

Elin Borg, Ida Drange, Knut Fossestøl og Harald Jarning

Et lag rundt læreren

En kunnskapsoversikt



ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE
THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

© Arbeidsforskningsinstituttet 2014
© Work Research Institute
© Forfatter(e)/Author(s)

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen utover det som er tillatt etter bestemmelsene i "Lov om opphavsrett til åndsverk", "Lov om rett til fotografi" og "Avtale mellom staten og rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet".

All rights reserved. This publication or part thereof may not be reproduced in any form without the written permission from the publisher.

ISBN 972-82-7609-341-1

ISSN 0807-0865

Arbeidsforskningsinstituttet
Pb. 6954 St. Olavs plass
NO-0130 OSLO

Work Research Institute
P.O.Box 6954 St. Olavs plass
NO-0130 OSLO

Telefon: +47 23 36 92 00
E-post: afi@afi.no
Webadresse: www.afi.no

Publikasjonen kan bestilles eller lastes ned fra <http://www.afi.no>

ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE
THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

Temaområde

Velferdsstatens organisering

Rapport nr.:

8/2014

Tittel:

Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt.

Dato:

Juni 2014

Forfatter(e):

Elin Borg, Ida Drange, Knut Fossetøl og Harald Jarning

Antall sider:

163

Resymé:

Kunnskapsoppsummeringen inngår som første leveranse i et prosjekt finansiert av Utdanningsdirektoratet for å utvikle modeller for tverrfaglig/flerfaglig arbeid i skolen (et lag rundt læreren). Oppsummeringen består av 5 hoveddeler, inkludert innledning. Andre del omhandler norsk forskning og prosjekterfaringer og har også et fokus på ulike yrkesgruppers arbeidsforhold. Tredje del er en systematisk kunnskapsoversikt basert på engelskspråklig forskning på området. Fjerde del omtaler noen utvalgte tema nærmere. Den femte og avsluttende delen inneholder en oppsummering og skisserer på bakgrunn av materialet som er fremkommet, seks dimensjoner som vil være sentrale i det videre modellutviklingsarbeidet.

Emneord

Flerfaglig, tverrfaglig, tverrprofesjonelt, samarbeid, lærere, miljøterapeuter, helsesøstre, barne- og ungdomsarbeidere, miljøarbeidere, systematisk kunnskapsoversikt, effekt, sosialpedagogikk, didaktikk

Forord

Denne kunnskapsoversikten er første leveranse i prosjektet “Et lag rundt læreren”, som utføres i samarbeid mellom Fakultet for helsefag, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Fakultet for samfunnsfag og Arbeidsforskningsinstituttet , alle ved Høgskolen i Oslo og Akershus, på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Knut Fossetøl og Harald Jarving har hovedansvar for del 1, Elin Borg har hovedansvar for del 2, Ida Drange for del 3, Harald Jarving for del 4 og Knut Fossetøl for del 5. I tillegg til de fire hovedforfatterne har også følgende levert skriftlige bidrag til del 4 i rapporten: Thomas Eri, Kari Glavin, Ingeborg Marie Helgeland, Knut Løndal og Lisbeth Kvarme. Ulrika Gustavsson har bidratt med kartlegging og innsamling av materiale til del 2, Hanne Christensen har lest og kommentert både her og der. Bibliotekar Ragnhild Hove har bistått litteratursøket, og Olaug Hagen ved AFI har sørget for at alt sammen har havnet i én og samme fil. Leiv-Otto Marstrander har lest korrektur på rapporten. I tillegg har Utdanningsdirektoratet kommentert rapporten. Takk til alle.

Oslo, 18. juni 2014

Øyvind Pålshaugen
Prosjektleder

Innhold

Forord

Sammendrag

Summary

1.	Innledning - modellutvikling med sammensatte mål.....	1
1.1.	Bakgrunn	2
1.2.	Noen metodiske avgrensninger	3
1.3.	Om flerfaglighet og tverrfaglighet.....	5
1.4.	Disposisjon for kunnskapsoversikten	6
2.	Selektivt litteratursøk - norske erfaringer	8
2.1.	Metode	8
2.2.	Skoleinternt samarbeid	9
2.3.	Skoleeksternt samarbeid.....	26
2.4.	Sammenfatning	29
3.	Systematisk litteratursøk - internasjonale studier	32
3.1.	Metodekapittel.....	34
3.2.	Forskningsoppsummering	40
3.3.	Begrepsavklaring	41
3.4.	Sosialfaglige profesjonsgrupper i skolen	44
3.5.	Lærerassistenter i skolen.....	66
3.6.	Helsefaglige profesjonsgrupper i skolen	76
3.7.	Skolebaserte intervensjoner for faglig, sosial og emosjonell kvalifisering.....	84
3.8.	Sammenfatning	99
3.9.	Effekttabell	101
3.10.	Vedlegg	109
4.	Forskning på utvalgte delområder - supplement til systematisk del.....	113
4.1.	Det lange utdanningsløpet som oppvekstlandskap.....	113
4.2.	Fagdidaktikk og didaktikk – den didaktiske trekanten.....	114
4.3.	Noen aktuelle tema fra nasjonale evalueringer og annen skoleforskning.....	117
4.4.	Eksempler på forskning og prosjekter fra skolehelsetjenesten i Norge.....	121
4.5.	Forskning om barnevern og utdanningsløp	127
4.6.	Skolefritidsordningen (SFO).....	129
4.7.	Fysisk aktivitet og helse	131
4.8.	Samarbeid mellom lærere og bibliotekarer	133

4.9. Sammenfatning	136
5. Oppsummering - kunnskap med relevans for modellutviklingen	137
5.1. Innledning.....	137
5.2. Situasjon	137
5.3. Omstridt bestilling	138
5.4. Roller i skolen	138
5.5. Hva kan den systematiske forskningen lære oss?	141
5.6. Analytiske dimensjoner i konteksten for modellutvikling.....	145
5.7. Modellutviklingsdimensjoner	147
Referanseliste.....	151

Sammendrag

Barn og unge deltar i skoler og annen utdanning fra de er 2 år og ofte til de er rundt 25. Det blir viktigere å klare skoleveien på en rimelig god måte, men samtidig økt risiko for marginalisering for dem som ikke mestrer skolen. «Et lag rundt læreren» er et prosjekt der utgangspunktet er å ta vare på og bygge ut en velferdsstatlig fellesskoletradisjon hvor økt læringsutbytte for alle er mulig, uten at innsatsen bidrar til økt segregering. Da kan bedre læringsmiljø som fremmer trivsel på skolen, være viktig, samt tidlig innsats og rask hjelp til elever som trenger særskilt oppfølging fra andre tjenester. Sentralt i prosjektet er utvikling av godt tverrfaglig samarbeid mellom lærere og andre yrkesprofesjoner og sektorer.

Et lag rundt læreren handler slik sett blant annet om en forventning om at man ved å frigjøre tid til lærernes arbeid med undervisning og klassemiljø vil bedre lærernes betingelser for å legge til rette for god og variert undervisning og godt faglig oppgavearbeid for alle elever. Det er videre en forventning om at bedre utnyttelse og samordning av eksisterende ressurser, blant annet gjennom å tilføre skolene mer og annen kompetanse og gjennom tett tverrfaglig samarbeid, kan bidra til å styrke innsatsen knyttet til omsorg for og oppfølging av sosialt og psykisk utsatte barn i skolen.

Del 2 i kunnskapsoversikten gir et innblikk i norsk erfaringsmateriale som omhandler tverrfaglig samarbeid i skolen av betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Det skilles der mellom det skoleinterne samarbeidet og det skoleeksterne. Når det gjelder det skoleinterne samarbeidet, er lærer, spesialpedagog, helsesøster og miljøterapeut viktige roller. Vi finner at det er forskjeller i samarbeidsmønstre for dem som har fag som hovedområde (lærer og spesialpedagog), dem som har helse som sitt primærområde (helsesøster) og dem som er ansatt i skolen for sin sosialpedagogiske kunnskap. Når det gjelder lærere og spesialpedagoger, samarbeider de i størst grad i forhold til tilpasset opplæring, i mindre grad gjennom spesialundervisning. Samarbeidet med helsesøster ser ut til å være problematisk på grunn av for liten helsesøsterressurs. Dette betyr at helsesøster i mindre grad enn ønsket er til stede på skolen, og når hun først er det, går tiden med til lovpålagte tjenester. Miljøterapeut er en relativt ny yrkesgruppe i skolen, og tjenesten er ikke lovpålagt. Samarbeidet med lærer varierer i stor grad på ulike skoler, og graden av samarbeid blir i stor grad personavhengig i relasjonene.

Et utvalg av eksterne samarbeidspartnere som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjeneste), ambulerende team og oppsøkende tjenester har ulike måter å jobbe i skolen på, noe som har konsekvenser for det tverrfaglige samarbeidet. PP-tjenesten i likhet med ambulerende team blir ofte koblet inn når skolen har problemer med enkeltindivider. PP-tjenesten utreder ofte behovet for spesialpedagogiske tiltak, mens ambulerende team jobber tettere med skolen og eleven for å få eleven integrert tilbake i klasserommet. Ulike fokusområder fører til at skolen ofte opplever samarbeidet med

ambulerende team som tettere enn med PP-tjenesten, som har taushetsplikt i enkeltsakene. Oppsøkende tjeneste er på lik linje med ambulerende team ingen lovpålagt tjeneste, men har en lengre tradisjon i kommunene enn ambulerende team. Det nye med uteseksjonen eller utekontakten er at den i større og større grad bruker skolen for sitt oppsøkende arbeid. Selv om den ofte jobber tett med skoleledere og lærere, er den mer «uavhengig» enn for eksempel ambulerende team, i den forstand at den ikke nødvendigvis jobber for et bedre læringsmiljø for elevene.

Del 3 i kunnskapsoversikten presenterer den systematiske litteraturoversikten, basert på studier med eksperimentelt eller kvasiekperimentelt design. Litteraturoversikten er internasjonal og de aller fleste forsøkene er gjennomført i USA og i noen grad i Storbritannia.

Intervensjoner ledet av sosialarbeidere handler dels om kunnskapsoverføring fra sosialarbeiderne til lærerne, dels om intervensjoner rettet direkte mot elevene. Forskningsoversiktene på sosialt arbeid i skolen dokumenterer en effekt på elevenes sosiale, emosjonelle og faglige kvalifisering, men effektstørrelsene er gjennomgående små til moderate.

Helsefaglige profesjonsgrupper i skolen har en positiv effekt på forhold som påvirker elevenes mulighet til å lære og til å fullføre skolegangen, ikke bare når det gjelder sykdom eller mestring av sykdom i en skolekontekst, men også for videre helsemål som graviditet, tobakk- og rusbruk, vold og dødsfall. Sykepleierledede intervensjoner rettet mot sosialt tilbaketrukkne elever kan bidra til økt mestringstro. Helsefagsprofesjonene skiller seg fra sosialarbeiderne ved å jobbe mindre mot læreren og mer direkte med elevene.

Evidensen på bruk av lærerassistenter i skolen er blandet. Det foreligger resultater som viser at målrettede intervensjoner ledet av lærerassistenter gir en effekt på elevenes læring, mens utstrakt bruk av lærerassistenter har en negativ effekt. Ifølge denne litteraturen understrekes det at dersom målet er å heve elevens faglige resultater, bør lærerassistenter brukes målrettet for å ha en effekt, assistentene må læres opp i oppgaven, og deres involvering bør følges opp av kvalifisert personell.

SEL-programmer i skolen gir generelt positive resultater på sosiale og emosjonelle ferdigheter såfremt intervensjonsprogrammet utføres av lærer, benytter prinsippene for implementering og ikke støter på problemer underveis. Effektene er stort sett små til moderate, og oppfølgingsstudier viser at effekten avtar over tid.

Del 4 i kunnskapsoversikten gir en oversikt over norsk og nordisk forskning på utvalgte delområder, blant annet skolefritidsordningen (SFO), kroppsøving og skolebibliotek. Hovedskillet i diskusjonen om SFO går mellom hvorvidt SFO / fritidshjemmet bør være en institusjon preget av selvvalgte og barnestyrt aktiviteter under tilsyn av ansatte, eller om den skal være preget av organisert og målstyrt

pedagogisk virksomhet. Dette involverer spørsmålet om hvilken verdi fenomenet «lek» har / bør ha i barnas liv, og hvilken didaktisk rolle de ansatte i denne institusjonen har / bør ha. Når det gjelder kroppsøving, viser forskningen at fysisk aktivitet har positive fysiske og psykiske virkninger for barns og unges helse og for deres velvære i oppveksten og senere i livet. Tilsvarende finnes det studier som viser at inaktivitet har negativ helseeffekt. Norske studier tyder på at et flertall av barn i småskolealder tilfredsstiller anbefalingene om en times daglig fysisk aktivitet med moderat / intensiv intensitet, men at aktivitetsnivået synker alarmende utover i ungdomsalderen. Flere studier og skoleutviklingsprosjekter både internasjonalt og i skandinaviske land dokumenterer sammenheng mellom bruk av skolebibliotek og folkebibliotek og positive læringsresultater hos elevene. Godt fungerende samarbeid forutsetter at lærere og bibliotekarere utvikler felles visjoner for integrert bibliotekbruk i undervisningen og planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisningen sammen. Skolekultur, positive holdninger, motivasjon og involvert skoleledelse er også essensielle faktorer for at samarbeidet mellom lærere og bibliotekarere skal fungere.

Del 5 i kunnskapsstatusen skal etablere vilkår for modellutprøving basert på de foregående delene. Modellutprøvingen må ta utgangspunkt i dagens situasjon, hvor lærere, helsesøstre og BSVere har ulike rammebetingelser for sitt arbeid i skolen. I konsekvens kan det bety at BSVere og helsesøstre vil ha ulik innstilling til «et lag rundt læreren». For BSVere representerer dette en mulighet for å etablere sin faglige rolle i skolekonteksten, mens helsesøstre derimot kan se på modellen som en ytterligere strekk av ressursene. Av den grunn vil det være innlysende å trekke BSV-gruppen mer inn i skolens arbeid og gjøre denne gruppen sentral i modellutprøvingen. Det er videre viktig å kartlegge ressursene som finnes i kollegiet, blant foreldre, hos skoleeiere og ved andre skoler eller hjelpeinstanser i kommunen / nærmiljøet og på nasjonalt nivå. Det vil være et poeng å få samordnet ressursene og sette et modellpreg på samarbeidet mellom nivåene (lokalt til nasjonalt) og mellom skolens aktører. En modell vil samordne ressursene og etablere felles forståelse blant de ansatte, som vil se aktørene og oppgavene i sammenheng.

I modellutprøvingen er testbarhet et viktig kriterium. En modells testbarhet stiller krav til analytisk og statistisk kraft. Ofte vil testing være særlig egnet der hvor det foreligger faglig uenighet om hvilke tiltak som fører til bestemte resultater. Skal en modell være interessant sett fra et styringsståsted, må den omhandle forhold som kan påvirkes fra sentralt hold. Det kan for eksempel være formelle forhold knyttet til økonomiske og faglige ressurser, lov- og avtaleverk. I del tre av prosjektet vil slike strukturelle forhold være av stor betydning og også inngå som mulige faktorer i modellutprøvingen.

Summary

Children and young adults participate in educational institutions from the age of 2 and often until they are 25 years old. It is important to master school, and there is an increased risk of marginalization for those who do not master it. The project "A team around the teacher" is initiated in order to preserve and develop the public school tradition where increased learning outcomes for all are made possible without contributing to increased segregation. In that concern, a learning environment that promotes well-being in school is important, as well as early intervention and rapid assistance to students who need special support from other services. The development of interdisciplinary collaboration practices between schools and other vocational and professional groups is central to this project.

A team around the teacher acts upon the expectation that by freeing up time to for the teacher to plan and execute classroom teaching will improve teachers' ability to provide high quality instructions for all students. There is also an expectation that better utilization and coordination of existing resources, including providing schools with more and varied expertise, and through close interdisciplinary cooperation, can help to strengthen the efforts related to care-giving and follow-up of socially and psychologically vulnerable children in school.

Part 2 of the knowledge status give an insight into material on interdisciplinary collaboration in schools that are of importance to student learning, health and well-being based on Norwegian experiences. This section distinguishes between the school's internal and external cooperation. Regarding the school's internal cooperation, the teacher, special education teacher, school nurse and milieu therapist have important roles. We find that there are differences in patterns of cooperation depending on the professionals' primary task area, i.e. academic outcomes, health and social qualification. Teachers and special education teachers collaborate with regard to customized training and to a smaller extent on special education needs. Cooperation with the nurse turns out to be problematic because of insufficient nurse resources. This means that the nurse seldom attends school, and when she is there, her time is spent on the statutory services. Milieu therapists are a relatively new profession in schools and their service is not required by law. Cooperation with the teacher varies greatly and the degree of cooperation is largely dependent on individual relationships.

A range of external partners including the practical-pedagogical services (PP-services), a mobile team and outreach services have different relations with the schools, which has consequences for interdisciplinary collaboration. PP services are often brought in when the school has problems with individuals, and representatives for the PP-services investigate the need for special educational interventions. The mobile teams work closely with the school and the student to get students integrated back into the classroom. Because the PP-service representatives are subjected to

confidentiality in individual cases, the school frequently experiences a closer collaboration with the ambulatory team. Neither the outreach service nor the mobile teams is a statutory service. The new feature of the outreach services is that they increasingly call on schools. Although they often work closely with school administrators and teachers, they are the more "independent" than, say, a mobile team, in the sense that they are not necessarily working towards a better learning environment for students.

Part 3 in the knowledge status presents the international literature review based on systematic reviews and studies with an experimental or quasi-experimental design. The majority of the trials are conducted in the U.S. and to some extent in the UK.

The research on social work in schools demonstrate a positive effect on pupils' social, emotional and academic qualification, but the effect sizes are ranges from small to moderate. Health professionals have a positive effect on factors affecting students' ability to learn and to finish school, especially related to disease management and coping with illness in a school context, but also on wider health outcomes such as pregnancy, tobacco and drug use, violence and death. Nurse-led interventions for socially withdrawn students can contribute to increased self-efficacy. Health professions differ from social workers in that they work less with the teacher and more directly with students. The evidence regarding use of teaching assistants in schools is mixed. While the results show that targeted interventions led by teaching assistants have a positive effect on student academic qualification, other evidence show that extensive use of teaching assistants have a negative effect on academic performance. In order to have a positive effect on student learning, the teaching assistants should be used in a goal-oriented manner and their instructions should be supervised by qualified personnel. SEL programs in schools generally lead to improved social and emotional skills and academic performance. The positive results are conditioned on the intervention program being carried out by the teacher and are mediated by the extent to which the implementation follows recommended practices and does not encounter any problems. The effects are mostly small to moderate and follow-up studies show that the effect diminishes over time.

Part 4 of the knowledge status provides an overview of Norwegian and Nordic research in selected sub-areas, such as school facilities (SFO), physical education and school libraries. The main distinction in the discussion of the SFO runs between whether the SFO or after-school programme should be an institution characterized by self-chosen and child-led activities under the supervision of employees, or rather should be characterized by organized and targeted educational activities. This involves the question of what value the phenomenon of "play" have or should have in the children's lives, and the didactic role the staff of this institution have or should have.

Regarding physical education, research shows that physical activity has positive physical and psychological effects on children and young people's health and their well-being in childhood and later life. Similarly, there are studies showing that inactivity has adverse health effects. Norwegian studies indicate that a majority of children in primary schools meets the recommendations of an hour of moderate to high intensity physical activity per day, but the activity level drops alarmingly beyond adolescence.

Several studies and school development projects both internationally and in the Scandinavian countries documents the relationship between the use of school libraries and public libraries and positive learning outcomes for students. Well-functioning cooperation presupposes that teachers and librarians develop common visions for integrated library use in teaching and plans, implements and evaluates teaching goals together. School Culture, positive attitudes, motivation and involved school management is also essential factors to facilitate collaboration between teachers and librarians.

Part 5 in the knowledge status shall establish the basis for model testing based on the previous sections. The model testing must depart from the current situation where teachers, nurses and social workers have different conditions for their work in schools. In consequence, this may imply that social workers and health visitors will have different attitudes towards building a team around the teacher. For social workers, this represents an opportunity to establish their professional role in the school context, while nurses on the other hand might see this as yet another task. For this reason it seems obvious to rely more on social workers in the model testing. It is also important to identify the available resources within the school, including parents, among school owners, other schools or welfare services in the municipality and at the national level. A central point in the model development is to coordinate these resources and to organize the cooperation between the different levels.

The ability to test the model is an important criterion and requires both analytical and statistical power. Any scientific disagreement about the actions that lead to specific results is particularly well-suited for testing. However, from the authorities' point of view, a model is particularly interesting if the conditions can be manipulated. The conditions relate to financial and professional resources, laws and agreements. In part three of the project, such structural conditions are of great importance and are included as possible factors in the model testing.

1. Innledning - modellutvikling med sammensatte mål

Målet for prosjektet er å presentere en gjennomgang av styrker og svakheter ved ulike modeller som kan bidra til å utvikle et lag rundt læreren. Modellene skal være testbare, dvs. at det skal være mulig i etterkant av prosjektet å si noe om effekten av dem.

Ser vi på målformuleringene for «Et lag rundt læreren», kan prosjektet forstås som et ønske om en avlastning av og frigjøring av lærernes tid, slik at de kan få utviklet undervisningen og utvikle sin rolle som lærer innenfor klasserommet. Samtidig er utgangspunktet for prosjektet å ta vare på og bygge ut en velferdsstatlig fellesskoletradisjon hvor økt læringsutbytte for alle er mulig, uten at innsatsen bidrar til økt segregering. Da kan bedre læringsmiljø som fremmer trivsel på skolen, være viktig. Samtidig kan også tidlig innsats og rask hjelp til elever som trenger særskilt oppfølging fra andre tjenester, være viktig.

Det betyr at *et lag rundt læreren* grunnleggende sett handler om å utvikle modeller som kombinerer innsats på tre områder: Styrking av det generelle læringsmiljøet ved skolen, frigjøring av tid og sterkere faglig og didaktisk innsats, samt «screening», gir mulighet for tidlig innsats overfor elever som trenger særskilt bistand.

Satt på spissen kan man reise spørsmål om hva *et lag rundt læreren* handler om. Handler laget om å styrke fokuset på skolefagene ved å avlaste lærerne når det gjelder krevende psykososiale oppgaver, for eksempel gjennom utskilling av utfordrende elever i grupper som får hjelp fra andre profesjoner? Eller handler laget om å gjøre lærerne bedre i stand til å gi bedre og mer variert faglig og didaktisk hjelp til elevene slik at de i neste omgang får mindre skoleskapte vansker og bedre mestring?

Et grunnleggende spørsmål i prosjektet er derfor om målene om økt læringsutbytte, styrket undervisningsinnsats og integrasjon er gjensidig utelukkende, og om og i så fall på hvilken måte de kan kombineres og gjensidig støtte opp under hverandre.

For å løse oppdraget har vi valgt en tredelt fremgangsmåte:

- For det første handler det om å skissere dagens situasjon og de skoleinterne og skoleeksterne aktører som kan inngå i et lag rundt læreren. Dette vil ta form av en kunnskapsoversikt. Det er denne oversikten som presenteres her (fase 1).
- For det andre handler det om å prøve ut et begrenset antall modeller i norske skoler og få belyst interessante aspekter ved problemstillingene skissert over (fase 2).

- Endelig handler det om, på grunnlag av kunnskapsstatusen og modellutprøvingen, å gjennomgå og diskutere de ulike modellene, for å komme med noen anbefalinger knyttet til en mulig nasjonal modellutprøving, hvor fokuset skal være på testbare modeller (fase 3).

1.1. Bakgrunn

En vanlig oppvekstsituasjon er at barn og unge deltar i skoler og annen utdanning fra de er 2 år og ofte til de er rundt 25. Tiden for eget yrkesliv har blitt utsatt, og læring gjennom deltaking i arbeid fått en mer perifer plass, mens skolen har fått større oppgaver og voksende utfordringer og press. Da blir det viktig å mestre skolesituasjonen for å forhindre risiko for marginalisering (Heggen 2013).

Samtidig er det økt fokus på skolen som nøkkelarena for et sterkere trykk på omsorg og helse i vid forstand, hvor helse omfatter både fysisk og psykisk helse (jf Holen & Vaagene 2014). Blant barn og unge i Norge har for eksempel omtrent åtte prosent en diagnostiserbar psykisk lidelse og i gjennomsnitt 5-10 % av barn og unge psykiske vansker som er så alvorlige at det går utover trivsel, læring og daglige gjøremål og samvær med andre (Mykletun m. fl. 2009). Er ikke elevene i «læringsposisjon», vil de ikke klare å utføre de oppgavene som skolen forventer. Samtidig fremmes en slik posisjon, i hvert fall i forhold til psykisk helse, av trygghet, tilhørighet, mestring og mening (Holthe 2012). Tidlig innsats har videre vist seg viktig (Major m. fl. 2011). Dette gjør skolen til en viktig arena i det forebyggende arbeidet, siden barn og unge tilbringer så mye tid der. Dette er med på å øke forventningene til skolen og lærerne i forhold til hva de skal ta ansvar for og hva de skal håndtere. Forebygging og tidlig intervensjon oppleves som viktig, men kan samtidig ta fokus fra skolefagene og læringsmålene.

I politiske dokumenter (St.meld. nr 19 2009-2010 Tid til læring, St.meld. nr 20 2012-2013 På rett vei) og i allerede igangsatte tiltak og satsinger (for eksempel Bedre læringsmiljø, God sosialpedagogisk praksis, God klasseledelse og Skolen som arena for barn og unges psykiske helse) understrekes behovet for at lærerne får mer tid til kjerneoppgaver knyttet til undervisning, læreplanarbeid og klasseledelse, for bedre utnyttning og samordning av ressursene og for å tilføre skolene mer kompetanse knyttet til elevenes psykososiale miljø og forebygging og ivaretagelse av barn og unges psykiske helse.

Et lag rundt læreren handler slik sett også om en forventning om at frigjøring av tid til lærernes arbeid med undervisning og klassemiljø vil bedre lærernes betingelser for å legge til rette for god og variert undervisning og godt faglig oppgavearbeid for alle elever. Det er videre en forventning om at bedre utnyttelse og samordning av eksisterende ressurser, blant annet ved å tilføre skolene mer og annen kompetanse og gjennom tett flerfaglig samarbeid, kan bidra til å styrke innsatsen knyttet til omsorg for og oppfølging av sosialt og psykisk utsatte barn i skolen.

De sammensatte oppgavene og formålene for grunnopplæringen er markert med formålsparagrafen i opplæringsloven «Å åpne dører mot verden og framtida». Her rettes oppmerksomheten mot hvordan oppgavene omfatter både faglig og sosial læring, og personlig utvikling og dannning.

Arbeidet med modellutvikling for flerfaglig samarbeid er først og fremst knyttet til oppfølging av slike omfattende formål. De har gjort det mer aktuelt å se på bruk av kompetanse fra andre profesjoner, etater og samfunnsområder i skolen. I denne sammenheng er det ikke nok med kunnskap om hvordan lærerne og skolene kombinerer undervisnings- og omsorgsoppgaver, og hvordan de arbeider med å forebygge og redusere vansker hos elevene. I tillegg må man se på hvordan ulike profesjoner som etter hvert har lang erfaring med å jobbe i skolen, som sosialarbeidere, helsesøstre, spesialpedagoger og ulike assistenter, kan bidra i dette arbeidet.

1.2. Noen metodiske avgrensninger

Kunnskapsoversikten har et pragmatisk siktemål. Den skal utgjøre en del av datagrunnlaget for å beskrive og analysere mulige modeller for lag rundt læreren som kan testes ut i større målestokk. Slik sett er kunnskapsoversikten bare ett av tre trianguleringspunkt for en slik modellutvikling.

Prosjektet skulle i utgangspunktet begrense seg til kunnskap som belyser samarbeidsoppgaver for mellomtrinnet, dvs. elever i 10 til 12-årsalder. Litteraturen opererer i liten grad med en slik avgrensning. Det er likevel grunn til å tro at erfaringer som er gjort for andre alderstrinn, også vil være relevante for denne gruppa.

Kunnskapsoversikten skulle være tilgjengelig raskt. Dette har gjort at vi har begrenset oss til i hovedsak norske og engelskspråklige tekster. For forskning knyttet til skoler og undervisning er det rimelig å forvente at mye av forskningen følger språket, uten at det gjør forskningen mindre aktuell. Det finnes videre en betydelig litteratur utgitt som håndbøker, rapporter, readere etc. både på engelsk og andre språk som ikke er tatt med i oversikten. Rapporten fra det såkalte CARL-prosjektet (Håkansson og Sundberg 2012) er et eksempel på en slik rapport, og den inneholder selv mange henvisninger til annen litteratur av denne type.

Vår tilnærming kan beskrives som flerfaglig, dvs. den kombinerer en mer forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsoversikt primært knyttet til norske forhold med en mer systematisk kunnskapsoversikt og en gjennomgang av en del tema fra evalueringer og følgeforskning på de siste tiårenes system- og læreplanreformer i Norge. Dette er en tilnærming som foreløpig er lite prøvd (jf. bl. a. Nordenbo m. fl. 2008 og Håkansson og Sundberg 2012).

Oversikten over norsk forskning, prosjekter og forsøk på flerfaglige tiltak i skolesammenhenger viser at det er et ganske nytt felt. Deler av innsatsen er preget av en situasjon hvor ulike faggrupper og

profesjoner kjemper om å bli anerkjent og å finne sin plass. Forskningen er i stor grad knyttet til kvalitative studier, en tilnærming som innenfor evidensbaserte miljøer (Ungsinn.no) beskrives som en kunnskapsbasert til forskjell fra en forskningsbasert praksis. I norsk sammenheng har vi bare funnet noen få eksempler på bruk av systematiske forskningsmetoder (Ertesvag og Vaaland 2007 og Kvarme et al. 2010). I forlengelsen av store læreplan- og strukture reformer er det gjennomført omfattende evalueringsforskning, og resultater på mange delområder er oppsummert og systematisert, men med mer tradisjonelle metoder. Så langt vi vet, finnes det ikke mer systematiske kunnskapsoversikter over utdanningsforskning som dekker områder som kommunal ledelse, styring og organisering av skolene.

Også internasjonalt er studier med eksperimentelt eller kvasieksperimentelt design på samhandling mellom lærere og andre yrkesgrupper et forholdsvis nytt tema som begynner å gjøre seg gjeldende fra og med 2000-tallet. Det innebærer at det er en relativt beskjeden litteratur som foreligger. I tillegg må det tas en rekke forbehold når det gjelder å overføre erfaringer fra den systematiske kunnskaps-oversikten til norske forhold.

I vårt prosjekt er vi interessert i å utvikle kunnskap om betydningen av ulike former for samarbeid mellom ulike faggrupper og lærerne. Svært mye av den forskningen vi redegjør for, handler om intervensjoner hvor ulike profesjoner jobber parallelt, men separat, dvs. jobber flerfaglig etter Mellins definisjon (2009). Mer ambisiøse former for samarbeid av tverrfaglig eller «kryssfaglig» karakter er i mindre grad beskrevet. Forskningen har videre i liten grad undersøkt hvorvidt og eventuelt på hvilken måte samarbeid har betydning for resultatoppnåelse, noe som i tillegg vil kreve en operasjonalisering av samarbeid som i liten grad er foretatt.

Gjennomgående er mange av effektstudiene også lite eksplisitte på hva intervensjonene nærmere bestemt består i: Hvem er aktørene som inngår? Hvordan er samarbeidet organisert og ledet? Og hva består intervensjonene nærmere bestemt i? For eksempel består deler av forskningen knyttet til sosialfaglige profesjonsgrupper i en evaluering av effekten av individuelle eller gruppebaserte programmer, eller oppfølging knyttet til ulike elevgrupper, gjennomført av en sosialarbeider. Det fremgår ikke hvordan det har blitt samarbeidet med lærere eller andre aktører i skolen. Dette reduserer relevansen av denne forskningen for vårt formål.

Det er også viktig å være klar over at mye av forskningen som gjengis i den systematiske oversikten, har svakheter. Programmene er ofte av kort varighet slik at det er vanskelig å avgjøre om utfallene holder seg over tid. Antall observasjoner er svært lite. I tillegg er programmene ofte unike, dvs. at de ofte ikke er implementert i ulike settinger.

Et trekk å merke seg er at de aller fleste effektstudiene er gjennomført i USA og i noen grad i Storbritannia. Det er grunn til å tro at norsk og engelsk /amerikansk skolesystem skiller seg fra

hverandre på vesentlige måter, blant annet ved at det norske skolesystemet har sterkere røtter i en nordisk fellesskolemodell og opplysningstradisjoner. Her fremheves faglig innhold og didaktikk, der skolefag, mål, innhold og vurderingsformer er uløselig sammenvevet med et fokus på lærer-elev relasjoner og bredere sosiale oppgaver og fellesskapsformer på grunnlag av komparative studier (Westbury 1999, Hopmann 2007).

1.3. Om flerfaglighet og tverrfaglighet

De fleste av begrepene som brukes, defineres underveis i rapporten. Vi vil imidlertid kort omtale begrepene tverrfaglighet og flerfaglighet, fordi de sier noe om ulike måter for samarbeid mellom faggrupper, på tvers av kunnskapsområder. Elizabeth Mellin (2009) skriver at til tross for at man i økende grad legger vekt på betydningen av samarbeid mellom ulike yrkesgrupper i skolen, så har forskningen i liten grad undersøkt hvorvidt, og eventuelt på hvilken måte, samarbeid har betydning for resultatopptak.

I profesjonssammenheng skilles det mellom «gammel» og «ny» tverrfaglighet (Sørensen 1997). Mens den gamle tverrfagligheten forbindes med den erfarne og bredt skolert yrkesutøver, for eksempel ingeniøren eller allmennlæreren, så forbindes den nye tverrfagligheten med «eksperter i team». Anne Edvards (2010) viser at slik faglighet krever utvikling av brobyggingsfunksjoner og delt kunnskap mellom de involverte.

I utdanningssammenheng brukes begrepet flerfaglighet for å betegne godt samarbeid over faggrensene. Med det vil man understreke at man arbeider for god koordinering og utnytting av komplementær kompetanse, men uten at man har varig fagintegrasjon som mål. I skandinavisk flerfagsdidaktisk forskning (Ongstad 2014) og innen lærerutdanning (Christensen og Ulleberg red. 2013) møter en disse tilnærmingene. I pågående utvalgsarbeid om grunnopplæringen mellom dagens fagrekke og kommende kompetanseforventninger (<http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/>) skilles det på samme måte mellom det som er «flerfaglig», og det som er «fagovergripende», dvs. tverrfaglig.

Internasjonalt har det over en del tiår vært vanlig å skille mellom multi-, cross-, og inter-disciplinarity. Betegnelsene er da brukt med vekt på de økende ambisjoner om samarbeid og kunnskapsintegrasjon over faggrenser. Mellin (2009) skiller mellom flerfaglig, tverrfaglig og kryssfaglig samarbeid mellom ulike profesjonsgrupper. Flerfaglig samarbeid er den enkleste og minst involverende formen for samarbeid, kjennetegnet ved parallell praksis fra ulike yrkesutøvere. I motsatt ende av skalaen vil kryssfaglig samarbeid kreve at yrkesutøverne jobber sammen, gjerne samtidig med elevene, utveksler kompetanse og overskrider faglige skillelinjer. Det utvikles med andre ord en ny profesjonell praksis i grenseflatene mellom profesjonene. I midten av dette kontinuumet er det tverrfaglige samarbeidet, kjennetegnet ved integrert profesjonell praksis og kunnskapsutveksling med sikte på å nå et felles mål.

Diskusjonen illustrerer hvordan nye samarbeidsformer utfordrer etablerte forståelser i feltet, og hvordan man forsøker å ivareta hensynet til samarbeid, uten å måtte oppgi egne faglige identiteter. Dette kan sees på som en styrke og som en forutsetning for å utvikle samarbeid, men kan også forstås som endringsmotstand, og som et ønske om å opprettholde egne privilegier i lys av samarbeidskrav og nye profesjoner. I denne oversikten har vi ikke funnet det hensiktsmessig å bestemme oss for en felles diskusjon av disse begrepene. Definisjonen av begrepet fremgår av den sammenheng det inngår i.

