når han begrunner nødvendigheten av tverretatlig samarbeid. Ved å sette inn innsats på flere nivåer, skal det pedagogiske arbeidet ifølge han blant annet forebygge sosiale vansker. Målet til det tverrfaglige slik han beskriver det, er å samarbeide for å kvalifisere det pedagogiske arbeidet.

Et tverretatlig samarbeid er ofte komplekst og består derfor av flere ulike deler og oppgaver. Disse blir fordelt på de forskjellige aktørene, gjerne etter hvilken kompetanse de sitter med (Jacobsen, 2004b, s. 210). Videre skal det tverretatlige møtet gi økt kunnskap og kompetanse hos de ulike yrkesaktørene som Kari Glavin og Bodil Erdal (2013, s. 23) peker på flere årsaker til. En av de er ved å ha en felles drøfting av problemet. Her vil de ulike yrkesutøverne få nye innsikter av saken. Det som skjer er at de ulike yrkesutøverne bidrar med å se på situasjonen med sin individuelle «fagbrille», hvor de kan tette hverandres hull ved å formidle hvordan de ser på saken (Kinge, 2012, s. 58). I tillegg vil ofte hver enkelt deltaker av et tverretatlig samarbeid kun gjøre deler av arbeidets helhet, som medfører at et slikt samarbeid over tid vil gi ny kunnskap og kompetanse. Dette vil videre kunne bidra til å gi økt kvalitet i hjelpen til barnet og foreldrene (Glavin og Erdal 2013, s. 23).

Selv om det foreligger grunner til å gjennomføre tverretatlig samarbeid, er det ikke alltid dette blir prioritert. Årsaker som underbemanning, travelhet, forskjellig prioritering av tjenester, ønske om å beholde og markere institusjonens identitet og status og ulik utdanningsbakgrunn er faktorer som ofte fører til manglende eller svakt utbygd tverretatlig samarbeid. Spesielt ulik utdanningsbakgrunn er en faktor som skaper forskjellig forståelse, praktiske ferdigheter og håndtering av taushetspliktreguleringen, som igjen kan gjøre det utfordrende å sette i gang et slikt samarbeid (Kvelling, 2018a, s. 53).

Likevel er ikke et samarbeid gunstig selv om delene hver for seg fungerer godt. De må også koordineres sammen. Ved koordinering forvaltes ressursene så effektivt som mulig (Jacobsen, 2004b, s. 210), noe som krever at partene involverer seg i andres oppgaver. Dette er nødvendig for å få til et helhetlig prosjekt som igjen skal gi et helhetlig produkt til barnet (Jacobsen, 2004a, s. 76). For mange kan det å koordinere seg i et samarbeid være en barriere. Å ha kontakt med noen man har en lang fysisk avstand til, er en av årsakene til dette (Jacobsen, 2004a, s. 90). I et samarbeid mellom BUP og barnehagen kan dette tenkes å være et problem som lett kan oppstå, både fordi samarbeidet ikke er regelmessig, og fordi

barnehagen for eksempel må kunne forholde seg til flere forskjellige profesjoner i BUP. Det er flere områder innenfor dette samarbeidet som kan føre til hinder for et godt samarbeid, men jeg har valgt å fokusere på roller.

1.2 Problemstilling

Når BUP og barnehagen samarbeider om et barn skapes det en relasjon ved at de arbeider mot et felles mål. Kirsti Lauvås og Per Lauvås (2004, s. 28) mener at «i et samarbeid er det og utvikles det relasjoner deltakerne imellom, enten man er oppmerksom på det som skjer eller ei.» Utsagnet beskriver altså blant annet at aktørene i et samarbeid alltid vil påvirke hverandre, bevisst eller ubevisst. BUP-ansatte og barnehagelærere har ulike roller i samarbeidet og vil derfor kunne påvirke hverandre forskjellig. Dette kan for eksempel bli påvirket av forskjellige idéer om hvordan en arbeider mot målet.

Siden forskning på tverretattlig samarbeid oftest har fokus på andre etater enn BUP og barnehagen, skal jeg belyse samarbeidet mellom disse etatene. Opplevelsene baserer seg på intervjuer av ansatte i BUP. BUP som spesialisthelsetjeneste sitter med en annen kompetanse enn barnehagen. Ansatte fra BUP har for eksempel kompetanse innen psykisk helse og psykiatri, mens barnehagelærere har sin kompetanse på normalutvikling hos barn. Dette medfører at de har ulike roller i et samarbeid. Dette vil belyses gjennom en studie, hvor informantenes utsagn knyttet til roller analyseres. Oppgavens problemstilling er:

Hvordan opplever BUP-ansatte at ulike roller i et tverretattlig samarbeid påvirker samarbeidet med barnehagelærere?

Jeg skal jeg benytte meg av data fra fem BUP-ansatte ved sped- og småbarnsteamet. Ettersom alle intervjuenes informanter er fra BUP, er innholdet basert på deres erfaringer. Det er viktig å presisere at studiet kun tar for seg BUP-ansattes opplevelser, og at ansatte fra barnehagen kan sitte med en annen opplevelse. Gjennom intervjuene vil jeg å få et innblikk i hvordan samarbeidet med barnehagelærere kan oppleves. I tillegg kan en forståelse av opplevelser rundt tverretattlig samarbeid muligens gi svar på hvilken verdi et regelmessig samarbeid mellom BUP og barnehagen kan ha. Det blir derfor sentralt å få kunnskap om hvordan samarbeidet blir påvirket av at BUP-ansatte og barnehagelærere står overfor et felles reelt problem, og hvordan de arbeider med barnehagebarn for å øke prognoser for at barnet unngår større vansker i skolealder.

1.3 Presentasjon av BUP og barnehage

Selv om både BUP og barnehager arbeider med og om barn, er det også forskjeller mellom institusjonene. BUP styres i likhet med sykehusene av helseregionene på vegne av staten. Derfor kan tilbudet i praksis være noe ulikt utfra geografisk plassering. Det er likevel flere felles retningslinjer. I stortingsmeldingen *Nasjonal helse- og sykehusplan (2016–2019)* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 66) blir det fastslått at BUP «skal dekke alle vanlige behov på spesialistnivå for barn og unge.» Behandlingen skal omfatte blant annet ADHD, tvangslidelser, personlighetslidelser og depresjon. Noe av det som skiller BUP fra barnehagen er at sistnevnte ikke skal utføre behandling. I stedet står det i barnehageloven (2006) § 1 blant annet at barnehagen skal bidra til trivsel gjennom lek og læring.

Barnehagen skal også sørge for at barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. I tillegg skal dem legge til rette for fellesskap og vennskap ved å være et utfordrende og trykt sted. I likhet med BUP skal barnehagen også arbeide for barnas helse. Det vedtas gjennom rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 11) at barnehagen skal «ha en helsefremmende og forebyggende funksjon [...]» og «barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen.»

BUP-ansatte som spesialister i andrelinjetjeneste er lovpålagt å samarbeide på tvers av etater. De skal ha en veiledende rolle for førstelinjen, noe faglig veileder for BUP (Hafting og Garløv, 2016) konstaterer: «Kunnskapsoverføring til førstelinjen er en lovpålagt oppgave for barne- og ungdomspsykiateren». Å videreføre kunnskap til fagkyndige i førstelinjen er først og fremst ment til samarbeid, men BUP har også i oppgave å bidra som konsulent i kriseteam i akutte situasjoner. Sammenlignet med BUP-rollen har ikke barnehagelærere like klare regler i forhold til å arbeide tverretatlig. I rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 16) er det i stedet styreren som skal «[...] sikre at barnehagen har innarbeidet rutiner for samarbeid med relevante institusjoner [...]» Det er i stedet skrevet i barnehageloven (2006) § 2a at barnehagen som etat skal samarbeide med skolen for barna i overgang fra barnehage til skole. I tillegg skal det meldes til barnevernet ved bekymringer for barnet, som kan føre til et samarbeid. Det at BUP-ansatte har en tydelig beskrivelse av sin rolle i tverretatlig samarbeid og ikke barnehagerollen, er et relevant skille. Dette kan påvirke rollene til å ha ulik tilnærming til et slikt samarbeid.

1.4 Tidligere forskning

Som nevnt har tidligere forskning på tverretattlig samarbeid i stor grad vært rettet mot å undersøke samarbeid mellom andre etater enn BUP og barnehage. I søket etter tidligere forskning har jeg begrenset meg til de skandinaviske landene samt England og USA, fordi de har flere fellestrekk i den pedagogiske tradisjonen som andre land ikke har (Imsen, 2011, s. 15–16). Innenfor disse fagtradisjonene synes det som at forskningen baserer seg blant annet på samfunnsansvar om psykisk helse, behovet for psykologiske tjenester, øke kunnskapen til profesjonelle som arbeider med psykisk helse og se sammenhenger mellom samarbeid og resultat. Det har vært foretatt en rekke ulike studier, men en overvekt av dem kan kategoriseres som enten kvantitative eller kvalitative.

Blant de kvantitative studiene finnes blant annet “Samhandling mellom barnevern og psykisk helsevern for barn og unge – utfordringer og muligheter”. To år etter Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet og Helsedirektoratet sendte ut rundskrivet *Samarbeid mellom barneverntjenester og psykiske helsetjenester til barnets beste* i 2015, foretok Camilla Lauritzen, Svein A. M. Vis og Sturla Fossum (2017) en spørreundersøkelse blant ansatte i det kommunale barnevernet, i barnevernsinstitusjoner og ansatte i psykisk helsevern for barn og unge. Gjennom spørreundersøkelsen kom det frem at på tross av rundskrivet, opplevde de ansatte fortsatt store utfordringer i samarbeidet på flere områder. Disse lå på områder som inntaksprosedyrer, organisering, lovverk og tjenestetilbud, samt uenighet om barnet skal plasseres i institusjon i regi av barnevernet eller psykisk helsevern.

Utfordringer i samarbeid og hvordan disse kan imøtegås er også fremtredende i studiene *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen* (2011) av David Lansing Cameron, Velibor Bobo Kovac og Anne Dorthe Tveit, og *Tilgjengelighet og samarbeid: mer fleksible hjelpetjenester?* (2007) av Lars B. Kristoffersen. De kvantitative studiene er i likhet med de kvalitative, foretatt av forskere på alle nivå. Men innenfor sistnevnte finnes det også en større mengde masteroppgaver.

I masteroppgaven “*Overgangen fra barnehage til skole følte som to helt ulike miljø og verdener*” (2014) undersøker Gunn Karin Thomassen hvordan barnehagelærere, foreldre og lærere mener samarbeidet i overgang mellom barnehage og skole ivaretar barn som utfordrer med sin atferd og hvilke forbedringsmuligheter de viser til. På bakgrunn av seks kvalitative

intervjuer argumenterer Thomassen (2014, s. 67) for at mye av samarbeidet finner sted på ledernivå, og at samarbeidet på dette nivået ikke nødvendigvis fester seg på lavere nivå.

Pia Maria Drevdal kom i 2007 (s. 95) frem til at manglende informasjonsformidling var et hinder for at tverretattlig samarbeid mellom skole og barneverntjeneste skal fungere godt. I masteroppgaven *Hvordan beskriver barnevernsarbeidere tverretattlig samarbeid med tannhelsetjenesten?* beskriver Cathrin Myrøld (2015, s. 75–76) at samarbeidet mellom barnevern og tannhelsetjenesten er spesielt begrenset innenfor temaene meldingspraksis, kunnskap og forankring.

Som eksemplene viser har en majoritet av kvalitative studier om tverretattlig samarbeid omkring barn fokus på flere aktører om gangen. Og da ofte barnevernet, foreldre, barnehage eller skole. Det er lite forskning spesielt på tverretattlig samarbeid mellom kun BUP og barnehage, men det er studier hvor andre parter også er involvert (for eksempel Raddum 1996). Det påvirker forskningen inn på en mer bredt enn innsnevret felt, hvor de kan miste en dybde i forståelsen av samarbeid på aktørnivå. Her kan studien min plasseres. Det er få studier som har sett på samarbeidet mellom BUP og barnehage fra et rolleteoretisk perspektiv.

Ut fra det rolleteoretiske er det særlig en studie som har tjent som inspirasjon for min oppgave. Dette er Erving Goffmans (1992) bok *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik* som har sin originalutgave *The Presentation of Self in Everyday Life* fra 1959, la opp til en ny forståelse av menneskers ulike roller i dagliglivet. I etterkant er det blitt gjennomført flere studier som tar for seg dette. Et eksempel er doktorgradsavhandlingen *Communication Roles as Predictors of Motivation toward Productivity under the Conditions of Groupness and Organizationness* fra (Lewis) 1980. Avhandlingen tar for seg i grove trekk forskjellen på kommunikasjon mellom aktører som kjenner hverandre godt, og aktører som ikke har et godt kjennskap til hverandre. Dette er inspirasjon for min studie ettersom jeg skal undersøke blant annet opplevelsen av hvor godt kjennskap BUP og barnehagen har til hverandre.

1.5 Oppgavens oppbygning og avgrensning

Etter en presentasjon av psykisk helse hos barn, ble tidligere forskning på feltet avklart i oppgavens første kapittel. Her ble også problemstillingen presentert og begrunnet. Andre

kapittel inneholder den teoretiske delen av prosjektet. Den inneholder to deler: (a) Urie Bronfenbrenners modell som en inngang til tverretatlig samarbeid, og (b) roller i tverretatlig samarbeid. I tredje kapittel blir gjennomgangen av metoden redegjort. Her blir valg av datainnsamling og informanter presentert. I tillegg blir innholdet i intervjuguiden min begrunnet, samt en gjennomgang av utførelsen fra idé til produkt. Tredje kapittel består av datapresentasjon og drøfting. Her blir blant annet likheter og forskjeller fra informantenes opplevelser diskutert. I konklusjonen legges avsluttende kommentarer og funnene frem, i tillegg til at jeg besvarer oppgavens problemstilling.

Et prosjekt innenfor en tidsramme gir også avgrensninger til oppgaven. Det ene omhandler omfanget av studien av samarbeidet. Selv om et samarbeid med BUP og barnehagen ofte inneholder andre instanser som PP-tjenesten eller barnevernet har jeg valgt å rette fokus på relasjonen mellom BUP og barnehagen. Dette fører videre til valg av informanter. Jeg har vurdert ut fra oppgavens tidsramme å intervju kun ansatte fra BUP. I stedet for å sammenligne BUP-ansatte og barnehagelæreres utsagn, kan dette gi rom for en bredere forståelse innenfor BUP.

2. TEORETISK BAKGRUNN

For å undersøke hvordan roller kan påvirke samarbeidet mellom BUP og barnehage, er det nødvendig å redegjøre for rollers betydning i et tverretatlig samarbeid. I dette kapitlet skal jeg derfor starte med å plassere tverretatlig samarbeid i system, ut fra Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (2005b, s. 80–81), med særlig vekt på eksosystemet. Grunnlaget for å bruke denne modellen er at den kan gi en forståelse for hvor et tverretatlig samarbeid er i forhold til barnets miljø, og på hvilke måter samarbeidet har betydning for barnet.

Neste del vil inneholde en redegjørelse av rollebegrepet. Etter redegjørelse for hva roller er, vil det bli presentert forventninger, konflikter og kommunikasjonsutfordringer som kan oppstå i samarbeid mellom ulike roller. En slik tilnærming kan øke forståelsen for hvilke faktorer som kan være problematisk for samarbeidet. I tillegg er det nødvendig å med en forståelse av rollebegrepet før rolleanalysen. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin metodebok er utgangspunktet for dette. De tar for seg sentrale begreper innenfor rolleteori, som er relevant for dataresultatene. Det er likevel nødvendig å bruke annen teori i tillegg som blant annet kan redegjøre for rolleteori innenfor tverretatlig samarbeid.

2.1 Den utviklingsøkologiske modell som ramme rundt tverretatlig samarbeid

I 1977 presenterte den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner den utviklingsøkologiske modellen. Bronfenbrenner (2005b, s. 80–81) ga modellen fire systemer: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Senere la han også til kronosystemet for å fange tidsdimensjonen de andre systemene inngår i (2005b, s. 82–86). Modellen gir et rammeverk for å forstå individer i ulike miljøer. Med utgangspunkt i individet beskriver modellen hvordan det påvirkes av forskjellige faktorer på ulike nivå. Ettersom de ulike systemene inneholder ulike relasjoner som påvirker barnet forskjellig, vil modellen brukes som en inngang for å forstå hvordan tverretatlig samarbeid plasseres og har betydning for barnet.

Strukturen ved det økologiske miljøet blir definert av Bronfenbrenner (2005a, s. 54) utover her-og-nå situasjoner, som vil si at relasjoner som påvirker barnet ikke trenger å være til stede hos barnet. Det kan lages et skille mellom tre typer av relasjoner for barnet: (a) relasjoner hvor barnet er direkte involvert, for eksempel i sandkassen med en voksen. (b) relasjoner hvor barnet har hatt en direkte påvirkning på en annen relasjon, som hvis barnet forteller barnehagelæreren hva det liker å leke med og barnehagelæreren forteller det videre til barnets foreldre. Og (c) relasjoner hvor barnet har hatt en indirekte påvirkning, for eksempel ved at barnehagelæreren observerer at barnet trenger et spesielt behov, og diskuterer dette med en spesialist. Uansett hvilke tre relasjoner som gjelder, vil det deretter ha en direkte påvirkning på barnet. For eksempel ved at spesialisten foreslår tiltak til barnehagelæreren som hun utfører, og som er med på å dekke barnets behov. Liv Mette Gulbrandsen (2017, s. 53–54) underbygger dette ved å skrive at den utviklingsøkologiske modellen er preget av systematikk og forteller at hvis ett ledd settes i bevegelse, påvirker dette resten av systemet. Modellen har altså en systemteoretisk tilnærming, hvor fokuset ligger på hvordan avgjørelser, handlinger og relasjoner påvirker systemet ned til fokuspersonen.

En forutsetning for samarbeid er relasjoner, altså forhold mellom et eller flere individer. Relasjoner er utgangspunkt for den økologiske utviklingsmodellen til Bronfenbrenner (1977, s. 515). For at BUP og barnehagen skal ha en årsak til å samarbeide, må de ha en relasjon. Denne blir til ved at et barnehagebarn blir henvist til BUP, og det blir avtalt mellom etatene å samarbeide om barnets vansker eller utfordringer. Bronfenbrenners (1977, s. 515) modell kan derfor gi et rammeverk for å forstå individer og dens relasjoner i ulike miljøer. Her kommer aktør *versus* strukturproblemet til syne, som flere av de mest kjente sosiologene har beskjeftiget seg med (Habermas, 1987; Giddens, 1984 og Bourdieu, 1988). Mens aktøren ikke er noe vi nødvendigvis møter på i alle systemer, er struktur noe som angår alle nivåer. Aktøren er det mest brukte begrepet i denne delen av sosiologien, og barnet kan være et eksempel på en slik aktør. På bakgrunn av dette vil de fire systemene til Bronfenbrenners modell redegjøres, hvor eksosystemet er et springbrett til tverretatlig samarbeid mellom BUP og barnehagen.

Systemene til Bronfenbrenners modell kan illustreres som sirkler rundt barnet, hvor sirklene går gradvis til et system på et høyere nivå. Sirkelen som er nærmest barnet er det laveste nivået, og er tilegnet navnet mikrosystemet. I boken *The Ecology of Human Development* fra

1979 beskrev Bronfenbrenner mikrosystemet som et miljø i løpet av en tidsepoke for den utviklede personen, hvor relasjoner mellom mennesker finner sted (Lerner, 2005, s. xiii). Prosessene foregår i en situasjon hvor barnet har umiddelbar kontakt med aktørene, som hjemme med familien eller i barnehagen (Bronfenbrenner, 2005b, s. 80). Den neste sirkelen og nivået er mesosystemet, som blir beskrevet av Bronfenbrenner som et system som inneholder mikrosystemer. Systemet består av to eller flere miljøer som angår eller påvirker barnet gjennom prosesser (Bronfenbrenner, 2005b, s. 80). Mesosystemet blir til når barnet beveger seg inn i en ny situasjon (Bronfenbrenner, 1979, s. 25), som overgang til barnehage hvor det oppstår samarbeid mellom barnehagen og hjemmet. Det vil alltid være barnet som er sentralt i forbindelsene. Det kan være at barnet er direkte forbindelsesleddet som i en garderobesituasjon mellom barnehagelærer og foreldre med barnet til stedet, eller forbindelsen går utenom barnet. Eksempelvis kontakt via telefon eller e-post (Guldbrandsen, 2017, s. 59–60).