1.4. Disposisjon for kunnskapsoversikten

Del 2 samler omtaler av utvalgt forskning og noen eksempler på aktuelle prosjekter i hovedsak basert på norske og nordiske erfaringer. Sentralt i oversikten er forskning og erfaringer knyttet til bruk av andre yrkesgrupper i skolen og samarbeid mellom skoler og nære omgivelser som PPT. Omtalene er konsentrert om norske forhold, men det presenteres også noen omtaler om erfaringer fra andre nordiske land, som sammenligningsgrunnlag. En nærmere beskrivelse av fremgangsmåte finnes i det aktuelle kapittelet. For å få en oversikt over aktuelle tiltak og erfaringer med flerfaglig samarbeid har vi gjennomført vanlige litteratursøk og kontaktet miljøer og nøkkelpersoner for å kartlegge litteratur, samarbeidserfaringer og modeller for flerfaglig samarbeid mellom fagpersonale i skolen og i omgivelsene. Her har vi hatt fokus på skolen som arbeidsorganisasjon.

Den systematiske kunnskapsoversikten i del 3 sammenstiller internasjonal forskning på ulike yrkesgruppers involvering i skolen, som har dokumenterte effekter på elevens læringsmiljø og læringsutbytte. Den oppsummerer forskning på fra randomiserte, kontrollerte studier eller systematiske litteraturgjennomganger. Fremgangsmåten bygger på Håndboken om forskningsoppsummering utgitt av Nasjonalt Kunnskapssenter for Helsetjenesten. Publikasjonene som inkluderes er forfattet på engelsk og publisert i forskningstidsskrift med fagfelleevaluering innen en avgrenset periode. Publikasjoner fra offentlige organer, stiftelser eller andre institusjoner som arbeider med kunnskapsoversikter, er ikke inkludert. En nærmere beskrivelse av fremgangsmåte finnes i det aktuelle kapittelet.

Del 4 omtaler noen utvalgte tema fra norsk og internasjonal utdanningsforskning, med fokus på evalueringer av og følgeforskning på de siste tiårenes store system- og læreplanreformer i Norge. Denne type tema er valgt ut fordi de synliggjør systematiske og vedvarende utfordringer og utviklingstrekk som det er grunn til å regne med også vil være aktuelle for å forstå og forbedre modeller for flerfaglig samarbeid. Delen har også med omtaler av forskning som belyser områder der helse- og sosialarbeiderprofesjoner bidrar i arbeidet med viktige skoleoppgaver, samt noen andre samfunnsarenaer og flerfaglige ressurser.

Del 5 oppsummerer kunnskapsoversikten særlig med henblikk på hvilke dimensjoner som har relevans for modellutviklingsarbeidet i dette prosjektet. Den norske forskningen og erfaringene fra skolesektoren peker i retning av at bedre bruk av flerfaglig kompetanse i skolen kan bidra positivt under gitte forutsetninger. Den systematiske oversikten over forskningen bekrefter dette bildet, men understreker at ekstra innsats i form av lærerassistenter eller miljøarbeidere ikke automatisk fører til resultater. Sjansene for gode resultater synes å øke hvis det er elementer av systematikk, opplæring og veiledning inn i utvikling og implementering av nye og bedre modeller for bruk av flerfaglig kompetanse, og hvis ledelsen involveres. Delen avsluttes med 6 modelldimensjoner som ses som særlig relevante for en videre utvikling av (testbare) modeller for lag rundt læreren.

2. Selektivt litteratursøk - norske erfaringer

I følge Opplæringsloven (1998) skal skolen ha som mål å jobbe med elevens faglige, så vel som sosiale kompetanse. I St.meld. 19 «Tid for læring» (2009-2010) er det fokus på at man ønsker andre yrkesgrupper inn i skolen som kan avlaste læreren slik at læreren kan konsentrere seg om undervisningen i større grad. Da dagens skole har andre utfordringer enn den hadde tidligere, er det behov for å styrke den tverrfaglige kompetansen for å møte disse utfordringene, heter det (Håvie, 2012). En slik tverrfaglig kompetanse vil kunne styrke mulighetene for samarbeid og tidlig intervensjon og forebygging (Magnus, 2010).

Tematikken i denne delen av kunnskapsoversikten er å sammenstille norsk erfaringsmateriale om tverrfaglig samarbeid i skolen av betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Først vil vi gi en oversikt over de ulike yrkesprofesjonene som har skolen som sin arbeidsplass samt en beskrivelse av deres regulerte arbeidsoppgaver i skolen. Det vil bli gitt en beskrivelse av variasjoner i ansettelse og roller som utspiller seg på tvers av skoler, dette for å tydeliggjøre ulike praksiser og ulike modeller for samarbeid som finnes i skolen i dag. Vi vil deretter gi en beskrivelse av den *svenske* «Elevhälsan», og den nye reformen for den *danske* folkeskolen, som sammenligningsgrunnlag for det vi beskriver i det norske materialet. Videre er vi interessert i det skoleeksterne samarbeidet og vil gi en beskrivelse av et utvalg samarbeidspartnere og variasjoner i dette samarbeidet. Avslutningsvis i denne delen vil vi sammenfatte hva disse erfaringene fra feltet sier oss om det tverrfaglige samarbeidet i skolen.

2.1. Metode

For å hente inn data om tverrfaglig kompetanse i skolen har vi valgt å gjøre litteratursøk med særlig fokus på forskning og erfaringer knyttet til både bruk av andre yrkesgrupper i skolen og samarbeid mellom faggruppene i skolen og skolens umiddelbare omgivelser (for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste og ambulerende team). I søket etter aktuelle utviklingsprosjekter, erfaringsoppsamlinger og forskning knyttet til samarbeid med faggruppene på skolen og i skolens omgivelser med fokus på nye yrkesgruppers rolle i skolen, har vi i hovedsak konsentrert søket til å omhandle norske forhold. Vi har også valgt å inkludere noen funn fra Sverige og Danmark som et sammenligningsgrunnlag. For å kartlegge norsk forskning, publikasjoner og bøker om tverrfaglig kompetanse i skolen har vi gjennomført litteratursøk i de store søkemotorene, som Bibsys og Google scholar, med en kombinasjon av søkeord som flerfaglig, tverrfaglig, tverretatelig, samarbeid, skole, ressursteam, modell. Da disse søkene ga få treff, har vi videre vært i kontakt med sentrale personer innenfor de ulike profesjonsgruppene og personer innenfor forskningsmiljøer som har vært opptatt av

tverrfaglig samarbeid i skolen. Disse ressurspersonene har bidratt til å kartlegge mye av den forskningen og det erfaringsgrunnlaget som ligger til grunn for denne delen av kunnskapsoversikten.

Vi har videre hatt en prosjektgruppe med mange dyktige fagfolk som har kunnet fremskaffe relevant litteratur på de ulike feltene, samt hatt kontakt med nøkkelpersoner ved sentrale kompetansesentre som Torshov kompetansesenter og Læringssenteret, for å få kartlagt erfaringene med og utbredelsen av ulike modeller for samarbeid mellom faggruppene i skolen og deres omgivelser. Her har vi hatt fokus på skolen som arbeidsorganisasjon og lagt til grunn at spørsmål om ressursbruk og prioriteringer i siste instans er opp til skoleeier. Vi har også vært i kontakt med arbeidstaker og arbeidsgiverorganisasjoner for å få eksempler på relevante forsøk og ordninger med bruk av tverrfaglig kompetanse og andre yrkesgrupper i skolen, som Utdanningsforbundet, Fellesorganisasjonen (FO), Skolelederforbundet og KS, og vi har foretatt tilleggssøk på ulike skolars hjemmesider og funnet frem til pågående prosjekter.

For å kartlegge hvilke føringer lovverk og andre styringsdokumenter gir de ulike profesjonsgruppene har vi søkt i direktoraters og departementers hjemmesider og Lovdata.

2.2. Skoleinternt samarbeid

I dag finnes det cirka 20 prosent barn i skolen som trenger særlige betingelser og ekstra hjelp for å lykkes med det skolefaglige, med sin sosiale kompetanse eller med begge deler (Bachmann & Haug 2006, Nordahl & Hausstätter 2009, NOU 2009:18). I dette kapitlet skal vi fokusere på det sosialfaglige arbeidet som gjøres i skolen, enten av lærere eller av ulike miljøterapeuter som er ansatt i skolen. De aktuelle yrkesprofesjonene som vi vil fokusere på, er lærere, spesialpedagoger, skolehelsesøster og barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. I hvert underkapittel vil vi gi en oversikt over de ulike yrkesgruppenes mandater i skolen, samt beskrive hva litteraturen og erfaringsdata sier om hvilke roller og ansettelsesmønstre de har i skolen.

2.2.1. Lærer/pedagog

Betegnelsen lærer, eller pedagog, tilskrives en person som har faglig og pedagogisk utdanning for å undervise barn, unge og voksne i en skole eller en annen utdanningsinstitusjon. Opplæringsloven (1998) § 10 – 1 fastsetter at den som skal tilsettes i grunnskolen og i den videregående skolen, skal ha pedagogiske kompetanse i samsvar med kravene i rammeplanene for lærerutdanningene, med forskrifter, eller ha tilsvarende pedagogisk kompetanse (St. meld. 11, 2008-2009).

Selv om det er et krav om å ha relevant kompetanse i de fagene de skal undervise i, så kan skoleeier fravike dette kravet på skoler som ikke har nok kvalifisert undervisningspersonale i faget, eller ved små skoler, med færre enn 5 lærerårsverk. Dette betyr at lærerne i grunnskolen kan ha ulik utdanningsbakgrunn og varierende grad av faglig fordypning. I følge Statistisk sentralbyrå (Lagerstrøm, 2007) har 75 prosent av lærerne i grunnskolen allmennlærerutdanning, 10 prosent førskolelærerutdanning, 10

prosent praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg til fagstudier ved universitet eller høyskole, og 5 prosent har faglærerutdanning eller annen bakgrunn. Blant lærerne i grunnskolen er det de som underviser på 1.– 4. årstrinn som har minst fordypning i de fagene de underviser i, mens lærerne på ungdomstrinnet i størst grad har fordypning i sine undervisningsfag.

Ansettelsesmønstre

I skolen er lærere enten ansatt som kontaktlærer eller faglærer. Kontaktlærere har hovedansvaret for skole- og hjemsamarbeidet med sine elever. En faglærer derimot underviser i særskilte fag i skolen og har ikke samme «ansvar» hjemlet i Opplæringsloven overfor enkeltelever, utover det som har med det faglige å gjøre. Kontaktlærere er ofte ansatt i full stilling på de skolene hvor de arbeider, mens faglærere i større grad er ansatt i deltidsstillinger.

Rolle i skolen

Lærerrollen kan for enkelthets skyld deles inn i tre hovedområder: 1) læreren i møte med elevene, 2) læreren som del av et profesjonelt fellesskap og 3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere (St. meld. 11, 2008-2009). Denne tredelingen forutsetter at læreren har solid kompetanse på flere områder. I tillegg til kompetanse når det gjelder lærings- og undervisningsarbeidet, fremheves kravet til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen som viktige kompetanseområder for en lærer.

I loven om grunnskolen og den videregående opplæringen skisseres hovedoppgavene til læreren som det å legge til rette for å lede elevenes læring i samsvar med læreplaner gitt etter loven (§ 2-3, Opplæringsloven, 1998). I dette arbeidet påpekes det at samarbeid med kolleger, ledelse, hjem og andre instanser utenfor skolen skal støtte opp om dette. I tillegg blir det nevnt at deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon også er en av lærerens oppgaver.

I Stortingsmeldingen står det videre: «Læreren må ha god kjennskap til elevene og deres forutsetninger for å lære, kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensiale. I tillegg må læreren bidra i et profesjonelt fellesskap» (St. meld. 11, 2008-2009, p. 15). Hver av disse kompetansene er viktig, men det er summen av dem som danner basis for utøvelsen av lærerrollen (St. meld. 11, 2008-2009).

Når det gjelder sosialpedagogiske oppgaver rundt elever, er lærerens rolle beskrevet i følgende lovtekster i Opplæringsloven (1998): I § 8-2 understrekes det at kontaktlærer har et særlig ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgaver i sin klasse eller basisgruppe, blant annet kontakten med hjemmet. Hele personalet på skolen skal også ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen og hjemmet slik at det blir sammenheng mellom tiltakene (Forskrift til

Opplæringsloven, § 22-2). Tilsatte ved skolene har opplysningsplikt både overfor barnevernet og sosialtjenesten (§ 15-3; § 15-4, Opplæringsloven, 1998). I Opplæringsloven står det videre at skolen som helhet skal arbeide aktivt for et godt psykososialt miljø, og tilsatte ved skolen har plikt til å varsle skoleledelsen, eller selv gripe inn, ved mistanke om mobbing, diskriminering, vold eller lignende (§ 9a-3, Opplæringsloven, 1998).

I en nylig gjennomført spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere om psykisk helse i skolen oppga halvparten av lærerne å ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å tilrettelegge for elever med psykiske vansker (Holen & Waagene, 2014). Cirka 30 prosent oppga å mangle tid og ressurser til slik tilrettelegging. Det fantes en uro blant mange lærere for at dette arbeidet skulle ta fokus vekk fra skolefag. Lærerne oppga å ha god kjennskap til de ulike hjelpetilbudene ved skolen og i kommunen, og fremhevet spesialpedagogisk rådgiver, sosiallærer og PP-tjenesten som spesielt viktige samarbeidspartnere (Holen & Waagene, 2014).

Oppsummering

Læreres mandat i skolen er godt regulert i lovverk og diverse styringsdokumenter. Der hvor faglærer i all hovedsak har ansvar for det som har med undervisning og faglig utvikling å gjøre, har kontaktlærer i tillegg spesielt ansvar for sosialpedagogiske oppgaver rundt elever i sin klasse. Mer spesifikt skal personalet i skolen aktivt jobbe for et godt psykososialt miljø og intervenere, varsle eller samarbeide om ikke-faglige problemer rundt elever. De oppgavene som handler om sosialpedagogiske oppgaver, er i mindre grad enn de faglige oppgavene konkretisert i lovtekster, og det er i stor grad rom for ulik tolkning av hva som er lærerens mandat i forhold til sosialt arbeid. Noen lærere opplever at arbeid med psykisk helse i skolen kan gå utover det faglige, og mange uttrykker at de ikke har nok kompetanse til å tilrettelegge for elever med særskilte behov i undervisningen. Likevel oppgir lærere i en spørreundersøkelse å ha god kjennskap til hjelpeapparatet rundt og opplever samarbeidet som godt.

[2.2.2. Spesialpedagog](#)

En spesialpedagog legger til rette for undervisning for personer som har behov for ekstra faglig hjelp i skolen. Innen høyere utdanning er spesialpedagog som profesjon relativt ny, og betegnelsen spesialpedagog ble først lansert i 1949. I gjennomføringen av spesialpedagogiske tiltak i skolen, er spesialpedagogen en sentral aktør (Groven, 2007). Spesialpedagogen har imidlertid ikke enerett på å utøve spesialpedagogiske tiltak.

Det finnes to måter å bli spesialpedagog på. Man kan ta en treårig bachelorutdanning i spesialpedagogikk, og videre spesialisere seg med en toårig mastergrad innenfor emner som: audio-pedagogikk, logopedi, psykososiale vansker, spesifikke lærevansker og utviklingshemning. En annen

måte å utdanne seg til spesialpedagog på er å ha lærerutdanning eller barnevernspedagogutdanning i bunnen, for så å ta en master i spesialpedagogikk.

§ 1-3 i Opplæringsloven av 1998 ivaretar prinsippet om tilpasset opplæring: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten". § 5-1 i Opplæringsloven (1998) omhandler retten til spesialundervisning:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2 (Opplæringsloven, 1998 § 5-1).

Som del av evalueringen av Kunnskapsløftet har Nordahl og Haustätter kartlagt spesialundervisning og situasjonen for elever med særlige behov etter denne reformen (Nordahl & Haustätter, 2009). Kartleggingen viser for det første at til tross for reformens intensjoner om at flere elever skal få godt nok utbytte av det alminnelige skoletilbudet, fortsetter en økning av spesialundervisningstiltak etter 2005.

Oversikten fra 2009 fremhever at spesialundervisning gjennom mange tiår har vært blant de mest brukte tilbudene til elever som sliter, elever som på ulike måter ikke lykkes i skolen, og elever som skolen ikke lykkes med. Dette er grupper av barn og unge som blir ekstra utsatt for å møte framtida med for svak kompetanse. Samtidig er dette vanskelige og utfordrende elever for lærerne og for skolene. I oppsummeringen trekker de frem skolens differensieringsfunksjoner og skolens behov for tiltak som kan bidra til stabilitet i den ordinære virksomheten. De viderefører her tema fra et bredt tilfang av forskning internasjonalt og i norsk sammenheng og peker på at skolen som institusjon dels skal sikre alles rett til utdanning og dels må «ha mulighet til å skille mellom dem som lykkes mer eller mindre i å tilegne seg anerkjent kunnskap» (Hausstätter & Nordahl, 2013)

Med Kunnskapsløftet har oppmerksomhet om bedre resultater i form av målt læringsutbytte økt, og sammen med reformen har nasjonale prøver og internasjonale kunnskapssammenligninger bidratt til dette. Samtidig kan slike mål og forventninger forsterke behov innad i skoler for å ekskludere elever som forstyrrer andre og utfordrer undervisningen. Omfattende bruk av assistenter, spesialgrupper og alternative pedagogiske tilbud er vanlige tiltak som til dels opprettholder organisatorisk differensiering innenfor en overordnet fellesskolemodell. Brukt slik har spesialundervisning funksjoner som kan virke stabiliserende for skoler og skoleeiere.

Ansettelsesmønstre

Spesialpedagoger er ofte ansatt i skolen i full stilling og jobber med spesialundervisning og tilpasset opplæring. Da arbeid med spesialpedagogiske tiltak ikke krever spesialpedagoger, kan slike tiltak også gjennomføres av assistenter. Midtlyng-utvalget peker på at det er et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen (St. meld. 18, 2010-2011). Ifølge SSB finnes det 491 spesiallærere eller spesialpedagoger som jobber i skolen per 2013 (Statistisk sentralbyrå, 2014).

Rolle i skolen

I dag blir rundt 18 prosent av ressursene til opplæring brukt til spesialundervisningsoppgaver. Dette omfatter de senere årene over 50 000 elever i grunnskolen. Det har vært økende faglige så vel som politiske intensjoner om inkludering, og det foreligger politiske mål med bred tilslutning om at omfanget er for høyt og bør ned.

En spesialpedagog fungerer ofte som en støtte for læreren ved å kartlegge elevens vansker og tilpasse planer og opplæringsprogram for eleven. Opplæringsplanen følges opp i samarbeid med faglæreren. Spesialpedagoger kan altså både ha undervisning for en gruppe elever (spesialundervisning) eller være i klasserommet og jobbe med enkeltelever der (tilpasset opplæring). Det er også vanlig at spesialpedagoger samarbeider med og gir opplæring til andre voksne som personen har rundt seg til daglig, for eksempel lærere og foreldre. Spesialpedagoger samarbeider også i stor grad med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten).

Forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring har vært et vedvarende fokus siden 70-tallet, da tilpasset opplæring ble et lovfestet prinsipp. Det finnes en splittelse innenfor spesialundervisningsfeltet i synet på hvorvidt spesialundervisning svekker tilpasset opplæring i klasserommet (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007). Myndighetene har stadig endret ståsted med hensyn til om spesialundervisning skal legges ned og tilpasset opplæring trappes opp.

Oppsummering

En spesialpedagog legger til rette for undervisning for personer som har behov for ekstra faglig hjelp i skolen. Spesialpedagoger kan både ha undervisning for en gruppe elever (spesialundervisning) eller være i klasserommet og jobbe med enkeltelever der (tilpasset opplæring). Et dilemma innenfor spesialpedagogiske tiltak er at spesialpedagogiske tiltak ikke krever spesialpedagoger. Dette betyr at mange elever med behov for hjelp blir overlatt til ufaglærte, fordi det er mer ressurskrevende å ansette en spesialpedagog enn en assistent.

2.2.3. Skolehelsetjenesten

Skolehelsetjenesten er en lovpålagt tjeneste gjennom Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) i alle grunn- og videregående skoler som omfattes av Opplæringsloven (1998) eller er godkjent etter

Privatskoleloven (2003). Sammen med skolens ordinære virksomhet og PP-tjeneste skal skolehelsetjenesten arbeide sykdomsforebyggende og helsefremmende, både med psykisk og fysisk helse og sosiale forhold for barn og unge (Hjälmhult, Wold & Samdal, 2002).

Skolehelsetjenesten kan bestå av en rekke profesjoner som helsesøster, lege, barnefysioterapeut og psykolog eller annen klinisk spesialist fra barne- og ungdomspsykiatrien. En kartlegging av skolehelsetjenesten i 2009/2010 viste at skolehelsetjenesten var svært lite tverrfaglig sammensatt, da tjenesten i stor grad dekkes av en liten helsesøsterressurs (Helsedirektoratet, 2010). En helsesøster er utdannet sykepleier og har i tillegg ett års spesialutdanning innen forebyggende helse hos barn og unge.

Ansettelsesmønstre og organisering

En skolehelsesøster er ansatte i kommunen, og har sin arbeidsplass på skoler og eventuelt også på helsestasjoner for barn eller ungdom. En undersøkelse om skolehelsetjenestetilbudet på 90-tallet ved 10 norske skoler viste at stillingsstørrelsen for en skolehelsesøster i gjennomsnitt varierte fra en time til en dag i uken på skolene (Hjälmhult, Wold & Samdal, 1996). Det finnes lite dokumentasjon som kartlegger skolehelsesøstres ansettelsesmønstre, men ved en tilfeldig gjennomgang av ulike skolars hjemmesider tyder mye på at få helsesøstre arbeider fulltid på én skole. I samtale med forskere på skolehelsetjenesten får vi inntrykk av at en skolehelsesøster ofte har arbeidssted ved flere skoler samtidig, slik at vedkommende har noen dager kontor på en skole og noen dager kontor ved en annen skole. Skolehelsesøster kan også dele sin arbeidsuke mellom skole og helsestasjonen i kommunen.

I følge Barneombudets fagrapport fra 2013 mangler det 1500 stillinger for helsesøstre for å nå Helsedirektoratets anbefalte minstenorm for skolehelsetjenesten som er på 800 elever per stilling i videregående, 500 elever per stilling i ungdomsskolen og 300 elever per stilling i barneskolen. I dag er det ett helsesøsterårsverk per 1000 elever. Fylkeslegenes tilsyn med skolehelsetjenesten i 2000 viste at 10 av 59 kommuner ikke kunne tilby skolehelsetjeneste i sin kommune (Helsedirektoratet, 2010). I en undersøkelse gjennomført av MMI svarer seks av ti elever i alderen 9-19 år at de ikke har en helsesøster tilgjengelig ved behov på skolen (Barneombudets fagrapport, 2013). Det blir i rapporten videre argumentert for at barn i dag møter en tjeneste som kun tilbyr det mest nødvendige. Det er lange ventelister og liten kompetanse om vold og overgrep, psykisk helse og helseplager hos barn med flyktningebakgrunn.

Rolle i skolen

Helsesøsters ansvar er å overvåke barn og unges fysiske, psykiske og sosiale helse og å iverksette tiltak som fremmer helse og forebygger sykdom. I dette ligger det en betingelse om å arbeide på flere nivåer.

Helsedirektoratet understreker at skolehelsetjenesten skal arbeide på primær-, sekundær- og tertiærforebyggende nivå (Helsedirektoratet, 2011a), jf. figur 1 i innledningen. Det primærforebyggende nivået defineres som det arbeidet som gjøres for å fremme godt lærings- og arbeidsmiljø med hensyn til helse, trivsel og sikkerhet. Skolehelsetjenesten skal bidra med å fremme helse og forebygge sykdom og skade. Opplæringsloven kapittel 9a om elevens skolemiljø er sentral i denne sammenheng. Det sekundærforebyggende arbeidet er rettet mot grupper med spesielle behov, som grupper for barn med skilte foreldre, grupper for utagerende gutter, grupper for stille elever, sorggrupper og grupper av barn med foreldre som sliter med rus eller psykisk sykdom. Det tertiærforebyggende nivået er rettet inn mot oppfølging av enkeltindivider med spesielle behov, som barn og unge med fysisk eller psykisk lidelse, funksjonshemmede skolebarn, barn med risikoatferd eller barn med individuell plan.

Skolehelsetjenesten skal være et helhetlig tilbud som ivaretar den fysiske og psykiske helse hos barn og unge og deres familier. Den omfatter helseundersøkelser, vaksiner, oppsøkende virksomhet, helseopplysning og veiledning. Rollen til helsesøster i skolen har endret seg over tid. Tidligere var underernæring og smittsomme sykdommer et fokus mens det i dag er psykososiale problemer som dominerer. For å imøtekomme dagens utfordringer er det derfor viktig å ha fokus på faktorer som kan styrke barns ressurser og opplevelse av mestring i hverdagen. En undersøkelse av skolehelsetjenesten i 2002 viste at mye tid gikk med til de lovpålagte aktivitetene som vaksiner og helseundersøkelser, og lite tid gikk til mer forebyggende arbeid (Hjälmhult et al., 2002).

Mye av tjenestens forebyggende arbeid er på sekundær-, - og tertiærnivå. En fare er at dette arbeidet blir så innsatskrevende at kvaliteten på det helsefremmende og primærforebyggende arbeidet blir nedprioritert. Målet bør være i tråd med St. meld. 16 (2002-2003) Resept for et sunnere Norge «å forebygge mer for å reparere mindre». I Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011-2015) står følgende om helsestasjons- og skolehelsetjenesten: «Helsestasjon og skolehelsetjenesten er sentral i det helsefremmende og forebyggende arbeidet i kommunene (...). Det er ønskelig at tilgjengeligheten i tjenestene økes ved at kapasiteten bygges ut. Dette gjelder særlig videregående skole».

Skolehelsetjenesten er ment å være et lavterskeltilbud som skal være lett tilgjengelig for alle elever på barne-, ungdoms- og videregående skoler. Det er et hovedpoeng at denne tjenesten er gratis og befinner seg der barn og unge er. I ungdomsskolene og videregående skole viser undersøkelser at der tjenesten er regelmessig til stede over tid, blir den benyttet av 50 prosent av elevene ved at de kan «stikke innom» (Helsedirektoratet, 2011b). Forskning viser også at det er flest jenter som benytter seg av tjenesten, og det er uttrykt et ønske fra Helsedirektoratet om tiltak som kan føre til at gutter i økende grad også oppsøker tjenesten (Helsedirektoratet, 2010).

Skolehelsetjenesten skal ifølge Helsedirektoratets nettsider 1) ha et helhetlig blikk og kompetanse på helse, oppvekst og livskvalitet, 2) bidra til økt trivsel og mestring for barn og unge, og legge til rette for et godt psykososialt og fysisk arbeidsmiljø i skolen, 3) være en støtte for barn og unge i en sårbar fase, og 4) bidra til å forhindre frafall i videregående skole. Dette forutsetter et samarbeid med elever, hjem og skole. Tjenesten har et «friskfokus» og skal se like mye etter sterke sider hos elevene som etter risikofaktorer, problemer og sykdom. Slik sett oppfordrer tjenesten til å videreutvikle tverrfaglig samarbeid med andre helsetjenester og etater.

Prosjektsamarbeid

Helsesøster på skolen samarbeider i stor grad med andre, som lærere, BUP, PP-tjeneste og fysioterapeut, og en del av dette tverrfaglige samarbeidet foregår i prosjekter. I en undersøkelse fra 1996 vises det til at 60 prosent av helsesøstrene oppgav at de samarbeidet med skolens leder og klassestyrer når det gjaldt planlegging og informasjon, mens 73 prosent av skolens ledere og 77 prosent av klassestyrerne oppgav at de samarbeidet med skolehelsetjenesten om enkeltelever (Hjälmhult et al., 2002). Undersøkelsen sier lite om samarbeidets karakter eller omfang, samtidig er den nesten 20 år gammel, slik at mye kan ha forandret seg.

Det finnes flere samarbeidsprosjekter i skolen hvor skolehelsesøster har en sentral plass. To eksempler er antimobbeprogram og psykisk helse i skolen. Både helsesøstrene og skolen opplever at det er mange fordeler knyttet til å inngå et samarbeid i forbindelse med slike programmer. Lærerne opplever at det er trygt å ha med en person som har mer faglig ballast knyttet til emnet, elevene liker å bli kjent med helsesøster på en kjent arena, mens helsesøster får anledning til å bli kjent med elevene.

Skolehelsetjenesten arbeider også med ulike tiltak for å bedre psykisk helse i skolen, blant annet gjennom universelle tiltak som undervisning til klasser om psykisk helse (VIP prosjektet), og individuelle tiltak som psykologisk førstehjelpsskrin. Helsesøster arbeider også med rusforebyggende arbeid. Et eksempel på dette er FRI, et tobakksforebyggende program for ungdomsskolen som er gratis og som viser god effekt. Helsesøstres kunnskap om tobakk og helseutfordringer knyttet til røyk og snus er avgjørende for å få til en god gjennomføring av FRI. Mange helsesøstre er allerede i dag involvert i FRI, enten som pådrivere for å få flest mulig klasser med i FRI eller som tilretteleggere for skoler til å få større forståelse for FRI. Det elevene lærer i FRI kan de også bruke på andre livsstilsområder. Det handler om å sette egne grenser, motstå gruppepress og ta egne valg.

Helsesøster kan videre ha mange forskjellige samtalegrupper for ulike problemstillinger. Et eksempel er grupper for barn der foreldrene er skilt, PIS (Plan for implementering av samtalegrupper for skilsmissebarn i skolen). PIS-prosjektet er et tiltak for å fremme psykisk helse blant barn og unge. Samtalegrupper for barn som har opplevd sorg. I mange tilfeller arrangeres disse gruppene sammen

med lærer eller sosiallærer der elevene kan ta opp hverdagsproblemer som de er opptatt av. Et annet eksempel er psykologisk førstehjelp, som er basert på kognitiv terapi, og der psykolog og helsesøster ofte samarbeider.

Oppsummering

Skolehelsetjenesten består i all hovedsak av en skolehelsesøster som er ansatt i helsetjenesten og arbeider deler av tiden sin på skolen. Det meste av tiden går ofte med til pålagte oppgaver som vaksinering og screening av for eksempel høyde og vekt. Det er liten tid til helsefremmende og forebyggende arbeid. På grunn av manglende skolehelsesøsterressurser vil ofte det tverrfaglige samarbeidet være lite tilstede i skolehelsesøsters hverdag. Prosjektarbeid i skolen øker det tverrfaglige samarbeidet, og det tverrfaglige arbeidet i skolen er også i stor grad personavhengig.

2.2.4. Sosialpedagogisk arbeid

Sosialpedagogisk arbeid i skolen utføres av faglærte yrkesprofesjoner som barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, såkalte miljøterapeuter. Der hvor målet for en lærer er å gi eleven faglig og sosial kunnskap, med fokus på det faglige, er målet for en miljøterapeut å gi eleven sosial kompetanse, slik at eleven får et bedre utgangspunkt for å tilegne seg faglig kunnskap (Tømmerbakken & Gustavsson, 2006). Sosialpedagogisk arbeid er ingen lovpålagt tjeneste i skolen, men forskning viser at skolene i økende grad ansetter miljøterapeuter som kan jobbe med enkeltelever og med skolemiljøet. Dette kapitlet vil fokusere på miljøterapeuter, som i skolesammenheng er personer med minimum treårig sosialfaglig utdanning på høyskolenivå.

Miljøterapeuter er tilsatt i skolen for å jobbe med elever *og miljøet rundt*, på en slik måte at det fremmer positiv utvikling og mulighet for læring (Lystad, 2010). Miljøterapeuter har alle en 3-årig bachelorutdannelse i sosialt arbeid, med mulighet til å gå videre med et toårig masterløp, og i tillegg en PhD-utdanning. Tradisjonelt har det vært lite samarbeid med lærerutdanningene i studieløpet, og yrkesgruppens praksisutøvelse har for det meste vært rettet mot og foregått i egne institusjoner (som barne- og ungdomsinstitusjoner, bo- og miljøtiltak innen barnevern, psykiatri, etc, saksbehandlingsinstitusjoner som barnevernkontorer, sosialkontorer/NAV og nærmiljøtiltak som for eksempel fritidsklubber).

Mer spesifikt kvalifiseres barnevernspedagogen til arbeid med utsatte barn og unge og deres familiesituasjon og nærmiljø. Sosionomutdannelsen er rettet mot barn, unge og familier, der hovedoppgaven er å sikre og bedre livs- og oppvekstvilkår, mens vernepleierutdannelsen gir særlig kunnskap om mennesker med psykisk utviklingshemming og deres spesielle behov. Tradisjonelle arbeidsplasser for disse yrkesgruppene har vært barnevernet, sosialtjenesten (NAV) og pleie- og omsorgsarbeid.

Ansettelsesmønstre og organisering

For barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (BSVere) er skolen en relativt ny arbeidsplass, og flere artikler i tidsskrifter og medlemsblader påpeker behovet for miljøterapeuter i skolen (Gustavsson, 2004; Håvie, 2012; Jøsang, 2000; Magnus, 2010; Tømmerbakken & Gustavsson, 2006). I St. meld. 19 (2009-2010) «Tid for læring» er det blant de tre nevnte yrkesgruppene bare barnevernspedagoger man i større grad ønsker inn i skolen for å jobbe med elever med særskilte behov, noe som kan tyde på at det hovedsakelig er barnevernspedagoger som i størst grad har fått anerkjent sin rolle i skolen i offentlige dokumenter. En gjennomgang av litteraturen på feltet viser at alle tre yrkesgrupper er opptatt av at nettopp deres fagbakgrunn har plass i skolen (Gustavsson, 2004; Håvie, 2012; Jøsang, 2000; Magnus, 2010; Tømmerbakken & Gustavsson, 2006).

Fellesorganisasjonen (FO), som er fag- og profesjonsforbundet for 27 000 barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere, velferdsvitere og studenter, oppgir at i dag jobber cirka 1200 av deres medlemmer i skolen. Av disse medlemmene jobber 526 i barne- og ungdomsskole og 124 i videregående skole. Fordelt på de tre yrkesgruppene er det 204 barnevernspedagoger som jobber i barne- og ungdomsskolen, 242 vernepleiere og 80 sosionomer (FOs medlemsregistre, pr. mars 2014). Vernepleiere trives best av de tre gruppene i skolen, ifølge en spørreundersøkelse gjennomført av Magnus (2010). Tall fra FO viser til en jevn økning av barnevernspedagoger og andre miljøterapeuter ansatt i grunnskolen de siste 20 årene (Håvie, 2012).

Vi fant store variasjoner i BSVeres ansettelsesmønstre, organisering og roller i skolen. Et eksempel er hvordan ca. 30 prosent av ansatte BSVerer i skolen (n=246) i en spørreundersøkelse oppga 51 ulike stillingsbenevnelser (Magnus, 2013). Eksempler på slike stillingsbenevnelser er sosiallærer, miljøterapeut, miljøarbeider og assistent med høyskoleutdanning. De ulike betegnelsene vil ha ulike konsekvenser for arbeidsoppgaver og lønn.

En miljøterapeut kan være knyttet til flere skoler og ha arbeidsdagene sine der hvor det er behov. Andre erfaringer viser at flere miljøterapeuter er ansatt ved samme skolen og at de jobber i team på skolen. Miljøterapeuter fra ulike skoler kan også jobbe sammen i team som møtes jevnlig og deler erfaringer. Her finnes det imidlertid store variasjoner, og normen ser ut til å være at miljøterapeuter ofte jobber alene.

Når det gjelder BSVerer som er ansatt i skolen for å drive forebyggende arbeid, finnes det store variasjoner i stillingsprosent, hvilke sosialpedagogiske oppgaver miljøterapeutene har i skolen, grad av samarbeid og inklusjon ved den enkelte skole. De fleste BSVerer er ansatt i deltidsstillinger. Da skolen er stengt i skoleferier, vil BSVerer som er ansatt i «full stilling», ofte kun få uttelling for 89 prosent, fordi skoleferiene spiser av arbeidstiden deres. 84 prosent av et utvalg BSVerer i skolen oppgir at de er ansatt

i fast stilling, og 35 prosent oppgir at de er ansatt likestilt med lærere (Magnus, 2013). Denne praksisen tyder på at BSVere ikke får uttelling for forberedelser.

Det finnes videre store variasjoner i miljøarbeidernes arbeidsmiljø, for eksempel hvorvidt miljøterapeuten i skolen har eget kontor, arbeidspult og/eller telefon. Fraværet av eget kontor og telefon, vil vanskeliggjøre kontakten med elevene som ikke vet hvor de skal henvende seg ved behov for å snakke. Fravær av fast kontorplass kan også hindre det tverrfaglige samarbeidet med lærere, ved at man ikke får tak i hverandre ved behov. En miljøterapeut i skolen bør kunne ha en fast arbeidsplass, og ha tilgang til et rom eller kontor til samtaler hvor elever og lærere kan snakke med miljøterapeuten i fortrolighet og uforstyrret.

Roller i skolen

I en brosjyre utarbeidet av utdanningsforbundet og FO (2012) vises det til at det finnes tre overordnede måter miljøterapeuter arbeider på i skolen. For det første kan de arbeide forebyggende på en skole, i den forstand at de er ansatt i skolen og derfor er en kontinuerlig ressurs for elever, lærere, ledelse og foreldre. For det andre kan miljøterapeuter jobbe med elever på bakgrunn av sakkyndig vurdering / enkeltvedtak, noe som også innebærer at miljøterapeuten er ansatt på skolen, men han eller hun jobber med enkeltelever med funksjonsutfordringer av fysisk, psykisk eller sosial karakter i eller utenfor klasserommet. Den tredje måten miljøterapeuter jobber i skolen på i dag, er i tverrfaglige, ambulante, kommuneomfattende team som vi vil komme tilbake til i kapitlet om skoleeksterne samarbeidspartnere.

Miljøterapeuter som er ansatt i skolen, kan i stor grad jobbe med universell forebygging rettet mot alle elever, samt ha mulighet til å oppdage og iverksette tiltak for utsatte elever, jf. figur 1. Miljøterapeuter som jobber med elever på bakgrunn av enkeltvedtak, er i større grad «låst» til enkelteleven og oppfølging og behandling av denne.

Miljøterapeutens rolle i skolen er også veldig varierende fra skole til skole. Avgrensningen mellom miljøterapeutrollen og assistentrollen er ofte uklar. Assistentrollen er ofte en avklart rolle, mens rollen til en miljøterapeut er mer kompleks. I dag blir mye av arbeidet med de mest sårbare elevene utført av assistenter uten relevant utdanning, mens målet med å få miljøterapeuter inn i skolen er å sikre et best mulig resultat i arbeidet med de utsatte elevene.

Mange miljøterapeuter i skolen knyttes opp mot arbeidsoppgaver lærerne ikke har kapasitet til å jobbe med, f.eks. oppfølging av elever etter skoletid, leksegrupper, friminuttsarbeid og oppfølging av elever med atferdsvansker. Magnus (2013) viser i en rapport om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for BSVere i skolen at sosionomer og barnevernspedagoger bruker mest tid på målgruppene (barn med)

«psykososiale vansker» og (barn med) «psykiske lidelser», mens flest vernepleiere bruker mest tid på målgruppene «barn med generelle lærevansker» og «barn med lidelser innenfor autismspekteret».

Noen miljøterapeuter som jobber i forhold til enkeltvedtak, rapporterer at de også har ansvar for spesialundervisning for de elevene som er tilknyttet vedtaket. Et dilemma her er at miljøterapeutene får undervisningsoppgaver som de av lovverket ikke har lov til å ha.

Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling etter § 10-1 eller § 10-6 kan hjelpe til i opplæringa dersom dei får nødvendig rettleiing. Slik hjelp må berre skje på ei slik måte og i eit slikt omfang at eleven får forsvarleg utbytte av opplæringa. Personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling, skal ikkje ha ansvaret for opplæringa (Opplæringsloven, 1998).

Erfaringer fra prosjektet «Skole-Barnevern-PPT» i skolene i Stavanger på 90-tallet viste at faktorer ved ledelsen og miljøterapeuten selv har stor betydning for hvilken rolle miljøterapeuten utvikler i skolen. Jøsang (2000) viser at miljøterapeuter som har variert arbeids- og livserfaring, har lettere for å få status og innpass i skolen, og at personlige egenskaper som gode relasjonelle ferdigheter og det å være kreativ og nyskapende, oftere fremmer gode relasjoner til elever og lærere. Dette tyder på at miljøterapeuters rolle langt på vei kan bli definert av miljøterapeuten selv.

I tillegg til at arbeidsoppgavene for miljøterapeutene ikke er avklart, viser forskningen også at lærere er usikre på hva miljøterapeuter egentlig holder på med (Jøsang, 2000). Jøsang (2000) rapporterer at mange miljøterapeuter opplever at de ikke integreres i skolens sosiale liv og ikke inkluderes i møter og andre steder der beslutninger tas. Et eksempel vi kom over, var en vernepleier som var ansatt på bakgrunn av et enkeltvedtak som gjaldt en enkelt elev, og som hadde hele sin arbeidsdag knyttet til denne eleven, noe som betydde at deltakelse i annen aktivitet ikke var mulig uten å forlate eleven alene. Konsekvensen var at lærerne og skolen forøvrig hadde lite innsyn i hva vernepleieren drev med, og at vernepleieren hadde lite kontakt med annet personale, elever og ledelse ved skolen. Dette var ifølge informanten ikke en enestående fortelling.

Når det gjelder sosialpedagogiske tiltak som enkeltvedtak er det også grunn til å se nærmere på ressursbruk. Når en miljøterapeut ansettes i skolen på bakgrunn av et enkeltvedtak, vil denne ressursen være knyttet opp mot en enkeltelev og kan ikke uten samtykke fra elevens foreldre bli utnyttet til annet. Miljøterapeutressursen kan forsvinne når behovet til enkelteleven blir mindre. Da arbeidet knyttet til enkeltelever vil endre karakter etter hvert som miljøterapeuten arbeider med han eller henne, kunne det være hensiktsmessig å arbeide mer helhetlig og forebyggende rundt eleven enn det som er vanlig ved enkeltvedtak. Et slik forebyggende arbeid vil favne bredere og vil også være gunstig for skolen som helhet.

Vi fant også flere eksempler på skoler hvor miljøterapeuten var godt integrert i skolen. I et slikt tilfelle hadde miljøterapeuten arbeidsoppgaver både i forhold til enkeltelever, grupper og klasser, klar arbeidsinstruks, deltok i beslutningsprosesser og samarbeidsorganer ved skolen og faglige nettverk med miljøterapeuter på andre skoler (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

Det er viktig å understreke at miljøterapeuter ikke skal ansettes i skolen for å overta deler av lærernes jobb, men heller som en ekstra kompetanse for elever med behov som læreren ikke klarer å håndtere uten at resten av elevene lider under dette. Miljøterapeuter har en tilleggskompetanse i skolen som lærere ikke har. Erfaringer ved skoler som har ansatt en miljøterapeut, er at det sosialpedagogiske arbeidet blir godt ivaretatt, samtidig som det pedagogiske personale får mer tid til å konsentrere seg om sine felter (Tømmerbakken & Gustavsson, 2006).

En masteroppgave fra 2008 viste hvordan elever ikke oppfattet miljøterapeutens rolle, kunnskaper og handlinger som en del av den pedagogiske praksisen, men heller som en egen integrert profesjon i skolehverdagen deres (Gustavsson, 2008). Dette er et interessant funn, da denne forståelsen for det første er i samsvar med det man ser på som en god modell for sosialarbeid i skolen, og for det andre fordi den ikke samsvarer med lærernes forståelse av miljøterapeuter i skolen, jf. Jøsangs funn fra år 2000.

Prosjektsamarbeid

Det finnes flere pågående prosjekter som har som har skolens sosiale og psykososiale miljø som hovedfokus. Et eksempel er Groruddalssatsningen i Oslo som er et flerårig skoleutviklingsprosjekt i utsatte områder i Groruddalen. Miljøterapeuter (ofte barnevernspedagoger) og politi skal inngå i dette arbeidet på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå på fem skoler. Erfaringene viser at dette har hatt betydelig effekt på for eksempel; fravær (elevers og læreres), klasserommiljø, gjennomsnittlig eksamenskarakterer og forekomsten av vold og hærverk.

En erfaring fra skoler som har hatt miljøterapeut inne i skolen på prosjektmidler, er at når midlene forsvinner, forsvinner også miljøterapeuten (Jøsang, 2000). Dette tyder på at sosialpedagogisk arbeid i skolen ikke har blitt prioritert i kommunen eller ved skolene når midler skal fordeles. En jevn økningen av miljøterapeuter i skolen tyder likevel på at det er en økende bevissthet på behovet for tverrfaglighet i skolen for å jobbe mer forebyggende.

En rapport om forvaltningsreformen i barnevernet viste at økonomisk mer velstående kommunene var i bedre stand til å ivareta forebyggende barnevernarbeid både innen barnevernet og på andre områder, som helsetjenestene (helsestasjons- og skolehelsetjenesten), barnehage, skole og liknende, og at dette ble gjennomført på en slik måte at behovet for å ta i bruk statlige barneverntiltak ble

reduisert (Myrvold et al., 2011, p. 128). Slik kan man tenke seg at det vil være variasjon i praksis i velstående sammenlignet med mindre velstående kommuner når det gjelder bruk av miljøterapeut i skolen.

BTI (bedre tverrfaglig innsats) er et annet prosjekt etter en dansk modell for samarbeid mellom ulike aktører eller hjelpeinstanser på kommunalt nivå og er et ledd i satsningen om tidlig intervensjon. Prosjektet er en modellutvikling ledet av Helsedirektoratet som skal ende ut i en modell som skal bli tilgjengelig for alle kommuner. Samarbeidsmodellen inneholder fire elementer: 1) en forståelsesramme, en samarbeidsstruktur, handlingsveiledninger og konkrete redskaper som kan brukes i den daglige praksisen.

Oppsummering

Miljøterapeuters stilling i skolen er den som er minst regulert av lovverk og styringsdokumenter sammenlignet med situasjonen for lærere, spesialpedagoger og helsesøstre. Slik sett finnes det et behov for å avklare miljøterapeutenes sosialpedagogiske oppgaver i skolen (Jøsang, 2000). Miljøterapeuter vi har snakket med, savner en beskrivelse i opplæringsloven om miljøterapeuters rolle i skolen, slik at praksis i den norske skolen blir mer enhetlig. Erfaringene nevnt ovenfor peker også på behovet for å diskutere hvordan nye yrkesgrupper kan tilføre skolen ny komplementær kompetanse, hvem som skal definere arbeidsoppgavene, og begrunnelser for en eventuell bruk av skolens ressurser til miljøterapeuter eller assistenter.

2.2.5. Elevhälsan i Sverige

Sverige har lang tradisjon med barn og unges psykososiale miljø i skolen kalt «Elevhälsan» (heretter kalt Elevhelsen). I Sverige er Elevhelse et av skolens viktigste oppdrag (Hjörne & Sälsjö, 2008). Hvilke profesjoner som er i Elevhelseteamet varierer, men sentrale personer er rektorer, lærere, spesialpedagoger, skolepsykologer, «skolkuratorer» (ligner en miljøterapeut i norsk skole), skolehelsesøstre, fritidspedagoger, førskolelærere, sosialsekretærer, assistenter og logopeder. I noen tilfeller er også elevassistenter, fritidsledere og vaktmestere sentrale i elevhelsearbeidet grunnet sin nærhet til elevene. Hvem som er leder for elevhelseteamet varierer. Det kan være rektor eller noen fra teamet, for eksempel helsesøster, kurator eller spesialpedagog.

I den svenske skoleloven står det:

För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhelse. Elevhelsen ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhelsen ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. För medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog

och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses (§25, Skollag, 2010:800).

Nytt i skoleloven fra 2010 var krav om at Elevhelsen ved alle skoler skulle inneholde skoleleger, sykepleiere, psykolog, kurator og personale med spesialpedagogisk kompetanse (§§27, 28). Kommentarteksten til loven slår fast at Elevhelsen skal bidra til å skape miljøer som fremmer elevens læring, utvikling og helse. Elevhelsen skal også arbeide med mer generelle oppgaver som handler om elevenes arbeidsmiljø, for eksempel skolens verdigrunnlag, arbeid mot krenkende atferd, undervisning om tobakk, alkohol og andre narkotiske stoffer, likestilling, samt sex og samlivsundervisning (Nilsson, 2013).

Organiseringen innenfor skolen

Strukturer i skolen er på mange måter gitt ut fra et organisatorisk, teoretisk perspektiv, og skolens virksomhet er styrt av lover, læreplaner etc. Elevhelsen i svenske skoler er likevel organisert på mange ulike måter og oppviser stor variasjon.

Det finnes en sentral Elevhelse med høy kompetanse, hvor skolen bestiller hjelp ved behov. En annen variant er en lokal Elevhelse, nær elevene, som kan følge prosessene i personalet og identifisere problemer tidlig (Höög, 2010). Det er ganske vanlig å ha en blanding mellom lokal og sentral Elevhelse i kommunene. For eksempel er det vanlig at spesialpedagog, helsesøster og kurator ansatt på skolen har rektor som sin overordnede, mens skolepsykolog, skolelege og andre typer spesialkompetanse er ansatt i kommunen og derfor jobber på flere skoler. En fordel med sentrale Elevhelseteam er at en egen Elevhelsekultur kan utvikles, men samtidig minsker den umiddelbare tilgjengeligheten.

Elevhelseteamet

Lærernes helsearbeid reguleres i skoleloven og læreplanene. Arbeidet handler om å skape forutsetninger for læring og utvikling gjennom et godt læringsmiljø. Lærerens arbeid skal ikke bare fokusere på kunnskapsmål, men også på sosiale mål.

Leger var fra starten de som sto for skolehelsen, deretter kom skolehelsesøstrene. Kurator og psykolog kom inn i virksomheten mer allment mot slutten av 1950- og på 1960-tallet. Psykologene har imidlertid over tid blitt tatt ut av skolene. Den nye skoleloven understreker at psykologfunksjonen skal inn i skolen igjen, men hvordan den skal utformes, er uklart (Hansson 1993).

Skolehelsesøster har vanligvis sin arbeidsplass på skolene og inngår i elevhelseteamene. Skolehelsesøstrene hadde tidligere helsekontroller, nå har de helsesamtaler eller helsebesøk - fra kroppslige kontroller til frivillighet og psykososiale aspekter (Hammersborg, 2011). Det er skolehelsesøster som i størst grad er til stede i de lokale elevhelseteamene.

Skolekuratoren er som oftest sosionom. I en kartlegging, utført for Akademikerforbundet i Sverige, undersøkte man arbeidssituasjonen for skolekuratorer i Sverige (Pettersson & Wemminger, 2012). I denne kartleggingen var 82 prosent av dem som svarte, sosionomer, og 8 prosent var atferdsvitere. I den samme kartleggingen finner man at de fleste skolekuratorene (93 prosent) inngår i en samlet elevhelse, 87 prosent inngår i et nettverk av skolekuratorer, og 77 prosent får ekstern veiledning. Skolehelsesøster og skolekurator er i hovedsak fokusert på de sosiale målene og ikke så involvert i kunnskapsmålene.

Evaluering av elevhelsen

Sveriges regjering har gitt statens «Skolverk» i oppdrag å føre et nasjonalt tilsyn med tilgjengeligheten til og kvaliteten på elevhelsen. Oppdraget pågår i årene 2012-2015. Flere rapporter viser at kunnskapen og kompetansen om elevenes behov for støtte og kunnskaper om ulike etaters regelverk og ansvar for samarbeid trenger å utvikles. Det settes videre fokus på overganger mellom for eksempel barne- og ungdomsskole (spesielt for barn med behov for særskilt støtte) og behovet for god informasjon og dokumentasjon mellom skolene for å sikre god læring.

«Socialstyrelsen», som har det nasjonale ansvaret for å verne om helse, velferd og lik tilgang til pleie og omsorg, undersøkte i 2010 forutsetningene for å utvikle kvalitetsindikatorer for elevhelsen når det gjaldt dårlig psykisk helse (Kadesjö, Snellman, & Ottosson, 2010). I sluttrapporten ble det konstatert at det kreves mer utviklingsarbeid for å fastslå hvilke kvalitetsindikatorer som er målbare. Videre var regjeringen opptatt av behovet for videreutdanning av elevhelsens personale og behovet for en modell for oppfølging og evaluering av kvaliteten på og tilgangen til elevhelsen, slik at elevhelsen utvikles i samsvar med den nye skoleloven.

Oppsummering

Elevhelsen har en lengre tradisjon i Sverige enn i Norge. Dette gjenspeiles blant annet i at elevhelsen med sine ulike aktører er mer spesifisert i skoleloven i Sverige enn i Norge. Blant annet skal elevhelsen inkludere skoleleger, sykepleiere, psykolog, kurator og personale med spesialpedagogisk kompetanse på hver skole.

Likevel finner flere undersøkelser i Sverige stor variasjon i hvem som inngår i teamet og hvordan teamet jobber. Det kan virke som om det er et gap mellom de nasjonale retningslinjene og den lokale forankringen. Höög (2010) etterlyser mindre valgfrihet lokalt og tydeligere utforming av elevhelsens oppdrag nasjonalt.

2.2.6. Lærere og pedagoger i den danske folkeskolen

I dansk utdanning dekkes grunnopplæringsområdet i det norske utdanningssystemet av folkeskole (til rundt 16) og ungdomsutdanning (fra 16). Folkeskolen styres gjennom «Undervisningsministeriet» og

videre utdanningsnivåer og forskning gjennom «Uddannelses- og forskningsministeriet». Informasjon om folkeskoleområdet dekker derfor de tre nedre utdanningstrinnene for modellutviklingen i «Et lag rundt læreren», og i denne korte omtalen trekkes ikke inn informasjon om ungdomsutdanningene.

«Den nye folkeskole» er betegnelse på en bred reform i dansk folkeskole. Den settes i verk fra skoleåret 2014-15 og bygger på brede politiske og profesjonelle forlik og forhandlingsavtaler fra juni 2013 og framover. Folkeskolereformen ivaretar områder og tema som i norsk sammenheng har vært sentrale i LK06, men også innslag av tema fra L97. Aktuelt for dette prosjektet er at «samarbejde mellem lærere og andre medarbejdere» er blant områdene som er framhevet i den nye reformen.

Et dansk særtrekk i samarbeidsinnsatsen er fokus mot to nøkkelf profesjoner i det danske oppvekstlandskap og skole – «lærere og pædagoger». Pædagoger er i dansk sammenheng en profesjon med en mellomlang profesjonsbachelor på 3,5 år. Utdanningen kvalifiserer for arbeid i barnehageområde, skoleområdet – inkludert i skolefritidsordninger, fritidsklubber, og andre barne- og ungdomsinstitusjoner. Dette er en pedagogikkutdanning og profesjon med en kompetanseprofil som svarer til 'sozialpädagog' i tysk sammenheng.

Blant danske velferdsprofesjoner er «pædagogene» det største utdanningsområdet i høyere utdanning utenfor universitetssektoren. Informasjonen fra yrkesorganisasjonen for denne pedagoggruppen er hentet fra «BULP - Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund» (2003, 2010). BULP organiserer en pedagoggruppe på nær 60 000. Av disse arbeider om lag en fjerdedel i skoler og SFO, og det går fram at BULP over mer enn et tiår har hatt økt bruk av «skolepædagoger» som et satsingsområde for pedagogprofesjonen. I folkeskoleområdet i Danmark var det i 2013 ansatt om lag 53.000 lærere og 15.000 pædagoger. Før den nye folkeskolereformen starter gir det et profesjonsmønster for samarbeidsinnsatsen med tre til fire ganger så mange lærere som andre pædagoger blant de faglig ansatte i folkeskoleområdet.

I Undervisningsministeriets (2013) korte informasjon om reformen framheves at samarbeidet mellom medarbeidere i folkeskolen skal omfatte tre hovedgrupper. I tillegg til lærere og pædagoger skal også «medarbejdere med andre relevante kompetencer ... i højere grad samarbejde om elevenes læring». Fra oversikter over avtaler om oppgaveområder for lærere og for pædagoger går det fram at det er aktuelt å bruke pædagoger mer systematisk i undervisningsdelen av oppgavene i folkeskolen, blant annet knyttet til tolærerundervisning, verkstedarbeid, spesialundervisning, og leksehjelp. En analyse av behov og strategi for kompetanseløft knyttet til folkeskolereformen (Rambøll 2013b) omfatter «lærere og pædagoger» og er rettet mot at kommuner og skoler skal ha felles strategier for kvalifisering som ikke skiller disse to store profesjonsgruppene i folkeskoleområdet.

Oppsummering

Midt i en reform er det krevende å få mer konkrete inntrykk av hva som er karakteristisk for denne flerfaglige profesjonsutviklingen dansk folkeskole. Ganske utstrakt bruk av to profesjoner – lærere og pedagoger – i deler av undervisning og andre primæroppgaver, peker seg ut som mønster det er interessant for prosjektskoler og modellutviklingen i «Et lag rundt læreren» å få mer kunnskap om.

2.3. Skoleeksternt samarbeid

Mange av skolens samarbeidspartnere jobber utenfor skolen. Dette kan være ulike yrkesprofesjoner eller spesialiserte team som kobles inn ved behov på den enkelte skole. Eksempler på slike tjenester er pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), ambulerende team og oppsøkende tjeneste, som kan bestå av ulike yrkesprofesjoner som jobber tverrfaglig internt. Det er disse eksterne samarbeidspartnere som peker seg ut som relevante for skoleeksternt samarbeid, og som vi vil beskrive i dette kapitlet.

2.3.1. PP-tjenesten

PP-tjenesten er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste. Den skal hjelpe barn, ungdom (og voksne) som strever i sin utvikling, eller som har en vanskelig opplærings situasjon. I følge Opplæringsloven (§5-6, 1998) plikter alle kommuner å ha et tilbud om PP-tjeneste for elever som går på skole i kommunen. I tillegg til å arbeide forebyggende slik at skoler kommer i forkant av problemer og lærevansker, skal PP-tjenesten fungere som sakkyndig instans i spørsmål om elevers opplærings situasjon og behov for spesialundervisning.

En PP-rådgiver er en fagstilling i PP-tjenesten som vanligvis krever utdanning i psykologi, pedagogikk eller spesialpedagogikk, enten på master- eller profesjonsnivå. En undersøkelse av kompetansen i PP-tjenesten i 2013 viste at de fagansatte i PP-tjenesten hadde pedagogikkfaglig bakgrunn og 70 prosent hadde mastergrad. 13 prosent oppga å ha psykologifaglig bakgrunn og 3 prosent sosialfaglig bakgrunn. Sosionomer er den eneste av de såkalte BSV profesjonelle som i mange år har hatt muligheter til stillinger i PP tjenesten, og som har representert og praktisert i første rekke sosialt arbeid, og til en viss grad også sosialpedagogikk, i skolesammenheng. Fra 1990 tallet har imidlertid det konkrete individualiserte arbeidet med elever og deres familier blitt minimalisert innen PP tjenesten, med mer vekt på saksbehandling.

PP-rådgivere er sakkyndige i spørsmål som gjelder behov for spesialpedagogiske tiltak etter Opplæringsloven. Elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av tilpasninger av det ordinære opplærings tilbudet, har rett til spesialundervisning. Det er skolen, i samråd med foreldrene, som vanligvis henviser barnet til PP-tjenesten. Eksempler på henvisningsgrunner kan være atferdsvansker, lærevansker, emosjonelle og sosiale vansker.

Utredning av en elev gjøres som regel ved hjelp av samtaler, observasjoner og testing. På bakgrunn av informasjon som fremkommer i utredningen, utarbeider PP-rådgiveren en sakkyndig vurdering som avklarer eventuelle behov og anbefaler ressurser til eleven. Tiltakene som iverksettes for å hjelpe barn med spesielle behov, kan være ekstra ressurser i form av direkte spesialpedagogisk hjelp til barnet, systemrettet og kompetansehevende arbeid mot skolen eller barnehagen, eller veiledning av lærere, førskolelærere, assistenter og foreldre. Den sakkyndige vurderingen inneholder ofte også konkrete tiltak som skolen kan iverksette innenfor eksisterende opplæringstilbud.

PP-tjenesten har taushetsplikt og kan ikke gi opplysninger om eleven uten at foreldrene har gitt samtykke. Flere skoler vi har snakket med, har uttrykt et ønske om et tettere samarbeid med PP-tjenesten, men opplever at taushetsplikten ofte kommer i veien for samarbeidet. I undersøkelsen gjennomført av Nordlandsforskning (Hustad m.fl. 2013) oppgir også PP-rådgiverne selv at de i for liten grad oppfyller forventningene til å bidra til tidlig innsats og om å arbeide forebyggende. Rapporten konkluderer med at PP-tjenesten har behov for å utvikle et tettere samarbeid med lærere i skolen med tanke på å jobbe mer preventivt.

2.3.2. Ambulerende team

Ambulerende team er et tiltak for å forsøke å motvirke tendensen til segregerte tilbud for elever med særskilte behov (Grini & Jahnsen, 2013). Arbeidet deres handler om å utvikle læringsmiljøet i skolen for å redusere og forebygge problematferd, samt å jobbe for at elever skal få være i klasserommet, til tross for lav motivasjon eller problematferd. Teamet er ansatt i kommunen og tilbyr derfor alle skolene i kommunen sin kompetanse.

I en undersøkelse gjennomført av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) ved Universitet i Stavanger ble det kartlagt 41 såkalte ambulerende team. De fleste av disse teamene var konsentrert rundt de store byene (Grini og Jahnsen 2013). Slike team har ofte en bred kompetanse innen psykososialt arbeid og kan være sammensatt av flere ulike yrkesprofesjonsgrupper. En upublisert kartlegging gjennomført av Læringsmiljøsentret viser at av 118 ansatte i 28 kommunale tiltak var majoriteten lærere med tilleggsutdanning (65 prosent). Andre yrkesprofesjoner var lærere uten tilleggsutdanning, barnevernspedagoger, sosionomer, barne- og ungdomsarbeidere, førskolelærere, sykepleiere og vernepleiere.

Brosjyren «Tverrfaglig samarbeid i skolen» (Utdanningsforbundet & FO, 2012) skisserer fire nivåer som ambulerende team arbeider i skolen på: individnivå, gruppenivå, klassenivå og kommuneomfattende nivå. Da ambulerende team ikke er en lovpålagt tjeneste, vil det finnes en del variasjoner i forhold til hvordan de arbeider. Eksempler på måter ambulerende team arbeider på, er å gi veiledning til skoler og lærere i situasjoner hvor elever viser problematferd, eller ha opplæring for elever i egne grupper i

korte perioder. Læringsmiljøsenderet er i gang med en videre kartlegging av hvordan er de ambulerende teamene er organisert, hvordan de jobber og i hvilken grad de samarbeider med PP-tjenesten.

2.3.3. Oppsøkende tjenester

Uteseksjonen / utekontakten er en kommunaltjeneste som driver oppsøkende sosialt arbeid blant barn og unge. Utekontakten har som målsetting å identifisere negativ utvikling (som problemer i tilknytning til rus og kriminalitet) hos ungdom i en tidlig fase. Ved systematisk oppsøkende arbeid i ulike ungdomsmiljøer, har de oppsøkende tjenestene mulighet til å avdekke symptomer på problemutvikling og intervensere tidlig. Oppsøkende tjenester er ingen lovpålagt tjeneste, men man antar at kommunene finner tjenestene så viktige at de bruker ressurser på å etablere og drive dem, selv med stramme budsjettammer (Hoen Island, Pedersen, Sand, & Strømfors, 2013).

Kompetansesenteret *Rus* i Oslo har utarbeidet en artikkelsamling som beskriver erfaringer med oppsøkende arbeid innenfor skolens rammer, og som gir et innblikk i ulike måter utekontaktene jobber på (Hoen Island et al., 2013). De viser at det har vært en betydelig utvikling i oppsøkende sosialt arbeid både faglig og i antall. I dag har de fleste utekontakter utdanning fra sosial arbeid, pedagogikk og ulike samfunnsfag fra universitet og høyskole, og det foregår en utstrakt systematisk faglig veiledning av ansatte.

I 2004 var det 80 virksomheter som drev med oppsøkende sosialt arbeid i lokale ungdomsmiljøer, og cirka halvparten av de oppsøkende tjenestene jobbet i skoler. Tradisjonelt har de oppsøkende tjenestene truffet ungdom i det offentlige rom, på steder der ungdom ferdes i sin alminnelighet. Da ungdom i dag bruker «tradisjonelle» utearenaer i betydelig mindre grad i dag enn for få år siden, har dette ført til at skolen også har blitt en viktig arena for å oppsøke ungdom fordi det er her det store flertallet av ungdom befinner seg (Hoen Island et al., 2013). Dette gir gode muligheter til å bli kjent med ungdomsgruppa generelt og bygge ned barrierer for kontakt. De oppsøkende tjenestene er som regel tilknyttet skoler på enkelte dager. Hvorvidt de samarbeider med skoler, PPT, barnevern, helsesøstre, helsestasjon og ungdomspsykiatri varierer.

De oppsøkende tjenestene er en ressurs i skolesammenheng i den forstand at de tilbyr ressurser og kompetanse til skolen ved for eksempel å ha temaundervisning i klasser om tematikk de unge er opptatt av, og ha fokusgrupper og gruppesamtaler for å bidra til å begrense negativ atferd i konkrete miljøer. Videre kan de oppsøkende tjenestene bidra med informasjon til skolen om forhold de har oppdaget, og skolen kan henvende seg til teamet når den vet at en elev har behov for hjelp den selv ikke kan tilby. De oppsøkende tjenestene har taushetsplikt, noe som betyr at de ikke kan dele

informasjon på individnivå uten samtykke fra den det gjelder. Unntaket er meldeplikt til barnevern-tjenesten. Taushetsplikten blir ofte oppfattet som positiv i forhold til å skape tillit og trygghet hos ungdommene, og det rapporteres sjelden utfordringer knyttet til innhenting av samtykke.

2.3.4. Oppsummering

PPT, ambulerende team og oppsøkende tjeneste har ulike måter å arbeide mot og i skolen på. PPT er en lovpålagt tjeneste i kommunen som ofte består av medarbeidere med utdanning innen psykologi, pedagogikk eller spesialpedagogikk, enten på master- eller profesjonsnivå. Samarbeidet med skolen skjer ofte når det foreligger en bekymringsmelding eller det skal gjøres en sakkyndig vurdering av en elev. PPT skal da utrede behovet for spesialpedagogiske tiltak. Flere skoler vi har snakket med, uttrykker et ønske om et tettere samarbeid med PP-tjenesten, men opplever at taushetsplikten ofte kommer i veien for samarbeidet. PPT selv oppgir også at de i for liten grad oppfyller forventningene til å bidra til tidlig innsats og om å arbeide forebyggende.

Ambulerende team er ansatt i kommunen og arbeider for å motvirke tendensen til segregerte tilbud for elever med særskilte behov. Medarbeiderne er ofte lærere med tilleggsutdanning, men også BSVere, barne- og ungdomsarbeidere, førskolelærere og sykepleiere er registrert som ansatte i disse teamene. De ambulerende teamene blir ofte kontaktet ved behov, og da gjerne når det dreier seg om elever med utfordrende atferd. I samarbeid med skolen forsøker de å få eleven integrert tilbake i klasserommet. De jobber også preventivt og kan for eksempel gi veiledning til skolen og lærerne.

Oppsøkende tjeneste er på lik linje med ambulerende team ingen lovpålagt tjeneste, men har en lengre tradisjon i kommunen enn ambulerende team. Det nye med uteseksjonen eller utekontakten, er at de i større og større grad bruker skolen for sitt oppsøkende arbeid. De har taushetsplikt og vil kun ved samtykke kunne diskutere enkeltsaker med skolen og foreldre. Selv om de ofte jobber tett med skoleledere og lærere er de mer «uavhengige» enn for eksempel ambulerende team, i den forstand at de ikke nødvendigvis jobber mot et bedre læringsmiljø for elevene i skolen.

2.4. Sammenfatning

Det skoleinterne samarbeidet i skolen består i stor grad av lærer, spesialpedagog, skolehelsetjeneste og miljøarbeidere. Skolehelsetjenesten er en lovpålagt tjeneste mens det ikke finnes reguleringer for miljøterapeuter eller miljøarbeid i skolen. Spesialpedagoger jobber i stor grad med lovpålagte tjenester som spesialundervisning og tilpasset opplæring, selv om disse tjenestene ikke krever at det er en spesialpedagog som utfører dem. Lærere skal jobbe aktivt for et godt psykososialt miljø og har meldeplikt ved bekymring. Noen lærere opplever at arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen kan gå utover det faglige, og mange uttrykker å ikke ha nok kompetanse til å tilrettelegge for elever med

særskilte behov i undervisningen. Likevel oppgir lærerne i en spørreundersøkelse å ha god kunnskap om hjelpeapparatet rundt, og de opplever et godt samarbeid.

Spesialpedagoger i skolen samarbeider ofte tett med lærere når de jobber med tilpasset opplæring, men i mindre grad når de tar elever ut av undervisningen og gir dem spesialundervisning. Likevel jobber spesialpedagogene i hovedsak med faglige spørsmål, i større grad enn psykososiale, og har i så måte mer til felles med lærerne enn det helsesøster og miljøterapeut har.

Skolehelsetjenesten er pliktig til å samarbeide med lærerne, mens lærerne ikke er pliktige til å samarbeide med skolehelsetjenesten, noe som kan vanskeliggjøre det tverrfaglige samarbeidet dem imellom. Et annet aspekt ved skolehelsetjenesten som kan bidra til mindre tverrfaglig samarbeid, er manglende helsesøsterressurs. Flere skoler opplever lite tilstedeværende helsesøster, og når helsesøster er til stede på skolen, må lovpålagte oppgaver prioriteres. Dette fører til at samarbeidet mellom lærer og helsesøster kan bli skadelidende. En økt ressurs av helsesøster i skolen vil gi mange gevinster i form av økt tilgjengelighet for elever og lærere og større muligheter for helsefremmende og forebyggende tiltak i skolene.

Miljøterapeuter har utdanning for å jobbe med utsatte barn og unge og miljøet rundt, mens både lærere og skolehelsetjenesten etter loven skal jobbe med det psykososiale miljøet i skolen. Miljøterapeuter i skolen er først og fremst et tiltak for god psykisk helse for barn og ungdommer. At denne ressursen i skolen ikke er regulert gjennom lovgivning, har ført til at miljøterapeutenes roller i skolen i stor grad er personavhengige med hensyn til både skoleledelsen og miljøterapeuten selv. Dette tyder på at det er stor variasjon i hvor nært samarbeidet mellom lærer og miljøterapeut er på ulike skoler. Feltet etterspør ikke bare flere miljøterapeuter i skolen, men også mer lovregulerte arbeidsoppgaver slik at samarbeidet mellom lærer og miljøterapeut blir mer klarlagt.

Elevhelsen i Sverige er mer spesifisert i skoleloven i Sverige enn i Norge. Blant annet skal elevhelsen inkludere skoleleger, sykepleiere, psykolog, kurator og personale med spesialpedagogisk kompetanse på hver skole. Likevel finner flere undersøkelser i Sverige stor variasjon i hvem som inngår i teamet og hvordan teamet jobber. I Danmark skiller man mellom lærere og pedagoger, hvor pedagoger er en profesjon med en mellomlang profesjonsbachelor på 3,5 år. Begge profesjoner blir brukt i deler av undervisning og andre primæroppgaver. Midt i en reform, som den nye folkeskolen er, er det krevende å få mer konkrete inntrykk av hva som er karakteristisk for denne flerfaglige profesjonsutviklingen dansk folkeskole, men det peker seg ut som mønster det er interessant for prosjektskoler og modellutviklingen i «Et lag rundt læreren» å få mer kunnskap om.

PPT, ambulerende team og oppsøkende tjeneste har ulike måter å arbeide mot og i skolen på. PP-tjenesten er en lovpålagt tjeneste i kommunen som ofte består av medarbeidere med utdanning innen

psykologi, pedagogikk eller spesialpedagogikk, enten på master- eller profesjonsnivå. Ambulerende team og oppsøkende tjenester er også kommunale tjenester, men de er ikke regulert i noe lovverk. Ansatte i ambulerende team er i stor grad lærere med etterutdanning, mens ansatte i utekontakten ofte er utdannet innen sosialt arbeid.

Ambulerende team og PP-tjenesten blir ofte involvert av skolen ved behov, men der PP-tjenesten skal utrede behov for spesialpedagogiske tiltak, jobber ambulerende team tettere med skolen og lærerne rundt eleven. Ønsket om et tettere samarbeid med PP-tjenesten blir også understreket av flere lærere.