Tredje nivå i modellen består av eksosystemet. Bronfenbrenner har to krav til å utfylle kriteriene her. Først og fremst inneholder det to eller flere miljøer som har direkte betydning for barnets prosesser i mikrosystemet, men likevel består av minst et miljø hvor barnet ikke er direkte involvert. Deretter skal prosessene vise utvikling hos barnet (Bronfenbrenner, 2005b, s. 80). Systemet inneholder to steg, hvor det første er å ta i bruk ekstern påvirkning på prosessene i mikrosystemet. Det andre er å sørge for at prosessene utspiller seg i betydningsfulle endringer hos barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Når BUP-ansatte veileder barnehagen kan dette føre til endringer til barnet ved at barnehagelærerne har endret sin måte å tilnærme seg barnet i praksis. Om en relasjon mellom miljøer havner i eksosystemet, avhenger blant annet av hvordan barnets mikrosystem er. For eksempel påvirker barnehagelærerens fokus på psykisk helse og emosjonelle vansker, om hun eller han går inn i et samarbeid med ansatte fra BUP. Altså, et barn blir kanskje «rammet» av et slikt samarbeid i én barnehage, og ikke i en annen. I tilfeller hvor dette ikke blir tatt tak i, risikeres det at problemet forskyves til skolen. I tillegg er det en forutsetning at atferden som ses på som negativt eller et problem, bryter med tradisjoner innenfor et miljø. Om et barn har vansker med å sitte stille og følge med, kan det oppleves av en barnehagelærer at dette er atferd som ikke hører til ved samlingsstunder eller måltider i barnehagen (Overland, 2017, s. 28–32).

Det fjerde nivået er ifølge Bronfenbrenners modell makrosystemet. Dette inneholder alt fra regler, normer og kultur som påvirker barnehagen og BUP sitt arbeid (Gulbrandsen, 2017, s. 63–64). For eksempel inngår lover, regler og rammeplanen som barnehagen skal følge. For eksempel er det bestemt i rammeplanen at barnehagelærere skal ha fokus på tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Barnehagen er likevel tidlig innsats i seg selv da dette dekker de første leveårene i et menneskes liv, men det kan også være langt mer konkret enn det. Å iverksette tidlige tiltak når problemer har oppstått er et eksempel på dette. Barn som trenger ekstra støtte i en periode av livet, har muligens ekstra behov for iverksetting av tidlige tiltak. Derfor er en av barnehagelærerens oppgaver for å sikre gode tiltak, å få hjelp av hjelpeinstanser der det er behov (Kunnskapsdepartement, 2016 s. 55).

Av Bronfenbrenner sine fire systemer er det eksosystemet som kan ses som en ramme for samarbeidet mellom BUP og barnehagen. Det kan begrunnes gjennom teoretikeren sitt utsagn om prosesser. Det at disse skal ha direkte betydning for barnet i mikrosystemet ser man blant annet gjennom samarbeidet som omhandler barnet. Barnet er fokuspersonen, og ved samarbeidet arbeides det mot et mål som er til barnets beste i sine miljøer, som hjemme eller i barnehagen. Her finnes også begrunnelsen for at prosessene må vise utvikling hos barnet, som også er et sentralt fokus i det tverretatlige samarbeidet. Det at barnet er aktivt deltakende i barnehagen men ikke i BUP, dekker det siste kjennetegnet han la til, at minst ett miljø ikke er et aktivt sted direkte for barnet, men fortsatt påvirke barnets prosesser. I dette tilfellet er det BUP. De møter barnet ved kun enkelte anledninger i samarbeidsprosessen, og ikke i det daglige.

2.2 Roller

Å inneha en rolle i dagliglivet innebærer et ønske om å bli akseptert, enten det er en frivillig eller tvunget rolle (Brøgger, 1976, s. 56). For eksempel at BUP-ansatte og barnehagelærere blir sett på som fagpersoner. Selv om roller er noe alle har, er rollebegrepet opprinnelig fra teaterverdenen (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 219). Dermed har det hverdagslige språket blitt påvirket til at begrepet «rolle» er forbundet med teater og skuespill. Erving Goffman har imidlertid vist at begrepet også er et nyttig verktøy i kvalitative studier. I 1959 publiserte Goffman (1992, s. 9) boken *The Presentation of Self in Everyday Life*, basert på en studie av menneskelig sosial interaksjon analysert fra en dramaturgisk tilnærming. Jan Brøgger (1976, s. 12–13) henvendte seg til Goffman i sin bok *Roller og*

rollespill: Innføring i atferdsanalyse. Her har han valgt omtale begrepet «rollespill» til Goffman som «rolleforvaltning». Dette er et mer relevant begrep for min oppgave ettersom BUP-ansatte og barnehagelærere selv har valgt å gå inn i yrkesrollene, men uten mulighet til å gå ut av rollen som i et skuespill.

Selv om Brøgger (1976, s 12–13) viste at Goffman kan «avsløre» mennesker ved sin rollanalyse av rollespill, er han skeptisk til denne metoden. Han mener at å gjennomskue andre mennesker har med seg en form for moralisme. Moralen kan ifølge Brøgger være skjult og uten en sympatisk hensikt. I tillegg påpekte han at det sosiale livet ville blitt svært komplisert om alle gjennomskuet hverandre til enhver tid. Til slutt har han konstatert at denne avsløringen hverken nødvendigvis er sann eller relevant i sosiale sammenhenger.

Det er mye som påvirker rolleforvaltningen, deriblant forventninger, konflikter og kommunikasjon. Videre i kapittelet vil disse områdene derfor bli brukt til å vise hvilke endringer som kan skje ved å ha én type rolle i møte med en annen.

2.2.1 Rolleforventninger

Som Lauvås og Lauvås (2004, s. 65) skriver, består et tverretatlig samarbeid av ulike roller. Selv om ulike rollene i et tverretatlig samarbeid skal bidra til et mål om et helhetlig tilbud, kan de ulike rollene skape forventninger som fører til utfordringer. Lauvås og Lauvås deler rolleforventningene inn i skal-, bør- og kan-forventninger, hvor skal-forventninger utenfra retter seg mot handlinger som må utføres. Bør- og kan-forventninger bærer i stedet preg av at rolleinnhaveren vurderer ut fra sin kompetanse om handlingene utføres.

Generelt for skal-, bør- og kan-forventninger er at de er enten rettet mot lover og retningslinjer, eller tradisjoner for yrkesrollen. Der er det ikke bare forventninger utenfra, det stilles forventninger mellom aktørene i samarbeidet (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 68). I lys av profesjonaliseringsprosessen som beskriver at forskjellige yrkesutdannelser gir utgangspunkt til ulik formidling av kunnskap og verdier (Tellefsen, 2004, s. 138), vil derfor en spesialpedagog, psykolog eller sosionom oppleve å møte ulike forventninger fra en barnehagelærer, og *vice versa*.

Enhver yrkesaktør har både formelle og uformelle roller knyttet til seg, som igjen innebærer ulike forventninger. Rollene som er knyttet til utdanning, yrkesstilling og arbeidslivet er

formelle roller (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 65). Dette er i motsetning til uformelle roller, som er knyttet opp mot for eksempel kjønn eller etnisitet (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 218–19). Sett i lys av både de formelle og uformelle rollene, består ofte et tverretatlig samarbeid av flere forskjellige roller. For eksempel kan det forventes ulikt av en kvinnelig pedagog sammenlignet med en mannlig pedagog, og to kvinner med hver sin yrkesbakgrunn har også ulike forventninger knyttet til sine roller. For å sikre en helhetlig diagnostisering og behandling av barnet, behøves det variasjon av formelle roller, som for eksempel ulike yrkesroller (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 65). Selv om de formelle rollene danner utgangspunkt for et tverretatlig samarbeid, kan de uformelle rollene påvirke innholdet til et slikt samarbeid.

Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 231–32) mener at rolleforventninger ikke er medfødt kunnskap, men i stedet noe man erfarer og lærer gjennom samhandling med andre. Dette kan læres både direkte og indirekte. En direkte måte kjennetegnes ved at den er tydelig, for eksempel ved å få beskjed fra sjefen om å lese regelverket. I stedet kan indirekte måter i stedet være å observere andre med lik rolle, og legge dette til grunn for hva som forventes. I et tverretatlig samarbeid mellom ulike roller kan for eksempel forventninger til en rolle ligge til grunn for hva man har observert av en lignende rolle før. Hvis en barnehagelærer har hatt et samarbeid med en psykolog, kan hennes opptreden påvirke forventningene til neste gang barnehagelæreren har et samarbeid med en annen psykolog.

Rolleforventninger kan knyttes til normer, altså regler som sier noe om forventninger til en bestemt oppførsel. Normer kan være både uformelle og formelle regler som trekker skillet mellom akseptabel og uakseptabel oppførsel. Mens uformelle normer er knyttet til forestillinger om hva man bør gjøre og ikke bør gjøre i samfunnet, er formelle normer ofte nedskrevne regler. Spesielt de formelle forventninger fra en person til en annen kan avhenge av hvilken jobb og arbeidssted den har (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, s. 220). Pål Repstad (1995, s. 69) definerer normer som «når forventningene får en viss stabilitet over seg, slik at de samme forventningene melder seg i samme type situasjoner, kalles disse stabile forventninger gjerne normer.» Institusjoner inneholder som samfunnet ellers differensierte roller, ulike roller som har mer eller mindre tydelige skiller. Forventninger er ifølge Goffman (1972, s. 24) en del av hva roller er, som definerer begrepet rolle som sosiale posisjoner med bestemte forventninger knyttet til seg.

Ansatte i BUP skal være eksperter på barns psykiske lidelser og atferd (Helsedirektoratet, 2017), og dette er med på å påvirke hvordan barnehagelærere ser på BUP-ansatte. Her kan det tenkes at det er visse forventninger eller normer til hva BUP skal gjøre når de utreder og behandler barn. Det kan være forventning fra barnehagen om at de sitter på en løsning til vanskene rundt barnet, eller at de kan komme med den hele og fulle forklaringen på hvorfor et barn oppfører seg på en bestemt måte. Brøgger (1976, s. 68) problematiserte også normene som ligger knyttet til en bestemt rolle. Mennesker tvinges i situasjoner som man nødvendigvis ikke føler man mestrer. Dette kan også skje som yrkesaktør i et tverretattlig samarbeid. Brøgger brukte begrepet «rolledistanse» om en tilstand en rolleinnhaver kan utvikle, om han eller hun føler man enten ikke mestrer eller føler seg knyttet til bestemte rollekrav. Dette kan være relevant for barnehagelærerrollen og BUP-rollen i møte med hverandre om de har enten høye eller annerledes forventninger til den andre enn man selv sitter med. For eksempel kan en BUP-ansatt føle på en rolledistanse om barnehagelæreren krever mer autoritet fra BUP-rollen enn hva han eller hun selv mener den tilhører. Ifølge Brøgger (1976, s. 69) kan ulike strategier bli brukt fra den som føler rolledistansen ved eksempelvis opptre som man er en annen enn seg selv. Man inntar altså en rolle man selv ikke føler man er knyttet til.

Normer er også viktig å se i et konsekvens-perspektiv. Normer kan føre til både positive og negative sanksjoner som en konsekvens av å følge eller bryte dem. Dersom en fagperson bryter en formell norm er konsekvensen kanskje å miste autorisasjonen sin. Uformelle normer får også konsekvenser, men på en annerledes måte (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 221). Om en fra BUP tydelig bryter med sine uformelle normer, kan en konsekvens være at barnehagen ikke vil samarbeide med dem, eller at samarbeidet inneholder konflikter og uenighet. Det kan oppstå rollekonflikt.

2.2.2 Rollekonflikter

Normer som ofte er forventninger til en rolleinnhaver, kan skape rollekonflikt om flere av disse forventningene kommer i konflikt med hverandre. Rollekonflikter kan hovedsakelig inndeles i de to hovedtypene konflikter «innad» i og «mellom» roller, hvor den første kalles intrarollekonflikter og den andre interrollekonflikter. Intrarollekonflikter «innebærer at ulike aktører har motstridende forventninger til én og samme rolle.» (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 227). Rolleinnhaveren kan sies å havne mellom to stoler. For eksempel

kan en barnehagelærer med lederansvar både merke forventninger om å være en autoritær og tydelig leder på avdelingen, samtidig som hun er inkluderende overfor sine assistenter i avgjørelser.

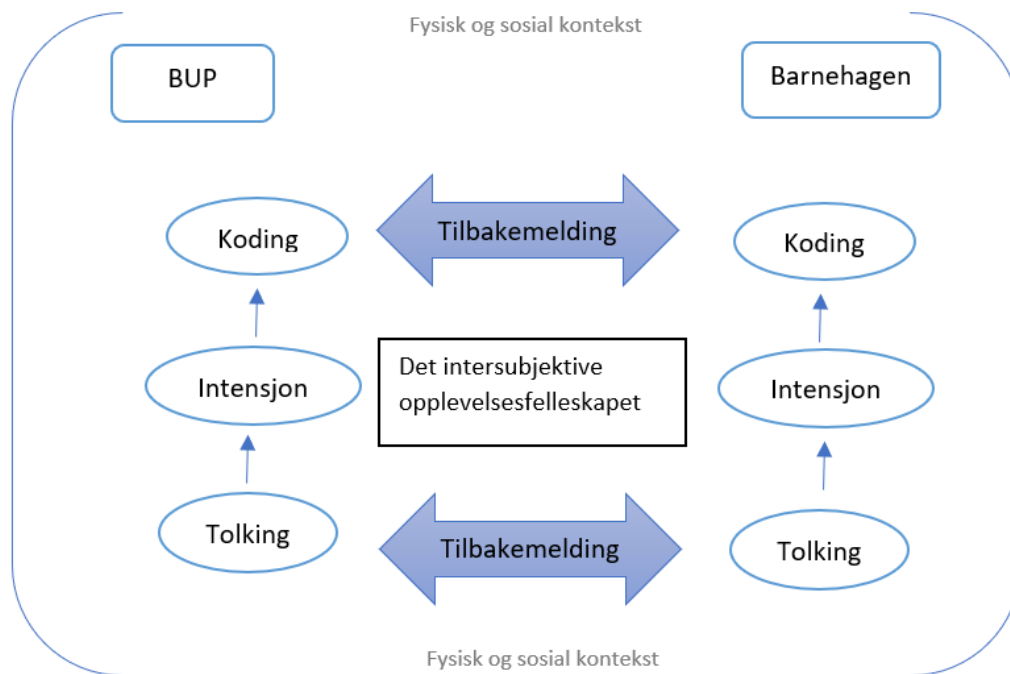
Brøgger (1976, s. 109–10) påpeker at spesielt to forskjellige arenaer har betydning for intrarollekonflikter; lokal- og storsamfunnet. Mens lokalsamfunnet består av færre mennesker, kan storsamfunnet forstås som større sosiale sammenhenger hvor man ofte kun møter selve posisjonen rolleinnhaveren har, som for eksempel yrkesrolle. Her kan det være vanskelig for rolleinnhaver å få vist sin personlighet. Intrarollekonflikter kan altså forstås som ulike ytre faktorer som forventer ulikt av en og samme rolle, hvor konsekvensen for rolleinnhaveren er en indre mekling om hvordan dette skal vektlegges. Å prioritere en av forventningene, kan gå på bekostning av de andre.

Interrollekonflikter finner på sin side sted når rolleinnhaverens ulike roller kommer i konflikt med hverandre (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 228). I møter med flere mennesker samtidig, kan noen forbinde en person med en type rolle, mens andre en annen. Relasjonen til mennesker er et eksempel på hva som kan styre dette. Det er likevel mulig å ha flere ulike roller i forhold til den samme personen. For en ansatt i BUP kan dette skje dersom hun har et møte med en mor angående barnet sitt, hvor den BUP-ansatte og moren kjenner hverandre fra en annen arena. Derfor må den ansatte fra BUP både ta i bruk den profesjonelle rollen, samtidig som rollen som bekjent. Det kan dermed oppstå en konflikt i hvordan han eller hun skal opptre for å opprettholde begge rollene. Rollekonflikter kan komme til syne og oppstå gjennom kommunikasjon, som jeg skal ta for meg i den resterende delen av kapittelet.

2.2.3 Kommunikasjon mellom ulike rolleinnhavere

Figuren nedenfor er en modell av kommunikasjonsprosessen, og kan derfor være med på å definere hva kommunikasjon er. I den opprinnelige modellen brukes «Aktør A» og «Aktør B», som er byttet ut med BUP og barnehagen for å gjøre den mer relevant av oppgaven. Modellen gir en oversikt over koding, intensjon, tolkning og tilbakemelding i det intersubjektive opplevelsesfellesskapet. Pilene viser at kommunikasjon mellom to parter er en sirkulær prosess, hvor aktørene påvirker hverandre og veksler mellom å være sender og mottaker. Koding er budskapet, det som formidles gjennom verbal og non-verbal

kommunikasjon. Den består av en intensjon, hvor sender ønsker få frem et budskap. Dette blir så tolket av mottakeren.



Figur 1: Kommunikasjonsprosessen tilpasset BUP og barnehagen (Røkenes og Hanssen, 2006, s. 196–97).

Hver part sitter med sin egen oppfatning av en sak eller situasjon. Derfor kan ansatte i BUP og barnehagen ha ulikt utgangspunkt i samarbeidet. De har ulikt kjennskap til barnet og derfor ulik bakgrunnskunnskap om sakens innhold. Det kan gjøre samarbeidet mer komplementært, men også føre til utfordringer. For eksempel kan dette gjenspeiles i tolkningen. Negativ tolkning av mottakeren kan hindre en positiv endringsprosess. Om BUP-ansatte sender et budskap som inneholder en idé om et tiltak innad i barnehagen kan det tolkes av barnehagelærerne på flere måter. Det kan tenkes at barnehagelærerne kan tolke det som at de får mesteparten av arbeidet, i stedet for at de ser det som noe som vil bedre situasjonen for barnet. Dette påvirker videre barnehagelærerens budskap tilbake til den BUP-ansatte, som inneholder en annen intensjon, enn om det ble tolket utelukkende positivt. Budskapet kan inneholde en intensjon om å overbevise de ansatte i BUP om en annen idé. Igjen vil sistnevnte respondere ut fra barnehagelærerens overbevisning. Det er derfor

modellen ses på som en sirkulær prosess, fordi det siste budskapet alltid vil påvirke det neste (Røkenes og Hanssen, 2006, s. 196).

Lauvås og Lauvås (2004, s. 178) konstaterer at det finnes to hovedfunksjoner i kommunikasjonsprosessen til tverrfaglig samarbeid: Først å sende relevant faglig informasjon, slik at faglig kunnskap kan integreres og avgjørelser kan tas. Og til sist skal kommunikasjonen medvirke til en sosial interaksjon, blant annet tilpasse seg hverandres holdninger, normer og atferd. De presiserer at «[...] det er ikke nødvendigvis *mer* kommunikasjon som er løsningen, men *andre former* for kommunikasjon og om andre temaer enn de ‘naturlige’». For å oppnå en endring kommunikasjonsmønsteret kan det være hensiktsmessig å kjenne til kommunikasjonsformer som koding, intensjon og tolkning.