Oppsøkende tjeneste har en lengre tradisjon i kommunen enn ambulerende team. I dag bruker uteseksjonen eller utekontakten skolen i større grad til oppsøkende arbeid enn tidligere. Selv om de ofte jobber tett med skoleledere og lærere, er de mer «uavhengige» enn for eksempel ambulerende team, i den forstand at de ikke nødvendigvis jobber mot et bedre læringsmiljø for elevene i skolen.

3. Systematisk litteratursøk - internasjonale studier

I denne kunnskapsoversikten har vi kartlagt og sammenstilt internasjonal forskning på ulike yrkesgruppers involvering i skolen, med dokumenterte effekter på elevens læringsmiljø, sosiale og faglige kvalifisering. Kunnskapsoversikten er en del av et større prosjekt som skal utvikle og teste ulike modeller for tverrfaglig samarbeid i skolen, kalt «et lag rundt læreren».

Flere av bidragene i denne forskningslitteraturen tar utgangspunkt i at skolen er en arena hvor alle typer elever, med ulike behov og ulike forutsetninger for å fullføre skolegangen, møtes. I den internasjonale forskningen er problembeskrivelsene ofte knyttet til multietniske, underfinansierte skoler i urbane, fattige nabolag. Elever som trives dårlig, viser at de opplever at de har lite igjen for skolegangen, noe som kommer til uttrykk gjennom atferdsproblemer, sosiale eller emosjonelle problemer, læringsvansker og eventuelt andre spesielle behov når de skal være sammen og fungere sammen i inntil åtte timer om dagen, fem dager i uken. I denne sammensatte elevmassen skal læreren formidle kunnskap og sørge for at elevene når læringsmålene for sitt klassetrinn. Det blir problematisert at læreren bruker mye tid på å skape ro og orden i klasserommet og på å følge opp elever i grensesnittet mellom skole-hjem og andre kommunale instanser, fordi dette reduserer tiden brukt til det faglige innholdet i undervisningen. Det er andre yrkesgrupper som har mer spesialisert kunnskap om helse og atferd enn læreren, og det er en forventning om at disse yrkesgruppene kan ta seg av sosiale, emosjonelle og atferdsmessige problemer mer effektivt, da de har dette som sin kjernekompetanse, enten ved å jobbe direkte med elevene eller indirekte ved å overføre sin spesialkompetanse til læreren. Det faglige samarbeidet mellom helse- og sosialfaglige yrkesgrupper og læreren er i neste omgang forventet å gi faglige resultater ved at læringsmiljøet i klassen styrkes, ved at enkelt-elever blir bedre i stand til å følge undervisningen, og ved at læreren får frigjort tid til undervisning av hele klassen.

Til tross for at ulike profesjoner har lang erfaring med å jobbe i skolen som sosialarbeidere, helsesøstre, spesialpedagoger og ulike assistenter, er det først de senere årene at disse profesjonene har blitt møtt med et økende krav om å dokumentere resultatene av sitt arbeid for elevenes sosiale, emosjonelle og akademiske læring og skoleklimaet mer generelt. Evidensbasering av praksis med tilhørende strenge metodiske design for å studere effekt av intervensjoner og andre yrkesgruppers arbeid i skolen er et forholdsvis nytt tema. Antallet studier med eksperimentelt eller kvasieksperimentelt design på dette feltet begynner å gjøre seg gjeldende fra og med 2000-tallet. Av alle studiene identifisert i kartleggingen av litteraturen er det kun to studier av høy relevans som er utført før år 2000, og begge er fra siste halvdel av 1990-tallet. Det innebærer at det er en relativt beskjeden litteratur som her er

kartlagt. Et annet aspekt som blir tydelig ved inspeksjon av litteraturen, er at de aller fleste forsøkene er gjennomført i USA og i noen grad i Storbritannia. Resultatene som dokumenteres i kunnskapsstatusen, er fra en angelsaksisk skolekontekst.

Kunnskapsstatusen oppsummerer forskning på felt som springer ut fra randomiserte, kontrollerte studier eller systematiske litteraturgjennomganger. Fremgangsmåten er basert på retningslinjer fra Håndboken om forskningsoppsummering lagd av Nasjonalt Kunnskapssenter for Helsetjenesten. I neste kapittel beskrives problemstillingen som har guidet litteratursøket og hvilke avveininger som er gjort underveis for å avgrense og spesifisere søket. Derneft følger algoritmene og resultatet fra de ulike databasene som har vært gjenstand for litteratursøket. I tråd med litteraturstudiens overordnede formål har vi brukt en del plass på å beskrive rammene for samarbeidet som ligger til grunn for de observerte effektene av de aktuelle tiltakene.

I presentasjonen av resultatene har vi funnet det hensiktsmessig å dele resultatkapitlene inn etter yrkesgruppe, da forskningen gjerne er blitt utført innenfor profesjonsområdene, dvs. at sosialarbeidere har forsket på sosialt arbeid i skolen og skrevet systematiske litteraturoversikter med utgangspunkt i sosialt arbeid. Det er til sammen tre yrkesgrupper som har fått hvert sitt kapittel: sosialarbeidere, helseprofesjoner (sykepleie/psykologi) og assistenter. Hvert kapittel er delt inn i nivåer etter design på forskningen som er gjort: systematiske litteraturstudier eller primærstudier med robuste metodiske design (eksperiment/kvasieksperiment).

En fjerde del oppsummerer intervensjoner som omfatter hele skolen. I slike studier er det ofte uavklart hvilke typer andre voksne som er involvert, eller i hvilken grad forskerne selv har regien på intervensjonen som blir gitt av lærerne. Eksempler kan være såkalt School-Wide Positive Behavior Intervention and Support (SWPBIS eller bare PBIS) og Social and Emotional Learning (SEL) og andre, lignende modeller som har som mål å endre måten lærerne og skolens personell samarbeider rundt elevene på, og dermed skape et bedre skoleklima for elever og personale.

Et avsluttende kapittel trekker sammen resultatene på tvers av de fire delene og diskuterer styrker og svakheter med den forskningen som er blitt presentert og identifiserer videre forskningsbehov. Syntaksene fra litteratursøket og en effekttabell som oppsummerer funnene fra primærstudiene er vedlagt i appendiks.

3.1. Metod

Dette kapitlet beskriver spesifisering og avgrensning av problemstillingen og fremgangsmåten for litteratursøket. Litteratursøket har vært gjennomført i to runder. Etter første runde ble det utarbeidet et notat som viste problemstilling, søkeord, søkestrenger og hvilke databaser som var i bruk. Notatet ble distribuert til prosjektgruppen og til oppdragsgiver for kommentarer og innspill. På bakgrunn av tilbakemeldingene ble søket utvidet med nye søkeord og gjennomført for andre gang. Formålet med notatet var å tydeliggjøre oppdragsforståelsen, operasjonalisere problemstillingen og forankre dette i prosjektgruppen og hos oppdragsgiver.

3.1.1. Problemstilling

Den overordnede problemstillingen for denne kunnskapsstatusen er å sammenstille forskning på tverrfaglig samarbeid i skolen, som har betydning for elevenes sosiale, emosjonelle og faglige læring og kvalifisering, og som igangsetter tiltak og reduserer omfanget av marginalisering. Det vi er interessert i, er effekten av ulike modeller for tverrprofesjonelt samarbeid i skolen. Alternativt er vi interessert i studier som dokumenterer effekter av arbeidet til av andre yrkesgrupper i skolen. Det kan være flere litteraturstudier på utdanningsfeltet som undersøker effekter på elevenes faglige og sosiale kvalifisering, men som ikke har eksplisitt referanse til sosialfaglige, helsefaglige eller andre faggrupper i skolen. Disse studiene vil ikke falle inn under søket. Formålet med studien er å sammenstille kunnskap om tverrfaglig samarbeid i skolen som har vist seg å være effektivt for elevens utvikling og kvalifisering.

Problemstillingen som har guidet dette litteratursøket er operasjonalisert i PICO-tabellen under. PICO står for Population, Intervention, Comparisons og Outcome. Her er målgruppen identifisert som elever på mellomtrinnet, dvs. femte til sjuende klasse eller barn i alderen ti til tolv år. Det primære tiltaket av interesse er modeller for tverrfaglig samarbeid, sekundært vil vi se etter litteratur som beskriver effekter av å ha andre profesjoner i skolen. Studien skal ha sosial eller faglig kvalifisering som utfallsmål.

Tabell 1: PICO-tabell

Hvem	Tiltak	Alternativt tiltak/ Sammenligning	Utfall
Mellomtrinnet Barnetrinnet Grunnskole	Modeller for tverrfaglig samarbeid	Andre profesjoner eller yrkesgrupper i skolen	Faglig og sosial kvalifisering Sosial kompetanse Faglig læringsutbytte

Operasjonaliseringen av problemstillingen er distribuert til prosjektgruppen og oppdragsgiver for å få forankret oppdragsforståelsen.

Selv om oppdraget spesifiserer at målgruppen for tiltaket er elever på mellomtrinnet (5. – 7. klasse) vurderer vi det som viktigere å finne studier av ulike modeller for tverrfaglig samarbeid i skolen enn at disse forsøkene er rettet mot elever i aldergruppen (9)10 til 12 år. Av den grunn gjør vi søk som inkluderer litteratur for hele barne-, mellom- og ungdomstrinnet. Eksklusjonskriteriet er studier som er utført i barnehage, på videregående skole eller i høyere utdanning.

Det er en utfordring å finne rimelig balanse mellom søk som har høy nok spesifisitet til at de fanger relevant litteratur i henhold til problemstillingen, men samtidig unngå at søket blir for bredt og dermed fanger inn store mengder irrelevant litteratur. I det første søket fant vi for eksempel at søkeordet «school-based*» i intervensjonsfeltet i kombinasjon med de øvrige søkestrengene gir over 500 treff. Det er en stor litteratur som bl.a. dekker skolebaserte intervensjoner mot fedme, overvekt, tannhelse etc. og beskriver utfall som ikke er av interesse i denne oppsummeringen. I spesifiseringen av eksklusjonskriteriene har vi lagt vekt på å få sortert ut disse studiene med lav relevans for problemstillingen. Inklusjons- og eksklusjonskriteriene for litteratursøket er nærmere beskrevet i tabell 2.

Tabell 2: Seleksjonskriterier

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Populasjon	Skole	Høyere utdanning/VGS/Barnehage
Intervensjoner	Tverrfaglig samarbeid	Intervensjonsprogrammer
Sammenligning	Helse- og sosialarbeidere i skolen	
Utfall	Sosial, emosjonell og faglig kvalifisering	Fedme, overvekt, alkohol-, tobakk og rusbruk og graviditet/prevensjon.
Studiedesign	RCT/systematiske reviewer	Primærstudier uten rct-design

Her fremgår det at vi er interessert i alle studier gjort på skoleelever, men vi ønsker å sile ut studier som har høyere utdanning, videregående opplæring eller barnehagen som nedslagsfelt. Når det gjelder tiltak, intervensjon og sammenligning, vil vi primært inkludere studier som omhandler tverrfaglig samarbeid i skolen, og sekundært studier som beskriver tiltak ledet av helse- og sosialarbeidere i skolesammenheng. Vi ønsker å ekskludere studier som beskriver rene intervensjonsprogrammer hvor det ikke er noen samarbeidsmodell i bunn. Når det gjelder utfall, ønsker vi å inkludere studier som har målt effekt på elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, atferd og faglige resultater. Vi ekskluderer studier som har fedme eller overvekt, alkohol, tobakk og rusbruk og graviditet eller prevensjon som primære utfallsmål. Dette henger dels sammen med at det er mange intervensjonsprogrammer rettet mot å redusere omfanget av fedme, bremse tidlig utvikling av diabetes og andre livsstilssykdommer, men som ikke vurderes som relevante for modellutviklingen i dette oppdraget. Eksklusjonen av

intervensjonsprogrammer rettet mot alkohol, tobakk og rusbruk og seksuell atferd, graviditet og prevensjon er begrunnet i at disse programmene gjerne retter seg mot elever som er i øvre (eller eldre) del av det aldersintervallet som er definert for denne studien. Til slutt har vi lagt et ganske strengt metodefilter på utvalget av studier. Fordi vi ønsker å kartlegge effekter, er det viktig at designet gir en pålitelig måling av samarbeidsmodellens virkning på elevenes læring og utvikling. Systematiske litteraturgjennomganger og studier med strengt metodisk design inkluderes, både eksperimentdesign og kvasi-eksperimenter møter inklusjonskriteriene, mens andre primærstudier uten kausaldesign som hovedregel ekskluderes.

I tillegg til de nevnte inklusjons- og eksklusjonskriteriene er det en forutsetning at studiene som inkluderes i forskningsoppsummeringen, er publisert i et vitenskapelig, fagfellelvurdert tidsskrift innen 6. mars 2014. Det vil si at forskning publisert som doktorgrader, rapporter utgitt fra offentlige myndigheter, interesseorganisasjoner eller stiftelser og forskningsinstitusjoner ikke er inkludert. Bokkapitler, håndbøker og lærebøker er heller ikke inkludert. Det er i tillegg et krav at publikasjonen er forfattet på engelsk. Eksklusjonskriteriet gjør at enkelte systematiske litteraturoversikter som er publisert i disse kanalene, ikke er tatt med i oversikten. Vi er klar over at blant disse er det også noen systematiske oversikter som har med forskning på skandinaviske språk. Avgrensningen er gjort med hensyn til tilgjengelige ressurser.

3.1.2. Hvilke kilder søker vi i?

Vi har utført søk i de største, vitenskapelige databasene innen samfunnsvitenskap, utdanningsvitenskap og helsevitenskap: ERIC, SAGE, Academic Search Premier, Ovid PsychInfo, Taylor and Francis og Web of Science. Vi vurderer disse databasene som mest relevante for litteratursøket da de dekker både europeisk og amerikansk forskningslitteratur, og fordi et bredt tilfang av disipliner publiserer i de ulike basene. En forskningsbibliotekar har vært inne og kvalitetssikret utvalget av databaser. Det er stor overlapping mellom de databasene som er brukt til denne kunnskapsoversikten, og de databasene som er oppgitt brukt av forskere på feltet. I tillegg har vi søkt i Campbell Cochrane etter systematiske litteraturoversikter på tverrfaglig samarbeid i skolen og henholdsvis sosialt- og helsefaglig arbeid i skolen. Vi fant ingen resultater som overlappet med vår PICO. Det samme skriver Allen-Mearers m. fl. (2013) som gjorde en systematisk litteraturoversikt for sosialfaglig arbeid i skolen.

3.1.3. Litteratursøk

Litteratursøket er utført i to omganger. Etter første runde ble et kort notat med søkeord, antall treff og utvalg av databaser distribuert til prosjektgruppen og oppdragsgiver. Søkenotatet ble også oversendt et fagmiljø i USA. Basert på tilbakemeldinger fra eksterne prosjektdeltakere, oppdragsgiver og gjennomlesing av sammendrag fra artikler som ble innsamlet i det første søket, ble søkeordene

justert og et nytt søk ble foretatt. Det er søkeord og resultat fra det andre, utvidede søket som er gjengitt her.

Når man skal oppsummere forskning, søker man i første omgang etter systematiske oversikter, og deretter primærstudier. Systematiske oversikter er nok inntil videre vanligere innenfor medisinske fag og på helsefeltet sammenlignet med utdanningsfeltet.

Tabell 3: Søkealgoritme

	Søkeord
Populasjon	<i>compulsory school OR elementary school OR middle school OR school* OR classroom</i>
Populasjon	<i>NOT kindergarten OR preschool OR high school OR university OR college OR higher education</i>
Intervensjoner	<i>IPC OR inter-profession* OR interprofession* OR inter-occupation* OR interoccupation* OR professional development</i>
Sammenligning	<i>school manage* OR social work* OR health visitor OR public health nurse* OR school nurse* OR support staff OR paid adult staff OR teaching assistants OR adult support staff OR staff</i>
Utfall	<i>SEAL OR social and emotional aspects of learning OR SEL OR social and emotional learning OR SWPBIS OR school-wide positive behavioral intervention and support OR PBIS OR positive behavioral intervention and support OR social Behavio* OR social skills OR self-esteem OR competence OR assets OR stress reduction OR problem solving OR well-being OR self-efficacy OR psychosocial* OR learning* OR school climate OR achievement* OR performance OR attainment OR school effectiveness OR coping OR bullying</i>
Utfall	<i>Pupil OR Student Teacher AND (Pupil OR Student) Relations AND (Pupil OR student) Relations AND teacher AND (pupil or student)</i>
Utfall	<i>Health promotion NOT (obesity OR overweight OR alcohol OR drug abuse OR pregnancy OR sexual* OR nutrition OR diabetes OR oral health) Prevention NOT (obesity OR overweight OR alcohol OR drug abuse OR pregnancy OR sexual* OR nutrition OR diabetes OR oral health) Early interventions NOT (obesity OR overweight OR alcohol OR drug abuse OR pregnancy OR sexual* OR nutrition OR diabetes OR oral health)</i>
Studiedesign	<i>RCT OR randomized control* OR systematic review OR literature review OR case control trial OR model intervention*</i>

Som tidligere nevnt er det en avveining mellom sensitivitet vs. spesifisitet i et litteratursøk der vi vil bestrebe oss på å holde høy grad av grad av presisjon og relevans. Vi kombinerer søk i emneord (key

words), tittel og sammendrag (abstracts). Hvis vi gjør fulltekstsøk, går det på bekostning av spesifisiteten i søket ved at vi får for mange irrelevante treff. Det er dermed et kriterium at artiklene som plukkes ut, har nevnt søkeordene i emneord, tittel eller sammendrag.

Vi lager ulike søkestrenger for hver kategori av søkeord og for hvert søk, enten det er i emneord, tittel eller sammendrag. Deretter kombineres disse. En forskningsbibliotekar har bistått i utviklingen av søkestrenger og kvalitetssikret oppsettet av enkelte søkestrenger og kombinasjonen av disse. De ulike databasene har ulik konfigurasjon av søkemulighetene. Det er for eksempel ikke alle databaser som har tittel, emneord og sammendrag som søkealternativer. Nedenfor redegjør vi for søkemetode, søkealgoritme og antall treff fra hver av de undersøkte databasene. Alle søkestrengene er vedlagt i appendiks for etterprøvbarehet av søket.

Søkealgoritme og resultat i Ebsco Host, Academic Search Premier og ERIC

Ebsco Host er innloggingsside for Academic Search Premier og ERIC. Søkeordene fra tabell 3 ble kombinert på følgende vis: Alle søkeord i «intervensjoner» ble kombinert med OR og søkt etter i tittel, emneord, sammendrag og nøkkelord oppgitt av forfatter. Deretter ble tilsvarende gjort for «sammenligninger». De to søkestrengene for intervensjon og sammenligning ble deretter kombinert med OR. Søkeordene for kategoriene populasjon, utfall og studiedesign ble også gjenstand for separate søk etter tittel, emneord, sammendrag og nøkkelord. Til slutt ble alt kombinert med AND som betinger at artikkelen er identifisert i alle deløkene. Søket i Ebsco Host ga 241 treff i ASP og ERIC som ble eksportert til referansedatabasen.

Søkealgoritme og resultat i Web of Science

Søkeordene fra tabell 3 ble kombinert på følgende vis: Alle søkeord i raden «intervensjoner» ble kombinert med OR og søkt etter i tittel, emne og forskningsområde. Deretter ble tilsvarende gjort for «sammenligninger». De to søkestrengene for intervensjon og sammenligning ble deretter kombinert med OR. Søkeordene for kategoriene populasjon, utfall og studiedesign ble også gjenstand for separate søk etter tittel, emne og forskningsområde. Det ble gjort et tittelsøk, emnesøk og forskningsområdesøk på skole. Til slutt ble alt kombinert med AND. Det resulterte i 159, nye unike treff som ble eksportert til EndNote databasen.

Søkealgoritme og resultat i Ovid PscyhInfo

Søkeordene fra tabell 3 ble kombinert på følgende vis: Alle søkeord i raden «intervensjoner» ble kombinert med OR og søkt etter i emneord. Ovid PsychInfo bruker «map terms» slik at søket også ble gjort i tittel, sammendrag, ord i overskrifter og innholdsfortegnelse, nøkkelbegreper, originaltittel, tester og mål. Deretter ble tilsvarende gjort for «sammenligninger». De to søkestrengene for intervensjon og sammenligning ble deretter kombinert med OR. Søkeordene for kategoriene populasjon,

utfall og studiedesign ble også gjenstand for separate søk etter tittel, emne og forskningsområde. Søkeordet «skole» ble koblet til en ferdig definert liste i databasen, og det ble kryssset av for ungdomsskole, barneskole og skole. Til slutt ble alt kombinert med AND. Det resulterte i 263 nye, unike treff som ble eksportert til EndNote databasen.

Søkealgoritme og resultat i SAGE

Søkeordene fra tabell 3 ble kombinert på følgende vis: Alle søkeord i raden «intervensjoner» ble kombinert med OR og søkt etter i tittel, sammendrag og emneord. Deretter ble tilsvarende gjort for «sammenligninger». Søkeordene for kategoriene populasjon, utfall og studiedesign ble også gjenstand for separate søk etter tittel, emne og sammendrag. Til slutt ble dette samlet i to søkestrenger, hvor den første kombinerte intervensjon, populasjon, utfall og metode og den andre kombinerte sammenligning, populasjon, utfall og metode. Søket i SAGE ga 95 nye, unike treff til referansedatabasen.

Søkealgoritme og resultat i Taylor & Francis

Taylor og Francis tillater ikke kombinasjon av søkestrenger på linje med de øvrige databasene. Fremgangsmåten er derfor litt annerledes. Et søk ble gjort for søkeordene i raden for «intervensjoner» i abstract og nøkkelord. Det ga 193 treff. Et søk på ordene i «sammenligninger» resulterte i 9355 treff. Å legge til det boolske søkeordet OG for skole reduserte antall treff til ett. Av den grunn tas bare søk fra «intervensjon» med videre. Disse ble eksportert til EndNote, og søk på de andre emneordene ble gjort der. I alt ble 78 treff ble hentet fra denne databasen. Syntaksen fra Taylor & Francis er av den grunn ikke lagt ved rapporten.

3.1.4. Resultat av søk

Referansedatabasen for litteratursøket endte med 836 unike treff på artikler. I tråd med god skikk for forskningsoppsummeringer ble alle artikkelsammendragene skrevet ut og gjennomlest av tre forskere for å sikre reliabilitet i seleksjonen av studier som skulle inkluderes i kunnskapsstatusen. En forsker leste alle sammendragene og to forskere leste omtrent 400 sammendrag hver. Det var en høy grad av samsvar i vurderingene gjort mellom de tre forskerne på hvilke studier som var relevante og irrelevante for det videre arbeidet. Til sammen ble 80 artikler inkludert basert på sammendraget. Vi bestilte fulltekstversjoner av alle artiklene. En forsker har lest og vurdert relevans av fulltekstversjonen av artiklene. Til sammen ble 22 artikler vurdert som relevante for forskningsoppsummeringen.

Tre typer forskningsartikler er inkludert og rangert etter kvalitet vurdert etter metodisk design for å avdekke effekt:

1) Systematiske oversikter

I vurderingen av kvaliteten på de systematiske oversiktene som refereres, forholder vi oss til sjekklistene utviklet av Kunnskapssenteret.

2) Primærstudier, randomiserte, kontrollerte forsøk og kvasi-eksperimentelle design

Et typisk eksempel på et kvasi-eksperimentelt design er et design som benytter pretest-posttest målinger på den samme observasjonsenheten. I denne kategorien inkluderes til og med casebeskrivelser og forsøk på enkeltskoler med matchede kontrollgrupper. Samtlige primærstudier som benytter RCT-metodikk, eller som har et kvasieksperimentelt design med utfallsmål knyttet til elevenes faglige og sosiale kvalifisering, psykososiale miljø eller læringsmiljø, er referert i en effekt-tabell (se vedlegg).

3) Primærstudier, kvalitative studier

Helt unntaksvis har vi også referert kvalitative studier. Disse studiene kjennetegnes av at de ikke har studert konsekvenser for elevenes læring eller utvikling ved statistiske metoder. Studiene inkluderes likevel fordi de ofte har en bedre beskrivelse av samarbeidet mellom faggruppene i skolen enn det er gitt plass til i de randomiserte studiene.

3.2. Forskningsoppsummering

Presentasjonen av forskningsresultater er delt opp i fire kapitler. De tre første kapitlene oppsummerer forskning som knytter seg til tre ulike yrkesgrupper i arbeid i skolen, sosialfaglige profesjoner, helsefaglige profesjoner og assistenter. Det fjerde kapitlet handler om intervensjonsprogrammer hvor det er andre faggrupper involvert i implementeringen av programmet, men hvor disse er titulert som programkoordinatorer eller coacher. I denne litteraturen er det gjerne et fokus på kvalifisering av læreren ved å tilføre læreren ny kompetanse i klasseledelse eller relasjon til elevgrupper eller enkeltelever. Dette er strengt tatt ikke et lag rundt læreren, men vi har valgt å ta det med likevel, fordi det handler om å endre arbeidsrutiner og organisasjonsformer ved skolen for å fremme et positivt skoleklima.

Der hvor det foreligger systematiske litteraturgjennomganger på feltet, vil disse bli presentert først, før primærstudier med RCT-design eller kvasi-eksperimentell design. I noen tilfeller vil primærstudiene vi har samlet, også være inkludert i den systematiske litteraturgjennomgangen på feltet. Dersom dette er tilfelle, vil det bli kommentert eksplisitt. Alle primærstudiene som har undersøkt effekter av tverrfaglig samarbeid i skolen på elevens læring og utvikling, eller på skoleklima mer generelt, er oppsummert i en effekttabell.

I vår PICO-tabell fremgår det at det tiltaket vi primært er interessert i, er hvordan samarbeid mellom læreren og andre faggrupper kan ha effekter på elevenes faglige og sosiale kvalifisering. Hva samarbeidet består i, eller hvordan skolen og faggruppene kan organisere seg for å tilrettelegge for samarbeid, er i svært beskjeden grad diskutert i de forskningsartiklene som har fokus på effekter av tiltak i skolen.

Elizabeth Mellin (2009) skriver at til tross for at man i økende grad legger vekt på betydningen av samarbeid mellom ulike yrkesgrupper i skolen, så har forskningen i liten grad undersøkt hvorvidt, og eventuelt på hvilken måte, samarbeid har betydning for resultatoppnåelse. Hun kritiserer forskningen for ikke å være eksplisitt på *hvilken type* samarbeid det er snakk om. Skal man kunne måle om samarbeid mellom profesjoner og yrkesgrupper i skolen leder til bedre resultatoppnåelse, må man også kunne måle type og grad av samarbeid mer presist enn hva som gjøres i dag. Mellin (2009) skriver at man per nå skiller mellom samarbeid / ikke-samarbeid uten å ta høyde for at man kan samarbeide på ulike måter og med ulik intensitet. Det gjør det vanskeligere å dokumentere hvorvidt samarbeid har en effekt, og under hvilke omstendigheter det har en effekt. Hun skriver videre at det meste av samarbeidet i skolen er flerfaglig, der ulike profesjoner jobber med elevene separat. Samarbeidet består i at de koordinerer aktivitet og kommuniserer regelmessig, men i praksis jobber de isolert med aktiviteten i parallelle spor ut fra hver sin fagbakgrunn. For å få mer kunnskap om hvordan og på hvilken måte samarbeid mellom profesjonelle, foreldre, barn og kommune påvirker utfall, etterspør Mellin (2009) forskning som kombinerer ulike metoder, og som samtidig undersøker samarbeidsklima, parallelle prosesser, skolens organisering og rammebetingelser samt sosial og politisk kontekst. RCT-design vil kunne dokumentere effekt, men disse studiene beskriver ikke hvordan effekten ble produsert. De er derfor lite egnet til å si noe om hvorvidt samarbeid er effektivt, under hvilke forhold og for hvilke målgrupper. Det samme poenget er levert av Lindsay (2007) og Franklin og kollegaer (2009) som hevder at RCTer er godt egnet for å studere utfall, men kommer til kort når det er spørsmål om prosess.

Ved gjennomlesing av litteraturen er det klart at Mellins (2009) etterlysning av forskning som går nærmere inn på betingelsene for samarbeid, og som setter samarbeid i sammenheng med resultatoppnåelse, er betimelig. Studiene som ser på effekt av ulike intervensjoner, beskriver i liten grad hvordan samarbeidet har vært organisert, hvem som har deltatt og hvor ofte, og på hvilke vilkår samarbeidet har skjedd.

3.3. Begrepsavklaring

I forskningsoppsummeringen brukes metodiske begreper som det kan være greit for leseren å kjenne til. Av den grunn gis en kort redegjørelse for enkelte, sentrale begreper.

3.3.1. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet angår påliteligheten og gyldigheten av målingene. En måling har høy reliabilitet dersom flere målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Et stort omfang av tilfeldige målefeil vil redusere dataenes reliabilitet. Reliabilitet og validitet er relaterte, da nøyaktige målinger er en forutsetning for høy gyldighet på målingene (Ringdal, 2001).

Validitetsvurderingene angår om vi måler det vi tror vi måler, dvs. om målet dekker det teoretiske begrepet vi ønsker å måle. For eksempel stiller Bradshaw m. fl. (2010) spørsmål ved hvorvidt «henvisninger for dårlig oppførsel» faktisk er et gyldig mål for atferdsproblemer blant elever. Antakelig ville et mål som også fanget andre aspekter ved atferd og innadrettede atferdsproblemer, samsvart bedre med det forskerne ønsket å måle.

I eksperimentdesign er det vanlig å skille mellom indre og ytre validitet. Den indre validiteten angår hvor sikre vi kan være på at det faktisk er intervensjonen som skaper endring, eller om det er andre forhold som skaper endringen som er observert. Den indre validiteten kan trues av et stort frafall, blant annet modningseffekter og seleksjonseffekter. Randomisering til forsøks- og kontrollgruppe antas å gi høy indre validitet fordi randomiseringsprosedyren skal ta bort systematiske forskjeller mellom gruppene. Gruppene er like i det den ene utsettes for en intervensjon, og av den grunn kan vi også anta at intervensjonen er det som fører til endring. Likevel er eksperimentdesign sårbart for «forurensing» mellom gruppene, for eksempel kan kontroll- og forsøksskolen være underlagt samme skoleeier, og kontrollskolen kan dermed få kjennskap til elementer ved intervensjonen og implementere disse hos seg selv. Den ytre validiteten handler om hvorvidt funnene fra eksperimentstudien kan generaliseres til populasjonen. Den ytre validiteten vil være begrenset av inklusjons- og eksklusjonskriteriene for utvalget og vil i praksis kun gjelde for individer som ligner individene i utvalget (Aalen, 2006). En høy ytre validitet forutsetter også at eksperimentet er utført under realistiske forhold. Intervensjoner som blir gitt av lærere i en vanlig skolekontekst, kan derfor ha større ytre validitet enn intervensjoner som gis av forskere eller andre fagspesialister, og som derfor trekker på tilleggsressurser i implementeringen. På grunn av at man vil ha god kontroll på rammebetingelsene for å få høy indre validitet, men samtidig vil gjennomføre eksperimentet under realistiske betingelser, vil de to validitetsformene gjerne stå i et spenningsforhold til hverandre (Grønmo, 2010).

3.3.2. Prosent og prosentpoeng

Prosent angir den relative endringen mellom to verdier og prosentpoeng oppgir differansen mellom to prosentverdier. En endring fra to prosent til fire prosent utgjør en vekst på 100 prosent $((4 - 2) / 2)$. En endring fra fire til to prosent, derimot, utgjør en reduksjon på 50 prosent $((4 - 2) / 4)$. I begge tilfeller vil det være snakk om en endring på to prosentpoeng.

3.3.3. Cohen's d og Hedges' g

Effektstørrelser er interessante fordi de sier noe om den praktiske betydningen av en intervensjon, et tiltak eller for eksempel et medikament. En intervensjon rettet mot å bedre elevenes karakterer kan gi statistisk signifikante resultater, dvs. at det er sannsynlig at intervensjonen fører til høyere karakter-snitt, men dersom endringen i karakterer for forsøksgruppen er svært liten kan vurderingen likevel bli at intervensjonen hadde marginal effekt.

Cohen's d og Hedges' g er begge mål på effektstørrelser. De er relatert til hverandre, men utregnet på ulike måter. Formelen for disse effektmålene er: $\delta = ((\mu_1 - \mu_2) / s)$ som leses slik at effektstørrelsen er differansen mellom gjennomsnittet for forsøks- og kontrollgruppen delt på standardavviket. I Cohen's d og Hedges' g er det det samlede standardavviket som er under brøkstreken, men Hedges' g bruker en korreksjon som gjør målet mindre forventningsskjevt.

Effektstørrelsen er dermed et uttrykk for hvor mange flere standardavvik den ene gruppen skårer bedre enn den andre. Det brukes ulike kuttpunkter for å si når en effekt er liten, medium eller stor, men generelt benevner man en effektstørrelse på fra 0,2 til 0,5 som liten, fra 0,5 til 0,8 som medium og fra 0,8 og oppover som sterk effekt.

3.3.4. Fidelity-skåre

De fleste etablerte intervensjonsprogrammer har utviklet skåringsverktøy for å måle fidelity eller nøyaktighet av implementeringen. Hvis fidelity er høy har man vært tro til konseptet som skal implementeres og gjort det på samme måte som tidligere forsøk.

Fokuset på fidelity er todelt. På den ene siden handler det om å etablere evidensen av et bestemt program, og det må da dokumenteres at programmet er gjennomført i tråd med programplanen. På den annen side handler det om å replikere effektene av programmet i en annen kontekst, og da er det nødvendig å ha kontroll på hva det er som implementeres. Hvis ikke oppskriften følges, kan det heller ikke forventes noen effekt. Intervensjoner som har vært implementert i flere kontekster med positive resultat, styrker sannsynligheten for at programmet har noe for seg og ikke skyldes spesielle, lokale forhold (Cartwright og Hardie, 2012). Som Cartwright og Hardie (2012, p. 145) skriver, krever rådet om å implementere et program med høy fidelity at programmet har den samme kausale effekten på tvers av kontekster, at programmet trekker på støttefunksjoner som er like nyttige i samtlige kontekster, og at eventuelle andre, nødvendige støttefunksjoner i den nye konteksten kan forventes å opptre.

3.3.5. Statistisk signifikans og konfidensintervall

Statistisk signifikans angir om forskjellen mellom to gruppegjennomsnitt er forskjellige fra hverandre i ren statistisk forstand. Det er vanlig å oppgi et signifikansnivå på 0,05 prosent i samfunnsvitenskapelige studier. Det vil si at dersom sammenhengen mellom intervensjon og resultat er signifikant på 0,05-

nivået, betyr dette at det er mindre enn fem prosents sjanse for at denne sammenhengen skyldes tilfeldigheter. Nullhypotesen om at gruppegjennomsnittene til forsøks- og kontrollgruppen egentlig er like, må dermed forkastes, og vi kan konkludere med at intervensjonen hadde en effekt. Statistisk signifikans sier imidlertid ingenting om størrelsen på effekten, og i svært store utvalg vil selv trivielle forskjeller kunne bli signifikante (Ringdal, 2010).

Det er vanlig å benytte et 95 prosents konfidensintervall som usikkerhetsmarginer rundt gjennomsnittet. Det vil si at de nedre og øvre grenseverdiene angir et intervall som med 95 prosents sannsynlighet inneholder den egentlige verdien for populasjonen. Denne formuleringen er ikke helt presis. Statistikken tilsier at dersom vi trakk uendelig mange utvalg og beregnet konfidensintervall i hvert av dem, så ville den ukjente populasjonsverdien ha vært innenfor konfidensintervallet i 95 % av utvalgene.

3.4. Sosialfaglige profesjonsgrupper i skolen

Litteratursøket avdekket tre systematiske litteraturoversikter på sosialt arbeid i skolen. Den første ble publisert i 2001, den andre i 2009 og den siste i 2013. Samtlige litteraturoversikter er publisert i USA, men en hadde et internasjonalt nedslagsfelt. I tillegg fant vi fire primærstudier som var relevante for litteraturstudien for «et lag rundt læreren». Hver litteraturoversikt og primærstudie er nærmere beskrevet i kapitlene som følger. Det vil bli redegjort for relevansen av hver enkelt studie for vår problemstilling, jf. PICO-tabellen, og det er lagt særlig vekt på å beskrive elementene i samarbeidsmodellen eller intervensjonen der hvor dette er redegjort for i artikkelpublikasjonen.

3.4.1. Systematiske litteraturoversikter på sosialfaglig arbeid i skolen

I dette kapitlet refereres de tre litteraturstudiene til Early og Vonk (2001), Allen-Mearers, Montgomery og Kim (2013) og Franklin, Kim og Tripodi (2009).

Early og Vonk: Sosialt arbeid og mentalhelse

Litteraturstudien til Early and Vonk (2001) tar utgangspunkt i at profesjonsutøvere i sosialt arbeid i stadig større grad stilles overfor et behov for å dokumentere deres egen praksis, evaluere dens effektivitet og i større grad støtte seg på evidensbasing. Bakgrunnen for studien er at mange unge som har behov for mentalhelsetjenester, bare mottar dette gjennom skolen, og sosialarbeidere er involvert i leveransen av disse tjenestene. Problemstillingen som guider deres litteratursøk er hvorvidt sosialt arbeid i skolen har en effekt på elevenes mentalhelse. Denne problemstillingen overlapper med vår PICO-tabell da sosialt arbeid i skolen er et tiltak vi er interessert i å se effekter av, og mentalhelse er et relevant utfallsmål.

Early og Vonk (2001) har foretatt et litteratursøk i PsycINFO, ERIC og SWA som ble gjort på søkeordene *school social work* og *evaluation* eller *outcome*. I tillegg så de gjennom referanselistene til flere litteraturstudier. Inklusjonskriteriene var at studien beskrev intervensjonen som sosialt arbeid i skolen,

eller at studien involverte en eller flere sosialarbeidere, inkludert studenter i sosialt arbeid. Videre måtte intervensjonen være gjort i en skole. Intervensjonen kunne være rettet mot individer, grupper eller systemnivå. Studiene måtte ha en kontrollgruppe for å bli inkludert, alternativt gjøre gjentatte målinger hvor individet er sin egen kontroll. Early og Vonk (2001) rapporterer ikke effektstørrelser. 21 studier publisert mellom 1979 og 2000 ble identifisert. Det er ikke oppgitt i artikkelen hvor mange studier det første søket avdekket. Av disse 21 studiene var det henholdsvis seks og ni studier som undersøkte intra- og interpersonlige utfallsmål, tre studier undersøkte faglige utfall, og tre studier undersøkte utfall på systemnivået. I vår gjengivelse av funnene fra Early og Vonk (2001) beholder vi den tredelte strukturen. Referansene som er gitt til enkeltstudier finnes i litteraturoversikten til Early og Vonk (2001) og er ikke gjengitt i referansene som er vedlagt denne rapporten.

Intrapersonlige utfall

De seks studiene som undersøkte intrapersonlige utfall, varierte fra å følge en student til flere hundre studenter. Enkeltelevstudien omtales ikke her. De øvrige fem studiene er forfattet av De Anda (1998), Dhopper og Schneider (1995), Whitfield (1999), Dupper og Krishef (1993) og Schmitz (1992).

De Anda (1998) benyttet et pretest-posttest design med kontrollgrupper for å studere effekten av et stressmestringsprogram med ti ukers varighet. Programmet var innrettet mot ungdomsskoleelever i aldersgruppen 12 til 14 år, og deltakerne var selvrekrutterte, men de ble randomisert til kontroll eller forsøksgruppe. Intervensjonen baserte seg på kognitiv atferdsterapi og avslapningsteknikker. Forskerne fant at ungdomsskoleelevene i eksperimentgruppen reduserte stressnivået sitt, hadde høyere grad av mestring og i større grad benyttet seg av gode mestringsstrategier sammenlignet med kontrollgruppen. Franklin, Kim og Tripodi (2009) har regnet effektstørrelsen av denne intervensjonen til å være (0,48) i sin metastudie av sosialt arbeid i skolen. Denne effekten er svak til moderat.

I en studie av Whitfield (1999) ble åtte par av tenåringsgutter, 16 gutter til sammen, randomisert til deltakelse i et 12-ukers program for sinnemestring. Guttene i eksperimentgruppen fikk en time individuell veiledning, mens guttene i kontrollgruppen fortsatte med ordinært dagbehandlingstilbud. Guttene i begge grupper skåret høyere på selvkontroll etter seks måneder, men guttene som hadde fått individuell veiledning skåret noe høyere enn kontrollgruppen. Effektstørrelser er ikke oppgitt. Til tross for at selvrekruttering kan bety lavere ytre validitet for studien, styrker det intervensjonen at resultatene kan dokumenteres seks måneder etter at programmet var avsluttet.

To RCT-studier har undersøkt effekten av intervensjonsprogram som ble gitt i små grupper, og som skulle øke barns opplevelse av indre kontroll (locus of control). I den første studien (Schmitz, 1992) ble intervensjonen gitt til en tredje- og en sjetteklasser med to andre klasser på samme alderstrinn som kontroll, i alle klassene var det elever diagnostisert med emosjonelle vansker og atferdsvansker.

Intervensjonen hadde en varighet på 12 til 16 uker. I den andre studien (Dupper og Krishef, 1993) ble det gjort forsøk med en tilsvarende intervensjon rettet mot sjette- og sjuendeklassinger som var diagnostisert med atferdsvansker. Til sammen var 35 elever involvert i forsøket, og deltakelse i eksperimentgruppen var randomisert. I begge studiene fant forskerne en positiv effekt av deltakelse, da elevene skåret høyere på indre kontroll i posttest-målingen, elevene i Schmitz' studie skåret høyere på rasjonelle holdninger, og Dupper og Krishefs elever skåret høyere på selvkontroll. Som det vil bli vist i gjennomgangen av metastudien til Franklin og kollegaer (2009), er effektskåren på indre kontroll ikke signifikant forskjellig fra null i Dupper og Kristefs (1993) studie, mens Schmitz' studie ikke var inkludert i Franklins kunnskapsstatus.

Den femte studien i denne kategorien av Dhooper og Schneider (1995) testet et times langt program for å høyne barns bevissthet og kunnskap om barnemishandling og deres evne til å reagere riktig når det inntreffer. 413 elever fra tredje, fjerde og femte klasse ble gitt intervensjonen. Kontrollgruppen bestod av 383 jevnaldrende. Barn som gjennomgikk programmet skåret signifikant høyere ved posttest enn kontrollgruppen. I Franklin og kollegaers (2009) metaanalyse blir resultatene for forsøket regnet ut, og effekten klassifiseres som sterk (0.68 – 0.96).

Faglige utfall

I gruppen av studier som har undersøkt akademiske utfall fant Early og Vonk (2001) tre studier som gikk direkte på karakterer, oppmøte og forsentkomming. Studiene er forfattet av Charney (1993), Michals, Cournoyer og Pinner (1979) og Reid og Bailey-Dempsey (1995). Oppmøte og forsentkomming er sekundære utfallsmål for vår PICO, men kan sortere under sosial kvalifisering. Ingen av disse tre studiene er inkludert i Franklin og kollegaers (2009) metastudie.

Den første studien (Charney, 1993) hadde en målgruppe bestående av studenter fra andre til sjette klasse som hadde et karaktersnitt under 2.0. Det var 316 studenter involvert, 248 i forsøksgruppen og 68 i kontrollgruppen. Målsetningen ved intervensjonen var å forebygge frafall fra skolen. Elevene i forsøksgruppen deltok i gruppebehandling, og deres atferd ble daglig overvåket av lærere. De deltok i ukentlige møter med jevnaldrende rollemodeller, og foreldrene ble involvert. Elevene i kontrollgruppen mottok kun lærerens tjenester og fikk ikke ekstra oppfølging av sosialarbeider. Det ble ikke produsert noen statistikk av studien, men forsøksgruppen synes å ha gjort det bedre enn kontrollgruppen da elever i forsøksgruppen fikk høyere karakterer. Vår vurdering er at dersom formålet er å forhindre frafall, vil positive resultater først kunne observeres over tid. Studien, slik den er beskrevet hos Early og Vonk (2001), har klare svakheter med tanke på å avdekke effekter av sosialt arbeid i skolen.

Den andre studien av Michals, Cournoyer og Pinner (1979) undersøkte fraværsmønster, fravær, forsentkomming og karakterer blant 333 elever i grunnskole og ungdomsskole i året før intervensjon ble igangsatt, og mens elevene mottok oppfølging fra en sosialarbeider. Det var ingen spesifikk intervensjon satt i verk, men studien så på effekten av generelt sosialt arbeid i skolen. Resultatene tyder på at fraværet økte mindre for hele utvalget mens sosialarbeideren jobbet med elevene, og at fraværet ble redusert i gruppen som forut for forsøket hadde høyest andel fravær. Forekomsten av forsentkomming ble redusert, og et fallende karaktersnitt i hele utvalget flatet ut.

Den tredje studien, av Reid og Bailey-Dempsey (1995), undersøkte en intervensjon rettet mot jenter i ungdomsskole og videregående skole som var i risikogruppen for ikke å lykkes med skolegangen. Jentene ble randomisert til tre grupper; en kontrollgruppe, en eksperimentgruppe som mottok oppgavesentrert intervensjon, og en eksperimentgruppe som mottok økonomiske insentiver for å holde seg i skolen. Til sammen var henholdsvis 38, 33 og 41 jenter involvert i studien. 16 uker inn i eksperimentet var begge eksperimentgruppene effektive sammenlignet med kontrollgruppen i å heve karakternivået og redusere fraværet. Ett år senere var effekten borte. Denne studien blir nærmere beskrevet i kapitlet om primærstudier av sosialt arbeid i skolen.

Interpersonlige utfall

I kategorien av studier som har sett på sosialt arbeids effekt på elevenes interpersonlige funksjonsnivå, viser funnene blandede resultater. Det interpersonlige funksjonsnivået dekker kvaliteter som elevenes sosiale kompetanse, evne til å danne positive relasjoner til andre, vise fleksibilitet, tilpasningsdyktighet, empati, kommunikasjonsevner, evne til problemløsning og humor. Barn som mestrer disse ferdighetene, er mer motstandsdyktige enn elever som ikke gjør det, sies det. Studiene er forfattet av Gaghano og Tolson (2000), Hepler (1994, 1997), Hepler og Rose (1988), LeCroy og Rose (1986), Rose (1985, 1986), Schinke, Blythe, Gilchrist og Burt (1981) og Tolson, McDonald og Moriarty (1992).

Av de ni studiene som undersøkte utfall på dette området, var det tre studier om forebygging av negativ atferd (ubeskyttet sex, generelle problemer og mishandling i kjæresteforhold). Alle studiene viser positive resultater av intervensjonene, men ingen av studiene viser effektstørrelser eller har et design som gir grunn til å trekke konklusjoner om generell effekt (Gaghano og Tolson, 2000; Schinke, Blythe, Gilchrist og Burt, 1981; Tolson, McDonald og Moriarty, 1992). Studien av Tolson, McDonald og Moriarty (1992) er effektberegnet av Franklin og kollegaer (2009) til (0,71), noe som er en forholdsvis sterk effekt. Studien retter seg mot elever på videregående skole, og sosialarbeidere gir medelever opplæring i å mekle i konflikter. Elever som var i konflikt med andre, ble randomisert til mekling eller vanlige disiplinære tiltak. Elevene som mottok mekling, hadde færre interpersonlige konflikter ved oppfølgingstidspunktet 2,5 måneder senere.

Seks studier var evalueringer av programmer rettet mot å øke elevenes sosiale kompetanse (Hepler, 1994; 1997; Hepler og Rose, 1988; LeCroy og Rose, 1986; Rose, 1985; 1986). I fire av disse studiene benyttet man gruppeundervisning for å gi elevene trening i sosiale ferdigheter (Hepler og Rose, 1988; LeCroy og Rose, 1986; Rose, 1985; 1986), mens to studier undersøkte kognitiv og atferdsmessig problemløsning (Hepler, 1994; 1997). Utvalgene i disse studiene er stort sett de samme, skriver Early og Vonk (2001). Det er elever på det femte trinnet som er målgruppen for studiene. Når det gjelder resultatet av intervensjonene, hadde tre av studiene sosiale ferdigheter som utfallsmål, og studiene viser gjennomgående at sosial ferdighetstrening gir bedre posttest-resultater i testgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. Når det gjelder effekten av sosial ferdighetstrening på medelevers aksept, viser studiene blandede resultater. På den ene siden viser studiene at elever i eksperimentgruppen får færre negative vurderinger av medelever etter intervensjonen, men ikke på oppfølgingstidspunktet. Effektstørrelser er ikke oppgitt, men to av studiene er beregnet av Franklin og kollegaer (2009). Det gjelder studien av Rose (1985) og Hepler og Rose (1988). Effekten av tiltaket i Rose (1985) er beregnet til nulleffekt, mens tiltaket i studien av Hepler og Rose (1988) er beregnet til en effekt på (0,69), som er moderat til sterk effekt.

Systemnivå

De tre siste studiene har undersøkt betydningen av å ha en sosialarbeider på skolen og ser dermed på effekter på systemnivå. Forfatterne bak disse studiene er Bagley og Pritchard (1998), Dolfi og Edleson (1985) og Edgar (1996). Ingen av disse studiene er inkludert i metaanalysen til Franklin m. fl. (2009).

I den første studien av Dolfi og Edleson (1985) ga sosialarbeideren et halvtimes foredrag om sosialarbeiderens virke på skolen og informasjon om hvordan sosialarbeideren kunne kontaktes. Etter foredraget økte andelen fjerde- og femteklassinger som tok kontakt, men ikke blant sjetteklassinger. Den andre studien av Edgar (1996) ble gjennomført på en stor skole i USA. Her gjorde sosialarbeideren en intervensjon som skulle skape små grupper (communities) på skolen. Dette skulle øke elevenes kontakt og nærhet til en voksen. Ingen signifikant effekt ble funnet, men intervensjonen regnes likevel for vellykket av forfatteren da kvalitative data ga støtte til at intervensjonen hadde hatt en effekt. I den tredje og siste studien av Bagley og Pritchard (1998) sammenlignet man skoler i Storbritannia med og uten en sosialarbeider til stede. Skolene ble matchet med hensyn til demografiske karakteristika, og man sammenlignet dem med hensyn til forekomst av problematferd og antall elever som ble utestengt på grunn av alvorlige atferdsvansker. I skolene med sosialarbeidere til stede, var det lavere rater av tyveri, mobbing, skulking, slåssing, bruk av tunge narkotiske stoffer og utvisninger. I tillegg til utfallene på elevene, hadde lærerne på skoler med sosialarbeidere høyere selvtillit og moral. En kost-nytte analyse viste at distriktet sparte penger på å holde elevene i skolen versus å utvise dem til dyrere omsorgsformer.

Ingen av disse studiene viser til noen bestemte intervensjoner, men illustrerer betydningen av å ha en sosialarbeider på skolen for det samlede klimaet på skolen. Studien av Bagley og Pritchard (1998) er nærmere beskrevet i kapitlet om primærstudier på sosialt arbeid i skolen.

Franklin, Kim og Tripodi: Metastudie av sosialt arbeid i skolen

Franklin, Kim og Tripodi (2009) skriver at til tross for sosialt arbeid i skolen har en hundre år lang historie, er det ekstremt få studier av høy kvalitet som undersøker utfall av sosialt arbeid og som samtidig bruker eksperiment og kontrollgrupper. Formålet med litteraturgjennomgangen til Franklin m. fl. (2009) er å gi sosialarbeidere hjelp til å evaluere den empiriske evidensen for deres praksis. Problemstillingen er som følger: Hvor effektivt er sosialt arbeid i skolen til å hjelpe elever med ekstrovert eller introvert atferd og akademiske og skoleorienterte utfall? Problemstillingen til Franklin m. fl. (2009) faller inn under vår PICO-tabell da både populasjon, tiltak, metode og utfallsvariablene overlapper med vår operasjonalisering av litteraturstudien.

Studien er basert på litteratur publisert mellom 1980 og 2007 i databasene ERIC, Academic Search Premier, PsycINFO, Social Services Abstracts og Social Work Abstracts. Nøkkelordene som ble brukt var: school social work og effectiveness eller evaluation eller outcome. Inklusjonskriteret var at studien ble gjort av forskere i sosialt arbeid, eller at sosialarbeidere hadde en fremtredende rolle i intervensjonen som ble gitt. Videre krevde inkludering at studien var en primærstudie med eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt design som målte effektiviteten av en intervensjon eller et program i USA. Kvalitative studier, casestudier, studier med ett case eller gjentatte målinger på en gruppe ble ekskludert fordi de ikke inneholdt informasjon egnet for statistisk analyse. I dette ligger det også et krav til de kvantitative studiene om at de må oppgi tilstrekkelig informasjon til at det kan kalkuleres effektstørrelse. Effektstørrelsene ble kalkulert med Hedges g. Basert på disse kravene ble 88 studier identifisert, og 21 studier som møtte inklusjonskriteriene ble inkludert i analysen. Av disse er det flere studier som tidligere har vært beskrevet i litteraturstudiene til henholdsvis Early og Vonk (2001), og som vil bli beskrevet i litteraturstudien til Allen-Mearers, Kim og Tripodi (2013).

Studiene ble kodet i tre grupper etter hvilke sider ved elevgruppens atferd de var ment å ha en effekt på: introvert atferd, ekstrovert atferd og faglige eller skolerelaterte utfall. Ekstroverte utfall inkluderer aggresjon og atferdsproblemer, mens introverte utfall er for eksempel depresjon og tilbaketrekning. De skolerelaterte utfallene dekker kunnskap / læring, oppmøte og karakterer og karakterpoeng. Elleve av studiene dekket ekstroverte utfall, sju dekket introverte og 13 studier dekket faglige utfall. Det innebærer at en studie kunne falle i flere kategorier i denne metaanalysen. To tredjedeler av studiene var kvasi-eksperimentelle og de øvrige var eksperimentstudier. Studiene dekket alle nivåer av intervensjoner (tier 1 til tier 3), dvs. universelle intervensjoner rettet mot hele skolen, intervensjoner i

grupper og individuelle intervensjoner. Noen av studiene var basert på intervensjoner gitt av sosialarbeiderstudenter, og noen brukte manualer og andre ikke.

Ekstrovert atferd

Det var elleve studier som undersøkte effektene av intervensjoner på ekstrovert atferd. Studien var skrevet av Armbruster og Lichtman (1999), Corcoran (2006), De Anda (1998), Fast, Fanelli og Salen (2003), Franklin, Moore og Hopson (2008), Frey (2002), Hepler og Rose (1988), Rose (1985), Tolson og McDonald (1992), Viggiani, Reid og Bailey-Dempsey (2002) og Weir (1995). Effekten av studiene som undersøkte ekstrovert atferd, fant effektstørrelser i spennvidden fra (- 0,16) til (0,74), men kun i tre studier var effekten signifikant forskjellig fra null. Studien av Franklin, Moore og Hopson (2008), Hepler og Rose (1988) og Tolson og McDonald (1992) kan vise til signifikante effekter. Den første studien undersøkte løsningsorientert terapi på 116 elever og fant en effekt på (0,74) på et skåringsverktøy for eksternaliserende atferd. Den andre studien undersøkte et program for å bedre elevenes sosiale ferdigheter. Forsøket ble gjort på 40 elever og effekten ble målt til (0,69) på et sosiometrisk skåringsverktøy. Den siste studien undersøkte medelevers megling i interpersonlige konflikter. 52 elever deltok og effekten på henvisninger for mellompersonlige konflikter var på (0,71). Den gjennomsnittlige effektstørrelsen for intervensjoner rettet mot eksternaliserende atferd er (0,23), som indikerer en liten effekt. Elever i forsøksgruppene skårer i gjennomsnitt 0,23 standardavvik bedre enn elevene i kontrollgruppen. Nedre og øvre grense i konfidensintervallet er fra (0,07) til (0,39), som må regnes for å være en liten til moderat effekt.

Introvert atferd

De sju studiene som ble identifisert for introvert atferd, er utført av Corcoran (2006), Dupper (1998), Dupper og Krishef (1993), Fast, Fanelli og Salen (2003), Franklin, Moore og Hopson (2008), Harris og Franklin (2003) og Kataoka m. fl. (2003). Effekten av studiene som undersøkte introvert atferd, fant effektstørrelser fra (0,00) til (0,90). Igjen var det tre av de sju studiene som hadde effekter signifikant forskjellig fra null. Det var studiene til Dupper (1998), Franklin m. fl. (2008) og Harris og Franklin (2003). Studien til Dupper (1998) benyttet en gruppeintervensjon kalt *School Survival*, og det var 84 elever involvert. Effekten på indre kontroll var (0,54), som er en moderat effekt. Studien til Franklin m. fl. (2008) på løsningsorientert terapi med 59 elever fant en effekt på (0,74) på et skåringsverktøy for internaliserende atferd. Til slutt fant Harris og Franklin (2003) en effekt på (0,90) på ungdoms mestringsorientering. Intervensjonen de forsøkte, var oppgavesentrert og kognitiv atferdsterapi i grupper. Som det vil fremgå av Allen-Mearers m. fl. (2013) litteraturoversikt, var målgruppen for denne intervensjonen unge foreldre og gravide tenåringer. Det er altså en svært selektert populasjon dette forsøket ble gjennomført for.

Den gjennomsnittlige effekten av samtlige intervensjoner for internaliserende atferd var (0,40), altså en effekt av moderat størrelse. Konfidensintervallet har nedre grense på (0,16) og øvre grense på (0,64).

Faglige og skolerelaterte utfall

Effekten av studiene som undersøkte skolerelaterte utfall, ble ikke syntetisert pga. det lille antallet studier. Studiene er sortert etter kunnskap og læring, oppmøte og karakterer og vitnemål.

Tre av fire studier på kunnskap / læring hadde effekter som var signifikant forskjellige fra null. De tre intervensjonene var knyttet til seksuell avholdenhet (Arnold, Smith, Harrison og Springer, 1999; Barth, Fetro, Leland og Volkan, 1992) og barnemishandling (Dhopper og Schneider, 1995). Elever som hadde fått opplæring i programmet «education now, babies later» hadde en effekt på (0,45) på ulike mål som dekket kunnskap, holdning og syn på seksualitet (Arnold mfl, 1999). Et graviditetsforebyggende kurs hadde en effekt på (0,87) på kunnskap om graviditet. Elever som ble gitt et intervensjonsprogram rettet mot å øke elevenes oppmerksomhet knyttet til barnemishandling, hadde bedre skåre på målevektøy som kartlegger kunnskap om mishandling, med en effekt på (0,82).

Når det gjaldt effekt på fravær, var det bare en studie som kunne vise til signifikante resultater, og her var effekten (0,56). Studien ble gjennomført av Viggiani, Reid og Bailey-Dempsey og testet en samarbeidsmodell mellom lærer og sosialarbeider i klasserommet. Studien vil bli nærmere beskrevet.

I den siste kategorien, karakterer og karakterpoeng, var det kun to studier som hadde signifikante effekter, og disse var av moderat størrelse (0,47 og 0,48). Den første studien, av Franklin, Streeter, Kim og Tripodi (2007), benyttet løsningsorientert terapi. 85 elever deltok i studien. Den andre studien var tidligere nevnte Harris og Franklin (2003), som benyttet en oppgavesentrert intervensjon og kognitiv atferdsterapi i grupper.

Allen-Mearers, Montgomery og Kim: Effekt av universelle og målrettede intervensjoner

Forskningsoppsummeringen til Allen-Mearers, Montgomery og Kim (2013) har et internasjonalt, komparativt nedslagsfelt. Skolebasert sosialt arbeid har 50 000 utøvere og praktiseres i mer enn 43 land, skriver de, men likevel er det få beskrivelser i litteraturen som har undersøkt rollene sosialarbeidere har i ulike land. Til tross for at det er forskjeller i utdanningsnivå og sertifiseringsordninger mellom land, er det et fellestrekk at sosialarbeidere jobber med atferdsproblemer, emosjonelle problemer, familiære behov og behov i nærmiljøet som er relatert til elevenes skolegang og utdanning.

Problemstillingen i denne systematiske litteraturgjennomgangen var 1) å finne intervensjoner i skolen hvor sosialarbeidere er deltakende og 2) undersøke om disse intervensjonene har en effekt på skoleelever. Litteraturgjennomgangen ser på effekten av både nivå en og nivå to intervensjoner (tier1

/ tier2), hvor den første gruppen gjelder samtlige skoleelever og den siste gruppen er mer selektiv. Problemstillingene i Allen-Mearers m. fl. (2013) litteraturoversikt overlapper godt med vår PICO-tabell, da den kartlegger effekter av sosialt arbeid i skolen for skoleelever og litteraturoversikten er basert på studier med et eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt design.

Så langt, skriver Allen-Mearers og kollegaer, er det ingen syntese av litteraturen som undersøker nivå en og to intervensjoner fra skolebasert sosialt arbeid. Nivå en intervensjoner gis til hele skolen, vanligvis i klasserommet, av en lærer, sosialarbeider eller en annen profesjonsutøver. Sannsynligvis vil disse intervensjonene dekke behovet til 85 prosent av elevene. Resultatene viser at når disse intervensjonene implementeres med høy grad av presisjon (fidelity), finner man færre atferdsproblemer, færre anmerkninger og forbedret skoleklima. Nivå to intervensjoner er mer intensive og gis vanligvis til mindre grupper. Fem til ti prosent av elevene vil trenge slike intervensjoner for å lykkes i skolen og håndtere skolegangen. Denne gruppeterapien gis vanligvis av en sosialarbeider med skole som spesialfelt, rådgiver eller en annen atferdsspesialist. Utover dette er det en til fem prosent som trenger nivå tre intervensjon som er individuell terapi (Allen-Mearers, Montgomery og Kim, 2013).

Litteraturgjennomgangen til Allen-Mearers og kollegaer baserer seg på søk i fire databaser, CINHALL, ERIC, MEDLINE og PsycINFO. I tillegg søkte de gjennom Campbell collaboration uten å finne noen relevante kunnskapsoversikter. De har benyttet søkeordene «school» og «social work*» og «effectiveness» eller «outcome» eller «evaluation». Søkeordene er basert på kunnskapsoversikten til Franklin m. fl. (2009). Det første grovsøket resulterte i 1 457 artikler. De hadde seks inklusjonskriterier, hvor det første gjaldt design. Studien måtte være et eksperiment, et kvasi-eksperiment eller benytte et pretest-posttest design. Det andre kriteriet var at studien måtte ha inkludert en sosialarbeider. Hvis dette ikke var beskrevet, ble studien ekskludert. Det tredje kriteriet var at hele eller deler av intervensjonen måtte finne sted i løpet av skoledagen. Det fjerde kriteriet var at studien måtte være publisert før februar 2012. Det femte kriteriet var at artikkelen måtte være fagfellevurdert. Det sjette og siste kriteriet var at studien måtte ha undersøkt psykologiske, atferdsmessige og eller fysiologiske helseutfall. Det var 88 artikler som møtte disse kriteriene, men etter nøyere gjennomgang var det kun 18 artikler som ga tilstrekkelig informasjon til at effektstørrelser kunne kalkuleres. Kunnskapsstatusen er dermed basert på 18 artikler.

Effektstørrelser ble kalkulert av Allen-Mearers og kollegaer når disse ikke var oppgitt i primærstudiene. I studier hvor det var flere måletidspunkter for effekt, ble siste måletidspunkt brukt, da disse studiene var opptatt av langtidseffekten av intervensjonen. Effektstørrelser måles med Hedges g. En liten effekt måles fra 0,2 til 0,5, medium effekt er fra 0,5 til 0,8 og sterk effekt er fra 0,8 og over.

Av de 18 studiene var det henholdsvis ni og ni studier som var opptatt av nivå 1 og nivå 2 intervensjoner. Ti studier var gjort på ungdoms- og videregående skole. Studien var gjort i USA (14), Canada (2), UK (1) og Israel (1). Femten av studiene var gjort etter 2000. Åtte studier brukte pretest-posttest design, seks var kvasi-eksperimenter, og fire studier brukte et RCT-design. Det lille antallet av internasjonale studier er antakelig grunnen til at dette ikke vektlegges i særlig i grad i oppsummeringen.

Til tross for at det er oppgitt at kunnskapsoversikten er basert på 18 artikler, med ni i hver kategori, viser tabellen og referanselisten at det er 17 artikler som faktisk er inkludert: åtte artikler for nivå 1 og ni artikler for nivå 2 intervensjoner. Studien det er referert til her, finnes i referanselisten til Allen-Mearns m. fl. (2013) og vil ikke bli lagt til referanselisten for denne rapporten.

Resultater for intervensjoner på nivå 1, hele skolen

De åtte studiene av intervensjoner på nivå 1 er forfattet av De Wolfe og Saunders (1995), Fraser, Lee, Kupper og Day (2011), Kernsmith og Hernandez-Jozefowicz (2011), Kirby, Waszak og Ziegler (1991), Lowe, Jones og Banks (2007), Sherr og Dyer (2010), Smokowski, Fraser, Day, Galinsky og Bacallao (2004) og Wade og Guo (2010). Flertallet av disse studiene er publisert etter metastudien til Franklin m. fl. (2009), og de resterende er ikke referert til i den nevnte metastudien.

Seksuell atferd og oppmerksomhet knyttet til seksuelle forhold

Fire av nivå 1 studiene gjaldt seksuell atferd og seksuell bevissthet (sexual awareness). Dette er egentlig et eksklusjonskriterium for vår studie, men siden det her er en del av en kunnskapsstatus som har undersøkt betydningen av sosialt arbeid på hele skolen, så refererer vi resultatene kort.

Studien av Kernsmith og Hernandez-Jozefowicz (2011) benyttet et pretest-posttest design til å måle effekten av et program kalt First Step Peer Education Program blant videregående skoleelever hvor læreren ga intervensjonen. Læreren var trent av en sosialarbeider. Etter tre måneder kunne man måle en statistisk signifikant forbedring i elevenes holdninger til seksuelle overgrep blant deltakere av begge kjønn. Effekttørrelsen var medium (0,46). Lowe, Jones og Banks (2007) benyttet samme design blant niendeklassinger med pretest-posttest målinger, men de benyttet et annet program kalt Safe Relationships Program. Ved oppfølging fant de økt kunnskap om seksuell aktivitet, seksuell kriminalitet og trakassering. Effekten var imidlertid svært liten, målt til 0,08, som må kunne regnes som en nulleffekt. Det er ikke beskrevet hvordan intervensjonen ble levert.

En tredje studie av Kirby, Wasak og Ziegler (1991) undersøkte betydningen av en skolebasert helseklinikk (SBHC) på seksuell risikoforhold blant ungdoms- og videregående skoleelever. Studien var et kvasi-eksperiment, og klinikken hadde mange profesjonsgrupper ansatt, inkludert sosialarbeidere. De

mannlige elevene som var innom klinikken, hadde lavere sannsynlighet for å være seksuelt aktive og debuterte seksuelt ett år senere. Kvinnelige studenter som besøkte klinikken, hadde lavere sannsynlighet for å benytte prevensjon og hadde høyere risiko for å være gravide. De fleste effektene var ikke-signifikante ifølge Allen-Mearers m. fl. (2013). Studien beskrives ikke noe nærmere, og vår vurdering er at det antakelig er store seleksjonseffekter her. Vi vet ikke hvorfor mennene oppsøkte klinikken, og kvinnene oppsøkte antakelig klinikken fordi de hadde utvist seksuell risikoatferd.

Den siste studien, av Sherr og Dyer (2010), undersøkte effekten av et program for seksuell avholdenhet kalt U-turn som ble gitt til ungdoms- og videregående skoleelever i Miami. Igjen ble det benyttet pretest-posttest design. Intervensjonen ble gitt av en sosialarbeider i klasserommet. Totalt deltok 372 elever. Resultatet viste en signifikant nedgang i antall elever som rapporterte å ha samleie. Medium effekter ble målt både for kunnskap (0.49) og avholdenhet (0.51).

Samtlige studier benyttet et pretest-posttest design med målinger kort tid etter at intervensjonen var gjennomført, hvis måletidspunktet var beskrevet. Vår vurdering er at det er en risiko for at elevene *svarer i tråd med forventningene* til intervensjonen de har blitt utsatt for, altså en seleksjon i svarmønsteret. Dersom man hadde gjort en ny måling to til tre måneder etter intervensjonen, ville man fått en mer pålitelig måling på om programmet hadde tilført elevene ny kunnskap og endret risikoatferd.

Aggressiv atferd

To studier undersøkte aggressiv atferd, og begge studiene undersøkte effekten av et program kalt Making Choices (MC) på grunnskoleelever. Den ene studien, gjennomført av Smokowski, Fraser, Day, Galinsky og Bacallao (2004), var et RCT-design på 101 tredjeklassinger i USA. Elever i eksperimentgruppen hadde signifikant lavere skårer på åpen aggresjon. Effektstørrelsen var medium for aggresjon (0,31) og for beskyttende faktorer for aggressiv atferd (0,34), men tilnærmet lik null for medelevers aksept (0,05). Den andre studien, av Fraser, Lee, Kupper og Day (2011), ble gjort på 443 tredjeklassinger i USA og sammenlignet MC med MCplus og en kontrollgruppe. Begge eksperimentgruppene viste lavere nivå av aggresjon sammenlignet med kontrollgruppen. Det var ingen signifikante forskjeller mellom eksperimentgruppene, og effektstørrelsen var liten (0,12). Det er ikke oppgitt hvilken rolle sosialarbeideren hadde i intervensjonen, eller hvordan intervensjonen ble gitt.

Annet sosialt arbeid i skolen

De tre øvrige studiene av universelle intervensjonsprogrammer viser til ulike roller sosialarbeidere har i skolen.

Studien av Wade og Guo (2010) så på sosialarbeidere ved en skolebasert helseklinikk. Arbeidet bestod i å gi atferds- og mentalhelsemessige vurderinger, referere til psykiatriske tjenester og å intervenere i kriser. En pretest-posttest av 209 ungdommer i USA viste at besøket på helseklubben hadde gitt en liten økt effekt på helserelaterte livskvalitetsmål (0,19).

I studien til De Wolfe og Saunders (1995) ble 88 sjetteklassinger gitt stressmestringsbehandling i klasserommet i USA. Studien var et kvasi-eksperiment og hadde moderate effekter på stressnivået (0,36), sosiale ferdigheter (0,22) og selvtillit (0,44). Det er ikke beskrevet hva som var sosialarbeiderens rolle i intervensjonen. Designet på studien er heller ikke beskrevet utover at den hadde et kvasi-eksperimentelt design. En RCT-studie på stressmestring blant 225 niendeklassinger i Israel viste også små effekter på nedgang i angst (0,26), forbedret atferd (0,25) og selvtillit (0,25).

3.4.2. Nivå 2 resultater

Flertallet av studiene på nivå to har sett på effekten av sosialfaglige intervensjoner som retter seg mot ungdom i risikosonen. Det var totalt ni studier som undersøkte betydningen av målrettede intervensjoner og disse er forfattet av Harris og Franklin (2003), Hilliard (2007), Larkin og Thyer (1999), LeCroy (2004), Mishna og Muskat (2004), Newsome (2005), Parton og Manby (2009), Spencer, Brown, Griffin og Abdullah (2008) og Westhues, Hanbridge, Gebotys og Hammond (2009). Det er kun studien til Harris og Franklin (2003) som er inkludert i litteraturoversikten til Franklin m. fl. (2009).

Ungdom i risikosonen

To studier har sett på effekten av intervensjoner basert på kognitiv atferdsterapi (CBT). Den ene studien av Larkin og Thyer (1999) var et RCT-design med 52 første til tredjeklassinger i USA. Studien fant at deltakerne hadde signifikant forbedret selvtillit, selvkontroll og klasseromsatferd og effektstørrelsene var svært sterke på henholdsvis (2,75), (1,17) og (1,84). Den andre studien av Parton og Manby (2009) var en pretest-posttest hvor effekten på elevens atferdsendring ble målt til bare (0,26). Det er ikke beskrevet hva sosialarbeiderens rolle i intervensjonene var, men siden dette er målrettede intervensjoner, er det rimelig å anta at sosialarbeideren jobbet med elevene i grupper.

I en kanadisk studie undersøkte Westhues, Hanbridge, Gebotys og Hammond (2009) effekten av en intervensjon kalt Skills and Tools for Emotions Awareness and Management. Studien er basert på 164 første- til sjetteklassinger og fant ingen effekter på emosjonelle mestringsferdigheter, evne til å uttrykke seg, selvtillit eller akademiske ferdigheter, men fant en moderat til sterk negativ effekt på emosjonell bevissthet hos eksperimentgruppen relativt til kontrollgruppen med en størrelse på (-0,71).