Goffman (1992, s. 74) var opptatt av gjensidig avhengighet når han beskrev lagarbeid. Dette kan relateres til et tverretatlig samarbeid, hvor målet er det samme: å arbeide mot et felles mål. Rollene til en barnehagelærer og en BUP-ansatt kan ses på som en komplementær relasjon på bakgrunn av at de er ulike, men kan tilføye hverandre noe den andre mangler (Røkenes og Hanssen, 2006, s. 208). Dette kan skape en gjensidig avhengighet, som Goffman beskrev som en relasjon hvor medlemmene stoler på at hver enkelt oppfører seg. Hvilken oppførsel som er forventet avhenger av hvilken gruppe det er snakk om. I et samarbeid mellom barnehagen og BUP kan dette eksempelvis være å være løsningsorientert, faglig orientert og ansvarlig for sine oppgaver. Videre understrekte Goffman (1992, s. 74) viktigheten av at medlemmene opptrer som et lag for «publikum». Om dette kan være foreldrene til barnet, må BUP-ansatte og barnehagelærere samarbeide for å opprettholde definisjonen og inntrykket av at de arbeider for barnets beste. Om en eller flere aktører ikke gjør dette, ødelegger det troverdigheten overfor foreldrene.

2.2.4 utfordringer i kommunikasjon mellom roller

Av ulike kommunikasjonsformer ser Lauvås og Lauvås (2004, s. 181–82) på forholdet mellom verbalt og kroppsspråk. En deltaker i et tverretatlig samarbeid kan uttrykke gjennom det verbale språket at samarbeidet oppleves som en positiv arbeidsform, samtidig som kroppsspråket uttrykker det motsatte. Det oppstår dermed en dobbeltkommunikasjon, som kan være en kritisk faktor for et godt samarbeid (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 182–83). Analog kommunikasjon, som også kan kalles underliggende budskap, kan også brukes til å

kommunisere dobbelt. Dette beskriver måten man kommuniserer, ved for eksempel tonefall, mimikk eller spesielle ordvalg. Men det kan også være med på å understreke budskapet (Røkenes og Hanssen, 2006, s. 209). Hvis for eksempel en barnehagelærer er positiv til et forslag om å bli observert sammen med barnet fra en BUP-ansatt kan hun poengtere dette ved å smile eller bruke sterke og positive adjektiv for å beskrive det gode forslaget.

Noen ganger kan det underliggende budskapet ligge i det som ikke sies (Røkenes og Hanssen, 2006, s. 2010). Om barnehagelæreren ikke er fornøyd med å skulle bli observert, kan det være hun velger å si lite som mulig for å vise at hun er skeptisk til forslaget. Det verbale og språkkoden, det vil si hvordan innholdet formidles og valg av begreper er en stor del i yrkeslivet i møte med andre. Språket i et tverretatlig samarbeid kan si noe om nærhet og distanse ved at faglige forskjeller utløpes i forskjellige fagord og begreper. Lauvås og Lauvås mener imidlertid at det ikke er nødvendig å viske ut alle fagbegreper, men at man bør være bevisst på sin egen fagterminologi for å forhindre at den ikke utelukker andres profesjoners deltakelse i kommunikasjonen (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 182).

Ved utfordrende tverretatlig samarbeid kan forsvarsmekanismer fra flere av aktørene oppstå. Ofte er ikke den enkelte bevisst på at han eller hun utfører dem, men det kan påvirke kommunikasjonen i stor grad som for eksempel at fokuset på det egentlige problemet svekkes. Om samarbeidet ikke klarer å løse problemstillingen kan aktørene reagere med å legge skyld på hverandre. Dette er en mekanisme for å få fokuset over på noen andre enn seg selv, for å selv ikke havne som «syndebukken». En annen reel håndtering av et utfordrende samarbeid er å idyllisere situasjonen. Da er det for eksempel en av partene som konsekvent unngår å se alvoret i problemet fordi den har vansker med å løse dette (Røkenes, Lossius og Mauseth, 1996, s. 165–67).

Det at tverretatlig samarbeid inneholder ulike roller gir også rom for å påpeke forskjell. Denne strategien kan omtales som asymmetriske vurderinger, hvor en av partene setter ulikheter opp mot hverandre for å få den ene delen til å se bedre ut enn den andre (Svare, 2006, s. 135). Eksempelvis kan en barnehagelærer legge frem en rekke ting som hun har utført i barnehagen, og som har bidratt positivt for samarbeidet. Siden BUP-ansatte ikke har hatt muligheten til å utføre samme oppgaver med sin yrkesrolle må hun derfor enten godta at barnehagelærerrollen blir satt i bedre lys, eller komme med noe hun har bidratt med i stedet.

En annen kjent utfordring i samarbeid er når aktørene utfører en lukket kommunikasjon i dialog med hverandre. Dette kan føre til feiltolkning hos mottakeren, hvor konsekvensen er unødvendig spørsmål for oppklaring eller at misforståelsen blir oppfattet som en sannhet (Kinge, 2012, s. 206). Taushetsplikten kan oppleves som en utfordring og et reelt dilemma i tverretatlig samarbeid (Kinge, 2012, s. 184–85). Den kan vanskeliggjøre samarbeid og informasjon, fordi den skal hindre at en yrkesutøver uttaler seg om sensitiv informasjon som ikke er ment for andre (Kjønstad, 2014, s. 26). Dette er likevel ifølge Kinge (2012, s. 184–85), ikke et svært utbredd problem ved et tverretatlig samarbeid om barn. Åpen kommunikasjon er generelt en forutsetning for godt samarbeid, og foreldre ønsker i det fleste tilfeller at de profesjonelle aktørene formidler informasjon om barnet deres, for at de kan arbeide med en helhetlig og åpen drøfting. Dermed opphever foreldre taushetsplikten i de aller fleste situasjoner.

Selv om instansene sitter på kompetanse som er viktig for saken, kan ikke den erstatte foreldrenes kjennskap til barnet (Glavin og Erdal, 2018, s. 76–77). Derfor er foreldrene til barnet en naturlig del av samarbeidet. De kan også påvirke taushetsplikten. Om barnehagen og BUP går inn i et samarbeid omkring barnet, trengs det blant annet samtykke fra foreldrene rundt avgjørelser som angår samarbeidet. I tillegg kan de velge om saken skal anonymiseres i de tverretatlige møtene. Selv om både barnehagelærere og BUP-ansatte sitter på kunnskapsrik kompetanse som er viktig for saken, kan ikke den erstatte foreldrenes kjennskap til barnet, og det er derfor avgjørende at foreldrene får bidra med sin kompetanse om barnet og situasjonen (Glavin og Erdal, 2018, s. 76–77).

Forholdet mellom innhold og relasjon kan bli satt på prøve i et tverretatlig samarbeid. I de sakene hvor samarbeidet er vanskelig, kan det ende med det at relasjonen får det primære fokuset, mens innholdet det sekundære (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 180). Det betyr at fagpersonene kan bli mer opptatt av å markere rangordning eller kompetanse, eller vinne diskusjoner. Da mister noe av fokuset på å kommunisere mot å løse barnets situasjon (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 180). Gjennom kommunikasjonen i et tverretatlig samarbeid kan det oppstå problemer, konflikter og i enkelte tilfeller kriser. Når samarbeidet blir anstrengt og låser seg uten å løse problemene er det ofte relasjonen det dreier seg om, og ikke selve saksforholdet.

Ved sterk uenighet kan samarbeidet gå over i en slags debatt, noe Helge Svare (2006, s. 120–21) har drøftet. I en saklig debatt fokuserer aktørene på å lytte til hverandres argumenter og vurderer dem. Av og til kan debatten i stedet være usaklig, hvor fokuset flytter seg fra problemstillingen til de enkelte aktørene. Denne strategien kalles *ad hominem* på latin og kan deles inn i to varianter: Direkte personangrep på aktørens egenskaper, og der hvor fokuset ligger på aktørens fortid eller omgivelser. I et samarbeid mellom BUP-ansatte og barnehagelærere kan for eksempel den siste varianten skje ved å påpeke «feil» de har gjort tidligere i prosessen. Ved å påpeke feil hos den andre aktøren, kan det være med på å sette seg selv i bedre lys, som en forsvarsmekanisme for å opprettholde status.

Noen ganger er fokuset den andre veien, som skaper konflikten. I enkelte grupper handler det om å slippe å ha bestemte roller, for eksempel hovedansvaret for enkelte deloppgaver. Dette oppstår oftest ved uklare skiller mellom roller eller uklarhet om hva som er oppgavene til de ulike rollene. Kommunikasjonen kan bære preg av at aktørene har en avventende rolle for å unnsnippe ansvar. For eksempel kan flere kvie seg for å ta ordet, fordi den som gjør det kan bli utnevnt til å være sekretæren for møtet (Røkenes, Lossius og Mauseth, 1996, s. 172). I disse sakene er derfor problemet at rolleinnhaverne ikke ønsker å ha positiv oppmerksomhet rettet til sin rolle, for de det skaper uønskede ansvarsoppgaver.

3. METODE

I følgende del skal jeg redegjøre for valg av metode og valgene underveis i prosessen. Den blir presentert i en systematisk rekkefølge, som følger utviklingen av den metodiske prosessen fra førforståelse av tematikken, til evaluering av kvaliteten av forskningsarbeidet.

3.1 Førforståelse

Tematikken om barns psykiske helse var ikke helt nytt for meg da jeg satt i gang med masteroppgaven. Gjennom barnehagelærerutdanningen har jeg tidligere skrevet bacheloroppgave om forebygging og avdekking av seksuelle overgrep mot barnehagebarn. Jeg ønsket å utvide kunnskapen min omkring barn som trenger ekstra støtte fra voksne. Noe av det jeg kunne trengt mer kunnskap om etter bachelor- og mastergraden er samarbeid med eksterne instanser, og derfor har jeg valgt sette søkelyset mot samarbeid om barn i denne masteroppgaven. Som utdannet barnehagelærer har førforståelsen min påvirket meg blant annet i valg av informanter. Siden jeg allerede har hatt praksis i barnehage og dermed observert samt hatt flere samtaler med barnehagelærere var jeg mest nysgjerrig på ansatte fra BUP sine erfaringer.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Metode deler seg ved den kvalitative og kvantitative metoden. Kvantitativ metode benyttes først og fremst i store undersøkelser, der objektive målinger, tallmateriale og statistikk er sentrale teknikker (Befring, 2015, s. 39–40). I denne oppgaven er det den kvalitative forskningsmetoden som benyttes. Den har som utgangspunkt å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). I oppgaven skal samarbeid forstås gjennom informanter opplevelser, og det blir derfor naturlig å bruke en kvalitativ tilnærming for å få tanker, forklaringer og beskrivelser.

Som kvalitativ metode til datainnsamlingen har jeg valgt å ta i bruk intervju. I et kvalitativt intervju er formålet å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 20). Å ta i bruk intervju fremfor for eksempel kvantitativt spørreskjema bidrar til at oppgaven får en mer dybde i funnene. Det er også rom for at informanten kan spørre hva jeg legger i spørsmålet, om noe er utydelig.

I dag finnes det flere ulike former for forskningsintervju. Disse har forskjellige kjennetegn, for eksempel om de er ustrukturert eller strukturert (Postholm, 2010, s. 69–73). I denne oppgaven er det tatt i bruk semistrukturert intervju. Etter det helt åpne intervjuet, er dette den mest utbredte intervjumetoden (Ryen, 2017, s. 99). Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 156–57) prøver forskere gjennom det semistrukturerte intervjuet å forstå den intervjuedes livsverden og fenomener, ved hjelp av temaer som blir dekket og forslag til spørsmål. I oppgaven er det ansatte fra BUP sin livsverden og fenomenet tverretattlig samarbeid som skal dekkes. I det semistrukturerte intervjuet kan det også være åpenhet rundt endringer av rekkefølge, formulering av spørsmål *et cetera*. Dette bidrar til at de første intervjuene kunne legge føringer til hvordan de neste intervjuene ble gjennomført.

De fem informantene som skal utgjøre materialet ved kvalitative intervju er fra tre forskjellige sykehus i Norge. Studien vil være inspirert av et fenomenologisk ståsted som Frode Nyeng (2012, s. 32) beskriver som: «[...] at vi erfarer verden som den ene eller andre formen for virkelighet alt etter som *hvordan vi lar den fremtre* for oss.» Ut fra dette er informantenes egne opplevelser og erfaringer svaret på virkeligheten, sett fra deres ståsted. Derfor er det ikke et mål om å avdekke den objektive siden om hva som faktisk skjer, men i stedet hvordan informantene opplever situasjoner. Det er nødvendig å nevne at barnehagerollen i denne oppgaven innebærer barnehagelærere med pedagogisk lederansvar, fordi det er som regel de som samarbeider med instanser som BUP.

Gjennom fenomenologisk forskning er det å finne det underliggende bak en opplevd erfaring sentralt (Patton, 2002, s. 343–44), hvilket informantene har med i sine uttalelser. Dette samsvarer med problemstillingen som innebærer å finne svar på en rekke opplevelser. Ved fenomenologiske studier er det naturlig ta i bruk «tre med grener»-modellen. Den beskrives med et sentralt tema som representerer stammen, og grenene er hovedspørsmål eller undertemaer til hovedtemaet (Postholm, 2010, s. 79). Dette påvirker datamaterialet ved at de

felles temaene følger alle intervjuene slik at det er mulig å trekke frem likheter og skiller seg imellom. Men det er også rom for noe variasjon ved at hver informant kan styre hvor mye hvert tema vektlegges, i tillegg til underspørsmålene vil variere noe utfra hva informantene velger å trekke frem.

3.3 Valg av informanter

Gjennom min oppgave om samarbeid mellom barnehage og BUP, er det naturlig å bruke disse instansene som informanter, enten begge eller en av dem. I denne oppgaven er kun sistnevnte representert. Informantene har jevnlig samarbeid med barnehagen, og har derfor et godt utgangspunkt for å svare om samarbeid med barnehagen. Miles og Huberman (1984, s. 36) skriver: «Remember that you are not only sampling people, but also settings, events and processes.» Det å velge ut informanter handler derfor ikke kun om hvilke personer jeg intervjuer, men også hvilket miljø de holder til (Ryen, 2017, s. 79). Å intervju ansatte i BUP gir muligheten til å belyse synspunktet til dem som sitter med spisskompetanse om psykisk helse.

Barnehager er heller ikke pliktet til å gå inn i samarbeidet når et barn er henvist til BUP. Derfor kan det være interessant å finne ut av hva BUP mener om verdien av barnehagen som samarbeidspartnere gjennom utredningen og behandlingen av barnet. I tillegg er barnehagelærere som informanter brukt mer til forskning per dags dato. Det er derfor et mål om å øke kunnskapen rundt erfaringer til ansatte i BUP. Om jeg hadde intervjuet både BUP-ansatte og barnehagelærere ville det blitt færre intervjuer av hver av rollegruppene, og jeg ville risikert å miste en dybdeforståelse av BUP-ansattes forståelse av samarbeidet.

I tillegg til at informantene skal være ansatt i BUP er det et kriterium om erfaring fra samarbeid med barnehagen. I BUP er det ansatte på sped- og småbarnsteamet som jobber med barn i barnehagealder, og derfor er det en forutsetning at de er ansatt der. Siden jeg ikke visste hvor ofte det oppstod et samarbeid mellom BUP og barnehagen forsikret jeg meg om at informantene hadde en del erfaring på dette, før de ble valgt som informanter. Dette ga en sikkerhet om at de hadde forutsetninger til å svare på spørsmålene. Det var også ønskelig at informantene representerte ulike utdanningsbakgrunner for å få et innblikk i for eksempel om det er en forskjell på oppfatning av samarbeid med barnehagelærer mellom de som har pedagogiske utdanninger, og de som har utdanninger innenfor helse- eller sosialfag.

3.4 Gjennomføring av intervju

Da jeg startet prosessen med å få tak i informanter opplevde jeg at det var vanskelig å få til avtaler. Den ene årsaken lå i at ingen av de ansattes telefonnummer eller e-postadresse lå ute på sykehusets hjemmeside, og derfor måtte jeg gå gjennom sentralbordet og deretter enhetsleder før jeg kunne komme i kontakt med aktuelle deltakere. Denne prosessen kunne ta tid, og det hendte flere ganger at jeg ikke nådde frem til en ansatt i BUP. Da jeg gjorde et forsøk på i stedet gå veien gjennom bekjente som kunne gi meg direkte kontakt med ansatte i BUP opplevde jeg det som betydelig lettere å få avtalt møter. Den kronglete måten å skaffe informanter på har ikke påvirket antall informanter, siden jeg fikk totalt fem som jeg hadde satt som minimum.

Intervjuprosessen ble imidlertid startet senere enn planlagt, som resulterte i at alle intervjuene var gjennomført en stund senere enn jeg hadde sett for meg. Dette påvirket oppgaven på flere måter. For det første arbeidet jeg med teori fra starten, som ble parallelt med intervjuene når disse ble satt i gang. Dette resulterte i at intervjuenes funn endret og påvirket teoridelen gradvis gjennom hele intervjuprosessen. For eksempel ble oppgavens problemstilling konstruert etter utsagn fra informantene, som gjorde at rolleteorien begynte å komme på plass etter det (Hammersky og Atkinson, 1998, s. 69–65). Funn av teori hadde også en påvirkning på intervjuene, ved at denne var til inspirasjon til underspørsmål knyttet til hovedspørsmålene. For eksempel sørget jeg for å være inne på kunnskap om hverandres profesjoner i løpet av intervjuene, ettersom teorien hadde vist meg at dette ofte mangler tverretatlige samarbeid.

Det var også viktig at det ble avtalt at jeg kunne ta lydopptak av intervjuene slik at prosessen mellom intervju og analyse kunne gå mest mulig effektivt. Jeg åpnet likevel opp for at informantene kunne velge dette bort, men alle godkjente dette. Dette bidro også til at jeg kunne bruke god tid på å lytte til intervjuene i ettertid, spole frem og tilbake og sette på pause for å forsikre meg om at jeg noterte nøyaktig det de sa.

Ett av intervjuene ble gjennomført over telefonsamtale på grunn av avstand. En fordel av å gjennomføre intervju via telefon eller data er at man har muligheten til å snakke med informanter i et større geografisk område (Elmholdt, 2006, s. 74). Det at vi kom til enighet om å ta intervjuet over telefon fjernet problematikken rundt tid og ressurser. Det var

imidlertid ikke uproblematisk å gjøre det på denne måten. Den største utfordringen var turtaking gjennom intervjuet. Uten å se kroppsspråket til informantene var det utfordrende å tolke vedkommende. Ved for eksempel pauser ble jeg usikker på om det var en tenkepause eller om informantene ventet på nytt spørsmål. I tillegg fikk jeg ikke muligheten til å vise anerkjenning via nonverbalt språk. Derfor hendte det at jeg avbrøt noen ganger med å si «ja, så bra» eller lignende for å vise dette. Dette hindret noe av flyten i samtalen. En annen del som ble påvirket var forsker-intervjuobjekt relasjonen. Ved at det ikke var kroppsspråk involvert ble toveiskommunikasjonen noe svekket. Opplevelsen er at det ble i større grad informasjon fra hennes side, enn en dialog. Det kan ha gjort at hun snakket mindre enn om vi hadde hatt et ansikt til ansikt intervju.

3.5 Presentasjon av informantene

Informantene hadde ulike fagbakgrunn:

1. Klinisk sosionom
2. Spesialpedagog
3. Psykolog
4. Helsearbeidere
5. Klinisk pedagog

For å beskrive utvalget av informantene tar jeg i bruk Michael Q. Patton (2002, s. 231–42) sine kategorier, som kan knyttes opp mot min informantgruppe. Han la et skille mellom de menneskene som var spesielle og skiller seg ut på et vis, og de som ikke gjør det. Informantene er fra sped- og småbarnsteamet i BUP, som var et kriterium for å kunne svare på spørsmål angående samarbeid med barnehagen. De representerer en relativt liten gruppe sammenlignet med for eksempel barnehagelærere. Utover dette utmerker de seg ikke på en spesiell måte fra resten av ansatte i BUP i Norge. Dette påvirker dermed datamaterialet til å være med på å si noe om hvordan opplevelser generelt kan være for BUP-ansatte i et småbarnsteam. Det er altså en gruppe innenfor en bestemt gruppe.

Det er viktig å presisere at datamaterialet viser hvordan informantene opplever situasjoner, og derfor ikke nødvendigvis hvordan de er. I tillegg kan situasjoner oppleves forskjellig, ut fra hvem man er som fagperson og individ. Veien mot innhenting av informanter kan forklares

utfra Patton (2002, s. 237–38) sin «snowball sampling», på norsk snøballrulling. Informantgruppens sammensetting resulterte i at jeg tok kontakt med noen som kjenner noen som arbeider i BUP. Da jeg var kommet i kontakt med relevante kandidater førte disse meg videre til flere.

En relevant måte å beskrive informantene på er å se på gruppen som homogen eller heterogen, altså om de har likhetstrekk eller er forskjellige. Informantene kan ses som begge. Overordnet er de en homogen gruppe fordi alle arbeider i samme instans i tillegg til å arbeide mot barn i barnehagealder. Likevel er de en heterogen gruppe på bakgrunn av at alle har ulik utdanningsbakgrunn og yrkestittel. På bakgrunn av dette vil de havne i relative like situasjoner omkring barn, men de har ulik bakgrunn og forkunnskap som kan påvirke opplevelsene (Patton, 2002, s. 234–36).

Patton (2002, 235–36) la vekt på om informantene er valgt etter å kunne svare på det undersøkelsen spør etter. For å kunne fortelle om opplevelser av ulike roller i et tverretattlig samarbeid med barnehagelærere, må informantene ha en annerledes rolle i en annen etat enn barnehagelærere, i tillegg til et samarbeid med dem. Derfor er informantene utvalgt etter å fylle dette kravet. Samtidig finnes det flere yrkesgrupper fra andre etater som også kunne besvart dette. Informantene fra BUP er derfor plukket ut blant annet på bakgrunn av et ønske om å belyse samarbeid som oppstår i moderate til avanserte saker rundt barnets psykiske helse.

Et sentralt skille mellom informantene er de som har pedagogisk utdanning og de som i stedet har en helse- eller sosialfaglig utdanningsbakgrunn. Av informantene er det kun spesialpedagogen og den kliniske pedagogen som sitter på en pedagogisk bakgrunn. Spesialpedagogen har sin grunnutdanning i barnevernspedagogikk og har i tillegg en videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har tidligere arbeidet på bolig, gjennom avlastningstilbud, SFO og barnehage. Sistnevnte er viktig for hennes forståelse av samarbeidet med barnehage når hun arbeider i BUP. I likhet med spesialpedagogen har også den kliniske pedagogen noe spesialpedagogikk i løpet av sitt utdanningsløp. Hun er utdannet allmennlærer, med tilleggsutdanning både i familierapi og klinisk pedagogikk. Relevante arbeidserfaringer utenom BUP er arbeid i skole, hvor hun også har jobbet en del med elever med utviklingshemming.

Blant de tre resterende informantene er blant annet den kliniske sosionomen. I tillegg til grunnutdanning som sosionom er hun utdannet som Marte Meo-terapeut, en veiledningsmetode (Marte Meo Foreningen, 2019). Ved siden av stilling i BUP spesialiserte hun seg i barn og unges psykiske helse. Andre relevante stillinger er fra somatikken på barneavdelingen og i Bufetat på foreldre-barn institusjon. Informanten som er psykolog har ingen tilleggsutdanning utenom. Hun har erfaring fra jobb i PPT, hvor hun samarbeidet med skoler. Den siste informanten er helsesykepleieren, som tidligere var tittelen helsesøster. Utenom grunnutdanning i sykepleie og helsesykepleie har hun en master i psykisk helse for barn og unge. Hun har arbeidet hovedsakelig som helsesykepleier før BUP, men har også arbeidet i barneverntjenesten.

Det at alle informantene har ulik bakgrunn kan påvirke datamaterialet. De har større ulikheter enn om de hadde hatt samme fag- og utdanningsbakgrunn, som kan føre til større ulikheter for intervjuene seg imellom. For eksempel kan det være forskjellig fokus på hva som trekkes frem når spørsmålene blir besvart. En annen påvirkningsfaktor kan henge sammen med deres bakgrunn i forhold til kjennskap med barnehagen og pedagogikk. Uten at det er sikkert bør det tas høyde for at svarene kan bli påvirket av om hvor lik eller ulik bakgrunnen er i forhold til barnehagelærere, og hvor stort kjennskap de har til dem. For eksempel kan spesialpedagogen som har jobbet i barnehage tidligere ha en større forståelse for barnehagelærernes arbeid enn psykologen som har hatt jobb i PPT før BUP. Med andre ord har forforståelsen noe å si for hvilke svar informantene sitter med (Gadamer, 2010. s. 303–04).

3.6 Intervjuguide

Intervjuguiden var først tenkt som todelt; en del hvor informantene skulle fortelle sine synspunkter rundt barnehagens arbeid om psykisk helse, og en om erfaringer fra BUP sitt samarbeid med barnehagen. Første del ble forkastet, og temaet samarbeid ble stående igjen for å spisse intervjuguiden mot problemstillingen.

Som innledning til hovedspørsmålene ble det utformet spørsmål om bakgrunnsopplysninger. Siden informantene har ulike fag- og utdanningsbakgrunn, var det viktig å kartlegge deres bakgrunn for å ha en forståelse for deres bakgrunnskunnskaper og fokus. Når man har en informasjon rundt dette vil det kunne påvirke oppfølgingsspørsmål ut fra hva en tenker

informanten har kunnskaper om, men kan også gi en mer dybde i analysen på eventuelle forskjeller og ulikheter mellom informantene. Spørsmålguiden som omhandlet erfaringer rundt samarbeidet ble utformet åpne og «store», som kjennetegner det semistrukturelle intervjuet. Det er med andre ord store rom for hva informantene velger å trekke frem og vektlegge.

Hoveddelen ble utformet utfra et ønske om en åpen datainnsamling. Det at jeg la vekt på en åpenhet rundt problemstillingen fremfor å låse meg til hva jeg skulle se etter, gir både negative og positive føringer for oppgaven. På den ene siden risikerte det at svarene kunne avvike fra hverandre i så stor grad at de ble vanskelige å sammenlikne. På en annen side åpnet det opp for å finne noe jeg ikke visste at jeg lette etter (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 49). Om jeg retter fokus på noe spesifikt, kan jeg gå glipp av interessante funn. For eksempel inneholdt hoveddelen spørsmål som hvilke utfordringer og fordeler de erfarte med samarbeid. Her er det spillerom for å vektlegge og fokusere på ulike områder innenfor dette, for eksempel kommunikasjon og ressurser.

Det ble imidlertid oppført punkter eller spørsmål under hovedspørsmålene. Det var for å kunne ha en noenlunde kontroll på at informantene holdt seg innenfor det som er relevant, altså samarbeidet med barnehagelærere. Hvis de gikk utfra temaet kunne jeg bruke disse til å blant annet styre samtalen inn på det som er relevant. I tillegg krysset jeg av underveis de underpunktene som informantene var innom, for å ha en oversikt over hvilke områder som fikk størst fokus. Dette ga meg også en oversikt over hva informantene snakket mest om og en mulighet til å stille det samme til neste informant.

Dermed var det en mulighet for å endre noe på fokuset mellom intervjuene. Endringene fra intervju til intervju var likevel ikke store. Det var likevel noen som ble betydningsfulle for oppgaven min. Informanten i første intervju snakket en del rundt temaet kommunikasjon. Derfor ble dette et nøkkelbegrep videre i forskningen, og av den grunn fikk de neste informantene oppfølgingsspørsmål om dette om de ikke var inne på det på egenhånd. Ved endt tredje intervju oppdaget jeg at informantene hadde uttalt seg i tillegg en del om rolleforskjeller og ulike oppgaver sammenlignet med barnehagelærerne. Dette var et interessant funn og ble betydningsfylt for spissing av oppgaven. Gjennom de videre intervjuene ble spørsmål knyttet til roller spurt eksplisitt for å få en dypere forståelse av dette.

Siden det kun var små justeringer som skulle til for å få en retning til problemstillingen behøvde jeg ikke å endre på alle underpunktene. Det ble likevel gjennomført noen endringer for at problemstillingen skulle få optimalt fokus. Det var noen justeringer som gikk ut på å ta vekk oppfølgingsspørsmål. Etter første intervju kuttet jeg ut oppfølgingsspørsmålet om primær-sekunder og tertiærforebyggende arbeid. Dette er fordi hverken denne oppgaven eller arbeidet i BUP har fokus på forebygging. Ved samarbeid med barnehagen er heller arbeidet rettet mot tidlig innsats på oppstående problemer. Deretter kuttet jeg ut oppfølgingsspørsmålet om ansvarsgruppe etter tredje intervju. Alle informantene hadde forklart at det enten ikke oppstår en slik gruppe eller så er ikke de involvert, og det ble dermed relevant å spørre om dette til resterende informanter.

Den siste endringen i intervjuguiden var et bytte mellom oppfølgingsspørsmål. Ettersom dette ikke er en studie om foreldresamarbeid endret jeg spørsmålet «hvordan foregår arbeidet med foresatte?» til «er det spesielle hensyn dere tar til foreldrene i samarbeidet med barnehagen?», som har større grad av relevans for oppgaven. Utenom disse endringene ble det forskjellige oppfølgingsspørsmål som tok utgangspunkt i det informanten fortalte. Jeg spurte for eksempel om eksempler på det informanten nettopp hadde fortalt, eller kom med spørsmål slik at det ble en mer dybde i forklaringene deres.

3.7 Etiske perspektiver

For å sikre at jeg kunne forske på tverretattlig samarbeid med BUP-ansatte som informanter, søkte jeg tillatelse fra NSD tidlig i prosessen før jeg gikk i gang med intervjuene (Ringdal, 2016, s. 438). løpet av prosessen har det vært fokus på at informantenes svar kan belyse problemstillingen best mulig, samtidig som konfidensialiteten blir ivaretatt for å beskytte informantenes privatliv (Ryen, 2017, s. 209). Det har vært viktig å utforme intervjuguiden slik at spørsmål og temaer i løpet av intervjuene ikke ledet til sensitiv informasjon om dem. I tillegg har alle informantene blitt informert gjennom et tilsendt skriv om at det er frivillig å delta og kan trekke seg når som helst under prosjektets forløp (Ringdal, 2016, s. 456–59).

Utenom informantenes personvern, har det også vært nødvendig å verne om personer som informantene uttaler seg om. Først og fremst gjelder dette barnehagelærere, men også barn og barnas foreldre som har vært fokuspersoner i tverretattlige samarbeid. I mitt prosjekt er informantene profesjonelle aktører med taushetsplikt, og derfor har jeg utformet

intervjuguiden slik at de ikke behøver å uttale seg utover denne (Kjønstad, 2014, s. 15). Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, som ble slettet etter transkribering for at disse ikke ligger tilgjengelig utover oppgavens tidsrom. Videre har jeg sørget for at informantene blir anonymisert i oppgaven, som kun blir nevnt med stillingstittel.

3.8 Forskerrollen

Selv om hvert intervju varte opptil en time ble det hver gang skapt en relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker. Denne relasjonen avhenger blant annet av hvilken strategi forskeren bruker for å få svar. Dette kan deles i tre: den positivistiske, fortolkende og den kritiske tradisjonen (Postholm, 2010, s. 74). Som forsker var jeg opptatt av å forstå informantenes handlinger, som er et sentralt kjennetegn i den fortolkende tradisjonen. Fokuset lå heller ikke på å avdekke virkeligheten, men å få en forståelse for hvilke opplevelser de har rundt situasjoner. En tredje begrunnelse for denne tradisjonen knytter seg til friheten deltakerne hadde gjennom intervjuet. Det var blant annet rom for å vektlegge temaer samt ekskludere andre, og de hadde også muligheten til å tilføye det de ønsket utenfor mine spørsmål (Postholm, 2010, s. 75). Denne metoden førte til at jeg ikke visste på forhånd hvilke funn som skulle avdekkes, men det ga i stedet mulighet til å avdekke hva informantene var opptatt av om temaet samarbeid.

I tillegg har det også vært viktig å være bevisst over forskerrollen i møte med forskningsdeltakerne. Innen den positivistiske tradisjonen har forskeren fokus på å fange opp det som eksisterer ute i verden, og presentere det på en objektiv måte (Postholm, 2010, s. 74). Derfor har jeg ved starten av intervjuene presisert at det er deres opplevelser jeg er ute etter, og har ikke kommet med noen synspunkter underveis i intervjuene. I avslutningen av intervjuene har jeg fokusert på at informantene skal få en positiv slutt (Ryen, 2017, s. 109). Blant annet delte jeg det jeg opplevde som positivt med intervjuet som en avslutning. I tillegg lagde jeg en avtale med hver av informantene om at jeg kunne ta kontakt med dem om jeg hadde noen tilleggsspørsmål, og de kunne kontakte meg om de satt inne med noe mer som de ønsket å dele etter intervjuet.

3.9 Analyse og tolkning

Første steget i prosessen fra intervju til funn er å transkribere intervjuene. For å få en korrekt tekst av lydopptakene har jeg underveis i transkriberingen stoppet lydfilene og spolt tilbake

så jeg er sikker på at jeg har skrevet riktig. I tillegg har jeg lyttet til lydfilene etter transkriberingen er ferdig, for å kunne sammenligne lyd og tekst. Dette er for å sikre at formuleringen er i samsvar med intervjuene, slik at informantens meninger kommer til uttrykk. Derfor har jeg valgt gjennom direktisiter i datapresentasjonen å ta med alt av uttrykksord som «ehm» og «hm», og «...» ved pauser. Dette er med på å vise situasjoner hvor informantene blant annet tenker seg om før de svarer.

Det var viktig for meg at jeg transkriberte ferdig intervjuet jeg akkurat hadde hatt, før neste intervju. Dette er fordi jeg får en større forståelse av intervjuene ved å både lytte, skrive og lese gjennom dem, hvor jeg kan oppdage funn jeg ikke fikk med meg i løpet av intervjuet. Uten denne utførelsen ville det for eksempel vært vanskelig å la intervjuene styre endringer mellom intervjuene. For å kategorisere intervjuene har jeg valgt å ta i bruk Nvivo 12. Disse er: (a) kjennskap, kunnskap om og forståelse av situasjonen, (b) holdninger til tiltak, ressurser og samarbeid, (c) kunnskaper og forventninger til hverandre og (d) kompetanse og oppgaver som bidrag til samarbeid. I tillegg ble det som skulle være utgangspunktet for avslutningen satt i kategorien svar, samt en kategori om bakgrunnsopplysninger til metoddelen.

Når jeg har kategoriene på plass, er det enklere å se mønstre og sammenhenger mellom resultatene. Jeg ser for eksempel etter begreper som går igjen i intervjuene, for å gi en framstilling om hva ulike informanter tenker rundt det samme. Deretter sørger jeg for at jeg skriver en effektiv framstilling av resultatene. Dette innebærer at informantens meninger kommer tydelig frem, og at jeg trekker frem direkte sitat som gir tydeligst eksemplifisering.

3.10 Kvalitet i forskningsarbeidet

Det er naturlig å se min studie i lys av validitet, reliabilitet og generalisering selv om begrepene i utgangspunktet er nær knyttet til kvantitativ data, og relevansen for kvalitativ forskning er omdiskutert (Ringdal, 2016, s. 248). Av de ulike formene for validitet er validitetsbegrepet det mest grunnleggende. Dette handler om å undersøke det fenomenet man ønsker å undersøke, og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet blir derfor målingen om i hvilken grad rollebegrepet påvirke et tverretatlig samarbeid, med BUP-ansattes opplevelser som ramme for funnet. Ved å måle graden av datamaterialet som egnet for intensjonen til undersøkelsen, ser man i lys av den interne eller indre validitet (Leseth og Tellmann, 2018, s. 17). For eksempel er det

diskuterbart om BUP-ansatte alene kan svare dekkende om samarbeid, som omhandler barnehagelærere også.

Rollestudier har en strategisk posisjon i det teoretiske landskap, fordi studier av rolleatferd kan legge føringer på hvordan rolleinnhaverens handlinger og reaksjoner kan settes i større sammenhenger (Brøgger, 1976, s. 15). Det er likevel nødvendig å nevne at rolleteori har blitt en del kritisert ved å bli sett på som noe «utdatert». Derfor er det vanligere i nyere tid å ta i bruk identitetsteori på bakgrunn av at den er mer flytende og flertydig enn rollen (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 244). Derimot gir rolleteorien mulighet for å konsentrere seg om avgrensede roller i stedet for å kartlegge alle rollene et individ har. I denne oppgaven er det først og fremst yrkesrollene som blir studert og analysert.

Reliabilitet svarer på om resultatet er pålitelig, og om de kan reprodusert og gjentas. Dette er utfordrende å påvise ved kvalitativt intervjuundersøkelser fordi det er umulig å gjenta eksakt det samme intervjuet to ganger (Postholm, 2010, s. 169). Da jeg intervjuet informantene hadde de færreste forberedt seg, det var kun noen som hadde sett over og tenkt på spørsmålene på forhånd. Men heller ikke disse hadde reflektert i dybden over temaene som ville bli tatt opp. Hvis jeg skulle fått til nøyaktig samme resultat igjen, hadde jeg vært nødt til å bruke de samme informantene på nytt. Da ville jeg støtt på utfordringer som at informantene mest sannsynlig hadde reflektert videre på svarene de ga første gang, samt at de ikke hadde husket nøyaktig alt de tok opp sist gang.

Siden forskeren i stor grad påvirker forskningen, kan begreper som refleksivitet og transparens brukes i stedet som mål på studiets reliabilitet. Dette er kriterier som forskeren oppfyller ved blant annet å begrunne systematisk valgene som er gjort underveis i studien (Leseth og Tellmann, 2018, s. 17). Gjennom prosjektet har jeg gjort rede for valg jeg har tatt underveis, og gitt forklaringer på hvordan dette har påvirket datainnsamlingen. På den måten viser jeg hvilke rammer jeg har satt rundt for mulighetene av resultatene. For eksempel har jeg lagt frem at jeg ikke har gått inn i dialog under intervjuene ved å gi mine synspunkter. Om en annen forsker hadde intervjuet samme informanter og gjort dette, ville noe av resultatene sannsynligvis endret seg fordi man påvirker mottakeren ved å sende budskap under en kommunikasjonsprosess.

Spørsmålet om generaliserbarheten handler om resultatene er overførbare til intervjupersoner, kontekster og situasjoner, eller om de er av lokal interesse (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 289). Det dreier seg derfor om mine resultater i studiet kan gjenspeile hvordan andre samarbeid mellom BUP-ansatte og barnehagelærere oppfattes. Som Ringdal (2016, s. 248) presiserer, kreves det større utvalg enn det kvalitativ forskning innebærer. Svaret fra fem informanter er ikke holdbart for å stadfeste at det er slik i lignende situasjoner for andre. Likevel er det nødvendig å nevne at utsagnene kan være gjenkjennelige for andre også. For eksempel var det flere av informantene som valgte å bruke «vi» som subjekt når de la frem meninger. Dette kan tyde på at de sitter med en oppfatning av at det er noe flere av BUP-ansatte som mener, og ikke et personlig synspunkt.

4. DATAPRESENTASJON OG DRØFTING

I stedet for å ta for meg datapresentasjon og drøfting som selvstendige bolker, har jeg valgt å gjøre dette sammen. Jeg bruker derfor kategorisering av funn som en rekkefølge for presentasjonen. Dette er for å skape en umiddelbar refleksjon av utsagnene til informantene, som er blant annet med på å skape flyt for leseren. Presentasjonen av datamaterialet baserer seg på informantenes svar, og plasseres i følgende kategorier: (a) kjennskap, kunnskap om og forståelse av situasjonen, (b) holdninger til tiltak, ressurser og samarbeid, (c) kunnskaper og forventninger til hverandre og (d) kompetanse og oppgaver som bidrag til samarbeid. Siden kategoriseringen er gjort på bakgrunn av utsagn fra informantene og ikke føringer i intervjuguiden, er det ikke sikkert at alle har uttalt seg om alle kategoriene. Derfor har ikke analysen et hovedfokus på å sammenligne informantenes utsagn, men i stedet belyse hva som har blitt trukket frem. Siden alle informantene har ulik yrkesbakgrunn, har jeg valgt å benevne med yrkestittel til hvert av uttalelsene.