Ved å benytte et pretest-posttest design undersøkte Newsome (2005) effekten av løsningsorientert terapi på 26 sjuende- og åttendeklassinger i USA og fant små til moderate effekter på sosiale ferdigheter (0,67), klasseromsatferd (0,50) og lekser (0,29). Mishna og Muskat (2004) har sett på

effekten av interpersonlig gruppeterapi og «gjensidig hjelp»-grupper med 21 studenter fra femte til ellevte klassetrinn. Denne kanadiske studien fant en statistisk signifikant nedgang i generelle atferdsproblemer med en effekt på (0,29) for internaliserende atferd, (0,44) på eksternaliserende atferd og (0,42) på selvforståelse, interpersonlige forhold og holdning til skolen.

Andre målrettede intervensjoner

I tillegg til disse har man undersøkt betydningen av intervensjoner rettet mot unge foreldre (Harris og Franklin, 2003), sørgende elever (Hilliard, 2007) og elever med kropps- og identitetsproblemer (LeCroy, 2004). Å gi unge foreldre kognitiv atferdsterapi hadde en positiv effekt på tilstedeværelse på skolen (0,47), problemløsende atferd (1,00), problemfokustert mestring (0,79) og på karaktersnittet (0,48). Imidlertid viser metastudien til Franklin m. fl. (2009) at konfidensintervallene for effektene i Harris og Franklin (2003) er svært nær nulleffekt på karakterer og tilstedeværelse.

Studien av 18 grunnskoleelever som hadde mottatt sorgterapi, viste en signifikant reduksjon i atferdsproblemer (1,00) og nedgang i alvorlige sorgsymptomer (1,66). Studiene på jenter med kropps- og identitetsproblemer viste små til ingen effekter av intervensjonene de ble utsatt for.

3.4.3. Primærstudier på sosialt arbeid i skolen

I dette kapitlet vil vi beskrive fire primærstudier av sosialt arbeid i skolen som har relevans for vår problemstilling. Det vil bli lagt vekt på å skrive frem elementer i samarbeidet eller intervensjonsmodellen som kan være av betydning for modellutvikling i hovedprosjektet.

Bagley og Pritchard: The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth.

Studien til Bagley og Pritchard (1998) tar utgangspunkt i en problembeskrivelse av skolen hvor det blir lagt vekt på at skolen må håndtere barn og unge med svært mangelfull oppdragelse, store psykiske vansker, historikk med misbruk / mishandling og lignende. Disse elevene skal være del av samme klassemiljø og gå gjennom den samme opplæringen som de bedre tilpassede elevene, og dette kan by på utfordringer. Dette er ungdom som har høy risiko for frafall og for å havne i destruktive livsløp preget av kriminalitet, rus og / eller arbeidsledighet. Studien er relevant for vår PICO, da den undersøker effekten av sosialt arbeid på eksternaliserende atferdsproblemer, en positiv holdning til skolen og oppmøte og utvisninger, som må sies å falle inn under sosial og faglig kvalifisering. Studien har et kvasi-eksperimentelt design med to forsøksskoler og to kontrollskoler, men det er litt liten (n) i studien, dvs. lite utvalg.

Utvalget

Fire skoler i nabolag med lav sosioøkonomisk stilling og høy andel av sosiale problemer ble valgt for studien. To av skolene var eksperimentgruppe, mens de to øvrige var kontrollskoler. Intervensjonen

bestod i rådgivning og sosialfaglige intervensjoner. Prosjektet varte i tre år og omfattet 1300 elever. Data ble samlet inn om elevenes sosiodemografiske bakgrunn, eventuell kriminell og avvikende atferd og lærernes og skolepersonellens arbeidsmotivasjon.

Intervensjonen

Til eksperimentet rekrutterte man en erfaren sosialarbeider som ledet prosjektet, en fulltids prosjektlærer ved barneskolen og en deltidsprosjektlærer ved ungdomsskolen. Sosialarbeideren som koordinerte prosjektet, jobbet direkte og intensivt med elever som lærerne refererte til, støttet lærerne ved skolen, ga råd til elevene og besøkte familiene for å øke kontaktflaten mellom skole, hjem og andre sosiale instanser. Prosjektlæreren ved barneskolen jobbet med elevene og relasjonen mellom hjem og skole. Målsetningen var å redusere problematferd og redusere antallet utvisninger. Prosjektlæreren jobbet tett med sosialarbeideren. Prosjektlæreren ved ungdomsskolen jobbet primært med helsemessige tema. Sosialarbeideren tok seg av rådgivning og sosialfaglige oppgaver blant elevene ved ungdomsskolen.

Prosjektet fokuserte på åtte dimensjoner: 1) Rådgivning til familie og barn i samarbeid med PP-tjenesten. En del av oppdraget var å øke foreldrenes ambisjoner på barnas vegne. 2) Fokus på barnevern. Mange barn i området hadde vært under barnevernets omsorg. 3) Forberede elevene og familiene på overgang til ungdomsskolen for å redusere omfanget av tilpasningsproblemer, en overgang som utgjorde en risiko for mange. 4) Målrettet jobbing med mobbing etter norsk modell. 5) Målrettet jobbing mot skulkere og deres foreldre for å få bukt med fravær som skyldes skulk. 6) Helsefremmende læring la vekt på å styrke elevenes evne til å ta vare på seg selv og unngå risikofylt seksualatferd og rusmiddelbruk. 7) Utvikle nærmiljøet og styrke samarbeidet mellom ulike kommunale instanser. 8) Målrettet jobbing med å redusere omfanget av utvisninger. Når en elev var på grensen til å bli utvist, kom sosialarbeideren inn for å behandle og moderere atferden som ville føre til utvisning under ordinære omstendigheter. Intervensjonen kunne bli gjort i klasserommet.

Resultater

Evalueringen av utfallsmålene tyveri og mobbing ved barneskolen viser ønskede endringer med en nedgang på henholdsvis 33 prosent og 21 prosent. Ved kontrollskolen så man en økning på tilsvarende mål på 81 prosent og 7 prosent mellom de to måletidspunktene. Ved ungdomsskolen er det en økning både i tyveri og mobbing (9 prosent og 20 prosent), men økningen i tyveri er sterkere ved kontrollskolen (19 prosent). Når det gjelder mobbing, er det en økning ved eksperimentsskolen og en nedgang ved kontrollskolen, men endringene i andeler er etter vår vurdering svært små. Ved eksperimentsskolen er det en oppgang på to prosentpoeng, mens kontrollskolen viser en nedgang på ett prosentpoeng. Når det gjaldt skulking, slåssing og rusbruk, ble disse utfallene kun målt for ungdomsskolene.

Eksperimentskolen viste en reduksjon fra måletidspunkt en til måletidspunkt to for alle utfallene (en nedgang på henholdsvis 53 prosent, 9 prosent og 43 prosent), mens det var en økning ved kontrollskolen (en økning på 12 prosent, 11 prosent og 200 prosent).

Den kvalitative evalueringen viste at lærere og personell ved skolene hadde blitt mer selvsikre og hadde bedre mestringsfølelse overfor de vanskeligste elevene som følge av prosjektet. Målinger av arbeidsmotivasjon før og etter intervensjonen viste signifikant forbedring. Av beskrivelsene fremgår det at deler av suksessen skyldes at sosialarbeideren ved skolen kunne iverksette tiltak umiddelbart etter at en sak var meldt inn. I det ordinære systemet kunne dette ta ukesvis, og i mellomtiden forverret situasjonen seg.

Studien inkluderte også en kost-nytte analyse av utvisninger og skolens evne til å ta imot elever som ble overført fra andre skoler grunnet atferdsvansker. Analysen viste at prosjektet var veldig lønnsomt. Utviste elever får tilbud om alternative utdanningsløp (hjemmeundervisning / gruppe for utviste elever) som påfører skoleverket ekstra kostnader. Besparelsene ved å holde elever i skolen som under andre omstendigheter ville blitt utvist, ble beregnet til £273 550 i løpet av tre år. Dette tallet inkluderte ikke eventuelle senere besparelser ved å gi barna en utdanning.

Viggiani, Reid og Bailey-Dempsey: Social Worker – Teacher Collaboration in the Classroom.

Studien til Viggiani, Reid og Bailey-Dempsey (2002) tar utgangspunkt i at samarbeid mellom sosialarbeidere og lærere blir stadig viktigere, gitt at amerikanske elever mottar flere sosialfaglige tjenester gjennom skolen. Modellen de beskriver i sin artikkel, legger vekt på samarbeid mellom lærer og sosialarbeider i klasserommet. Fra et sosialarbeiderståsted beskriver de sosialarbeideren som en som har kompetanse på samarbeid og erfaring med å samarbeide med lærere, elever og familier for å få frem løsninger som holder barn på skolen og forbedrer elevenes prestasjoner. Sosialarbeidere er derfor egnet til å etablere, lede og utvikle samarbeid i skolen. Studien til Viggiani er inkludert i Franklins (2009) review, hvor effektene på fravær er målt til middels styrke (0,56) og effekten på karakterer er målt til ingen effekt. Franklin (2009) ser spesielt på utagerende atferd og måler effekten på sosialt akseptabel oppførsel til å ha ingen effekt. Intervensjonen beskrevet av Viggiani og kollegaer har dermed først og fremst effekt på fravær.

Til tross for at effektene av modellen synes å være blandede, er dette en studie med høy relevans for litteraturstudien knyttet til «et lag rundt læreren», da modellen beskriver et tiltak som går til kjernen av problemstillingen, som er tverrfaglig samarbeid med tanke på å produsere effekter for elevenes faglige og sosiale kvalifisering. Studien er organisert som et kvasi-eksperiment, med forsøks- og kontrollgrupper.

Modellen

Modellen som ble testet i studien, var basert på tidligere forskning som viste at tidlig inngripen og et samarbeid mellom skolen og sosialtjenestene i en skolekontekst ville gi best effekt med tanke på unngå at elevene ikke mestret skolehverdagen og etter hvert falt fra. Modellen bygget også på en tidligere studie som viste at elever ved barneskolen som stod i fare for å falle ut, hadde nytte av en intervensjon som inkluderte samarbeid mellom lærere, foreldre, sosialarbeidere og eleven selv. Enkelte lærere hadde så mange elever med lærevansker, atferdsvansker og høyt fravær at de ønsket vedvarende støtte fra en sosialarbeider i klasserommet. De ønsket at en sosialarbeider skulle være tilstede gjennom dagen og hjelpe dem med å lede klassen, skape et godt klassemiljø og unngå konflikter i klasserommet. Modellen ble implementert i et klasserom som ble vurdert som høyrisiko. Modellen som ble prøvd ut innebar at to masterstudenter i sosialt arbeid deltok i klassen (barnehage og tredjeklasse) i to hele dager i løpet av skoleuken hos lærere som ønsket det. Det var altså en seleksjon til eksperimentgruppa ved at disse to klassene hadde lærere som ønsket å utvikle et samarbeid om sin klasse.

Utvalg og metode

Utvalget for studien bestod av fire klasserom ved samme skole (to barnehageklasser og to tredjeklasser). To klasser var eksperimentklasser og de andre to kontroller. Kontrollklassene hadde tilgang på sosialarbeider, men ikke i klasserommet. Kontrollgruppen benyttet derfor en klassisk modell med tilgang på sosialfaglig kompetanse. Eksperimentet omfattet 36 elever, og kontrollen bestod av 40 elever fordelt på henholdsvis to barnehageklasser og to tredjeklasser. Før intervensjonen var klassene like på alle resultatmålene man ønsket å forbedre ved intervensjonen, med unntak av evnen til å høre etter (atferdsmål). Hypotesene som ble testet i studien, var at elevene i forsøksklassene ville utvise bedre resultater på målene 1) oppmøte, 2) atferd og 3) karakterer, sammenlignet med elevene i kontrollklassene.

Gjennomføring

Klasseteamet bestående av lærer og student i sosialt arbeid brukte en oppgavesentrert tilnærming hentet fra sosialt arbeid. Dette var en velutprøvd intervensjonsstrategi rettet mot elever som viste tegn til å falle ut. Intervensjonen hadde en varighet på fem måneder. Intervensjonen skjedde i klasserommet og inkluderte arbeid med hele klassen, grupper og individer (nivå en til og med nivå tre). Sosialarbeideren tok seg også av kontakt med hjemmet når nødvendig. Intervensjonen fungerte tilfredsstillende i begge klasserom, og elevene tok del i arbeidet og kom med forslag til hvordan klassen kunne løse problemer. Problemer som ble adressert, var blant annet forstyrrende atferd i klasserommet, vanskeligheter med nå læringsmål, dårlige relasjoner til klassekamerater og dårlig

oppmøte. Til sammen jobbet teamet med 18 problemer, de vanligste var knyttet til atferd. Det handlet om å trene elevene til å sitte på stolen, vente på tur og ikke slåss med andre. Derneft fulgte fraværspromatikk, problemer knyttet til læring og lav grad av foreldreinvolvering.

Teamet hadde ukentlige møter og en protokoll å forholde seg til. Møtene sørget for at læreren og sosialarbeideren hadde en dialog gående seg imellom om klassen, og at de identifiserte primære problemområder, prioriterte og iverksatte tiltak og hadde oversikt over utviklingen. Tiltakene kunne være rettet mot hele klassen eller enkelte elever i klassen. Arbeidsdelingen var at sosialarbeideren skulle ta seg av atferdsproblemer og oppmøte, mens læreren skulle fokusere på undervisningen og læringsmålene.

Resultater

Evalueriing av forsøket ble gjort ved å sammenligne karakterer, oppmøte og atferd før og etter intervensjonen mellom eksperimentklassene og kontrollklassene. Forsøket viste en signifikant forbedring på innsats i fagene matte, naturvitenskap, sosialkunnskap og på holdningen i språkfag. Det var en signifikant lavere økning i fravær blant eksperimentgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. På samtlige atferdsmål, som er å følge regler, ha selvkontroll, utvise sosialt akseptabel oppførsel og gjøre lekser, skårer eksperimentklassene signifikant bedre enn kontrollgruppen. Det var ingen signifikante forskjeller på karakterene i fagene, men eksperimentgruppen viste trend mot bedre karakterer. Grunnen til at man så en forbedring på innsatsen i fagene, men ikke karakterene, kan være at det tar lenger tid å realisere et høyere faglig nivå. Å oppnå bedre karakterer var lenger ned på prioriteringslisten til modellforsøket, man jobbet mest intensivt med å få på plass atferdsmålene.

Evalueringen viste at begge sosialarbeiderne hadde satt pris på erfaringen fra klasserommet, og de ønsket at modellen skulle fortsette. Den ene læreren var også positiv, mens den andre ga uttrykk for at modellen og implementeringen av tiltak hadde tatt for mye tid, og at det dermed ble for lite tid til undervisningsoppgavene. En majoritet av barna i tredjeklassen var positive til å ha både sosialarbeideren og læreren i klasserommet. Alt i alt er dette en ressurskrevende modell, designet for klasserom med en høy andel elever med risiko for å utvikle mistilpasning og frafall.

Maynard, Kjellstrand og Thompson: Effects of Check and Connect on Attendance, Behavior, and Academics.

I studien av Maynard, Kjellstrand og Thompson (2013) kombineres to ulike intervensjonsprogrammer som begge har vært studert tidligere og blitt vist å ha gode effekter på relevante utfallsmål. De foregående studiene er imidlertid ikke av sterk metodisk kvalitet, dette er begrunnelsen for at det her gjøres en RCT studie av programmene. Kontrollgruppen får den ordinære intervensjonen, mens forsøksgruppen får en kombinasjon av ordinær modell og tilleggsprogram.

Artikkelen er delvis relevant for vår PICO-tabell, da elevene som intervensjonen er rettet mot, er elever ved ungdomsskole og videregående skole. De er litt eldre enn målgruppen på 5. til 7. trinn for «et lag rundt læreren». I tillegg er intervensjonen rettet mot reduksjon av frafall, ikke primært faglig og sosial kvalifisering, selv om atferd og faglige resultater er utfallsmål som blir evaluert. Vi velger likevel å ta den med, da den er i søket vårt og er en av få studier som beskriver en modell som oppretter samarbeid mellom skolen og nærmiljøet.

Intervensjonen

De to intervensjonene som testes av Maynard m. fl. (2013) er CIS og C&C som begge er etablerte sosialfaglige program. CIS er akronym for «Community In School» som er et fagnettverk som har utviklet en egen arbeidsmodell for å intervenere i skolen. Representanter for organisasjonen jobber med å gi studenter et støttenettverk som skal sette dem i stand til å ta kontroll over egen skolegang og erfare mestring. CIS etablerer en egen skolebasert koordinator som bidrar til å utvikle et nettverk rundt elevene gjennom å utvikle nærmiljøet og bringe lokale ressurser til skolen og ved å gi direkte tjenester til skolen og til elever som står i fare for å falle ut. CIS-koordinatoren er hovedkontakt for foreldre og elever og videreformidler kontakt med andre ressurser og støttefunksjoner av faglig og ikke-faglig karakter. Koordinatoren gjør årlige behovsvurderinger for å identifisere skolens og elevenes risikofaktorer. På bakgrunn av disse vurderingene velges evidensbaserte praksiser for universelle og målrettede intervensjoner. En slik intervensjon er Check & Connect, som er et program som har vist seg effektivt for å redusere fraværet og øke engasjementet for skolen. Det er et program spesielt designet for ungdom som har emosjonelle eller atferdsmessige problemer og skal øke elevenes engasjement gjennom skreddersydd, individuell oppfølging. *Check* innebærer å overvåke elevens skårer på risikoidikatorer, og *Connect* betyr å bygge relasjoner til eleven og familien og fasilitere intervensjonene basert på observasjonsdata. C&C har hatt dokumentert positiv effekt på å holde elever i skolen.

Utvalg og metode

260 studenter ved ni ungdomsskoler, fire videregående skoler og en blandingsskole som var i målgruppen for intervensjonsprogrammene, ble randomisert til en forsøksgruppe og en kontrollgruppe (hhv. 134 og 126 elever). Ved oppfølgingstidspunktet utgjorde gruppene 89 og 100 elever. Frafallet var med andre ord ganske markant.

Inklusjonskriteriene for deltakelse i studien var at skolen allerede hadde etablert kontrakt med CIS, at det var en ungdomsskole eller en videregående skole, og at de godtok både C&C-programmet og forskningsprogrammet. Elever som var egnet for deltakelse, hadde ikke tidligere deltatt i CIS, møtte kriteriene for å delta i CIS på det aktuelle tidspunktet og hadde høyt fravær.

Intervensjonen i forsøksgruppen «CIS pluss C&C» ble gitt av en CIS koordinator på skolen som var trent i C&C, mens intervensjonen i kontrollgruppen ble gitt som vanlige CIS-tjenester av en annen koordinator som ikke var opplært i C&C. Alle CIS koordinatorene hadde utdanning på master eller bachelornivå innenfor psykologi, rådgivning eller sosialt arbeid. C&C koordinatorene fulgte 12 elever hver og hadde ukentlige møter med sine elever, der de diskuterte progresjonen til eleven, hvor viktig det var å bli værende i skolen og bistå med problemløsning. De samlet også inn data om eleven med hensyn til oppmøte, forsentkomming, atferd og karakterer. Elever som ble vurdert som høyrisiko på disse målingene, ble gjenstand for individuell intervensjon. Både CIS og CIS + C&C er intervensjoner hvor sosialarbeideren i stor grad jobber direkte med eleven. CIS består også av universelle tjenester som retter seg mot hele skolen, men disse tjenestene er ikke beskrevet i særlig detalj i artikkelen til Maynard m. fl. (2013).

Resultater

Resultatene viste at CIS og CIS pluss C&C ikke var signifikant forskjellige når det kom til å redusere fraværet blant studentene. CIS pluss C&C var imidlertid noe mer effektivt enn CIS når det gjaldt faglige prestasjoner. Forsøksgruppen hadde høyere karakterer ved slutten av forsøket, men effekten var svak (0,07). Forsøksgruppen hadde også noen færre henvisninger for dårlig oppførsel sammenlignet med kontrollgruppen (- 0,27). Alt i alt er effektstørrelsene små, fra 0,07 til - 0,27 som tilsvarer en tre prosents forbedring av karakterer og en elleve prosents reduksjon i disiplinære henvisninger. Likevel konkluderer forskerne med at resultatene er imponerende, gitt at C&C ble vurdert mot et annet program for å forhindre frafall, og fordi programmet ble implementert i en kontekst med høy ytre validitet.

Walker: A Randomized Controlled Trial of the First Step to Success Early Intervention

Walker og kollegaer (2009) har gjort et forsøk hvor de testet effekten av «First Step», et intervensjonsprogram som skal forebygge og redusere forekomsten av eksternaliserende atferdsproblemer blant elever på første til tredje trinn. Også denne studien har bare delvis overlapping med vår PICO, da elevene er yngre enn det som er målgruppen for «et lag rundt læreren». Siden forebygging er et viktig mål med økt tverrfaglig innsats i skolen, er studien likevel relevant. Den undersøker betydningen av sosialfaglig ledede programmer med hensyn til elevenes sosiale og emosjonelle kvalifisering. Sosialarbeideren i programmet jobber også med læreren og gir veiledning i oppfølging av elevene i klasserommet og for å forbedre klasseromsledelsen.

Intervensjonen

First Step er en intervensjon som består av tre moduler: universell screening, intervensjon i klasserommet og trening av foreldre. Programmet har en varighet på 3 måneder og involverer en sosialarbeider eller en annen atferdsspesialist. Screeningen gjøres for å finne frem til elever som er i målgruppen for programmet. Atferdsspesialisten har ansvar for implementeringen av programmet, og koordinerer eleven, læreren, foreldre og medelever i løpet av implementeringsperioden. De første fem dagene vil atferdsspesialisten forklare og lede implementeringen i klasserommet, og på dag seks overtar læreren. Spesialisten går da over i en veilederrolle overfor læreren. På den tiende dagen involveres foreldrene, og spesialisten veileder foreldrene og gjør seks hjemmebesøk på like mange uker. Spesialisten skal lære foreldrene hvordan de skal lære barnet ferdigheter som trengs for å lykkes på skolen. First Step har 30 programdager med innhold. Hver dag har en poengskåre, og dersom en elev ikke når målene for dagen med minst 80 prosent, så blir det samme dagsprogrammet repetert. De første 20 dagene blir eleven premiært, men de ti siste dagene faser man ut de ytre motivasjonsfaktorene og legger vekt på å opprettholde god atferd ved ros og oppmuntring fra voksne og medelever. Mens programmet pågår, overvåkes atferden til eleven nøye av skolens personell, lærere og foreldre. Medelever deltar i intervensjonen ved å gi støtte og inkludere eleven i felles aktiviteter når den antisosiale atferden avtar.

Utvalg og metode

Studien er et randomisert kontrollert forsøk med First Step blant 200 elever i første til tredje klasse i USA. Studien bestod av to kohorter, den ene igangsatt ett skoleår før den andre. Innenfor hver kohort ble elevene randomisert til hhv. forsøk og kontrollgruppe. 34 skoler deltok, og det var bare en programelev i hver klasse. Til sammen var det 99 forsøks elever og 101 kontrollelever.

Data på utfallsmålene ble innhentet av lærere og foreldre, gjennom observasjon og mål på faglige resultater. Data for baseline ble innhentet før intervensjonen for begge kohortene, og data for intervensjonen ble innhentet ved programslutt, i gjennomsnitt 60 dager senere med et standardavvik på 30 dager. Elevene ble skåret med Social Skills Rating System (SSRS) og Systematic Screening for Behavioral Disorders (SSBD). To dimensjoner av SSBD ble rapportert av lærere, og konsentrasjonstid ble skåret av observatører. Data på faglige prestasjoner ble innhentet ved bruk av en bokstav-ord test og ved bruk av leseprøver. Uavhengige variabler er målt med hensyn til kvaliteten på implementeringen av programmet (fidelity), lærer-veileder alliansen og foreldrenes deltakelse.

Resultater

Resultatene viser at elevene i forsøksgruppen skåret signifikant bedre på SSBD-skalaen etter intervensjonen. Effektstørrelsen var (-0,62), (-0,73) og (-0,69) for skalaene maladaptiv atferd skåret av

lærer og problematferd skåret av henholdsvis lærer og foreldre. Effektstørrelsene for adaptiv atferd skåret av lærer og sosiale ferdigheter skåret av henholdsvis lærer og foreldre viser sterke effekter (0,82), (0,87) og (0,54). Når det gjelder de faglige utfallsmålene, hadde elevene i forsøksgruppen en signifikant faglig forbedring, det samme gjaldt måling av konsentrasjon med effekter på henholdsvis (0,66) og (0,44) sammenlignet med kontrollgruppen, mens det var en negativ effekt på bokstav-ord testen (-0,37) og ingen effekt på lesetesten. Evaluering av implementeringsprosessen viste jevnt over at implementeringen hadde vært god med tilfredsstillende skårer på fidelity, samarbeid og høy grad av tilfredshet blant deltakerne.

Reid og Bailey-Dempsey: The Effects on Monetary Incentives on School Performance

Reid og Bailey-Dempsey (1995) gjorde et forsøk hvor de sammenligner tre grupper av tenåringsjenter som står i fare for å ha frafall fra skolen. Den ene gruppen var en kontrollgruppe, mens de to andre gruppene var forsøksgrupper for henholdsvis en sosialfaglig og en insentivbasert intervensjon. Forsøket er basert på tidligere studier som har vist at økonomiske insentiver kan ha noe effekt, men disse studiene hadde utilstrekkelige resultatmål og blandet økonomiske insentiver med andre hjelpetiltak, slik at det var vanskelig å sortere ut hva som egentlig skapte effekten.

Problemstillingene som guidet forsøket, var hvorvidt økonomiske insentiv kunne ha en effekt på elevenes faglige resultater og oppmøte, om penger i seg selv kan ha en effekt, og om effektene vedvarer etter at insentivordningen er trukket tilbake.

Intervensjonen

Det var et to år langt, kontrollert eksperiment hvor jentene ble randomisert til tre grupper: kontroll, økonomiske insentiv (PAY) og sosialfaglig og utdanningsrettet bistand (CM). Jentene i CM gruppen fikk et team ledet av en sosialarbeider eller psykolog, hvor læreren, foreldrene og eleven selv deltok. Teamet møttes annenhver uke for å identifisere jentens skolerelaterte problemer og finne løsninger på disse. Teamlederen hadde også egne møter med jenta og familien. De ulike gruppemedlemmene hadde ulike oppgaver: Jenta skulle konsentrere seg om skolearbeidet, foreldrene skulle sjekke at skolearbeidet ble fulgt opp, læreren skulle bringe inn faglige ressurser, og sosialarbeideren koordinerte arbeidet og hentet inn eksterne ressurser om nødvendig.

De økonomiske insentivene ble gitt på to ulike måter, enten som en sum eller som graderte utbetalinger. Jentene som mottok en sum, fikk 50 dollar i måneden dersom karaktersnittet bedret seg med 15 prosent i de tre fagene de for tiden presterte svakest i. Kontraktene ble fornyet inntil jenta hadde en B i faget eller var nede på to fraværsdager i måneden. I de påfølgende kontraktene fikk jenta pengene dersom hun opprettholdt nivået. Jentene som fikk graderte utbetalinger, mottok utbetalinger allerede ved et halvt poengs karakterforbedring. De graderte utbetalingene var organisert slik at jenta

kunne oppnå 50 dollar i måneden, men de siste 10 dollarne ble kun utløst dersom hun viste jevn forbedring i alle fag som var kontraktsfestet, altså et bonusinsentiv. Karakterkravet var noe lavere, da det holdt med en C for å opprettholde utbetalingene. Jentene i de to PAY-gruppene fikk ingen faglige ressurser utover pengene, men kunne selv skaffe seg det. I PAY-gruppen benyttet man fullsums-betalinger det første året og graderte utbetalinger det andre året.

Utvalg og metode

Jentene som var i risikogruppen for frafall, kom fra to ungdomsskoler og en videregående skole i USA. Inklusjonskriteriet var at jentene gikk i sjette til tiende klasse og hadde problemer med enten karakterer eller oppmøte. Jentene ble randomisert til henholdsvis kontroll- og forsøksgrupper. 60 jenter ble inkludert hvert år, og frafallet var på 8 jenter. Utvalget var dermed på 112 jenter.

De avhengige variablene var karaktergjennomsnitt for første og siste kvartal av skoleåret. Programmene ble implementert i andre og tredje kvartal og hadde en gjennomsnittlig varighet på 16 uker. I gjennomsnitt hadde teamene 4 møter, og teamlederen hadde 12 møter med jenta og familien.

Resultater

Resultatene viste at jentene i CM-gruppen bedret sitt karaktergjennomsnitt, mens jentene i PAY hadde et litt lavere karaktersnitt etter intervensjonen, men ikke like lavt som kontrollgruppen. Forfatterne sjekket om karakterforbedringen til CM-jentene skyldes at lærerne var en del av teamet, og fant at det ikke var tilfelle. Hva gjaldt fravær viste begge forsøksgruppene signifikant forbedring relativt til kontrollgruppen. Det var ingen forskjeller mellom de to måtene å gi økonomiske insentiv på, men underveisevalueringen viste at graderte betalinger fungerte bedre. Ved oppfølgingstidspunktet ett år senere for den første kohorten var det ingen signifikante forskjeller mellom de to forsøksgruppene og kontrollgruppen. Sommerferien tok livet av effekten som ble observert i siste skolekvartal.

3.4.4. Oppsummering av studiene på sosialt arbeid i skolen

De tre forskningsoversiktene til Early og Vonk (2001), Franklin og kollegaer (2009) og Allen-Mearers og kollegaer (2013) viser at sosialt arbeid i skolen har en effekt på elevenes sosiale, emosjonelle og faglige kvalifisering, men at effektstørrelsene gjennomgående er små til moderate.

Til tross for at de ikke rapporterte effektstørrelser for studiene de beskrev, konkluderte Early og Vonk (2001) med at sosialarbeidere i skolen er en effektiv måte å hjelpe elevene til å nå deres faglige mål og styrke deres sosiale ferdigheter på. En svakhet med samtlige av studiene som er referert, er at det ikke er lagt vekt på hvordan intervensjonen gjøres, i samspill med lærere eller utenfor klasserommet. Early og Vonk (2001) skriver at ingen av studiene evaluerer sosialarbeidernes samarbeid med lærerne eller skoleadministratorene.

Forskningsoversikten til Franklin og kollegaer (2009) viser at de beste resultatene er oppnådd i studier som benytter målrettede mentalhelse- og utdanningsrettede intervensjoner for å endre elevenes atferd. De viser også at intervensjonene som har som målsetning å øke kunnskapsnivået om bestemte tema, har sterkere effekt enn intervensjoner som retter seg mot oppmøte eller fravær.

Allen-Mearers og kollegaer (2013) skilte mellom intervensjoner som rettet seg mot alle elevene på skolen (nivå 1) og et selektert utvalg av elever (nivå 2). De avdekket at sosialarbeidere er involvert i å gi en rekke intervensjoner som dekker et bredt spekter av mentalhelse- og atferdsmessige utfall for elever i skolen. Studiene viser, med et par unntak, små til moderate effekter. I sin oppsummering av resultatene på nivå 1 skriver Allen-Mearers og kollegaer (2013) at de mest effektive programmene knyttet til seksualisert atferd benyttet profesjonsutøvere trent i å gi behandling, og at intervensjonene ble gitt over flere uker. Det er av betydning både hvem som gir intervensjonen og hvor lang varighet den har for at det skal kunne frembringes effekter. Det er ikke referert til noen kost-nytte analyse av noen av de universelle intervensjonene. Resultatene fra intervensjonene på nivå 2 er mer blandet. Effektene er mindre eller ikke påviselige. Resultatene så langt beskrives likevel som lovende, men det er behov for flere og mer robuste forskningsdesign. Det blir lagt vekt på at skolebasert sosialt arbeid er blitt mer utbredt de senere år, og utviklingen skjer samtidig med at profesjonen stilles overfor krav om evidensbasering eller «best practice». Det foreligger lite forskning som kan brukes i en slik sammenheng, og nesten alle studiene stammer fra USA.

Med tolv års mellomrom kommer både Early og Vonk (2001) og Allen-Mearers m. fl. (2013) med samme etterlysning. De peker på viktigheten av å få utført flere studier med et eksperimentelt design for å måle effekt av intervensjoner, samt at man må måle effekten på flere tidspunkter etter intervensjonen for å se hvorvidt de positive resultatene som vises umiddelbart etter intervensjonen er permanente. Franklin m. fl. (2009) stiller derimot spørsmål vedrørende kravet til RCT-design for å beskrive effekt av profesjonell praksis og mener at dette er en standard som er lite egnet for skolebaserte studier. Gode kvasi-eksperimenter er dokumentasjon godt nok for effekt.

Sosialarbeidere har en kompetanse som lærerne trenger å få tilført om atferdsvansker og andre typer sosiale vansker. Intervensjonene handler om kunnskapsoverføring fra sosialarbeiderne til lærerne. Noen intervensjoner går rett på elevene. Noen intervensjoner i klasserommet, mens andre jobber i grupper.

3.5. Lærerassistenter i skolen

Litteratursøket avdekket to systematiske forskningsoppsummeringer gjort på betydningen av lærerassistenter i skolen. Den ene studien referer eksplisitt til en større, systematisk oversikt forfattet som

en rapport og publisert av EPPI-centre (Evidence for Policy and Practice Information) på lærerassistenter, mens den andre oppsummeringen egentlig handler om elever med spesielle opplæringsbehov (SEN: Special Educational Needs), men inkluderer studier hvor lærerassistenter er blitt brukt for å dekke behovene til denne gruppen. I tillegg til disse to er en av primærstudiene basert på resultater fra en forskningsoppsummering kalt DISS-prosjektet (Deployment and Impact of Support Staff). Det faller utenfor denne rapporten å gå gjennom bakgrunnsrapportene for forskningsartiklene som her er inkludert.

3.5.1. Systematiske litteraturoversikter på lærerassistenter i skolen

I dette kapitlet refereres de to litteraturoversiktene til Farrel, Alborz, Howes og Pearson (2010) og Lindsay (2007).

Farrell m. fl. The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools

Farrell, Alborz, Howes og Pearson (2010) undersøker hvilken betydning støttepersonell, lærerassistenter og voksenstøtte, har for elevens faglige progresjon i den alminnelige skolen. Bakgrunnen for artikkelen er rapporten fra DISS-prosjektet, som fant en negativ sammenheng mellom karakterer og støtte: Elever som mottok mye hjelp, gjorde det dårligere enn elever som ikke mottok voksenstøtte. Farrell og kollegaer (2010) understreker at det foreligger annen forskning som har kommet til motsatt konklusjon.

Utgangspunktet for artikkelen er en beskrivelse av en situasjon hvor antallet lærerassistenter i skolen i Storbritannia har vært sterkt økende de siste ti årene. Veksten i assistenter har vært villet fra politisk hold og er generelt antatt å ha gode effekter, men til tross for den raske veksten vet man lite om hvordan assistentene virker inn på elevenes læring og hvorvidt de bidrar til å heve den faglige standarden, sies det i artikkelen. Farrell m. fl. (2010) søker å samle forskning som viser lærerassistenteres betydning for elevens faglige kvalifisering i skolen. Artikkelen er således relevant for vår PICO, til tross for at metodefilteret ikke er tilsvarende strengt som det vi har anvendt i våre litteratursøk.

Litteratursøket

Forskningsoppsummeringen handler om lærerassistenter¹. Inklusjonskriteriene var at studien var publisert på engelsk, at studien hadde empiriske data som undersøkte assistentenes effekt på elevenes læring og at elevene var i alderen tre til 16 år. Det var ikke lagt begrensning på publikasjonstype eller hvor eller når studien var utført.

¹ Rapporten som forskningsartikkelen bygger på, inkluderte sju ulike grupper av voksenstøtte. I artikkelen er det kun lærerassistenter som er inkludert.

Et søk på nøkkelord ga 3574 treff, hvorav 519 ble vurdert som potensielt relevante. Hvilke nøkkelord som er brukt, ble ikke gjengitt i artikkelen. Disse ble lastet opp til en database som bestod av 417 artikler fra en tidligere kunnskapsoversikt. Relevans ble bedømt i to faser. Først ble det gjort en grovsiling på titler og sammendrag. Det reduserte antallet potensielt relevante artikler til 319. I andre runde ble fulltekstversjonen av artiklene gjennomgått. Det endelige antallet var 39 relevante artikler, hvorav 26 handlet om lærerassistenters innvirkning på sosial og emosjonell kvalifisering hos elevene, deres deltakelse i skolen og relasjon til lærere og deres betydning for skoleklima. Det var 13 artikler som handlet om lærerassistentens betydning for elevens læringsutbytte. Disse 13 artiklene ble gruppert i to kategorier: målrettede intervensjonsprogrammer og universelle intervensjoner. Det var ni artikler i den første kategorien og fire i den andre. De universelle intervensjonene presenteres først. Litteraturoversikten inneholder lite informasjon om størrelsen på effektene, men stadfester om de har vært positive eller nøytrale. Referansene til inkluderte studier finnes i Farrell m. fl. (2010) og er ikke referert i referanselisten som ligger ved rapporten.

Universelle intervensjonsprogram

Det var fire studier som hadde undersøkt den generelle effekten lærerassistenter har på elevenes faglige prestasjoner. Forfatterne bak disse studiene er Frelow, Charry og Freilich (1974), Loos, Williams og Bailey (1977), Blatchford m. fl. (2001) og Gerber m. fl. (2001).

I de fire studiene som undersøkte effekten av universelle intervensjoner, undersøkte man de faglige resultatene til alle elevene holdt opp mot dekningsgraden av lærerassistenter på disse skolene og sammenlignet så karakterene eller læringsmålene med elever i lignende skoler / skoledistrikter uten lærerassistenter. To studier sammenlignet elever ved flere skoler (Blatchford m. fl., 2001; Gerber m. fl., 2001), mens to andre studier sammenlignet elever ved samme skole (Frelow m. fl., 1974; Loos m. fl., 1977). De to førstnevnte studiene fant at tilstedeværelsen av lærerassistenter i klasserommet ikke hadde noen klar eller entydig effekt på elevenes gjennomsnittlige karakteroppnåelse, andre variabler kontrollert for. Det ble ikke sagt hva lærerassistentens rolle i klasserommet var i disse store studiene, noe som Farrell m. fl. (2010) trekker frem som en klar svakhet. Hvis assistentens oppgave er å jobbe med bestemte elevgrupper, er det usikkert om dette vil ha konsekvenser for skolens måloppnåelse sett under ett. Mens de kvantitative dataene viser ingen eller negativ effekt av lærerassistenten i klasserommet, viser kvalitative data fra de samme studiene god effekt. Læreren opplever at elevene er mer oppmerksomme, at de selv kan være mer effektive, og at elevene har bedret læringsutbytte.

De to enkeltskolestudiene ble gjennomført på midten og slutten av 1970-tallet. De viser at lærerassistenter i klasserommet har en positiv betydning for elevenes læringsutbytte. Assistenter som

hadde en disiplinerende rolle, hadde mindre effekt enn assistenter som inntok en hjelperrolle. Kvaliteten på disse studiene er imidlertid noe svak, og de utdypes derfor ikke.

Målrettede intervensjonsprogram

Studiene av målrettede intervensjoner i skolen ved bruk av lærerassistenter er gjort av Boyle m. fl. (2007), Grek, Mathes og Torgesen (2003), Miller (2003), Muijs og Reynolds (2003), O'Shaughnessey og Swanson (2000), Savage m. fl. (2003; 2005; 2008), Vadasy m. fl. (2006) og Wang og Algozzine (2008).

Farrell m. fl. (2010) skriver at de ni målrettede intervensjonsstudiene er like i sitt metodiske design. De bruker pretest-posttest på etablerte mål av elevenes læringsoppnåelse. I alle studiene ble elevene i intervensjonsgruppen sammenlignet med progresjonen til en nøyaktig sammensatt kontrollgruppe. Den målrettede intervensjonen ble gitt til elever som hadde læringsvansker i basisfagene (lese- / tallforståelse). Det var stor spredning i gruppestørrelse: fra 15 til 180 elever i eksperiment- og kontrollgruppene. Alle lærerassistenter ble gitt opplæring i hvordan de skulle levere intervensjonen, og de mottok støtte gjennom intervensjonen. Det ble gitt fidelity-målinger som sikret at lærerassistenterne leverte intervensjonen riktig. I bare en av studiene ble det gjort en oppfølging på et senere tidspunkt (Savage, 2003; 2005; 2008).

Samtlige studier, med unntak av en, konkluderer med at lærerassistenter som har mottatt opplæring og støtte, bidro til at elever på barnetrinnet med lese- og skrivevansker gjorde signifikante fremskritt sammenlignet med lignende elever som ikke hadde hjelp fra lærerassistenter. I den ene, nøytrale studien fant man at barn i kontroll- og eksperimentgruppen gjorde like fremskritt, altså ingen effekt av intervensjonen (Muijs og Reynolds, 2003). I snitt mottok elevene hjelp fra lærerassistenten i en og en halv time i uken i de studiene som påviste en effekt, men mindre enn en time i uken i studien uten effekt. Omfanget av intervensjonen antas dermed å spille en rolle for utfallet av den. Videre ble intervensjonen gitt i klasserommet i studien uten effekt, mens i de øvrige studiene ble elevene (stort sett) tatt ut av klassen. I studien uten effekt var også lærerassistenterne rekruttert fra skolens faste stab, og ikke eksplisitt med tanke på intervensjonen som ble gitt. Dette kan ha gjort noe med innstillingen til elevene, læreren og administrasjonen og bidratt til å «nulle ut» effekten ved at det ikke var noen prestisje i satsningen ifølge Farrell m. fl. (2010).

Samlet sett tyder litteraturgjennomgangen på at skoler kan ansette lærerassistenter til å jobbe med små grupper av elever som trenger ekstra støtte, spesielt hvis disse assistentene blir gitt riktig opplæring og støtte underveis ifølge Farrell m. fl. (2010). *Det tas forbehold om at studiene som viser en effekt av lærerassistenter, ikke kan si om lærere med samme ressursinnsats ville oppnådd bedre resultater med denne elevgruppen.* Imidlertid har tre av studiene sammenlignet resultatoppnåelse i grupper med lærerassistent og grupper som mottok støtte fra profesjonelt kvalifisert personell, som

lærere og logopeder (Grek m. fl., 2003; Miller og Reynolds, 2003; Boyle m. fl., 2007). Disse tre studiene fant ingen forskjell i resultatoppgnåelse på akademiske utfallsmål blant gruppene som hadde mottatt hjelp fra lærerassistenter og gruppene som hadde mottatt profesjonelle tjenester. Ifølge Farrell m. fl. (2010) tyder dette på at assistenter kan være like effektive som bedre kvalifisert personell i å gi målrettet støtte til elever med læringsvansker. Det tas forbehold om at lærerassistentene i to av tre studier hadde høyere kvalifikasjoner enn det som er normalt for innehavere av assistentstillinger. I den ene studien hadde samtlige av assistentene en grad i psykologi og erfaring med å jobbe med barn (Boyle m. fl., 2007), og i den andre studien var fire av sju assistenter sertifiserte lærere (Miller og Reynolds, 2003). I den siste studien var det kun en av åtte assistenter som hadde en universitetsgrad (Grek m. fl., 2003). Til tross for disse markerte avvikene konkluderer studiene som har sammenlignet assistenter og profesjonelle, med at tjenestene som blir levert av assistentene på dette området, er fullgode med intervensjoner gitt av lærere og annet kvalifisert personell (Farrell m. fl., 2010).

Det at flere av lærerassistentene i studiene som sammenlignet assistenter med kvalifiserte lærere, benytter universitetsutdannede assistenter, i kombinasjon med at det ikke er gjennomført oppfølgingsstudier, bidrar til å svekke det positive resultatet i vår vurdering. For eksempel viser studien til Webster, Blatchford, and Russell (2013), som vil bli presentert i neste kapittel, at assistenter skiller seg fra kvalifiserte lærere ved at assistenter ikke tilrettelegger for læringsprosessen, men fokuserer på fullføring av oppgaven. For det første kan høyt utdannede assistenter ha en undervisningsstil som ligger nærmere lærere enn ordinære assistenter, noe som kan bidra til at resultatene blir «for gode» sammenlignet med hva vanlige assistenter kan oppnå. På den andre siden kan assistenters tilnærming til læring ved i større grad å fokusere på fullføring av oppgaver og ikke læring, gi en kortsiktig positiv effekt på karakterene, som forsvinner når hjelpen avtar. Det er derfor behov for flere langsiktige studier av assistentenes påvirkning på elevers faglige kvalifisering.

Lindsay: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming

Lindsay (2007) har undersøkt hva forskningen sier om inkludering av elever med spesielle opplæringsbehov (SOB) i ordinær skole. Lindsay (2007) viser til en politikk som legger vekt på at alle elever skal gå i alminnelig skole for å redusere segregering, ivareta barnets rettigheter og sørge for at det holder tritt med jevnaldrende. Problemstillingen for denne litteraturoversikten er: I hvilken grad er utviklingen mot inkluderende undervisning basert på evidens?

Lindsay (2007) skriver om en svakere elevgruppe, preget av funksjonsnedsettelse og / eller alvorlige lærevansker. Problemstillingen for denne kunnskapsstatusen er kun delvis overlappende med vår PICO, men fordi det handler om læring og fordi noen av studiene inkluderer assistenter som intervensjon, har vi valgt å inkludere den. Studien hans er relevant da den kartlegger effekter av å

bruke lærerassistenter på svake elever i ordinær undervisning, men det at elevgruppen er kjennetegnet av spesielle behov, kan svekke overføringsverdien av funnene fra studien til andre, ordinært utviklede elever.

Litteratursøket

Forskningsoppsummeringen til Lindsay (2007) er avgrenset til studier publisert mellom år 2000 og 2005 i åtte ulike tidsskrift fra USA, UK og Europa på spesialpedagogikk, læringsvansker og inkluderende utdanning. Både kvalitative og kvantitative studier er inkludert, så lenge de skrev om effektiviteten av å ha en inkluderende skole.

Lindsay (2007) fant 14 artikler som møtte inklusjonskriteriene, to systematiske forskningsoppsummeringer og tolv primærstudier, hvorav ingen benyttet et RCT-design. Studiene er forfattet av Rafferty, Piscitelli og Boettcher (2003), Buysse, Goldman og Skinner (2002), Allodi (2000), Karsten m. fl. (2001), Wiener og Tardiff (2004), Rea, McLaughlan og Walther-Thomas (2002), Myklebust (2002), Markussen (2004), Elbaum (2002), Zeleke (2004), Monchy, Pijl og Zandberg (2004), Wallace m. fl. (2002), Cawley m. fl. (2002) og Cambra og Silvestre (2003). Det er ikke oppgitt noen effektstørrelser, men det er markert hvorvidt studiene fant positive, negative eller nøytrale resultater.

Resultater

Studiene dekket alle alderstrinn fra barnehage til videregående skole, og de fleste studiene så på sosial, emosjonell, atferdsmessig og faglig utvikling. Av disse var det fire studier som så på bruken av assistenter til elever med SOB. Assistenter blir ofte brukt til å støtte elever med SOB, men de kan fylle mange ulike roller fra å drive undervisning til å hjelpe med praktiske gjøremål. Av alle disse rollene, skriver Lindsay (2007), er det spesielt oppgavene som grenser til undervisning som har skapt bekymring, da det ofte er lav grad av koordinering mellom assistent og lærer.

Studiene Lindsay (2007) refererer, viser til at assistenter i klasserommet oppleves å ha en positiv effekt på kvaliteten av klasseromsundervisningen, blant annet ved å øke elevenes deltakelse og engasjement og bidra til at læreren kan fokusere på undervisningen og gi den enkelte elev en-til-en tid med læreren. Assistenter kan også bidra til å styrke elevrelasjonene mellom elever med SOB og vanlige elever i klassen. Ved å gi fire assistenter opplæring i hvordan de kan fasilitere interaksjon mellom elever med alvorlige funksjonshemminger og andre elever, observerte man en økning både i assistentenes evne til å tilrettelegge og elevenes egen interaksjon.

[3.5.2. Primærstudie på bruk av lærerassistenter i skolen](#)

Webster m. fl. Challenging and changing how schools use teaching assistant

Studien til Webster, Blatchford og Russell (2013) er svært relevant for modellutviklingen i «et lag rundt læreren» til tross for at den bare delvis overlapper med vår PICO. Studien inkluderer ikke utfallsmål for elevenes sosiale eller faglige kvalifisering og gjør dermed heller ikke bruk av et robust metodedesign. Likevel har den store kvaliteter, da den gir en grundig beskrivelse av en modellimplementering som bygger på kunnskap fra foreliggende forskning.

Bakgrunn

Temaet for forsøksstudien til Webster, Blatchford og Russell (2013) er bruken av lærerassistenter i skolen. Studien springer ut fra DISS-rapporten som fant at elever som mottok støtte fra lærerassistenter, hadde mindre kontakt med læreren og dårligere akademisk utvikling sammenlignet med studenter som ikke mottok slik støtte. Konklusjonen fra DISS-prosjektet var at lærerassistentens negative innflytelse på elevenes læring skyldes måten lærerassistentene ble brukt på i undervisningen, heller enn at assistenter ikke kan tilføre undervisningen noe. På denne bakgrunnen ble det igangsatt et samarbeid med 10 skoler for å undersøke hvordan lærerassistenter kan brukes mer effektivt. Studien var strukturert rundt en WPR (wider pedagogical role) modell. Målet var å utvikle og evaluere lærerassistenter i tråd med elementene i modellen: 1) forberedelse, 2) bruk og 3) praksis. I løpet av skoleåret merket skolene en forbedring av måten lærerassistentene ble brukt på i klasserommet, og at de stilte bedre forberedt til timene. Lærerassistentenes interaksjon med elevene ble også evaluert og forbedret på måter som understøttet elevenes læring.

Webster, Blatchford og Russel (2013) gir en tilsvarende situasjonsbeskrivelse som Farrell m. fl. (2010) av en britisk skole med høyt innslag av lærerassistenter. I Storbritannia utgjør lærerassistenter en fjerdedel av staben i vanlige skoler, en tredjedel av staben i barnehager og 15 prosent i ungdomsskoler. De jobber primært mot elever med spesielle læringsbehov og gir pensumstyrte intervensjoner til studenter med svake faglige prestasjoner (Webster m. fl., 2013). I likhet med Farrell m. fl. (2010) skriver Webster m. fl. (2013) at den generelle oppfatningen blant politikerne, skolemyndighetene og skolesektoren selv er at det er bra med lærerassistenter, og det er studier som viser at lærerassistenter gir intervensjoner med god effekt. Men disse intervensjonene tar bare 30-40 minutter av lærerassistentens dag. Forskningsoppsummeringen til Farrell m. fl. (2010) viste at de fleste intervensjonene hadde en gjennomsnittlig varighet på halvannen time i uken. Spørsmålet Webster m. fl. (2013) stiller, er: «Hva gjør lærerassistenten resten av dagen, og hvilken effekt har det?»

DISS-studien av 8200 elever viste at elever som mottok støtte av lærerassistenter i sentrale fag, hadde mindre progresjon i disse fagene i løpet av året, sammenlignet med lignende elever uten støtte av lærerassistenter. Andre sider av studien viste at lærerassistentene ikke kunne klandres for dette, men at det skyldtes måten lærerassistentene ble brukt på i undervisningen. Den første forklaringen tok tak

i måten lærerassistenter ble utplassert på. DISS fant at lærerassistenterne hadde en direkte pedagogisk rolle og interagerste direkte med elever, vanligvis i en-til-en sammenheng eller i grupper. Jo sterkere behov en elev hadde, jo mer økte bruken av lærerassistenter, og jo mindre kontakt hadde denne eleven med læreren. Eleven ble skilt fra læreren og fulgte ikke klassen i pensumet. Den andre forklaringen viste til lærerassistentenes praksis med elevene. Lærerassistentenes interaksjon med elevene var mindre faglig krevende enn interaksjonen med læreren. Lærerassistenterne tenderte til å gi elevene svar heller enn til å stimulere dem til å finne svarene selv, samtalen var preget av at assistentene «lukket» samtalen fremfor å «åpne» den. Den tredje forklaringen gikk på forberedelser og dekker både profesjonell kvalifisering av lærerassistenterne og den daglige forberedelsen til timene. Lærerassistenterne deltok sjelden i planleggingen av timen, møtte sjelden forberedt til undervisningen og tok ikke del i evalueringen etter timen.

Den overordnede konklusjonen fra DISS-prosjektet når det gjelder assistentenes effekt på elevens læring, er at den eksisterende modellen med utstrakt bruk av lærerassistenter diskriminerer de svakeste studentene ved å frata dem tid med læreren og erstatte den med mindre kvalifiserte og dårligere forberedte lærerassistenter. Effekten av å ha assistenter i klasserommet var imidlertid ikke entydig negativ, da DISS-prosjektet viste at lærerassistenter hadde positiv innvirkning på lærerens arbeidsmengde, disiplinen i klasserommet og både kvaliteten på og mengden av den undervisningen læreren var i stand til å gjennomføre med lærerassistenten i klasserommet.

På bakgrunn av dette resultatet ble den nye studien, kalt EDTA (Effective Deployment of Teacher Assistants), designet for å ta tak i de tre utfordringene DISS-studien identifiserte vedrørende bruk av assistenter i undervisningen. I dette nye prosjektet samarbeidet forskerne med rektorer, lærere og lærerassistenter ved ti skoler, seks barneskoler og fire ungdomsskoler, for å utvikle strategier for effektiv bruk av assistentene i undervisningen. Det overordnede målet med intervensjonen var å forbedre de tre svake punktene påpekt ovenfor. Evalueringen av forsøket ble gjort med pretest- og posttestmålinger og et flermetodedesign. Analyse av resultatskårer, strukturert observasjon, semi-strukturerte intervjuer og forskernes notater utgjorde datakildene. Sammenligning mellom ny og gammel modell ble gjort innenfor den samme skolen, dvs. at kun deler av personalet tok del i den nye modellutprøvingen. Studien undersøkte følgende:

- Læreres utplassering av lærerassistenter – hvilke studenter fikk hjelp, og i hvilken kontekst ble den gitt?
- Lærers rolle overfor assistentene
- Tid og kvalitet på assistentenes forberedelse til og evaluering av timene
- Assistentens kunnskap om fag og instruering / undervisning

- Kvalitet og stil på assistentens interaksjon med eleven

Studien undersøkte ikke effekten på elevenes læring da det ikke var tid til dette.

Første element: forberedelse

Ved begynnelsen av studien viste målingene at 82 prosent av skolelederne, 66 prosent av lærerne og 75 prosent av assistentene karakteriserte forberedelse og evaluering av timene som mindre effektive. Intervjuer avdekket at det var mangel på tid for lærere og assistenter for å samordne seg, og tilgjengelig tid var basert på assistentens vilje til å bli igjen etter arbeidstid. Ved oppfølging viste målingene at dette hadde endret seg, men endringene var moderate. Halvparten oppga at assistentene skåret høyere på forberedelser. Intervjuene viste at det vanskeligste ved å få til endring på dette punktet var å organisere felles tid for lærere og assistenter til å samtale om undervisningen.

Når det gjaldt kvaliteten på forberedelsene, viste målingene at assistentene var mer opptatt av dette enn lærerne. Målingene etter forsøket viste at assistentene hadde fått mer materiell av lærerne forut for timen og hadde mer detaljert kunnskap om innholdet i timene.

Den siste målingen gjaldt assistentenes fagkunnskap og instruksjonsmetode. Assistentene synes i hovedsak å tilegne seg fagkunnskap gjennom å lytte til lærerens klasseromsundervisning. Etter intervensjonen hadde dette endret seg, da assistentene oppga at de fikk den informasjonen de trengte gjennom høyere kvalitet på timeplanen og gjennom samtale med læreren. Det ble derfor mindre undervisning i «stereo», hvor assistenten gjentok overfor eleven hva læreren nettopp hadde sagt til klassen.

Andre element: Bruk eller utplassering

Før intervensjonen var det mangel på en felles enighet om hvilken rolle lærerassistenterne skulle ha i klasserommet, noe som førte til inkonsistent bruk og variasjon i måten lærere benyttet assistentene på. Hovedproblemet var at assistentene ble brukt til å dekke elever med behov for ekstra oppfølging. Etter intervensjonen hadde assistentene fremdeles en pedagogisk rolle ovenfor disse studentene. Likevel hadde intervensjonen hatt betydning for hvordan ledelse og lærere tenkte rundt og brukte assistenter i undervisningen. Lederteam tok initiativ til å gjennomgå ordningen og tenke strategisk rundt assistentens rolle og forventning relatert til elevene.

Rollene til lærere og assistenter i klasserommet hadde endret seg som følge av involveringen i prosjektet. Assistentene var mer aktive i timene, noe som skyldes at læreren hadde redusert tiden til undervisning av hele klasserommet og dermed frigjorde tid for de voksne til å jobbe med mindre grupper av elever. Assistenten ble brukt til å holde ro i klasserommet mens læreren jobbet med enkelt-elever eller grupper av elever. Slik fikk de svakeste elevene styrket lærerkontakt. Før intervensjonen

jobbet assistenten med de svakeste elvene og elevene med spesielle læringsbehov. Etter intervensjonen jobbet assistentene mer med elever med middels til høye prestasjoner. Intervensjonen hadde fått læreren til å se på hvordan klasserommet kunne organiseres bedre for at alle elevene skulle få lik tid med læreren. Det demmet også opp for noen av de negative effektene av å få for mye støtte fra assistentene som ble kartlagt i DISS-studien.

Tredje element: Undervisningspraksis

Forut for intervensjonen ble det observert at assistentenes interaksjon med elevene var kontraproduktiv da de «lukket» samtalen ved å gi svar, at de la vekt på å fullføre oppgavene i stedet for å stimulere til læring og forståelse, at de underviste i «stereo» ved å gjenta det læreren hadde sagt rett etter at han hadde sagt det. At de ga ukorrekte og vage instruksjoner og lignende.

Assistentenes undervisningspraksis var det siste aspektet ved WPR-modellen som det ble grepet fatt i, og der de hadde minst tid til å endre seg. Å endre instrueringspraksis var mest utfordrende, da det krevde nye måter å samtale om pensum på hos assistentene. Likevel viste forsøket positive tegn til endring, da assistentene ble mer kyndige spørsmålsstillere i læringssituasjonen og begynte å åpne samtalen med elevene.

Det ble også observert positive spillover-effekter av modellforsøket ved at lærerne satte spørsmålsteget ved egen praksis i klasserommet. Det ble også observert at assistentene ble mer selvsikre og fikk en positiv opplevelse av egen nytteverdi i klassen.

3.5.3. Oppsummering av studiene på lærerassistenter i skolen

Forskningsoversikten til Farrell m. fl. (2010) skilte mellom målrettet og universell bruk av lærerassistenter i skolen. Resultatene viser at målrettede intervensjoner gir bedre effekt på elevenes læring sammenlignet med universelle intervensjoner. Imidlertid er det studier som viser at universell lærerassistentstøtte er positivt for andre utfallsmål, som lærernes trivsel i skolen, opplevelse av støtte og jobbtilfredshet. Dersom ønsket er å heve elevens akademiske meritter, bør lærerassistenter brukes målrettet for å ha en effekt, og assistentene må læres opp i oppgaven, og deres involvering bør følges opp av kvalifisert personell (Farrell et al., 2010).

Innretningen på forskningsoppsummeringen til Lindsay (2007) er elever med spesielle opplæringsbehov. Lindsay (2007) vektlegger at det er forsvinnende lite forskning på effekten av å inkludere elever med spesielle opplæringsbehov i alminnelig skole, og de eksisterende studiene viste resultater som var marginalt positive, gitt at like resultater mellom elever med spesielle opplæringsbehov og ordinære elever skal telle som null-resultat. Det er en klar mangel på studier som kan gi svar på om inkludering bør være den foretrukne strategien med tanke på sosiale, emosjonelle og akademiske læringsmål, og eventuelt hvordan dette skal gjøres for å oppnå gode effekter.

I tillegg til de to forskningsoversiktene inkluderte kapitlet om lærerassistenter en primærstudie av Webster m. fl. (2013). Studien hadde et kritisk blikk på hvordan lærerassistenter ble brukt i det britiske skolevesenet og utviklet og testet en modell for bedre ressursbruk. Konklusjonen på forsøket var at man gjennom kritisk granskning av eksisterende bruk av lærerassistenter er på sporet av en mer produktiv og effektiv utnyttelse av ressursene. Lærerassistenten fikk bedre mulighet til å forberede seg til undervisningen, ble brukt på måter som økte assistentens og lærerens kontakt med alle elevene og fikk veiledning i undervisningspraksis. Det var større sjanse for å oppnå suksess når rektoren ledet prosessen og fulgte gjennomgangen på nært hold. Til tross for de positive endringene som ble observert i forsøket, gjenstår det å se om det har en effekt på elevenes læring og utvikling.

3.6. Helsefaglige profesjonsgrupper i skolen

Litteratursøket resulterte i to systematiske kunnskapsoversikter om helsefaglige profesjonsgrupper i skolen, en av Maughan (2003), som undersøkte helsesøstres rolle på elevenes skoleresultater, og en av Wainwright, Thomas og Jones (2000), som undersøkte helsesøsters rolle for å drive helsefremmede arbeid i skolen.

3.6.1. Systematiske litteraturoversikter

I dette kapitlet presenteres den systematiske litteraturoversikten til Maughan (2003). Litteraturoversikten til Wainwright m. fl. (2000) er ekskludert her til tross for at problemstillingen som guidet forskningsoppsummeringen, er relevant. De søkte å finne svar på hvorvidt det var helsepersonellens opplæring, deres samarbeid med lærerne eller organisering og ledelse som bidro til at de lyktes med å drive helsefremmende arbeid blant elevene, og dernest hvor effektive helsefremmende intervensjoner er. Wainwright m. fl. (2000) søkte i Cochrane, Medline, Embase, Cinahl, Aasia og RCE Nurse Rom. De elektroniske søkene avdekket halvparten av de relevante studiene, resten ble funnet via søk i referanselister, bestemte journaler og via den «grå» litteraturen. Ved å inkludere både elektroniske og analoge søk på 2000-tallet har de sannsynligvis dekket det som var av relevans. Forskerne fant 250 studier, hvorav 50 virket relevante, men ingen av disse hadde tilstrekkelig kvalitet til at de kan brukes til evidensbasering av praksis. Studiene var preget av små utvalg og var deskriptive. Ingen hadde et eksperimentelt design, og bare noen svært få testet hypoteser om sammenhenger (Wainwright, Thomas, & Jones, 2000).

Maughan: The Impact of School Nursing on School Performance

Maughan (2003) undersøker sammenhengen mellom sykepleiefaglige intervensjoner i skolen og elevenes læring. Artikkelen gir et sammendrag av forskning som har undersøkt helsearbeid i skolen, og forhold som har betydning for læring, som fravær fra skolen og klasserommet og håndtering av kronisk sykdom på skolen.

Utgangspunktet for Maughans (2003) litteraturoversikt er at mangelen på dokumentert effekt av helsesøsters arbeid i den amerikanske skolen har ført til at det stilles spørsmål ved hvorvidt helsesøster er en nødvendig utgift. Det er få studier som har undersøkt om helsesøster kan bidra positivt til elevenes faglige kvalifisering. Formålet med oversikten er dermed å sammenstille all forskning som viser betydningen av skolehelsetjenester for elevenes skolerresultater, inkludert forhold som påvirker en elevs mulighet for læring, som for eksempel sykdom og fravær. Artikkelen er delvis relevant for PICO-tabellen, da den ikke har benyttet et like strengt metodefilter som det vi har lagt opp til. Den beskriver også i liten grad samarbeid mellom helsefaglige profesjoner i skolen og lærerne, men har større vekt på helsesøsters arbeid med elevene. Fordi det er gjort lite forskning på helsesøstres betydning for elevenes sosiale og faglige utvikling, er det likevel viktig å ta med resultatene fra Maughans (2003) systematiske litteraturoversikt.

Litteratursøket

Søket etter artikler ble gjort i en rekke databaser fra EBSCO, ERIC, Medline, Academic Search Elite, Health Source: Nursing / Academic, Health Source: Consumer, og OVID (Cochrane). Databasene dekker et bredt spekter av utdannings- og helseforskning. Nøkkelordene var *school nurse*, *school nursing*, *school health service*, *academic achievement*, *educational outcomes*, *absenteeism*, *graduation* og *school performance*. Søket resulterte i 200 artikler. Inklusjonskriteriene var at artiklene var skrevet på engelsk og publisert etter 1965. Artikkelen måtte beskrive en intervensjon gitt av en sykepleier og både kvalitative og kvantitative studier var aktuelle. Kun 15 studier oppfylte inklusjonskriteriene for kunnskapsstatusen.

Disse femten artiklene var forfattet av Allen (2002), Bonny m. fl. (2000), Bryan og Cook (1967), Cameron m. fl. (1999), Chen m. fl. (1991), Coleman og Hawkins, (1970), Ferson m. fl. (1995), Fryer og Igoe (1995), Kimel (1996), Lamb m. fl. (1998), Larsson og Carlsson (1996), Long m. fl. (1975), Perry og Toole (2000), Persuad m. fl. (1996) og Werch m. fl. (1996).

Elleve av de femten studiene brukte kvasi-eksperimentelle design, tre studier var beskrivende, og den siste studien inneholdt en analyse av sekundærdata. Fire av studiene hadde skolen som enhet, en så på klasserom, og de øvrige studerte elever eller elevens foreldre. Seks studier undersøkte ungdomsskole og videregående skole, mens ni var gjort for barneskolen. Studiene dekket fra 17 til 10 056 deltakere. Studiene er fra USA, Sverige, Australia og Canada. Studiene beskriver intervensjoner som individuell rådgivning, målrettet intervensjon og spesifikke helsesøstertjenester.

Resultater

To overordnede tema ble identifisert: betydningen av skolehelsetjenester for skolerresultater, bredt definert, og effektiviteten av bestemte intervensjoner for spesifikke målgrupper. Referansene som er

gitt i resultatkapitlet, finnes i Maughans (2003) artikkel og er ikke referert i rapporten til «et lag rundt læreren».

Skoleresultater

Flere studier viste at helsesøster hadde påvirkning på fravær fra skolen, gjerne via bedre sykdomsmestring og ved å heve kunnskap om sykdomsspredning og lignende. Allen (2002) sammenlignet elevers fravær ved 22 skoler og fant at skoler med fulltidsansatt helsesøster hadde signifikant færre fraværsdager relatert til medisinske forhold enn skoler uten. En analyse av foreliggende data fra 482 skoledistrikter i USA viste at sykepleierdekningen i skoledistriktene korrelerte positivt med indeks-skårer som målte elevenes selvrapporterte livskvalitet (well-being) og andel studenter som fullførte utdanningen, og korrelerte negativt med andelen tenåringsmødre (Fryer og Iggoe, 1995). I en kvasi-eksperimentell studie med 199 elever hvor sykepleier lærte bort håndvask, førte dette til en kortvarig reduksjon i sykefraværet i de to første månedene, men det var ingen forskjell ved måling etter tre måneder (Kimel, 1996). En annen kvasi-eksperimentell studie av en sykepleiefaglig intervensjon rettet mot å redusere fraværet blant elever i barneskolen (n = 68) hadde dokumenterte, positive effekter og effekten var størst blant jenter og blant tredje og femteklassinger. Intervensjonen varte hele skoleåret, men det er ikke nærmere beskrevet hva innholdet i intervensjonen var (Long m. fl., 1975). Et forsøk rettet mot foreldre til barn i barnehagen viste at direkte telefonkontakt fra sykepleier førte til høyere vaksinasjonsrater sammenlignet med barna til foreldre som fikk skriftlig informasjon (Ferson m. fl., 1995).

Måltrettede intervensjoner

Sykepleiefaglige intervensjoner rettet mot bestemte målgrupper har også vist seg å ha en effekt. En kvasi-eksperimentell studie blant 36 elever med astma viste at gruppen som mottok opplæring / informasjon over en åtte ukers periode om hvordan de skulle medisinere seg, rapporterte å ha lavere nivå av angst under anfallene, men det var ingen forskjell i fraværsrater mellom gruppene (Persuad m. fl., 1996). Larsson og Carlsson (1996) har studert intervensjoner rettet mot elever med kronisk hodepine. 26 elever i alderen 10 til 15 år som var plaget av kronisk hodepine ble randomisert til kontroll og eksperimentgruppe. Eksperimentgruppen ble gitt tettere oppfølging av sykepleier over en periode på fem uker hvor de ble gitt opplæring i avspenningsteknikker og lærte mestringsteknikker. Etter intervensjonen hadde eksperimentgruppen lavere forekomst av hodepine og forskjellen bestod seks måneder senere. Intervensjoner rettet mot deprimerte tenåringer (Lamb m. fl., 1998), røykere (Cameron m. fl., 1999) og tenåringsgraviditeter og alkoholbruk (Werch m. fl., 1996) har også vist seg å være effektive i å oppnå forandring.

Maughan (2003) skriver at flere av resultatene sannsynligvis kan oppnås gjennom annet personell ved skolen, som rådgivere, sosialarbeidere og lignende. Hun fremhever imidlertid at flere psykiske vansker kan manifestere seg som fysiske plager, og at den sykepleiefaglige kompetansen derfor er viktig. Sykepleieren kan også bidra til at skolen har oppdatert, relevant og nødvendig helseinformasjon om høyrisiko-elever (astma, epilepsi o.l.). Videre er den sykepleiefaglige kompetansen relevant for å identifisere elever med høy risiko for fravær og frafall fra skolen og undervisningen. I tillegg kan sykepleiere gi bedre og mer kostnadseffektiv hjelp enn rådgivere utenfor skolen, blant annet fordi elevene ikke trenger å være like lenge borte fra klassen for å motta hjelp.

3.6.2. Primærstudier på helsepersonell i skolen

Litteratursøket avdekket tre primærstudier som har undersøkt betydningen av å ha helsefaglig personell i skolen for elevenes faglige og sosiale kvalifisering.

Baisch: Evidence-Based Research on the Value of School Nurses in an Urban School System

Studien til Baisch (2011) undersøker helsesøstres betydning for elevhelse og faglig kvalifisering, hvor tilfreds skolens personell er vedrørende helsesøsters håndtering av elevenes helseproblemer, hvor godt og riktig beskrevet elevhelsekortene er, og vaksinasjonsrater.

Studien til Baisch (2011) består av to delstudier. Den første studien var en tverrsnittundersøkelse blant skolepersonell om hvor fornøyd de var med helsetjenesten ved skolen. Svar ble innhentet fra 24 rektorer, 45 rådgivere og 565 lærere ved videregående skoler, ungdomsskoler og barneskoler med skolehelsetjeneste. Den andre delstudien er en kvasi-eksperimentell studie med matchede skoler. Helsekort og vaksinasjonsrater ble sammenlignet mellom skoler med og uten helsesøster. Helseopplysninger om 9346 elever ble innhentet fra 11 barneskoler med helsetjeneste og fra 7246 elever ved skoler uten helsesøster.

Resultatene fra første delstudie viser at staben er svært fornøyd med å ha en helsesøster på skolen, og det var en klar reduksjon av tiden brukt til elevens helseproblemer blant skolens øvrige stab. Utrekninger viser en reduksjon på hele 13 timer om dagen per skole. Regnet om til tiden som ble frigjort til andre oppgaver for skolens personell, viser dette at det er kostnadseffektivt å ha en helsesøster. Resultatene fra andre delstudie viser at de registrerte helseopplysningene om elevene var bedre dekket ved skoler med helsesøster, og ved disse skolene hadde man flere elever som var registrert med livstruende allergier / helseproblemer og generelle helseproblemer.

Til tross for at Baisch (2011) argumenterer med at helsesøster bidrar til elevenes faglige kvalifisering ved å redusere sykdomsrelatert fravær, er ingen av utfallsmålene ved studien direkte relevante for elevens læring. Det er ikke vist noen effekt på fravær eller på faglige resultat.

Kvarme m. fl. The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children

Studien til Kvarme m. fl. (2010) er en av to norske studier i denne kunnskapsstatusen. Kvarme og kollegaer (2010) har undersøkt effekten av en løsningsorientert tilnærming for å øke mestringstroen (self-efficacy) hos sosialt tilbaketrukkne elever i et ikke-randomisert kontrollert forsøk. I begrunnelsen for studien blir det lagt vekt på at sosialt tilbaketrukkne barn gjerne har lavere mestringstro. Det er sannsynlig at mestringstroen ikke blir styrket med alderen, men heller at problemene forverrer seg i puberteten. Derfor er det viktig med tidlig intervensjon. Mestringstro kan økes ved at man erfarer mestring eller observere at andre mestrer, sosial overbevisning og emosjonell og psykologisk status. Intervensjonen som ble forsøkt, var et skolebasert program som kombinerte sosial læring og kognitive atferdsteknikker. Målsetningen var å styrke sosiale ferdigheter blant elever som hadde opplevd å bli avvist av sine medelever eller hadde sosial angst, og det rettet seg mot elever i sjuende klasse.