Gjennom analysen bruker jeg individperspektiv, hvor jeg benytter en innfallsvinkel mot forholdet mellom rollene og individene (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 237–38). Det gjøres gjennom et innenfra- og et utenfra-perspektiv. Det vil si at jeg undersøker ansatte i BUPs forventninger til barnehagelærernes rolle og BUP-ansattes opplevelser av sin egen rolle i samarbeid. Derfor har jeg søkelyset mellom hvordan de fem BUP-ansatte opplever rollenes betydning gjennom møte med individene som innehar dem, både dem selv og barnehagelærerrollen.

Selv om informantene ofte bruker «barnehagen» i utsagnene sine velger jeg å beskrive det etter barnehagelærerrollen i analysen fordi ut fra spørsmålene og samtalen er informantene innforståtte med at det er denne rollen vi snakker om. Det er likevel et lite forbehold om at de av og til sikter til flere av de andre rollene i barnehagen, som for eksempel spesialpedagog eller styrer.

4.1 Kjennskap, kunnskap om og forståelse av situasjonen

Hver av de fem informantene hadde erfaringer med at ulike oppfatninger mellom BUP-ansatte og barnehagelærere skaper utfordringer. Alle informantene kom med utsagn om at de kunne ha en annen oppfatning enn barnehagelærere av situasjoner i samarbeidet. I datamaterialet kommer det frem at BUP-ansatte oftest møter på en uenighet om hva som er kilden til barnets problemer. Ifølge uttalelsene til informantene opplever de enkelte ganger at barnehagelærere mener at problemet ligger i barnet, mens de selv konkluderer med at det er omgivelsene rundt som er utfordringen. Højholdt (2009, s. 155–56) mener at kommunikasjonen er nøkkelen i et samarbeid, som er en betingelse for barns utvikling. Her utveksler man meninger, holdninger, kunnskap og verdier. Når dette kommer frem fra både barnehagelærerrollen og BUP-rollen må derfor ulikheter i utvekslingen forventes. Dette hadde den kliniske sosionomen et eksempel på da hun uttalte seg om opplevelser av ulik forståelse mellom barnehagelærere om hva barnet strever med. Hun innledet dette ved å eksemplifisere en situasjon der et barn har store atferdsvansker, mye sinne og frustrasjon som påvirker andre barn og voksne i barnehagen. Slik opplevde hun samarbeidet i etterkant:

[...] Og det å da ikke på en måte peke på barnet og feil og mangler der, men hvor vi sier noe om at dere burde jobbe inn mot det barnet annerledes så kan vi møte på en del motstand. Altså at det at det er ikke han eller hun som må endre seg men det er dere rundt da. At det kan være ganske vanskelig for ganske mange å tenke at det er noe rundt som må endres.

Ut fra dette kan det forstås som at det er saker hvor barnehagelærerne er innstilt på at det er barnet som må endre seg, mens BUP-ansatte i stedet ser at personalet må endre seg for at situasjon blir bedre. Det at barnehagelærerne ikke ser at han eller hun må endre seg, kan vise at det er vanskelig å se sin egen rolle utenfra. Det vil si at det er utfordrende å ha en fullstendig metaforståelse av sin egen rolle. Dette kan ses i sammenheng med selvinnsikt, som Brown (1998, s. 72) har omtalt som hvilken grad en person er oppmerksom på sine tanker, følelser, inntrykk, behov og handlinger gjennom ulike hendelser i livet. Det er derfor en rekke faktorer om sin egen tilstedeværelse å skulle være bevisst over.

Gjennom utsagnet og Browns omtalelse er det grunn til å reflektere over at enkelte ønsker å opprettholde enn viss agenda, altså å få gjennomslag av sine egne beslutninger. Dette kan for eksempel være for å opprettholde eller hevde sin egen rolles status. Som eksemplet viser, er

det noen barnehagelærere som fokuserer på hvordan barnet må endre seg fremfor seg selv i samarbeidet. Uenigheten kan vanskeliggjøre samarbeidet, fordi det kan utfordre hvordan barnehagerollen blir fremstilt. En av løsningene ved vanskelig kommunikasjon, er ifølge Lauvås og Lauvås (2004, s. 188) å metakommunisere. Da fokuserer man på forholdet mellom innhold og relasjon ved å snakke om kommunikasjonen.

Videre viser studien at BUP-ansatte opplever at langvarig uenighet påvirker kommunikasjonen i resten av samarbeidet. Informantene uttrykte at de erfarer forskjellighet gjennom kommunikasjonen med barnehagelærerne. Ifølge spesialpedagogen er det spesielt i saker hvor barnehagen har vært en sterk pådriver til å henvise og personalet har klare forestillinger om hva saken dreier seg om, at de har ulike meninger. Dette bunner for eksempel i at barnehagelærerne har gjort seg opp en mening om hva som er problemet og løsningen, som er vanskelig for den BUP-ansatte å endre. Hun fortalte for eksempel at der hvor det er uenighet og BUP-ansatte konkluderer annerledes enn det barnehagelærere ønsker, kan konsekvensen være at flyten i kommunikasjonen stopper.

Det at spesialpedagogen velger å si at BUP-ansatte konkluderer, kan tyde på at hun oppfatter at de skal ta den siste avgjørelsen, og dermed har mer makt enn barnehagelærerne. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 22) mener at det å ha en rolle innebærer å være underlagt en annens makt, som man kan se blant annet i dette samarbeidet ved at barnehagelærerne må forsones seg med at BUP-ansatte kan ha andre meninger og ikke nødvendigvis retter seg etter barnehagelærernes meninger. Kommunikasjonen kan også bli utfordrende om det ikke kommer tydelig frem hva partene sitter inne med av oppfatninger. Dette var det erfaringer rundt, som blant annet den kliniske sosionomen fortalte om:

Ja, men da er det mer litt mer kanskje utydelig. At de ikke er tydelig i hva de sitter med av bekymringer for eksempel, eller at kommunikasjonen ikke er så tydelig. Eh det kan jeg kjenne meg igjen i. At det eh ikke blir helt sånn uttalt hva det er de sitter og strever med for eksempel da, inn mot det barnet.

Utsagnet er et eksempel på hvor viktig det er for BUP-ansatte at barnehagelærerne er tydelig på hvordan de oppfatter situasjon og hva som er strevsomt for dem. Barnehagerollen innebærer å være midt opp i situasjonen til barnet i hverdagen. Derfor er det viktig for samarbeidet mot et godt resultat at barnehagelærernes opplevelser kommer frem. Om ikke,

kan BUP-ansatte som sosionomen forteller, oppleve at kommunikasjonen ikke får sin rettmessige flyt. Den blir i stedet preget av at det er overvekt av BUP-ansattes meninger, og dette vil automatisk veie tyngst for avgjørelser om barnehagelæreres syn kommer frem som bidrag i samarbeidet. Det skapes altså et asymmetrisk forhold i samarbeidet (Svare, 2006, s. 135).

BUP-ansatte opplever også at ulike roller innenfor barnehagen kan ha forskjellig forståelse for barnets sak. I intervjuet la sosionomen frem en sak hun jobbet med på daværende tidspunkt. Denne omhandler en gutt som har hatt store utfordringer over tid hvor han lett blir fysisk med andre barn. Når hun har vært i barnehagen for å veilede personalet har hun opplevd utfordringer fordi det er en splittelse mellom dem som skjønner hvorfor han strever, og de som ikke gjør det. Det viser seg også at de som har forståelse for gutten har en god relasjon med han, mens de andre ofte kommer i konflikt med gutten. Sosionomen virket litt oppgitt over at de ikke kunne lære av de andre, og at hun strevde med å komme til bunns i hvordan man skulle rette opp i dette. Gjennom intervjuet med spesialpedagogen uttrykte også hun opplevelse rundt ulik forståelse innad barnehagen:

Så det der med at det er litt sånn mismatch mellom forståelsen hos pedagogisk leder og de som jobber som assistenter for eksempel i forhold til å forstå dette barnet, det kan være en utfordring. Så det å få kommunisert med alle viktige personer rundt barnet i barnehagen, det er en utfordring.

I denne sammenhengen blir «mismatch» forstått som ulik forståelse, som problematiserer samarbeidet. I barnehagen har ansatte veldig forskjellige roller og posisjoner. Det er blant annet assistenter, fagarbeidere, barnehagelærere med og uten pedagogisk lederrolle, og spesialpedagoger. Dette står i motsetning til BUP hvor rollene er mer eller mindre like, selv med forskjellige utdanningsbakgrunner. Det kan tenkes at BUP-ansatte kan synes det er utfordrende og uvant at det er en så stor forskjellighet mellom ansatte på en arbeidsplass. I tillegg vil dette kunne påvirke barnehagelærernes formidling når de skal snakke på vegne av ulike roller fra barnehagen. Spesialpedagogen legger imidlertid frem at det har noe negativ innvirkning at de kun prater med pedagogisk leder, spesialpedagogen og styrer og ikke assistentene. Jeg tolker dette som at hun ser for seg at et samarbeid som involverer assistentene ville gitt en mer helhetlig forståelse i samarbeidet. Fordi de også jobber på

barnets avdeling og dermed kontinuerlig kontakt med barna, kan de ha oppfatninger av situasjonen som kan være nyttig for samarbeidet.

Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 222) peker på at en rolle består av både begrensninger og muligheter. Det at spesialpedagogen poengterer at de bør snakke med assistentene gir grunn til å spekulere i at BUP-ansatte kan se på barnehagelærerrollen som noe begrenset. For eksempel dekker ikke rollen alt som skjer inne i barnehagen, men den skal likevel kunne representere det som skjer der. På den andre siden ligger det en del muligheter i å representere barnehagen. Dette er gjerne knyttet opp mot makt. Og det gjenspeiler seg når barnehagelæreren er formidler i kommunikasjonen med BUP-ansatte, og kan derfor være med på å legge føringer for hva som legges vekt på som informasjon om barnehagehverdagen. Assistentene har ikke den samme makten, og må derfor bli «invitert» inn av barnehagelæreren for å være med å påvirke formidlingen.

Det viser seg gjennom intervjuene at barnehagelærere bidrar i samarbeidet til et mer helhetlig syn om barn for BUP-ansatte. For eksempel argumenterte alle informantene for dette ved å legge frem at barnehagen er den arenaen barna er mest på i sine våkne timer. Argumentasjonen bygger på at barnehagelærerne kjenner barnet best gjennom daglig kontakt og observasjoner. De sitter altså på informasjon som ikke BUP-ansatte kan få tilgang på gjennom sitt arbeid. Sosionomen forklarte at dette kan gi pekepinn på hvordan samarbeidet går:

Da er det samarbeid som gjør at vi får til noe eller et resultat i form av at...jeg tenker jo at et resultat syns i barnet da. At det blir litt sånn fasiten. Om vi får det til eller ikke.

Dette kan fortelle at samarbeidet med barnehagen vil vise seg gjennom hvordan barnet utvikler seg, om det har vært et vellykket samarbeid. Ved ikke å involvere barnehagen ville man utelate en veldig stor del av de små barna og lite hensiktsmessig, mente hun. Derfor er det grunn til å tro at barnet viser mer fremskritt om de har med barnehagen i utredning- og behandlingsprosessen. Spesialpedagogen ga et ytterligere innblikk i hvordan barnehagelærerens rolle kan bidra til et mer helhetlig syn: «[...] Og for eksempel til hvordan vi kan forstå dette barnets sosiale fungering for eksempel. Så det der med å kunne se barn i lek sammen med andre barn. Andre barn som er jevnaldrende.» Dette forklarer at observasjon

av barnet i samspill med andre er viktige for et bedre arbeid for BUP-ansatte. Det at barnehagelærerne er med på å drive en barnehage, gir muligheten for BUP-ansatte å observere på denne arenaen når de samarbeider med dem. Selv om det ikke blir eksplisitt nevnt, kan det tenkes at ansatte i BUP også mener at barnehagelærernes egne observasjoner i det daglige arbeidet går innunder dette.

Helsesykepleieren forklarte at observasjon i barnehage tidlig i utredningen ga dem viktig informasjon som bidrag til tiltak for barnet. Hun pekte også på det å snakke med barnehagelæreren om hva personalet opplever er barnets utfordringer, som viktig for å få et helhetlig syn. Pedagogen var også klar på nødvendigheten av barnehagen i samarbeid, og uttrykte det slik:

Altså, barna er jo i barnehagen fem dager i uken mange ganger. Så hvis du skal få til endring særlig i kompliserte saker så må man ha med barnehagen. Altså det er jo ikke bare som sagt i vanskelige saker bare foreldrene som sliter, det er jo også barnehagen.

Det at hun trekker frem nødvendigheten med barnehagen i kompliserte saker, kan tolkes slik at når graden av vanskeligheten øker i saker, så øker også behovet for at barnehagelærere er en del av det. Det at pedagogen nevner foreldrene, underbygger det Glavin og Erdal (2018, s. 55–56) fokuserer på i forhold til foreldrenes rettigheter ved et tverrfaglig samarbeid. Dersom en instans er bekymret for barnet, bør de tidlig melde bekymringen til foreldrene. Ofte gjelder dette barnehagen siden de jobber tett på barnet. Når barnehagen viderefører bekymringen skal den oppleves ivaretakende og åpen for foreldrene, og barnehagen må redegjøre for grunnlaget for bekymringen. I flere tilfeller sitter foreldrene med de samme tankene og bekymringene, men det er ofte de har et helt annet syn på situasjonen. Da er det viktig at foreldrene kontinuerlig får dele sine oppfatninger og meninger gjennom prosessen. Likevel er det barnets beste som er i fokus. Rammepplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 29) viser til barnehageloven og presiserer at «samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen skal alltid ha barnets beste som mål». Derfor kan barnehagen ved alvorlige bekymringer trosse foreldrene ved å blant annet overføre saken til barnevernet (Glavin og Erdal, 2018, s. 55–56).

Videre uttrykte pedagogen at hun: «[...] syns det er faglige dyktige folk og når vi har greid

å få en felles forståelse for barnet, så greier vi ofte å få til gode tiltak.» Dette viser at resultatene blir påvirket av barnehagerollen og at et godt synkronisert samarbeid med barnehagelærere skyver dem i riktig retning. Spesialpedagogen på sin side valgte å legge frem hvordan BUP er med på å bidra til en helhetlig forståelse av saken:

Det at vi gjør en utredning med barnet her er jo at vi får en helhetlig forståelse av barnet. Eh, og at vi får en forståelse av hvordan ulike mekanismer henger sammen. Eh, og det å kunne formidle det til barnehagen, eh det tenker jeg er en ja, et sånt viktig bidrag fra BUP sin del da.

Det at hun trekker frem utredning som deres oppgave, og at barnehagelærerne har innsikt i hvordan tiltak kan fungere i praksis viser en avhengighet av hverandre for å få det til. Dette kan understrekes med pedagogens uttalelse om at barnehagelærerne er viktige formidlere om endringer av atferd under prosessen, og de har derfor en viktig kjennskap til barnets utvikling siden de ser barnet kontinuerlig. Goffman (1992, s. 74) var opptatt av gjensidig avhengighet når han beskrev lagarbeid. Dette kan relateres til et tverretattlig samarbeid, hvor målet er det samme: å arbeide mot et felles mål. Gjensidig avhengighet slik han beskrev det omhandler at medlemmene stoler på at hver enkelt oppfører seg. Hvilken oppførsel som er forventet avhenger av hvilken gruppe det er snakk om. I et samarbeid mellom barnehagen og BUP kan dette eksempelvis være å være løsningsorientert, faglig orientert og ansvarlig for sine oppgaver. Videre ble det presentert viktigheten av at medlemmene opptrer som et lag for «publikum». Om dette kan være foreldrene til barnet, må BUP-ansatte og barnehagelærere samarbeide for å opprettholde definisjonen og inntrykket av at de arbeider for barnets beste. Om en eller flere aktører ikke gjør dette, ødelegger det troverdigheten overfor foreldrene.

Basert på informantenes opplevelser kommer det frem at den mest fremtredende faktoren til at de har forskjellig kjennskap til barnet er ulik relasjon til foresatte. Den kliniske sosionomen fortalte i sitt intervju at de ser mye på foreldre-barn relasjon når de arbeider. Hun forklarte utredningen av barnet med at de legger vekt på å se på tilknytning og samspill til foreldrene. I tillegg konstaterte hun at barnehagelærere ikke får den samme dybdekjennskapen til foreldrene som dem, ved at de ikke får den samme erfaringen om hvordan foreldrene har det, for eksempel psykiske vansker. Helsepsykiateren ga et innblikk i hvordan hun tenkte rundt det samme:

For det er vanskelig mange ganger med de små, å se og forstå sammenhenger. Handler dette om utvikling? Handler dette om omsorg? Hva er det for noe? Og det er ikke alltid lett for barnehagene, å se sammenhenger. De får ikke vite kanskje hva som... ja, å ha det hele bildet fra familiene da. Og den konteksten de som barna faktisk lever i.

Med dette viste hun kjennskap til barnets vansker er komplekst, og at hun opplever at det kan mangle noen brikker hos barnehagelærerne for å få den optimale kjennskapen til familiens situasjon. Det er derfor grunn til å poengtere at den ufullstendige kjennskapen til familien fører til at BUP-ansatte må tette hullene de har. Dette gir dem en sentral rolle i forhold til å videreformidle denne kunnskapen til barnehagelærerne. Dette er funn som trolig ikke ville ha fremkommet i intervju med barnehagelærere. Gjennom hente- og bringe-situasjoner samt foreldresamtaler, har de daglig kontakt med foreldrene til barnet. Dette skaper en kjennskap og relasjon som ikke er mulig å gjenskape på de få møter som BUP-ansatte ofte har med hvert foreldrepar. Dette gir dermed to teorier: (a) enten så har ikke BUP-ansatte innsikt i hva slags relasjon barnehagelærere har med foreldre, eller (b) så mener ansatte i BUP at barnehagelærere ikke skaper nok trygghet og tillit hos foreldrene til at de deler relevant informasjon om sin situasjon i vanskelige saker for barnet.

4.2 Holdninger til tiltak, ressurser og samarbeid

Intervjuene viser at informantene opplever at barnehagelærere er opptatt av raske tiltak, mens de selv har behov for å bruke tid på prosessen. Flere av informantene trakk frem at det hendte det var ulik oppfatning av hvordan prosessen i samarbeidet skal foregå. For eksempel mente sosionomen at i enkelte tilfeller var det et «ganske høyt sånt diagnosefokus» hos barnehagelærerne. Med et høyt diagnosefokus menes i denne sammenhengen å få en rask diagnose på plass. Dette kan være fordel for barnehagelærere og barnehagen på flere måter. En av dem er innenfor økonomi, hvor barnehagen kan få flere ressurser til spesialpedagogisk hjelp. Om barnet får en diagnose, kan barnehagelærere også få bekreftet at det ikke kun er de og barnehagen som institusjon som skal ha selvkritikk, det er også en diagnose som forklarer store deler av situasjonens problem. Derfor forklarte sosionomen at i de sakene det ikke konkluderes med en diagnose, kan det være utfordrende for barnehagelærernes arbeidssituasjon, noe som påvirker fortsettelsen av samarbeidet. Ved samarbeid er det vanskelig for BUP-ansatte å møte barnehagelærernes ønsker, når det allerede ligger en uenighet rundt diagnosebestemmelse. De kan for eksempel ikke komme med tiltak som er

ment for barn med en diagnose, når barnet ikke har en. Den kliniske pedagogen hadde erfart at dette var et størst problem i ADHD-saker:

Jeg synes mange ganger i ADHD- saker som er populært og, ja mange som henvises på grunn av det. Også blir dem veldig skuffa når ikke barnet får den diagnosen som dem har tenkt i forkant.

Dette viser at ulik bakgrunn og rolle kan ha mye å si for hvordan de ulike partene ønsker at prosessen skal foregå. Barnehagelærerne som er rundt barnet i store deler av dagen ønsker kanskje at det skjer en rask endring, mens ansatte i BUP har muligens større fokus på resultatet. Dette kan bunne i at barnehagelærerens arbeidssituasjon går ut på å sørge for at barna har det bra mens de går i barnehagen. I stedet er ansatte i BUP sin oppgave å bedre barnets situasjon på et mer langsiktig plan. Deres arbeidssituasjon er ikke forenlig med å ha kontakt med barnet daglig, slik som barnehagelærere har. For dem er det dermed ikke nødvendigvis noen hast for egen del å ha en løsning klar til neste dag. De kan derfor legge egosentriske årsaker til side, og fokusere fullt og helt på hvordan situasjonen løser seg best på lang sikt.

Psykologen var også inne på dette, men la vekt på at barnehagelærere er opptatt av konkrete tiltak, verktøy og midler. Selv mente hun at endringsprosesser tar tid og at det dermed ikke alltid har like stor effekt å komme med en rask beslutning, altså at BUP-ansatte forteller hva som skal gjøres med en gang. I stedet ønsket hun et samarbeid med barnehagelærerne for å øke forståelsen av situasjonen før det blir avgjort hvilke tiltak som bør prøves ut.

Informantenes utsagn viser at BUP-ansatte mener at ressursmangel hos både dem og barnehagelærere lager utfordringer for samarbeidet. Dette henger blant annet med kommunikasjonen. Spesialpedagogen uttrykte for eksempel at det å kommunisere kunne bli utfordrende når begge parter har vansker med å finne tider til møter med hverandre. Dette var noe psykologen også hadde kjent på, ved utfordringer med å finne tid til barnehagelærerne: «Det er et ressurs spørsmål, som er til tider litt tragisk. Men vi sitter i noen saker da så er det jo litt den at du må velge mellom om jeg skal gi veiledning til foreldrene eller til barnehagen.» I en slik situasjon må hun som BUP-ansatt sette barnehagelærerne og foreldrenes rolle opp mot hverandre og vurdere hvilken som har størst behov for veiledning. Dette er en uheldig problemstilling, men som også er med på å sette seg inn i de andres roller

i samarbeidet. Her vil det være naturlig at hun forhandler med sine forventninger sin egen rolle, som viser hvordan man håndterer sine rolleforventninger (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 230). I psykologens situasjon vil hun derfor måtte se på forventningene til barnehagelæreren og foreldrene om å få veiledning, og vurdere hvilken hun vil følge denne gangen. Dette er noe som hun har tenkt noe igjennom, som hun uttrykte videre i utsagnet:

Så det er liksom noe å tro på da, at det er viktig å legge innsatsen på de minste barna og strekke seg. Være fleksibel der man kan. Ta et ekstra møte nå til barnets beste. Jeg synes jo vi har veldig mye godt samarbeid, men jeg skulle vært enda mer der ute. Syns det er...barnehagen og førstelinjetjenesten har veldig mye ansvar og får bare mer og mer ansvar. Tenker at det er litt viktig at vi er med å veilede og trygge dem i at arbeidet de gjør er godt. Eventuelt hjelpe dem hvis de trenger det da.

Her viser hun at hun har satt seg inn i barnehagerollene, ved å erkjenne at de har mye ansvar og trenger trygghet og veiledning fra BUP. I tillegg ser hun på sin egen rolle som begrensende ved å legge frem at hun burde vært mer på besøk i barnehagen enn hun har muligheten til. En annen informant som kjente på sine begrensninger i forhold til veiledning av barnehagelærere, er den kliniske pedagogen:

Det kan jo være at det har kommet opp en mistanke om seksuelle overgrep eller vold for eksempel. Det er jo...hvis mistenkte er en av foreldra som barnet bor med så skal en jo ikke snakke med foreldrene om det. Men du skal melde til barnevernet. [...] Så akkurat i den perioden der så kan vi jo ikke formidle dette til hverken den ene eller den andre. [...] Men vi har ikke anledning til å sitte på sånne hemmeligheter her for oss selv uke etter uke, og måned etter måned. Så det må deles, veldig viktig.

Når hun ordla seg med «hverken den ene eller den andre» om å dele informasjon til andre, gjelder dette også barnehagelærere. Utsagnet inneholder eksempel på taushets- og opplysningsplikt. Ifølge Kjønstad (2001, s. 11) er taushetsplikten en av årsakene til lite samarbeid og kommunikasjon mellom etater som arbeider med barn som er i en vanskelig situasjon. §21 i helsepersonelloven har følgende hovedregel om taushetsplikt: «Helsepersonell skal hindre at andre får adgang eller kjennskap til opplysninger om folks legems- eller sykdomsforhold eller andre personlige forhold som de får vite om i egenskap av å være helsepersonell.» Det finnes likevel flere unntak for dette, som opplysningsplikten.

Den gjelder i saker hvor det er en plikt i å videreformidle informasjonen, for eksempel når det er til barnets beste eller når det gir verdifulle muligheter i samarbeidet (Kjønstad, 2014, s. 19). Som pedagogen nevnte, er det viktig å dele informasjon med barnehagelærere når det har gått en viss tid. Å sitte på informasjon som barnehagelærerne ikke får tilgang på, påvirker kommunikasjonen ved at den blir mer begrenset enn den kunne vært. Om for eksempel en barnehagelærer fortviler over at barnet gråter hver dag på slutten av barnehagedagen og BUP-ansatte sitter på opplysninger som kan tyde på at det er overgrep i barnets familie, er det grunn til å videreformidle dette til barnehagelæreren.

Flere av informantene forteller at de er klar over ressursbegrensningene til barnehagen. Som spesialpedagogen uttrykte er dette noe som påvirker samarbeidet med dem: «Ja, altså for eksempler kan det være barnehager som strever veldig med å møte opp på møter for eksempel. For hvis to skal være borte så blir det færre igjen i barnehagen.» Det er altså barnehagelærerne som står overfor et dilemma i slike situasjoner: Enten prioriterer de møte med BUP og lar det gå utover personalet som blir igjen i barnehagen. Eller så prioriterer de at det skal være tilstrekkelig med voksne i barnehagen, men går glipp av møtet. Om ikke barnehagelæreren får til å møte opp i møter, begrenser kommunikasjonen seg fra ansikt-til-ansikt kommunikasjon til å kommunisere over telefon, e-post og lignende. Dette vil påvirke samarbeidet og hvordan de forholder seg til hverandres roller. For eksempel vil det være vanskeligere å sette seg inn i hverandres situasjon.

Ressursmangelen opplever flere av informantene som en frustrasjon fra barnehagelærernes side. Psykologen opplevde dette som ødeleggende for kommunikasjonen i samarbeidet: «Med en gang det blir et ressurs spørsmål så blir samtalen lite konstruktiv. Så er det nok frustrerende for barnehagen at vi har jo ikke noe med noe ressurstildeling å gjøre.» Sitatet viser også at barnehagelærere har forhåpninger om at BUP-ansatte skal bedre ressurs situasjonen deres, som psykologen bekrefter at ikke er deres arbeid. Dette kan tyde på at barnehagen har holdninger til at rollen til ansatte i BUP burde hatt et annerledes omfavning enn det som er gjeldende.

To av informantene, spesialpedagogen og psykologen, snakket særlig om holdninger til samarbeidet. Deres uttalelser baserer seg på funnet om at barnehagelærernes holdninger til samarbeid er avgjørende for kommunikasjonen i samarbeidet. Spesialpedagogen trakk frem

at kommunikasjonen er god når barnehagepersonalet er innstilt på at de har lyst til å samarbeide og at de trenger å samarbeide. Hun fortalte videre at det er viktig at de er innstilt på at BUP kan avdekke noe nytt, som de selv ikke har oppdaget før. Hun la vekt på at atmosfæren kan påvirke holdninger i samarbeidet, og uttrykte det slik:

[...] at det ikke blir sånn for formelt hvor det på en måte er skapt en atmosfære hvor alle kan føle seg trygge på å komme med det man sitter inne med da. Eh hvor det på en måte ikke bare er BUPA som legger fram og de andre skal ta imot, men at atmosfæren er så avslappende at vi på BUPA også får utspill i forhold til hva vi legger frem og at vi kan kaste ballen litt sånn til hverandre da.

Det at hun la frem viktigheten med at barnehagelærere også gir i samarbeidet og ikke bare BUP-ansatte, kan tyde på at det er noe som de er vant med at skjer. I tillegg ble det poengtert at avslappende atmosfære som noe av det som kan være avgjørende for at barnehagelærerne åpner seg og deler. Videre ser vi av sitatet at hun legger vekt på at de selv må være veldig bevisst på å ta barnehagen på alvor og være ordentlig interessert i hvordan barnehagehverdagen er. Dette er et bidrag til aktiv lytting, som er en sentral del av samarbeidet. Ved aktiv lytting gir man regelmessige tilbakemeldinger enten ved spørsmål, tilbakemeldinger eller kroppsspråk (Røkenes og Hanssen, 2006, s. 243). Spesialpedagogen hadde et eksempel på dette ved å fortelle at hun aktivt er opptatt av å innhente informasjon om barnehagelærernes observasjoner av barnet. Dette er med å bidra til at de føler at det ligger en interesse for arbeidet de gjør. Ifølge spesialpedagogen er det ikke alltid barnehagelærerne er like positive til å omstille seg og gjøre endringer i samarbeidet, som de bør være. Hun forklarte det slik:

[...] At det er litt sånn motvilje i forhold til å gjøre endringer. Motvilje i å gjøre endringer og motvilje eller vanskelig at det...at man forståelse av at de voksne i barnehagen må endre seg på en måte, i sin væremåte i forhold til å møte barna. [...] Og at den forståelsen at det er de voksnes ansvar å gjøre noen grep og gjøre ting litt annerledes, for at dette barnet skal komme i en mer positiv utvikling for å si det sånn.

Ut fra utsagnet kan det forstås som at det er ansatte fra BUP som gjerne kommer med forslag til endringer. Uttalelsen viser videre at barnehagelærere kan ha vansker med å gå med på endringer om disse. Hun har også opplevd negative holdninger til foreldrene hvor det ligger

bekymringer og fordommer hos barnehagelærerne. Dette svarer hun dem:

[...] Hvor vi da sier at alt det barnehagen formidler til oss er helt åpent for foreldrene også, for alt barnehagen formidler til oss det journalføres og er...ja, det har foreldrene fullt innsyn i. Så det kan gjøre kommunikasjonen noen ganger litt sånn trøblete da.

Det kommer altså frem fra spesialpedagogen at barnehagelæreren ikke kan ha samtaler med BUP-ansatte uten at foreldrene får vite om det som blir sagt. Dette henger sammen med opplysningsplikten, som tidligere er forklart som en plikt å videreformidle informasjon. Sitatet viser at denne trer i kraft av at ansatte i BUP kan videreformidle informasjon barnehagelærere har uttalt til foreldrene, om de anser dette som nyttig for barnets behandling. Dette viser seg imidlertid ifølge spesialpedagogen å kunne vanskeliggjøre kommunikasjonen mellom dem og barnehagelærerne. Hun problematiserte også de sakene hvor barnehagelærerne har en usikkerhet rundt det å bli observert:

Men så er det enkelte barnehager som er veldig sånn...jeg vet ikke helt hva jeg skal si, redd for å bli sett på, redd for å...ja, veldig sånn usikre på å bli i forhold til å bli observert da. Å skape en liksom distanse i forhold til det. Men da er det jo litt av vår oppgave å ufarliggjøre oss litt i forhold til barnehagen.

Selv om dette utsagnet ikke nødvendigvis gjenspeiler en negativ holdning til samarbeidet, vil det å vegre seg for observasjon kunne oppleves som en negativ innstilling til at BUP-ansatte får gjøre en del av sitt arbeid. Som tidligere nevnt er observasjon i barnehage noe av det som bidrar til at informantene opplever å få et helhetlig syn på saken, og derfor vil dette svekkes om de ikke utfører denne delen. I tillegg viser utsagnet fra spesialpedagogen at barnehagelærerne blir vurdert ut fra BUP-ansattes observasjoner i barnehagen og i møter. Ifølge informantenes tidligere utsagn, er dette ulikt fra hvordan barnehagelærerne vurderer BUP-rollen. Her vurderes rollen etter tiltak og resultat. Begge deler skaper press på rolleutøvelsen, men er dermed ulikt hvor presset ligger. For BUP-ansatte vil dette si at de kan ha en mer avslappet holdning til hvordan de fremtrer i møte med barnehagelærerne, så lenge de «leverer» på hvordan de håndterer problemløsningen. Barnehagelærerne har derimot ikke det samme presset på å komme med gode løsninger, men kan i stedet føle at de blir vurdert gjennom for eksempel holdninger i prosessen som kan påvirke for eksempel hvilke tiltak som settes i gang.

Det er også naturlig å se på hva som forventes av de ulike rollene når det angår holdninger til samarbeidet (Johannessen, Rafoss, Rasmussen, 2018, s. 224). Dette snakket psykologen noe om. Forventningene til barnehagelærerens rolle lå i stor grad rundt at de bør være positive til et samarbeid. Til sin egen rolle var kravene rettet mot å håndtere kommunikasjonen:

Mye ligger jo på oss da, tror jeg. At det å huske på barnehagen. Huske å ta en telefon. For litt sånn rent formelt i det så er det jo vi som inviterer oss selv til observasjon og samtale. Men så er jo barnehagen avhengig av oss for å vite hvor vi er i prosessen og det er jo vi som kaller inn til et tilbakemeldingsmøte i etterkant.

Selv om det ligger en større forventning til BUP-ansattes rolle så la hun til at det er «[...] helt fantastisk når barnehager også ringer og følger opp.» Utsagnene kan fortelle at de ikke har store ambisjoner om at det er barnehagelærerne som tar hovedansvaret for å trekke lasset, men at ved positiv holdning som er «på» gir langt større fordeler for kommunikasjonen i samarbeidet. I tillegg la psykologen frem i intervjuet at hun erfarte at hvis det er et godt samarbeidsklima mellom barnehagelærerne og foreldrene, tar også barnehagelærerne mer kontakt med BUP.

4.3 Kunnskaper og forventninger til hverandre

Intervjuene viste at informantene opplevde at kunnskapen og forventningen til barnehagerollen er ulik fra hvordan de opplever at barnehagelærerne kjenner til og forventer fra en BUP-rolle. Spesialpedagogen uttrykte under sitt intervju: «Jeg tenker også at det er viktig hva de ulike roller og oppgaver er...for det er jo også noen ganger at man kan bli litt sånn usikker på det.» Flere informanter trakk frem dette, at det er viktig med kjennskap til hverandres roller i et samarbeid. Psykologen mente det burde bli stilt spørsmål til hverandre om hvilken kompetanse og muligheter man sitter med, i tillegg til rammebetingelser. Dette var også helsesykepleieren inne på da hun understrekte at det er viktig å avklare hva hver enkelt kan bidra med. For å bedre kjennskapen mente den kliniske pedagogen at samarbeidsmøter er et nødvendig møtepunkt:

I vanskelige saker så må vi jo ha samarbeidsmøter jevnlig for å vurdere hvordan tingene går. Da blir man jo kjent med hverandre og kjent med hverandres muligheter da. Så det å ha samarbeidsmøter er jo viktig. Det er ikke

bare å si sett i gang. [...] Må vi justere kursen? Skal vi fortsette som vi gjør nå? Og så videre. Gode samarbeidsfora med passe mellomrom hver gang.

Det kan leses mellom linjene at det å bli kjent med hverandres roller tar tid. Derfor kan jevnlig samarbeidsmøter bidra til å øke forståelsen av hverandre. Utsagnet viser også at samarbeid behøver kjennskap mellom rollene før det starter. Derfor er åpen kommunikasjon en betydningsfull faktor for å bli godt kjent. Røkenes og Hanssen (2006, s. 225–26) mener at det er viktig med åpen kommunikasjon i samarbeid med mennesker fordi det skaper en trygg atmosfære. Om BUP-ansatte og barnehagelærere er åpne med hverandre om opplevelser, tanker, følelser og meninger kan det øke tryggheten. Om den ene aktøren har innsikt i den andres opplevelser og intensjoner, bidrar det til å vite hvordan man skal handle som fagperson.

Røkenes og Hanssen (2006, s. 225–26) peker imidlertid på at det er viktig å være klar over at ikke all åpenhet er god kommunikasjon. Å dele sine innerste tanker og følelser kan virke motsatt, det vil si å skape utrygghet hos den andre parten. Det er derfor viktig at ansatte i BUP og barnehagelærere vurderer relasjon og hensikten med delingen for å finne den rette balansen. Flere av informantene dro frem viktigheten av respekt for gjensidig kjennskap. Eksempelvis uttalte helsesykepleieren at hun mente at det er viktig med dyp respekt for hverandres områder og kompetanse. Den kliniske pedagogen mente at et krav ved å arbeide på tvers av etater er å ha respekt for hverandres yrker, kompetanse og faglighet.

Et eksempel på manglende respekt beskrev psykologen slik: «Og at man tar ansvar for det man skal. De gangene hvor det ikke fungerer er jo typisk hvor man sitter og skyver ansvaret mellom seg.» Det kan være et eksempel på mangel på forståelse for hverandres roller, og påvirkningen dem imellom. Modellen til kommunikasjonsprosessen viste at rollen til en barnehagelærer og en BUP-ansatt sin kommunikasjon med koding, intensjon og tolking har gjensidig innflytelse. Når en av partene velger å ikke ta ansvar, kan det bidra til å øke sannsynligheten for at den andre heller ikke gjør det. I situasjoner hvor ingen av partene tar ansvar for sin del, går dette utover hverandre ved at det er oppgaver som ikke blir gjort, men i stedet «ligger på vent» til den andre gjør det. Psykologen understrekte også at en forutsetning for å gjøre hverandre sterke, er at begge parter sitter med kompetansen som tilhører rollene. Dette vil også øke sjansen for at hver enkel aktør tar ansvar når de sitter med

kunnskap om hvordan de skal gå frem i ulike situasjoner. Utfra intervjusamlingen blir det bekreftet at det ikke er nok kunnskap om hverandres roller. For eksempel erkjente den kliniske sosionomen at hun ikke har god nok kjennskap til barnehagelærerrollen:

Kan bare snakke for meg selv da, men jeg kjenner jo det at selv om vi har en hel del samarbeid så vet jeg jo ikke nok hva det ligger i en pedagogutdanning eller hva det ligger i spesialpedagogikk eller ikke sant.

Utdanningen til en fagperson har mye å si for utøverens rolle, noe som sosionomen bekreftet med denne uttalelsen. Hun pekte på pedagogikk og spesialpedagogikk som utdanning hun mangler kunnskap om, noe som er naturlig i og med at dette er fraværende fra hennes utdanningsbakgrunn. Hun trakk også frem at det var for lite kjennskap til hvordan en vanlig barnehagehverdag er, selv om de er en del ute i barnehager. Stortingsmeldingen *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34) har satt lys på utfordringer i forhold til manglende kunnskap om hverandre ved tverretattlig samarbeidet: «[...] Utfordringene består i at fagpersoner har for lite kunnskap om hverandre. Det kan være domenekonflikter, maktubalanse, ulik problemforståelse, uklar rolle- og ansvarsfordeling og manglende samarbeidskompetanse.» Fagpersonene i meldingen blir eksemplifisert som blant annet barnevern, BUP, og politi. Et fellestrekk er at alle arbeider med og eller for barn. Det at det er for lite kjennskap mellom profesjonene kan understrekes med informantenes utsagn om gjensidig kunnskap med barnehagelærere. Samtlige forteller om at det burde vært større forståelse for hverandres arbeid og bakgrunn før et samarbeid.

Psykologen savnet flere møtepunkter under samarbeidsprosessen, og fortalte følgende om manglende kjennskap mellom dem og barnehagelærere: «[...] Så kjenner man sånn på sitt eget sted og sitt eget tidspress og sine egne arbeidsoppgaver, at man evner ikke helt å mentalisere og se at de andre står i akkurat det samme.» Dette kan vise at det er utfordrende å sette seg inn i andres roller. Dette viste også den kliniske pedagogen gjennom fortelling om opplevelse rundt at det var større forhåpninger mellom begge parter enn hva noen har mulighet til å bidra med. Hun forklarte at: «[...] vi tror barnehagen får til veldig mye hvis vi sier bare gjør sånn.» Deretter la hun til at dette ofte stopper ved ressurser. Et slikt utsagn kan være et eksempel på at det ikke er nok kunnskap om hverandres begrensninger.

I likhet med de andre presiserte helsesykepleieren at det ikke er god nok kjennskap, og

forklarte at dette bunner i at alle barn ikke kommer til BUP, mens nesten alle barn går i barnehage og derfor er det en del ting de ikke vet om barnehagerollen. Likevel spekulerte hun i følgende: «[...] Samtidig så har vi vel kanskje noe mer oversikt over hva barnehagen og hvilken kompetanse barnehagelærere har, mer enn kanskje hva de har om oss. Muligens, men det er ikke sikkert jeg har rett i det.» Det er allerede kommet frem at ingen av rollene kjenner til hverandre godt nok. Uttalelsen til helsesykepleieren drar samtidig opp en tanke om at BUP-ansatte har større forståelse for barnehagelærerrollen enn omvendt. Dette kan være en naturlig konsekvens av at BUP er en andrelinjetjeneste.

Uttalelsene fra informantene forteller at de opplever at det kan være urealistiske forventninger til hverandres roller. Uttalelsene omhandlet at det er viktig å snakke om forventninger til hverandre i samarbeidet. I stedet var det flere som påpekte at det å avdekke hverandres forventninger er en sentral del av samarbeidet. For eksempel presiserte spesialpedagogen viktigheten ved dette med et eksempel om at barnehagens forventninger til utredningen er med på bygge målsetningen til samarbeidet. Gjennom intervjuet med psykologen fikk jeg følgende uttalelse om å avdekke forventninger:

[...] Også der er det noe med å sjekke ut forventningene. Hva er det de ønsker å få ut av veiledningen? Også er det noen barnehager som på en måte har samme forståelse som vi har i utgangspunktet hvor man jobber med spisset. Mens jeg tenker at i andre saker så jobber vi mer med å få den grunnleggende forståelsen, at vi skal være enige om hva er det på en måte [...]

Dette kan være et eksempel på at der forståelsen av forventninger er noenlunde lik, kan samarbeidet «gå mer i dybden». Hun erfarer at der hvor den i stedet er mer ulik må fokuset ligge på å bygge en felles forståelse for å kunne bli enige om hva som skal bli gjort. Flere av informantene uttalte seg om hvilke forventninger de har til yrkesrollen til barnehagelærerne ved et samarbeid. Spesialpedagogen la vekt på at de skal engasjere seg i barnet, barnets utfordringer og at de må innstille seg på å gjøre noen endringer i barnehagehverdagen for å imøtekomme barnets behov. Det virket som at dette var realistiske forventninger, men som psykologen erkjenner ikke alltid er tilfelle:

[...] Og sannheten er jo at vi ofte ilegger dem mer arbeid. Altså sånn...på toppen av det de gjør så krever vi jo at de skal være enda mer [...], de skal tilrettelegge, de skal...det betyr jo ikke at det kommer ekstra ressurser selv om

vi sier at dette barnet har behov for noe mer enn det andre barnet har.

Dette viser at BUP-ansatte har en tendens til å forvente mer av barnehagelærerne enn hva som er realistisk. Dette beskriver Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 224) som forventninger i preskriptiv forstand, det vil si forventninger om hva noen andre bør eller ikke bør gjøre. Informanten viser med utsagnet eksempler på at de krever mer fra barnehagelærerne enn hva de gjør fra før, noe som ikke nødvendigvis slår igjennom på grunn av ressursmangel. Hun forklarte videre at for henne var det viktig å vise dem at arbeidet er nyttig og verdifullt ved å gi dem mot og håp. Sosionomen hadde et eksempel på situasjoner der de har høye forventninger til barnehagelærerne:

At vi tar litt for gitt at alle vet om mye av det vi driver med eller hvordan vi ser ting da. Ehh det kan vi fort støte litt på, at vi snakker litt for faglig, utover mhm ja. [...] at vi må være litt skjerpet for å på en måte. Ta det litt ned da. Så det blir litt mer ehm forståelig språk mhm.

Utsagnet til sosionomen viser at det finnes forventninger til at barnehagelærerne skal ha god innsikt i hva rollen til BUP-ansatte går ut på. Forventningene fører til slik sosionomen legger det frem at de har en tendens til å snakke med barnehagelærerne slik de gjør seg imellom. Konsekvensen kan være uklar kommunikasjon med barnehagelærerne. Sosionomen problematiserte også dette ved å erkjenne at de kan snakke sitt fagspråk med termer og uttrykk som barnehagelærerne ikke forstår. Dette er et eksempel på at ulik faglig bakgrunn påvirker kommunikasjonen og samarbeidet. Hun fortalte videre at hun ikke opplevde «helt sånn gjenklang», som hun beskrev det i slike tilfeller. Dette viser at om kommunikasjonen er for vanskelig å tolke av barnehagelæreren som mottaker, vil budskapet tilbake til den ansatte i BUP ikke være forenlig med det som er tenkt (Røkenes og Hanssen, 2006, s. 196–97). Det er for eksempel vanskelig å svare tilstrekkelig på et spørsmål, om det inneholder vanskelige begreper.

Den kliniske sosionomen forklarte i sitt intervju om en metode for å få gjennomslag for forventningene. Ifølge henne gikk denne ut på å ansvarliggjøre dem for arbeid. Hun utdypet ikke hvordan dette foregår. Det kan likevel tenkes at dette omhandler å være tydelig på hvem som skal gjøre hva, og ikke gjøre oppgavene for barnehagelærerne. Hun forklarte at hun opplevde at barnehagelærerne som regel tok godt imot denne ansvarliggjøringen. I tillegg sammenlignet hun dem med barnevernstjenesten som hun opplevde større utfordringer med

at de trakk seg tilbake når BUP var inne i samarbeidet. Det at BUP-ansatte tar på seg rollen om å fordele ansvar er et eksempel på at man ikke alltid lykkes med å klargjøre entydige skillelinjer mellom rollene. Å vite hvilke oppgaver som tilhører hvilken rolle, er ikke en selvfølge i alle situasjoner. For eksempel kan det være arbeid som ingen av partene har vært oppi før, som gjør dem usikre på hvem som har ansvaret for det.

Som Lauvås og Lauvås (2004, s. 82) presiserer vil det ofte være «gråsoner» mellom hvilke arbeidsoppgaver som hører under en spesiell rolle i et tverretattlig samarbeid. Sosionomen som presiserte at BUP-ansatte ofte sørget for at barnehagelærere tok ansvar for oppgaver hun selv opplever som barnehagelærerens oppgaver, viser med dette at de bruker kommunikasjon for å få en oppklaring i dette. Kommunikasjonen er preget av å bli styrt av BUP-ansatte, hvor barnehagelærere responderer etter hva det mener er riktig oppgavefordeling. Lauvås og Lauvås (2004, s. 82) legger også til at det å ha uoppklarte «gråsoner» ikke nødvendigvis er negativt, men kan også være en fordel. Mellom ulike samarbeid mellom barnehagelærer- og BUP-rollen vil de ulike rollene endres blant annet utfra nye aktører, synspunkt og barnets situasjon. Det kan derfor være nyttig at rolleforventningene blir spisset og avklart til hvert enkelt samarbeid. Informantene opplevde også at barnehagelærere forventet mer av BUP-ansatte enn de selv ønsket. Dette kommer frem blant annet i utsagnet til den kliniske sosionomen:

Det jeg kan oppleve er i hvert fall at vi...når vi er inne så blir vi ofte en viktig part eller sånn...kanskje viktigere enn vi ønsker å være da. Sånn at «nå er BUP inne» så da blir de litt sånn ventende på våre vurderinger og konklusjoner på en måte da.

Dette er en forventning til BUP-rollen fra barnehagelærere om at de skal ta det største ansvaret i prosessen. Sosionomen fortalte videre at ved slike anledninger tenker hun at det ikke er avgjørende hva de har å si, at makten er mindre enn hva barnehagelærerne tror. Eksempelvis nevnte hun at de kan ikke avgjøre hvor mange spesialpedagogiske timer barnet skal få. Det er barnets funksjonsfungering som påvirker dette, og er en skjønnsvurdering utfra barnets situasjon. I tillegg er ikke dette en arbeidsoppgave for BUP som etat, men for eksempel noe pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) utfører (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er derfor en mulighet for at barnehagelærerne forveksler arbeidsoppgavene i PPT med BUP sine, som en konsekvens av at det ikke er godt nok innsyn i hva de ulike

hjelpelinjetjenestene er ment for.

I likhet med sosionomen meddelte spesialpedagogen at hun opplevde krevende forventninger fra barnehagelærere. For eksempel hadde hun erfart at de forventet idéer til gode tiltak som barnehagelærerne ikke hadde kommet på fra før av, at de ønsket å få en diagnostisk forståelse av barnet og at tiltak skal iverksettes før det som er mulig i realiteten. Lignende hadde helsesykepleieren erfart, hvor hun opplevde at barnehagelærerne ofte ønsket mer spesifikke tiltak enn hva de kan gi. I tillegg kunne det være frustrerende for dem om de ikke fikk like mye informasjon som de forventer:

Og i ofte i en sånn utredningsfase så gir vi jo ikke så veldig mye. Det kan sikkert være veldig frustrerende av og til for barnehagene, at vi er der for å innhente informasjon i en sånn fase. Og noen ganger så, i noen saker så blir det jo et samarbeid i etterkant. Noen ganger kan de kanskje oppleve det frustrerende å ikke få så mye tilbake.

Dette kan være rolleforventninger i en deskriptiv forstand, altså de forventningene om hva man regner med skal skje (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 224). I dette tilfellet har barnehagelærere slike forventninger fra BUP-ansatte fordi de regner med å få tilgang til en del informasjon, og blir derfor frustrerte over at dette ikke skjer.

4.4 Kompetanse og oppgaver som bidrag til samarbeid

Kompetanse og oppgaver var områder som ble tatt opp flere ganger under datainnsamlingen for å forklare hvordan de forskjellige rollene påvirker samarbeidet. Roller kan deles i formelle- og uformelle roller. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 221) skiller disse ved forklaring om at de formelle rollene reguleres av formelle normer og sanksjoner, mens de uformelle rollene reguleres gjennom uformelle normer og sanksjoner. Både barnehagelærerrollen og BUP-rollen er i hovedsak formelle roller. For eksempel er begge «rammet» av taushet- og opplysningsplikten, noe som kan gi formelle sanksjoner som å miste jobben om de bryter den.

Likevel blir hver av rollene uformelt regulert. En barnehagelærer kan for eksempel miste tillit som sanksjon fra en forelder om hun sykler på rødt uten hjelm på fritiden. Dette er fordi det ligger en norm om at barnehagelærere skal være gode rollemodeller, også utenom arbeidstid. De formelle rollene består også av en formell norm om hvilken kompetanse som kreves.

Utfra informantenes uttalelser, kommer det frem at de opplever at begge parter sitter på hver sin spisskompetanse som bidrag i samarbeidet. Spisskompetansen avhenger hvilken rolle man sitter med. Blant annet brukte den kliniske sosionomen begrepet spisskompetanse for å beskrive rolleforskjellene:

Jeg tenker jo at vi sitter på hver våre spisskompetanser på en måte da. [...] Vi har jo spisskompetanse på mange måter på eh psykisk helse også sitter barnehagen med sin kompetanse på...og PPT da på det pedagogiske.

Hun har altså en tydelig formening om at begge parter sitter med en spisskompetanse, som hun legger i fagforskjellene. Dette viser en klar bevissthet over at kompetansen er med på å utgjøre forskjell mellom rollene. Samtidig ble det ikke forklart noe ytterligere om hva hverandres spisskompetanse innebærer enn «psykisk helse» og «det pedagogiske», som kan tolkes dithen at dette er noe som ikke ligger naturlig for henne å drøfte. Likevel presiserte hun at det er viktig å bruke de ulike kompetansene til å utfylle hverandre. For eksempel hender det at idéer BUP-ansatte legger frem, etter barnehagelærernes mening ikke lar seg gjennomføre i praksis. Det at det diskuteres hvordan tiltak kan gjøres, kan spare dem for tid og ressurser når de slipper å prøve ut noe som ikke vil fungere. Den kliniske pedagogen ønsket også å få frem forskjelligheten i forhold til rollenes kompetanse. Et samarbeid med barnehagelærere mente hun ofte gikk bra, som hun utdyper:

Dem er pedagogene. Vi sitter på psykiatrikompetansen. Pedagogikk og psykiatri er jo to ganske like filosofier da. Eller teorier. At dem henger veldig sammen. Så det er lett å samarbeide med barnehager ofte. Også pedagogikk og psykologi har jo en felles opprinnelse.

Det er grunn til å tro utfra dette utsagnet at selv om det er ulike kunnskaper og oppgaver i rollene, så er i bunn og grunn ansatte i BUP og barnehagelærere relativt like roller som kan sammenlignes med likhetstrekk. Dette fører til at et samarbeid ofte er gjennomførbart, noe som hun begrunner når hun sammenligner pedagogikk og psykiatri som relativt like filosofier. Det vil si at kunnskapen og hva de er opptatt av omhandler mye av det samme. Både utsagnet til sosionomen og pedagogen er grunnlag for å se på de to forskjellige rollene som komplementære i et samarbeid om barn. Roller som er komplementære er atskilte roller, men som ikke er mer objektivt kompetentente enn den andre. For at rollene skal utfylle seg

optimalt må de i tillegg ha en felles oppfattelse av situasjonen (Lyngsnes og Rismark, 1999, s. 110).

Det blir belyst gjennom intervjuene at informantene erfarer at de har en rolle som innebærer å øke kunnskap hos barnehagelærere, og ikke omvendt. Dette bekreftet blant annet sosionomen da hun fortalte at hun ser på sin rolle som blant annet å ha i oppgave å øke barnehagelærernes kunnskap om barn. Områder som kunnskap om utviklingstraumer, samspillproblematikk, tilknytning og emosjonelle vansker nevnte hun som kunnskapsfelt hun føler et ansvar på å videreføre til barnehagelærere. Dette tyder på at det ligger en formening om at det er BUP-ansatte som skal øke kunnskapen til barnehagelærere, og ikke omvendt. Dette kan bidra til å gi nyttig kunnskap som barnehagelærerne kan få bruk for i praksis. Likevel er ikke dette nødvendigvis helt uproblematisk, da det kan tenkes at verdifull kunnskap som barnehagelærerne sitter inne med ikke kommer ut i plenum hvis det ikke ligger naturlig for dem å snakke om sin kunnskap.

Det at informantene bruker tid av samarbeidet til å øke kunnskap hos barnehagelærere gir dem naturlig en veiledende rolle, noe som flere av dem trekker frem. For eksempel viste spesialpedagogen til deres mandat og fortalte at det å veilede står som en av deres arbeidsoppgaver (Hafting og Garløv, 2016). Det ble uttrykt fra hennes side at dette er en viktig del av samarbeidet, og at de alltid tilbyr veiledning til barnehagen etter utredning. Hun la videre til: «Så tenker jeg at det er viktig at ikke vi jobber og har hver vår formening på hver vår tue da.» Tue kan stå som symbol som en arbeidsplass. Utfra utsagnet er det ment som at det er ønskelig å ikke arbeide separert fra hverandre, men i stedet dele meninger og tanker til hverandre. Derfor kan det omhandle viktigheten av veiledning. Hvis for eksempel BUP-ansatte sitter med synspunkter om hvordan barnehagelærere kan arbeide på, er dette noe de bør formidle i stedet for å holde det for seg selv. I tillegg kan det omhandle at siden BUP-ansatte som jobber mest på systemnivå, og barnehagelærere i feltet så bør de møte hverandre mer på midten. For eksempel ved at barnehagelærere ser mer overordnet på endringer planer og de fra BUP setter seg mer inn i hvordan den spontane situasjonen med barnet kan foregå.

Gjennom datainnsamlingen kommer det frem at BUP-ansatte sitt bidrag i samarbeidet, blant annet består av å trykke barnehagelærere i samarbeidet. Helsesykepleieren la frem hvordan

hun kan bidra til dette: «Ganske ofte så handler den delen om å veilede å trygge på at det er godt. Det er bra det som blir gjort.» Hun mente det var viktig å støtte og gi trygghet i veiledningen slik at barnehagelærerne kan utføre sin del av samarbeidet på en best mulig måte. Det at informanten trekker frem å trygge i veiledningen kan tyde på at det er en oppfatning av sin egen rolle som medansvarlig for hvordan barnehagelærerne presterer under samarbeidet. I tillegg kan tryggheten innebære å ta ulike hensyn til barnehagelærere. Pedagogen forteller følgende om hensyn:

Det hender også at vi veileder der foreldre er til stede. [...] Men det hender også at vi veileder alene uten at foreldre er til stede. Fordi barnehagen har behov for det å kunne være trygge og åpne på det de syns er vanskelig da.

Utsagnet kan fortelle at siden barnehagelærerne er midt opp i situasjonen gjennom barnehagehverdagen så kan de føle på et ekstra press. Det kan tenkes at de har tanker rundt det å skulle fortelle foreldrene på slutten av en dag i barnehagen om hvordan det har gått med barnet. I tillegg er det de som forholder seg til foreldrene i det daglige. Derfor kjenner de allerede foreldrene godt og har blant annet en veiledende rolle overfor dem. I et møte med både foreldrene og ansatte i BUP vil de derfor ha to motstridende roller som kan skape usikkerhet. Dette kan forklares med begrepet intrarollekonflikt, som nevnt innebærer at en aktør har ulike forventninger til sin rolle som motstrider hverandre (Johannessen, Rafoss, Rasmussen, 2018, s. 227).

Når pedagogen fra BUP ser et behov for å skape trygghet for barnehagelærerne slik at de åpner seg mer i samarbeidet, kan det være at hun tenkte på at de sitter med en indre konflikt om hvordan de skal forholde seg til begge parter. Om barnehagelæreren både må forholde seg som kompetent og veiledende overfor foreldre, men også være åpen overfor BUP-ansatte om hva hun sliter med kan dette oppleves utfordrende for hennes bidrag til samarbeidet. Barnehagelærere har også samarbeid og veiledning av foreldrene kontinuerlig utenom det tverretatlige samarbeidet. Dette presiseres i rammeplanen, at barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeid og god dialog med foreldrene. Det skal foregå på gruppenivå gjennom foreldrerådet og samarbeidsutvalget, i tillegg til individnivå med foreldrene til det enkelte barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 29). Det er altså viktig å blant annet involvere foreldrene tilstrekkelig når man går inn i et tverretatlig samarbeid om barnet deres. Tverretatlig samarbeid mellom BUP og barnehagen kan ses ut fra et individperspektiv når

det omhandler et spesifikt barn, og dermed involverer det kun foreldrene til barnet av foreldregruppen.

Det nærliggende begrepet interrollekonflikt, er som tidligere forklart en situasjon hvor flere av våre roller kommer i konflikt med hverandre (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 228). I løpet av intervjuet med pedagogen la hun frem at: «Det er klart vi er nok en slags eksperter», som viser at hun opplever gjennom samarbeid at dette er en rolle hun har basert på sin kompetanse og oppgaver knyttet til sitt yrke. Likevel var hun opptatt av at barnehagelærerne sitter med en likeverdig kompetanse og rolle for å kunne gjennomføre behandlingen. Hun dro frem eksempel om at de kunne finne ut om barnet er sensitivt, og utfra dette si at kaos, støy og bråk kan gjøre dem mer urolig. Psykologen uttalte seg om situasjoner hvor barnehagelærerne enkelte ganger har et annerledes syn på barnet:

Kanskje i forhold til enkelte ganger der barnet blir tenkt om som vanskelig da, ikke sant. At det kan være utfordrende når vi eller jeg kan tenke at det kan være lite forståelse på hva som kan ligge bak atferd. Ikke sant, at det er en utfordring.

Dette kan tolkes dithen at ulik kunnskap kan være en årsak til ulik forståelse. Man kan ha en rekke utdanningsbakgrunner for å arbeide i BUP, men ofte har de ansatte noe opplæring innenfor psykologi. Psykologen som uttalte dette har på sin side en femårig utdanning med psykologi. Utdanningen hennes har derfor gitt henne en større forståelse for barns atferd enn hva norske barnehagelærerutdanninger gir (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, §2). I tillegg inneholder utdanningene ulik systemlæring: mens psykologistudiet tar for seg systemteori hvor man får grunnleggende kunnskap om forskjellige instanser, har barnehagelærerstudiet et mer snevret fokus inn på barnehagen som institusjon.

Også helsesykepleieren hadde opplevelser om ulik kompetanse på atferd. Hun hadde erfaring på hendelser der barnehagelærere spør dem om det er noe galt med barnet. Der barnehagelærere er usikre på om det er barnet eller noe helt annet som er problemet, og henvender seg til BUP-ansatte om råd. Dette kan relateres til rolleforventninger, som omfatter å ha visse forventninger til ulike rolleinnhavere (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 221). Barnehagelæreren har for eksempel ulik rolleforventning til seg

selv og en BUP-ansatt når de sitter med forventning om at de skal kunne mer om atferd enn dem selv. Dette viser at det ligger en forventning om at det er BUP-ansatte som sitter på spesialkompetansen om atferd hos barn. Videre kan det tenkes at dette kan føre til at de tar mer ansvar om det som handler om atferden hos barnet i samarbeidet.

Pedagogen kom med en annen interessant erfaring angående roller og makt. I vanskelige saker kan partene legge skyld og ansvar på hverandre, som gjør at makten får en negativ konsekvens:

Det er noe som heter conflict by proxy. Det er for eksempel i veldig komplekse saker hvor vi jobber og jobber, og barnehagen jobber og jobber. Så får vi det bare ikke til. Også har vi liksom kommet til et punkt hvor en har prøvd alt, også begynner man å skyld litt på hverandre. [...] At vi begynner å anklage hverandre for å gjøre en dårlig jobb, ikke sant. [...] Da mister vi fokus på barnet når vi begynner å liksom bli sånne personkonflikter nesten.

«Conflict by proxy» kan forstås i denne sammenhengen som en uønsket situasjon hvor konflikt oppstår som en konsekvens av at situasjonen for barnet ikke blir «løst». Kinge (2012, s. 57) bruker nærliggende begreper som «behandlingstrøtthet» og «tiltakstrøtthet», om hyppig utprøving av tiltak som ikke fungerer. Da er det lett for frustrerte yrkesaktører å for eksempel benekte eller fordele skyld. I eksempelet til pedagogen skyver barnehagelærerne og BUP-ansatte ansvaret mellom seg, ved kommunikasjon som middel med anklager. Slik pedagogen legger det frem kan det ha en parallell til det å ikke lykkes i forhandlingen i samarbeidet. Å skulle få til dette krever at rollenehaverne håndterer rolleforventningene fra den andre parten (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 230), som i dette tilfellet er å ta ansvar for deloppgaver i samarbeidet. Å fordele skyld kan vise at det er mangel på realistiske forventninger fra hverandre, som pedagogen legger frem som ødeleggende for å kunne samarbeide seg frem til en løsning.

5. AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG KONKLUSJON

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan ansatte i BUP opplever at ulike roller i et tverretatlig samarbeid påvirker samarbeidet med barnehagelærere. Tidligere studier har i liten grad fokusert på samarbeidet mellom BUP og barnehage, og i stedet handlet om samarbeidet mellom for eksempel hjem og barnehage, eller barnehage og barnevernet. De få studiene som er gjort på samarbeidet mellom BUP og barnehage, har ikke knyttet sine funn til rolleteori. Denne masteroppgaven bidrar derfor til å utvikle «forskningsfeltet».

Oppgaven bygger på kvalitative intervjuer av fem ansatte fra BUPs sped- og småbarnsteam. Selv om de ansatte hadde ulik fagbakgrunn, ble i en viss grad de samme rollemessige utfordringer i samarbeidet med barnehagen påpekt. De ansatte med bakgrunn i pedagogikk hadde noe mer innsikt i barnehagelærerrollen enn de andre BUP-ansatte. Men generelt kom det frem at de ansatte fra BUP mente at de hadde større kjennskap til barnehagelærerrollen, enn hva barnehagelærerne hadde til BUP-ansatte. Å undersøke barnehagenes perspektiv på samarbeidet med BUP har imidlertid ligget utenfor rammene av denne oppgaven.

Funnene kan deles inn i fire kategorier, der hver kategori beskriver forskjellige faktorer. Disse er (a) kjennskap, kunnskap om og forståelse av situasjonen, (b) holdninger til tiltak, ressurser og samarbeid, (c) kunnskaper og forventninger til hverandre og (d) kompetanse og oppgaver som bidrag til samarbeid. Funnene er basert på hva ansatte i BUP har opplevd gjennom samarbeid med barnehagelærere.

I første kategori viser funnene at de ansatte i BUP opplever det som at barnehagelærerne sitter med mest kjennskap til barnet. BUP-ansatte sitter derimot med mest kunnskap om situasjonen barnet er i. Ansatte i begge etater har forståelse for situasjonen, selv om denne

forståelsen er ulik. Dette er med på å gjøre samarbeidet utfordrende, men samtidig mer helhetlig. Det kan være et bidrag til å gi et bedre tilbud til foreldrene og barnet.

De to ulike arbeidssituasjonene påvirker dessuten holdningene til samarbeidet, som har vært tema innenfor kategori to. Barnehagelærerne som er en del av barnets hverdag og situasjon, ønsker konkrete og raske tiltak. I motsetning har BUP-ansatte fokus på å bruke tid på utredning og observasjoner. Selv om begge roller er positivt innstilt til å samarbeide med hverandre, står de ofte oppe i en tidsproblematikk. For BUP-ansatte innebærer dette å velge mellom å prioritere møter med barnehagelærere, eller foreldrene til barnet. For barnehagelærere kan dilemmaet gå ut på om de skal stille opp til møter, og la avdelingen være ubemannet. Om partene ikke prioriterer å møtes, kan konsekvensen være et begrenset samarbeid.

I kategori tre har jeg plassert funnene som handler om kunnskaper og forventninger til hverandre. Det er tydelig at de BUP-ansatte mener at barnehagelærere og ansatte i BUP ikke har tilstrekkelig kunnskap om hverandres roller. I intervjuene kom det frem at de mener at kunnskap om hverandres roller er en viktig faktor for å samarbeide godt, og derfor er det ønskelig å øke dette. Det kom imidlertid også frem at å prioritere og øke kunnskapen er vanskelig for både BUP-ansatte og barnehagelærere. Mens barnehagelærere vurderer BUP-ansatte etter hvilke tiltak de setter inn og hva slags resultater som oppnås, vurderer BUP-ansatte barnehagelærere ut fra observasjoner av dem. Å bli observert er noe enkelte barnehagelærere vegrer seg for, som kan utfordre BUP-ansatte i å gjøre jobben sin.

Under fjerde kategori viser funnene at det er delvis asymmetri i samarbeidet. Dette handler om at BUP-ansatte har en veiledende rolle, og de skal øke kunnskapen hos barnehagelærere, ikke omvendt. Dette resulterer i at ansatte i BUP tar på seg oppgaver for å trygge barnehagelærere i samarbeidet. Det oppleves likevel at BUP- og barnehagerollen er nærliggende roller. De ansatte i BUP mener at barnehagelærere er «enkle» å samarbeide med, i forhold til andre. Av funnene fremgår det at både BUP-ansatte og barnehagelærere sitter med spisskompetanse: BUP-ansatte om psykisk helse og emosjonelle vansker, barnehagelærere om normalpsykologi. Likevel er det enighet om at de ansatte fra BUP har ekspertkompetanse i det tverretatlige samarbeidet.

Generelt fremgår det av funnene at å snakke om hverandres roller på et metanivå er nærmest fraværende i de fleste samarbeid mellom BUP-ansatte og barnehagelærere. Og samarbeidet kan trolig bli bedre dersom BUP-ansatte og barnehagelærere blir mer bevisst på sin egen og hverandres roller. Resultatet og fasiten på om de får til samarbeidet med barnehagelærere, kommer til synet i barnet. Det at det er en betydelig andel barn som har psykiske vansker, hvor symptomer gjerne starter i barnehagealder, viser at tverretatlig samarbeid mellom BUP og barnehagen er nødvendig for å gi et helhetlig tilbud. Selv om samarbeidet plasseres innenfor eksosystemet til Bronfenbrenners modell, er det barnet i midten av modellen som er fokuset. Forholdet mellom system- og individnivå er altså at systemet påvirker barnet, enten om samarbeidet går bra eller dårlig.

Rolleanalyse har vist seg å være et givende metodisk grep for å undersøke tverretatlig samarbeid mellom BUP-ansatte og barnehagelærere. Informantene var opptatt av samarbeidets ulike roller for å besvare positive og negative sider med å samarbeide med barnehagelærere, som gjorde det mulig å undersøke rollers betydning for samarbeidet. Om det skulle forsket videre på temaet, ville det først og fremst være interessant å inkludere barnehagelærernes perspektiv i undersøkelsen.

Gjennom masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan rollene til BUP-ansatte og barnehagelærere påvirker samarbeidet. Det er flere elementer som av ulike grunner har havnet utenfor min undersøkelse. Videre kunne det vært interessant å forske på ansatte i BUP og barnehagelæreres bevissthet omkring rollenes påvirkning på samarbeidet. Man kan blant annet stille spørsmål om hvor stor grad det metakommuniseres om roller i samarbeid. Tverretatlig samarbeid vil trolig bli mer relevant fremover. Høsten 2019 kommer en ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap, som kommer til å omfatte blant annet barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

LITTERATUR

- Arbeidsdepartementet og helse- og omsorgsdepartementet (2009). *Oppfølgingsplan for arbeid og psykisk helse (2013–2016)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ad/publikasjoner/rapporter/2013/oppfplanarbobogpsykhelse.pdf>.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet & Helsedirektoratet (2015). *Samarbeid mellom barneverntjenester og psykiske helsetjenester til barnets beste*. Rundskriv IS-11/2015. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/samarbeid-mellom-barneverntjenester-og-psykiske-helsetjenester-til-barnets-beste>.
- Barnehageloven (2006). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press.
- Braarud, H. C. (2007). *Kartlegging av kompetanse på forebygging, tidlig identifisering og iverksetting av tiltak i forhold til barn i alderen 3-6 år*. Bergen: Helse Bergen HF. Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5739/Braarud_Kartlegging%203-6.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–31. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005a). A Future Perspective (1979). I U. Bronfenbrenner (Red.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (50–59). London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (2005b). Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future (1988). I U. Bronfenbrenner (Red.), *Making Human*

- Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (67–93). London: Sage Publications.
- Brown, J. D. (1998). *The Self*. Chicago: McGraw-Hill.
- Brøgger, J. (1976). *Roller og rollespill: Innføring i atferdsanalyse*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. og Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr. 155.
- Drevdal, P. M. (2007). *Tverretatlig samarbeid: Belyst gjennom intervju med representanter fra skole og barneverntjeneste i fire kommuner* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Elmholdt, C. (2006). Cyberspace alternativer til ansigt-ansigt interviewet. *Tidsskrift for kvalitativ metodeudvikling*, 41, 70–80.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Giddens, A. (1984). *The Constitutions of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Glavin, K. og Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Goffman, E (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag.
- Gulbrandsen, L. M. (2017). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (51–72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Volume One: Reason and Rationalisation of Society*. Boston: Beacon Press.
- Hafting, M. og Garløv, I. (2016). Barne- og ungdomspsykiaterens samarbeid med førstelinjen. I Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening (Red.), *Veileder i BUP*. Bergen: Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening.
- Hamersky, M. og Atkinson, P. (1998). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Nasjonal helse- og sykehusplan (2016–2019)*. (Meld. St. 11 2015-2016). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/7b6ad7e0ef1a403d97958bcb34478609/no/pdfs/stm201520160011000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR0Z4sDIZ7Dkm0AIP8VIF2yPTjn16hAj6Y_-bZ3q9SWzdBnWBDmV2QFq3pI.

- Helsedirektoratet (2017, 20. Desember). *Psykisk helsevern for barn og unge*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helsevern/psykisk-helsevern-for-barn-og-unge>.
- Højholdt, A. (2009). *Den tværprofessionelle praktiker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. (2004a). *Hvorfor er samarbeid så vanskelig?* I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker – Tverretatlig samarbeid i teori og praksis* (75–114). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. (2004b). *Hvordan måles koordinering? Ulike strategier for empirisk forskning*. I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker – Tverretatlig samarbeid i teori og praksis* (210–21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. og Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kjønstad, A. (2001). *Taushetsplikt om barn: kommunikasjon og samarbeid mellom helseetaten, skoleetaten, sosialtjenesten og barnevernet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjønstad, A. (2014). *Taushetsplikt om barn: kommunikasjon og samarbeid mellom helse- og omsorgstjenesten, skoleetaten, sosialtjenesten i nav og barneverntjenesten*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Knudsen, H. (2004). *Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser*. I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker: tverretatlig samarbeid i teori og praksis* (19–74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristofersen, L. B. (2007). *Tilgjengelighet og samarbeid: mer fleksible hjelpetjenester? Opptappingsplanen for psykisk helse, BUP og barnevern*. Norsk institutt for by- og regionsforskning rapport nr. 13.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St. Meld. 16 2006–2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartement (2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>.
- Kvello, Ø. (2018a). Samarbeid rundt barn og unge med atferdsvansker. I H. Omdal og R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler* (49–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø. (2018b). Hvorfor kloke hoder ikke jobber flerfaglig eller tverrfaglig. I H. Omdal og R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler* (74–87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lauritzen, C., Vis, S. A. M. og Fossum, S. (2017). Samhandling mellom barnevern og psykisk helsevern for barn og unge – utfordringer og muligheter. *Scandinavian Psychologist* 4(14). Hentet fra <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.4.e14>.
- Lauvås, K & Lauvås, P (2004). *Tverrfaglig samarbeid- perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lewis, M. L. (1980). *Communication Roles as Predictors of Motivation toward Productivity under the Conditions of Groupness and Organizationness*. Hentet fra <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/4796/8101515.PDF?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lerner, R. M. (2005). Foreword: Urie Bronfenbrenner: Career Contributions of the Consummate Development Scientist. I U. Bronfenbrenner (Red.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (ix–xxix). London: Sage Publications.
- Leseth, A. B. og Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Marte Meo Foreningen (2019). *Terapeutkrav*. Hentet fra <http://www.martemeo.no/terapeutkrav/>.
- Mathiesen, S og Janson, H. (2010). Temperamentsprofiler i barnealderen. I V, Moe, K, Slinning og M, Hansen. (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (248–65). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Miles, M. B. og Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Myrøld, C. (2015). *Hvordan beskriver barnevernsarbeidere tverretattlig samarbeid med tannhelsetjenesten?* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen, Bergen.

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Bokforlaget.
- Overland, T. (2017). *Dette vet vi om diagnoser og læring*. Frederikshavn: Gyldendal Norsk Forlag.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raddum, G. (1996). *Idealer og realiteter i tverretatlig samarbeid: En studie av samarbeidsrelasjoner mellom barnevernet og skoler, barnehage, PP-Tjenesten og helsesøstertjenesten* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Repstad, P. (1995). *Sosiologiske perspektiver på helse- og sosialinstitusjoner*. Otta: Engers boktrykkeri.
- Ringdal, K. (2016). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Bokforlaget.
- Ryen, A. (2017). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H, Lossius, K og Mauseth, T. (1996). *Kommunikasjon og sosialt samspill*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Schjelderup Mathiesen, K. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. Del 2: Barn og unge*. Folkehelseinstituttet rapport nr. 8. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag.
- Tellefsen, T. (2004). *Hva har ideologien å si for hverdagspraksisen?* I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker – Tverretatlig samarbeid i teori og praksis* (126–46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thomassen, G. K. (2014). «Overgangen fra barnehage til skole følte som to helt ulike miljø og verdener»: *En kvalitativ undersøkelse av hvordan barnehagelærere, foreldre og lærere mener samarbeidet i overgangen barnehage-skole ivaretar barn som utfordrer med sin atferd, og hvilke forbedringsmuligheter de viser til* (Masteroppgave). Universitetet i Agder, Kristiansand.

LITTERATUR

Tranaas Vannebo, U og Holme, H. (2010). Framtidens helsestasjoner og de minste barnas psykiske helse. I V. Moe, K. Slinning og M. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. (529–42). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2017a). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.

Utdanningsdirektoratet (2017b, 29. august). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>.

Øvreberg, E. (2011, 8. mai). *Mange småbarn sliter psykisk*. Hentet fra <https://forskning.no/psykiske-lidelser-stress-uit-norges-arktiske-universitet/mange-smabarn-sliter-psykisk/776848>.

VEDLEGG

1. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

N

NSD Personvern

03.02.2019 13:44

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 532907 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den dagens dato, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2019.

TAUSHETSPLIKT

Det bemerkes at taushetsplikten vil være til hinder for at informantene kan uttale seg om konkrete enkeltbarn eller -hendelser. Vi anbefaler at informantene i forkant av intervjuene minnes om sin taushetsplikt og oppfordres til å beskrive personer, situasjoner og hendelser på en slik måte at ingen enkeltpersoner blir gjenkjennbare, hverken direkte eller indirekte.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- datamining (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas

Tlf. personverntjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)

2. Skriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Samarbeid mellom BUP og barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse samarbeid mellom Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk.

Formål

Dette intervjuet er til en masteroppgave i pedagogikk, hvor samarbeid mellom etater skal belyses. Formålet med intervjuet er å få et innblikk i erfaringer rundt samarbeid mellom barnehagen om barn i barnehagealder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven er en del av et mastergradstudium ved UiA.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne henvendelsen blir sendt til deg fordi du har en stilling i BUP og har erfaring med barn i barnehagealder. Dine tanker og erfaringer vil være nyttige for å utføre mastergradsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Innsamlingen av data vil foregå som et intervju, hvor du blir stilt spørsmål rundt erfaringer du har. Hovedspørsmålene vil bli sendt på forhånd slik at du kan velge om du vil forberede deg ved å lese disse. Under intervjuet ønsker jeg å ta opp samtalen på lydopptak. Dette blir slettet rett etter transkripsjon. Om dette ikke er ønskelig kan vi finne en alternativ løsning, slik at jeg likevel får med meg det du har å fortelle.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- For å beskytte dine personopplysninger vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Opplysninger i oppgaven vil ikke føre til at du blir gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av juni. Datamaterialet er slettet ved slutten av prosjektet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Student Hanna Ramm Settendal på epost (hannas14@student.uia.no)
- Veileder Anne Dorthe Tveit på epost (anne.d.tveit@uia.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hanna Ramm Settendal.

Samtykkeerklæring

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*sett inn tittel*), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Intervjuguide

Innledning:

Oppgaven omfavner barn med utfordringer knyttet til psykisk helse og emosjonelle vansker. Hvilket begrep eller begreper bruker dere som er nærliggende, og hvordan vil du beskrive disse barna? Hvilke utfordringer har de?

Hoveddel:

1. Hvordan arbeider BUP med barn i barnehagealder?
2. Når oppstår det et samarbeid mellom BUP og barnehagen?
3. Hvilke faktorer er, ut fra din erfaring viktige i tverretattlig samarbeid? Generelt og med barnehagen.
4. Ut fra dine erfaringer, hvilke utfordringer har dere møtt på i samarbeid med barnehagen?
5. Ut fra dine erfaringer, hvilke muligheter og fordeler har samarbeid med barnehagen gitt?
6. Gjennom erfaringer fra samarbeid med barnehagen, hva vil du fortelle om BUP sin del av arbeid mot et resultat?

Avslutning:

Er det noe du vil tilføye om samarbeid og samarbeid med barnehagen?

Kan jeg kontakte deg på [mail](#) eller telefon om jeg har et oppfølgingsspørsmål?