Studien overlapper godt med PICO-tabellen til tross for at intervensjonen retter seg direkte mot elevene og ikke beskriver et samarbeid med læreren. Det alternative tiltaket av interesse i PICO-tabellen inkluderer også andre profesjoner og faggruppers arbeid i skolen som har betydning for elevenes faglige og sosiale kvalifisering.

Gjennomføring

Designet for studien var en ikke-randomisert kontrollert studie. Lærere og helsesøstre fant frem til deltakerne basert på observasjon av gitte utvalgskriterier. Elever som møtte inklusjonskriteriene, ble selektert til en forsøks- og kontrollgruppe. Inklusjonskriteriene for deltakelse var elever i aldersgruppen 12 til 13 år, som var stille, sosialt tilbaketrukkne og som hadde få eller ingen venner på skolen. Programmet ble gitt i en time i uken, utenfor klasserommet. Programmet varte i seks uker og ble levert av skolehelsetjenesten. Det var fra 3 til 7 elever per gruppe, og gutter og jenter ble plassert i separate grupper. 156 elever ble målt ved baseline. Det var noe frafall, og henholdsvis 84 og 60 elever ble målt ved siste tidspunkt i henholdsvis forsøks- og kontrollgruppen. Deltakerne svarte på spørreskjema som undersøkte generell mestringstro (GSE), sosial mestringstro (SSE) og selv-bekreftende mestringstro (ASE) på tre tidspunkter: før oppstart av programmet, rett etter avslutning av programmet og tre måneder etter at programmet var avsluttet.

Resultater

Resultatene viste en forbedring på generell mestringstro for forsøksgruppen ved første og andre måletidspunkt. Effektstørrelsen var henholdsvis (0,31) og (0,23). Ved første tidspunkt var det en signifikant forbedring bare for jenter (effekt: 0,60), men på andre måletidspunkt var den signifikant også for gutter med en effekt på (0,37). For jenter hadde effekten sunket til (0,17) ved andre

måletidspunkt, men forskjellen var fremdeles signifikant. Det var ingen signifikante endringer på skalaen for sosial mestringstro (SSE), men en svak forbedring på skalaen for selvbevisst mestringstro (ASE) ved andre måletidspunkt for gutter med en effekt på (0,29).

Cappella, Jackson, Bilal, Hamre, and Soule (2011) Bridging Mental Health and Education in Urban Elementary Schools

Artikkelen til Cappella m. fl. (2011) har som bakgrunn at helsepersonell i skolen, helsesøstre, psykologer o.l. i økende grad er involvert i å forebygge eller i å gi intervensjoner rettet mot atferd som skaper problemer for elevenes læring. Potensialet som ligger i å benytte helsefaglig personell i skolen er underutnyttet, skriver de, og artikkelen er et bidrag til å gi mer kunnskap om intervensjoner. Artikkelen utforsker hvordan man kan knytte skolehelsepersonell tettere opp mot utdanningen, både for å øke relevans og effekt. Skolehelsepersonell er kvalifisert til å gjøre vurderinger, gi terapi, håndtere kriser og jobbe mot familiene, men det er mindre vanlig at disse profesjonene har språket og verktøyene som skal til for å støtte klasseromslærere ifølge Cappella m. fl. (2011). De argumenterer med at effektive lærer-student interaksjoner er svært viktige for faglig og sosial-emosjonell utvikling hos elevene, spesielt for elever med sammensatte problemer. Ved å gjøre skolehelsepersonell i stand til å hjelpe lærere til å interagere effektivt med elever med læringsproblemer og elever generelt, kan betydningen skolehelsepersonell har for elevens utvikling øke.

Artikkelen er en studie av programmet BRIDGE, som har som mål å styrke lærer-elev interaksjoner i klasserommet, og da spesielt overfor elever som har atferdsvansker, som et mål for barns faglige, sosiale og atferdsmessige tilpasning i skolen. Programmet er rettet mot underfinansierte skoler. Studien er gjort i to faser, første fase skal sørge for en tilpasning av BRIDGE, og andre fase er et pilotforsøk med implementering av programmet. Målet med studien er å øke spesifisiteten på beskrivelser av intervensjonsutvikling. Cappella og kollegaer (2011) påpeker at de fleste skoler har tilgang på skolehelsetjenester, enten ved skolen eller gjennom kommunen. Mange skoler har også gjennomført intervensjoner med små til moderate effekter på elevenes utfallsmål. Det er mangel på kunnskap om implementering av slike intervensjoner. Målet ved studien er å undersøke hvordan man best kan benytte helsetjenester ved skolen eller i kommunen på en måte som har større effekt på elevene, og spesielt å hjelpe lærerne til å styrke klasserommet. Artikkelen til Cappella m. fl. (2011) er dermed svært relevant for kunnskapsoversikten, idet den beskriver elementene i en implementeringsfase som går direkte på å kvalifisere læreren. Det er en svakhet at den ikke måler resultatet av intervensjon for elevenes faglige og sosiale kvalifisering.

Programmet

BRIDGE skal integrere lærerkonsultasjon og coaching i klasserommet som en del av praksisen til skolehelsepersonellet. Dette skal bli en effektiv og bærekraftig modell for å støtte lærerens arbeid med vanskelige elever og bedre klasseromskonteksten i sin helhet. BRIDGE bidrar med et rammeverk for å hjelpe skolehelsepersonell til å forstå klasserommet og den daglige interaksjonen læreren har med elevene, her legges det vekt på felles språk, enkelte aspekter ved undervisningspraksisen som man vet fremmer positive utfall for elevene, og valg av hvilke strategier som skal implementeres for å styrke klasserommet. Fokuset er på lærer-elev interaksjoner og strategier for å styrke disse interaksjonene som en primær mekanisme for læring og utvikling for barn med atferdsvansker og deres medelever. Elementene i BRIDGE er: observasjon av interaksjoner i klasserommet ved bruk av CLASS-linsen (skåringsverktøy), individualisert konsultasjon med læreren basert på observasjon av klasseromsinteraksjonen og støttende coaching i implementeringen av universelle og målrettede strategier og intervensjoner gitt av skolehelsepersonell.

Studien var delt inn i to faser. I første fase samlet forskerne inn og analyserte kvalitative data for å tilpasse BRIDGE til den aktuelle skolen. I andre fase benyttet forskerne et flermetodedesign i et piloteksperiment for å vurdere kvaliteten (fidelity) på implementeringen.

Første fase

Første fase av programmet involverte to skoler, fem rektorer eller assisterende rektorer, fem klasseromslærere og åtte personer fra skolehelsetjenesten. Fra kommunen deltok tre rådgivere og 23 klinikere. Resultatene viste at rådgivere, personer som opprettholder disiplinen (disciplinarians), mentorlærere, skolepsykologer og sosialarbeidere kunne være relevante ressurspersoner for modellen. Imidlertid hadde alle disse faggruppene, med unntak av mentorlæreren, eleven som sitt primære arbeidsområde og ikke læreren. I BRIDGE skal læreren være i fokus. Derneft fant de at de fleste skolene og skolehelsepersonellet var involvert i en eller flere intervensjoner allerede, enten rettet mot individer eller grupper. Det er noe man må ta høyde for ved implementeringen av et nytt program. Når det gjaldt erfaringene med BRIDGE, viste det seg at rammeverket som ga et felles språk, ble godt mottatt. Lærerkonsultasjonene kunne bli for intensive, man måtte finne en balanse mellom å implementere programmet og støtte læreren på andre måter. Lærerne ga uttrykk for at de ønsket og trengte tid til å bedre atferd og det sosiale klimaet i klasserommet. Både universelle og målrettede strategier var verktøy de trengte, og de ønsket spesielt coaching og tilbakemelding på hvor vellykket implementeringen var. BRIDGE var attraktivt for lærerne fordi de ønsket støtte til å jobbe med utfordrende elever, og de savnet noen å snakke konstruktivt med vedrørende undervisning. Tiden kunne være en utfordring, og det var best med møter før eller etter skoledagen.

Skolehelsepersonellet på sin side rapporterte at de var usikre på hvordan de skulle bygge en god nok relasjon til lærerne, da ikke alle var åpne for å reflektere rundt egen praksis. Mulige strategier for å løse opp i dette er å få hele skolen til å forplikte seg, tilrettelegge for uformelle møter mellom skolehelsepersonell og lærere og ta tak i positive ting først. Disse erfaringene ble videreført i implementeringen av BRIDGE i fase II.

Andre fase

I andre fase deltok fem skoler (tre nye i tillegg til de to hvor implementeringsstudien ble gjort), 36 lærere og 12 fra skolehelsetjenesten. Det var 18 lærere i hhv. forsøks- og kontrollgruppen. Intervensjonen pågikk i fire måneder fra januar til april. Lærerne i forsøksgruppen deltok i et oppstartsmøte, som var en totimers workshop etter skolen. BRIDGE-konsulentene deltok på tre halvdagsseminar som skulle gjøre dem i stand til å identifisere effektiv / ineffektiv klasseromsinteraksjon, gjenkjenne elementene ved CLASS-skåringsskjema og gi opplæring i universelle og målrettede strategier for klasseromsledelse. Fra februar til april ble intervensjonen implementert. Her ble lærerne gitt både konsultasjon og coaching tre til fem ganger i løpet av perioden med en varighet på 25 – 30 min per gang. BRIDGE konsulentene fikk månedlige, individuelle møter av ca. en times varighet. Datainnsamlingen pågikk kontinuerlig, med fokus på å nå målene satt for programmet. Erfaringene fra fase II viste at det lot seg gjøre å implementere dette i skolen, men at det var nødvendig med mer kontinuerlig støtte enn det programmet la opp til.

Minus ved denne studien er at den ikke studerer utfallene for elevene, bare for lærerne. Skal man vite at tiltak virker, må man også ta inn elevenes utfallsmål. Det er flere studier som har vist liten til ingen effekt på elevene, men som har blitt godt mottatt av lærerne og skolens personell. Der nest er denne studien tilpasset amerikanske, fattige, urbane skoler.

3.6.3. Oppsummering av studiene på helsepersonell i skolen

Maughan (2003) konkluderer med at sykepleiere på skolen har en positiv effekt på forhold som påvirker elevenes mulighet til å lære og til å fullføre skolegangen. Studiene viser at det er signifikante korrelasjoner mellom sykepleiedekningen i skolen og helsen til elevene, både relatert til sykdom og mestring av sykdom i en skolekontekst, men også videre helsemål som graviditet, tobakk- og rusbruk, vold og dødsfall. Hun refererer også forskning som viser at elever som ikke føler seg hjemme i skolen, har økt sannsynlighet for å oppsøke skolehelsetjenesten. Tre studier har sett på skolehelsetjenestens rolle overfor foreldrene, med hensyn til temaer som astma, vaksiner og foreldrenes relasjon til skolen. I alle tre studier fant man at skolehelsetjenestens kontakt med foreldrene og nærmiljøet rundt skolen bidro til å øke kontakten mellom skole og hjem og redusere sannsynligheten for helserelatert fravær fra skolen og fravær fra timene.

Maughan (2003) påpeker at det er en svakhet ved studiene at svært få kobler helsesøstrenes tjenester direkte opp mot utfallsmålet. Det er mange korrelasjonsstudier, og flere av kvasiekperimentene har liten eller ingen kontroll på andre konfunderende faktorer, noe som svekker validiteten og reliabiliteten til studien. Kun unntaksvis gjorde forskerne gjentatte målinger for å undersøke om intervensjonen ga vedvarende endring, noe som gjør at man kan stille spørsmål ved effektiviteten av intervensjonen. Utvalgene er som regel ikke tilfeldig trukket, selv om randomiseringen er nettopp det.

3.7. Skolebaserte intervensjoner for faglig, sosial og emosjonell kvalifisering

Det fjerde kapitlet i den internasjonale litteraturstudien viser til effekter av universelle intervensjonsprogrammer som omfatter hele skolen, hvor målsetningen er å bidra til at elevene har en god faglig og sosial utvikling. *School-Wide Positive Behaviour Intervention and Support (SWPBIS/PBIS)* og *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL/SEL)* er eksempel på slike program.

Disse programmene skiller seg fra den øvrige litteraturen ved at det ikke er en bestemt faggruppe eller profesjon som deltar i utviklingen av et tverrfaglig samarbeid. Personene som bidrar til implementeringen av programmet, beskrives gjerne som *coacher* og kan ha ulik fagbakgrunn, inkludert bakgrunn fra sosialt arbeid, psykologi og vernepleie og lignende. Programmene går direkte på utfallsmålene som er definert for litteraturoversikten til «et lag rundt læreren». Et annet trekk ved disse programmene er at de først og fremst retter seg mot læreren og lærerkollegiet. Ved å skape endring i måten lærere samarbeider på, og måten de leder og organiserer klasserommet på, vil dette i neste omgang føre til bedre faglig og sosial kvalifisering hos elevene. Eksterne ressurser kommer inn og bidrar til en profesjonell utvikling i skolens personell for å styrke skolens evne til å sørge for at elevene når disse læringsmålene. Programmene skal med andre ord bidra til at lærerne selv opptrer som et lag.

Litteratursøket avdekket en systematisk litteraturoversikt på SEL og seks primærstudier på skoleorganisering med elevens faglige og sosiale kvalifisering som endemål.

3.7.1. Systematisk litteraturoversikt på skolebaserte intervensjoner

Durlak og kollegaer (2011) har gjort en metaanalyse av 213 SEL-programmer implementert i den amerikanske skolen på alle nivåer fra barneskole til videregående skole. Resultatene viser at elever som deltok i SEL programmene, hadde signifikant bedre sosiale og emosjonelle ferdigheter, holdninger og atferd. De faglige resultatene viste en 11 prosentpoengs gjennomsnittlig forbedring for forsøksgruppen sammenlignet med kontrollgruppen.

SEL-programmene

Utgangspunktet for Durlaks m. fl. (2011) litteraturoversikt er at forskningen rundt betydningen av SEL for elevenes faglige resultater og atferd er delt. På den ene side viser forskningen en sammenheng mellom sosial og emosjonell kompetanse og skoleprestasjoner, mens det på den annen side er stilt

spørsmål ved hvorvidt sosial og emosjonell læring hos barn kan ha en påvirkning på atferd og faglige resultater. Begrunnelsen for SEL-programmer er at undervisning og læring har sterke sosiale, emosjonelle og faglige komponenter, da læring skjer i samspill med lærer og medelever, og elevens sosiale og emosjonelle ferdigheter er av betydning for kvaliteten på samspillet. Dermed er det en viktig oppgave for skolen å kvalifisere elevene sosialt, i tillegg til faglig. Universelle skolebaserte programmer som SEL kan bidra til elevenes sosiale utvikling og dermed øke sjansene for at elevene lykkes i skolen.

Målsetningene ved SEL er å fremme utvikling av kognitiv, affektiv og atferdsmessig kompetanse hos elevene. Det gjør programmet ved å lære elevene selvbevissthet, selvledelse, sosial bevissthet, relasjonelle ferdigheter og ansvarlig beslutningstaking. Når disse ferdighetene er på plass, skal de legge grunnlaget for bedre tilpasning i skolen, færre atferdsproblemer, mindre emosjonelt stress og dermed bedre faglige resultater. Det er to sider ved SEL-programmer. Den ene siden jobber direkte med elevene ved å gi ferdighetstrening gjennom systematisk instruksjon i hvordan de skal bearbeide erfaringer, integrere følelser og reagere på sosialt akseptable måter. Programmene kan også brukes for å bryte spesiell problematferd som rus, mobbing, vold og lignende. Den andre siden av programmet søker å fremme elevenes sosiale kvalifisering ved å danne et godt skole- og læringsmiljø gjennom tettere kontakt mellom skole og hjem, styrke klasseromsledelsen og bedre undervisningen (Durlak m. fl., 2011).

Utfallsmål

Durlak og kollegaer (2011) har kartlagt seks utfallsmål: sosiale og emosjonelle ferdigheter, holdninger til selv og andre, positiv sosial atferd, atferdsproblemer, emosjonelt stress og faglige resultater. De hadde fem hypoteser: (1) SEL vil gi signifikante, positive resultater, (2) SEL gitt av lærere og annet skolepersonell vil gi positive resultater, (3) SEL som gis både i og utenfor vanlig klasseromsundervisning, vil ha større effekt enn programmer som gis i klasserommet, (4) SEL-programmer som gjør bruk av de fire implementeringspraksisene (SAFE²), gir bedre resultater enn de som ikke gjør det, og (5) programmer som hadde problemer i implementeringen, var mindre effektive sammenlignet med programmer uten problemer.

Litteratursøket

Litteratursøket ble gjort i fire omganger: Først ble det søkt i PsychInfo, Medline og Dissertation Abstracts på en lang rekke søkeord som *social and emotional learning, competence, assets, health promotion, prevention, positive youth development, social skills, self-esteem, empathy, emotional intelligence, problem solving, conflict resolution, coping, stress reduction, children, adolescents, intervention, students* og *schools*. For det andre ble referanselisten til hver studie undersøkt, samt

² I sekvens, aktivt, fokusert og eksplisitt.

litteraturoversikter på psykososiale intervensjoner for barn / ungdom. For det tredje ble det gjort manuelle søk i elleve tidsskrifter som utgir relevant forskning omkring temaet. Til slutt søkte forskerne på nettsidene til organisasjoner som jobber med barn og unges utvikling og sosial og emosjonell læring. Inklusjonskriteriene var at studien: a) var forfattet på engelsk, b) var skrevet før 31. desember 2007, c) var publisert eller upublisert, d) la vekt på utvikling av en eller flere SEL ferdigheter, e) handlet om barn og unge i alderen 5 til 18 som ikke hadde tilpasnings- eller læringsproblemer, f) inkluderte en kontrollgruppe, og g) oppga tilstrekkelig informasjon til at effektstørrelser kunne kalkuleres etter forsøket, gjerne seks måneder etter avsluttet intervensjon.

Studier ble ekskludert dersom: a) de dekket elever med atferds- eller lærevansker, b) de gjorde bruk av undervisningsstøtte, c) de fokuserte ensidig på fysiske utfall, og d) intervensjonen fant sted utenfor klasserommet i små grupper. Disse intervensjonene er tidligere omtalt som nivå 2 (*tier 2*).

Koding av data

Utvalget bestod av 213 studier og en samlet populasjon på 270 034 elever.

Tre uavhengige variabler er sentrale for analysen av resultatene. Disse ble identifisert og kodet i gjensidig utelukkende kategorier basert på informasjon oppgitt i de enkelte studiene. Variablene var: Intervensjonsformat (ledet av skolepersonell / ikke ledet av skolepersonell / blandet), Implementering (SAFE / ikke SAFE) og implementeringsproblemer (problemer / ingen problemer / ikke rapportert). Følgende metodevariabler ble brukt: randomisering (ja / nei), reliabelt utfallsmål (ja / nei) og valid utfallsmål (ja / nei). Frafallsrater ble kalkulert.

De avhengige variablene i analysen var sosiale og emosjonelle ferdigheter, holdninger til seg selv og andre, positiv sosial atferd, atferdsproblemer, emosjonelt stress og faglige resultater.

Reliabiliteten av kodingen ble målt ved å la to kodere jobbe uavhengig på deler av materialet og sammenstille resultatene fra de to uavhengige utvalgene. Korrelasjonsrater ble kalkulert og justert for tilfeldighet, korrelasjonsmålene viste at reliabiliteten var tilfredsstillende. Effektstørrelser ble kalkulert ved Hedges g.

Resultater

Durlak m. fl. (2011) kom frem til at det samlede gjennomsnittet for alle studiene viser at SEL har en signifikant effekt på samtlige utfallsmål, men effektstørrelsen er svak til moderat på utfallsmålene «holdninger til seg selv og andre» (0,23), «positiv sosial atferd» (0,24), «atferdsproblemer» (0,22), «emosjonelt stress» (0,24) og «faglige resultater» (0,27). Effekten er sterkest på «sosiale og emosjonelle ferdigheter» (0,57). Kun 33 studier gjorde oppfølgingsmålinger minst seks måneder etter intervensjon. Resultatene på dette tidspunktet var fremdeles signifikante, men effekten på samtlige

utfallsmål var redusert, med unntak av effekten på faglige resultater som var blitt litt styrket. Hypotese 1 fikk dermed støtte.

Interessant nok var det jevnt over bedre resultater om intervensjonen var gitt i klasserommet av læreren, enn om intervensjonen var gitt utenfor klasserommet. Effekt på faglig kvalifisering ble kun oppnådd når lærer var med på å gi intervensjonen. Intervensjoner som ikke ble gitt av skolepersonell, eller som ble gitt i og utenfor skolen, ga jevnt over svakere resultater og til dels ikke-signifikante resultater. Effekten på sosiale og emosjonelle ferdigheter var sterkere hvis intervensjonen ikke ble gitt av skolepersonell (0,87), men for øvrig var det kun to andre resultat som viste seg signifikante: holdninger (0,14) og atferdsproblemer (0,17). Det vil si at hypotese 2 fikk støtte, men ikke hypotese 3. Det er bemerkelsesverdig at programmer ledet av forskere og andre personer som ikke tilhører skolens stab, i mindre grad oppnådde signifikante resultater på utfallsmålene, mens læreren jevnt over oppnådde signifikante resultater. Durlak m. fl. (2011) diskuterer ikke årsaken til dette i artikkelen, men det er nærliggende å tenke seg at lærerens eksisterende relasjon til eleven og kontinuiteten i denne relasjonen er viktig for å realisere effekten. Programmer som kombinerte intervensjoner fra lærer og andre faggrupper, gjorde det også mindre godt enn forventet, men tilleggsanalyser viste at disse multiple programmene i større grad var beheftet med implementeringsproblemer (Durlak m. fl., 2011).

Når det gjelder implementeringen, viser resultatene at programmer som benyttet SAFE, produserte signifikante resultater på samtlige utfallsmål med svake til moderate effekter. Implementeringer som ikke benyttet SAFE, produserte kun tre signifikante utfallsmål med svake til moderate effekter på variablene holdninger (0,16), atferdsproblemer (0,16) og faglige resultater (0,26). Derneft var det signifikante effekter på alle utfallsmål for studier som ikke hadde implementeringsproblemer, eller som ikke hadde rapportert på implementeringen. I studier med implementeringsproblemer fant man signifikante, men svake, resultater kun for holdninger (0,19) og atferdsproblemer (0,15). Hypotese 4 og 5 er støttet av disse resultatene.

3.7.2. Primærstudier på SEL/PBIS

I dette kapitlet vil vi presentere fire primærstudier på SEL eller PBIS programmer.

Ertesvåg og Vaaland: *Prevention and reduction of behavioural problems in school*

Studien til Ertesvåg og Vaaland (2007) er den andre av de to norske studiene som ble funnet i litteratursøket. Studien har undersøkt forebygging og reduksjon av atferdsproblemer i skolen gjennom evaluering av Respekt-programmet. Dette programmet fokuserer på prososial atferd ved å jobbe med lærere og bedre kvaliteten på undervisning, det sosiale miljøet i klasserommet og på skolen.

Respekt-programmet

Ertesvåg og Vaaland (2007) beskriver programmet med innhold og implementering. Programmet retter seg særlig mot atferd som ulydighet, manglende konsentrasjon (off-task behaviour), det å mobbe og å bli mobbet. Programmet involverte alle profesjonsgruppene ved skolen, elever og foreldre, og formålet med programmet er at man skal jobbe på systemnivå. Programmet skal føre til endringer som bedrer skolekvaliteten på individuelt nivå, klasseromsnivå og skolenivå. Det er lagt vekt på lederskap, samarbeid, felles strategier og på å utvikle en policy for forebygging og intervensjon. Programmet konsentrerer seg om rollene og ansvaret til de voksne, elevatferd skal endres gjennom å endre de voksnes atferd. Effekten av programmet måles på elevenes atferd.

Programmet skal ha kontinuitet, det skal føre til varige endringer og det skal involvere hele skolen. Det blir lagt vekt på å styrke lederskapet ved skolen. Skoleledelsen skal utvikle systemer for læring og samarbeid mellom ansatte og mellom ansatte og foreldre. Voksne i Respekt-programmet skal opptre som autoriteter. De skal vise omsorg og varme og samtidig markere en standard for akseptabel atferd. Voksne skal opptre konsistent over tid og seg imellom. De voksne må vise en forpliktelse til å slå ned på all atferd som bryter regler.

I programmet spesifiseres det at det skal jobbes med klasseromsledelsen og klargjøre hvilke normer og forventninger det er til elevenes oppførsel i klasserommet. Læreren griper effektivt inn når disse brytes. Det er lagt vekt på klasseromsledelse i programmet fordi god klasseromsledelse har vist seg å korrelere med konsentrasjon / tid brukt på en oppgave. Klasseromsledelse er korrelert med et godt sosialt klima, og et godt sosialt klima har vist seg å ha sammenheng med mobbing blant medelever.

Dernest skal det utvikles en policy eller strategi som innbefatter en felles rolle- og ansvarsforståelse. Konsistens på disse punktene har vist seg å være effektivt for å håndtere og redusere aggressiv atferd. Aggresjon er relatert til de fire problemområdene som Respekt har særlig innsats mot.

Starttidspunktet for programmet settes til begynnelsen av skoleåret.

Implementering

Lærere og skoleledere deltok på en rekke seminarer som introduserte dem for programmet, prinsippene og den praktiske gjennomføringen. Hver skole holdt et endagsseminar om programimplementeringen på deres skole. Deretter ble det holdt fire dagsseminarer i løpet av det året programmet ble implementert. Lærere som ledet kollegaveiledningsgrupper, deltok på ytterligere ett seminar. Alle lærere på skolen deltok regelmessig i kollegaveiledningen. En prosjektgruppe som inkluderte skoleleder, hadde ansvar for implementeringen av programmet gjennom året. I tillegg ble det etablert et nettverk mellom skolene i programmet (Ertesvåg og Vaaland, 2007).

Metode og data

De deltagende skolene var tre barneskoler og en ungdomsskole. Det ble gjort fire målinger fra mai 2002 til april 2005. Den første målingen ble gjort før programmet ble implementert, her ble elever i femte til tiende klasse kartlagt. Det er benyttet et kohort-design slik at elever på ett klassetrinn er sammenlignet med elever på samme klassetrinn året etter for å unngå modningseffekter. Kun på t_1 , som er baseline-målingen, var det elever som ikke hadde noe erfaring med programmet. På de øvrige måletidspunktene vil elevene ha hatt erfaring med programmet på tidligere klassetrinn. Jo lenger ut i programmet målingen kommer, jo flere års erfaring har elevene med programmet.

Elevene ble skåret på skalaer som måler ulydighet, distraksjon, mobbing og aggresjon. I tillegg skåret lærerne elevene på forekomst av mobbing.

Resultater

I tabellen under er effektstørrelsene for alle signifikante endringer mellom henholdsvis $T_1 - T_2$ og $T_1 - T_4$ oppgitt. Det ble ikke observert nedgang i aggressiv atferd for intervensjonsgruppene.

	5. trinn		6. trinn		7. trinn		8. trinn		9. trinn		10. trinn	
	ΔT_2	ΔT_4	ΔT_2	ΔT_4	ΔT_2	ΔT_4	ΔT_2	ΔT_4	ΔT_2	ΔT_4	ΔT_2	ΔT_4
Ulydighet		0,25	0,30	0,30	0,25	0,39	0,26	0,50		0,16		0,62
Mobbing		0,40		0,44		0,39						
Bli mobbet						0,41				0,29		
Distraksjon			0,60	0,60		0,49		0,65		0,35	0,35	0,52

Tabellen viser at effektene av programmet er svake til moderate for ulydighet. Kun på sjette til åttende trinn var effektene signifikante allerede etter ett år. Imidlertid er ulydighet det eneste utfallsmålet som fikk signifikante resultater på alle klassetrinnene. Programmet hadde en moderat effekt for mobbing ved T_4 for de tre yngste trinnene, men ingen signifikante effekter ved T_2 eller for de eldste elevene. Tabellen viser også at det er liten effekt av programmet på elever som blir mobbet. Det blir registrert en signifikant nedgang ved T_4 for elever i sjuende og niende klasse. De sterkeste effektene blir registrert for distraksjon. Ved T_4 er resultatet signifikant og effekten moderat til sterk på alle trinn bortsett fra femte trinn.

Kimber m. fl. Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health
Studien til Kimber m. fl. (2008) er en av få studier som er fra Europa. Kimber og kollegaene (2008) har gjort en studie av sosial og emosjonell trening (SET) i Sverige og undersøkt hvorvidt det kan fremme

god mentalhelse. Deres utgangspunkt er at dårlig mentalhelse er et økende problem, og de retter spesielt fokuset mot internaliserende problemer som depresjon, angst og lignende.

De argumenterer for at skolen er en egnet arena for å ta tak i dette, fordi alle barn er i skolen. SEL gjør at lærere kan trene elevene i å få bedre selvkontroll, sosial kompetanse, empati, motivasjon og selvbevissthet. Ifølge Kimber m. fl. (2008) er det fire svakheter med litteraturen omkring SEL: 1) begrenset antall utfallsmål, 2) få studier inkluderer mange klassetrinn, 3) fagfellevurderte studier er amerikanske, og 4) de er implementert av forskere og ikke kommunen selv. Denne studien skal imøtekomme alle disse svakhetene da den både ser på internaliserende og eksternaliserende atferd, den dekker alle klassetrinn fra første til niende, den er gjort i Sverige og den har blitt implementert på en måte som sikrer høy, ytre validitet.

Metode og data

Studien har et kvasi-eksperimentelt design. To skoler er forsøksskoler og to skoler er kontrollskoler. Studien er utført de to første årene av implementeringen, og studien er basert på målinger gjort i løpet av denne perioden. Første måling ble gjort i mai før implementeringen. To målinger ble gjort henholdsvis ett år og to år etter implementering, også i mai. Studiens deltakere gikk i 1. – 7. klasse. Klasse 1 – 3 er juniorene, mens klasse 4 – 7 er seniorene. Til sammen var det 41 av 110 klasser som var med i forsøket ved de to skolene. Det var 14 kontrollklasser ved de to andre skolene.

Elevene ble skåret på «I think I am». De eldste elevene ble skåret på Youth Self-Report (fire subskalaer: angst, aggressivitet, selvsikkerhet og oppmerksomhetssøken), mestringstro (self-efficacy), Social Skills Rating System (fire subskalaer: bekreftelse, samarbeid, empati og selvkontroll), fornøydhet med skolen, mobbing og rusmiddelbruk. Alle instrumentene er validerte. Manglende data ble ikke imputert, dvs. at man ikke erstattet ubesvarte spørsmål med verdier generert fra statistiske teknikker.

Frafallet fra måletidspunkt T_0 til T_2 var ganske substansielt. Blant de yngste elevene var det hhv. 26 og 15 prosent av elevene ved forsøks- og kontrollskolene som fortsatt deltok i studien. For de eldre elevene var andelene 48 prosent og 43 prosent (Kimber et al., 2008). Dette har antakelig svekket den indre validiteten til studien.

Implementeringen

SET ble gitt av lærerne i klasserommet i løpet av skoledagen. Klassetrinn 1 – 5 fikk intervensjonen to ganger i uken, 45 minutter hver gang. Trinn 6 – 9 fikk én intervensjon i uken på 45 minutter. Læreren fikk en detaljert manual for å lede implementeringen, og det var en arbeidsbok til elevene. Materiellet var tilpasset alderstrinnet. SET hjelper elevene til å utvikle selvbevissthet, mestring av egne følelser, empati, motivasjon og sosial kompetanse. Lærerne er instruert til å bruke modellering og rollespill i

implementeringen, og det oppfordres til interaksjon med hjemmet. Lærerne ble gitt opplæring i SET i året før implementeringen og fikk muligheten til å prøve ut øvelsene selv og teste dem i klasserommet. Under implementeringen ble lærerne veiledet en gang i måneden, og de fikk tilbud om ytterligere veiledning i det påfølgende året (Kimber et al., 2008).

Resultater

Resultatene viser at det ikke var noen signifikante resultater av «I think I am» mellom forsøks- og kontrollskolene. For de eldre elevene var det ingen signifikant forskjell for «I think I am», men elevene ved forsøksskolene skåret signifikant bedre på subskalaene kroppsbilde, psykologisk velbehag og relasjoner til andre. Effektstørrelsene var moderate: (0,48), (0,33) og (0,32). De kan ses i sammenheng med den store drop-out raten.

Det var en signifikant effekt på Youth Self-Report skalaen sett under ett, og det er skårene på subskalaene aggressivitet og oppmerksomhetssøking som er signifikant bedre i forsøksskolene. Effektstørrelsen er henholdsvis (0,33) og (0,32). Det er ingen signifikant effekt på mestring, og heller ikke på sosiale ferdigheter eller fornøydhet med skolen. Skalaen for mobbing viser en signifikant forbedring ved forsøksskolene med en effekt på (0,39). For de eldste elevene fant man en signifikant effekt på alkoholbruk, men ikke på bruk av narkotiske stoffer, løsemidler eller røyking. Effektstørrelsen for alkoholbruk var på (0,26).

Hagelskamp m. fl. Improving Classroom Quality with the RULER Approach to Social and Emotional Learning

Studien til Hagelskamp m. fl. (2013) undersøker om klasseromskvaliteten kan forbedres med RULER-tilnærmingen. Det vises til at det er en sammenheng mellom godt klasseromsklima og faglig og sosial kvalifisering for elevene. RULER er et sosialt og emosjonelt læringsprogram som fokuserer på interaksjon og undervisning i klasserommet gjennom å lære opp læreren. Programmet skal legge til rette for klasseromsinteraksjoner som fremmer sosial-emosjonell og faglig utvikling hos elevene, og programinnholdet videreformidles til elevene gjennom engelsktimene.

RULER-programmet

Konseptet «klasseromskvalitet» måles gjennom flere dimensjoner: sosialt-emosjonelt klima, undervisningsstøtte og organisering av klasserommet. Når alle tre kvalitetene er på plass, er det mer sannsynlig at elevene har sine sosiale og emosjonelle behov dekket og dermed kan utvikle seg faglig, skriver forfatterne. Hagelskamp m. fl. (2013) mener at elevenes og lærernes sosiale og emosjonelle erfaringer og ferdigheter kommer forut for de to andre dimensjonene, og i RULER er det nettopp det sosialt-emosjonelle miljøet som er i fokus. RULER er et universelt SEL-program som retter fokus mot fem emosjonelle ferdigheter: (1) gjenkjenne emosjoner hos seg selv og andre, (2) forstå årsaker og

konsekvensene av følelser, (3) sette navn på følelser med riktig og bredt vokabular, (4) uttrykke og (5) regulere følelser på sosialt akseptable måter. I RULERs profesjonelle utviklingsplan får lærere kunnskap, oppmerksomhet og ferdigheter som trengs for å bygge og opprettholde støttende relasjoner med elevene.

RULER har to inntak: trening av læreren i formidling av pensumet og selve pensumet. Til sammen skal disse to inntakene gi endring på klasseromsnivå i form av emosjonell støtte og ferdigheter. Det er forventet at den emosjonelle støtten skal påvirke undervisningsstøtte og organisering av klasserommet og gi sosial og emosjonell utvikling hos elevene, mens det økte vokabularet skal gi sosial og emosjonell utvikling hos elevene. Disse tre faktorene skal til sammen kunne påvirke elevenes faglige kvalifisering.

Data og metode

Data er hentet fra en randomisert, kontrollert studie av RULER. Den ble implementert i femte og sjette klasse, og effekten av intervensjonen ble målt over to år. Etter første år skåret RULER-klasserom høyere på sosialt og emosjonelt klima. 66 skoler ble rekruttert til studien, frafallet var på fire skoler. 164 klasserom og 90 lærere deltok i studien. Skolenes størrelse varierte fra 185 elever til 557 elever. Lærertettheten lå på 17 til 35 elever per lærer. Til tross for randomiseringsprosedyre var RULER-klasserommene mindre av størrelse og mindre organiserte sammenlignet med kontrollrommene.

Forsøket begynte i januar, baseline data ble samlet inn i løpet av april og mai, og i oktober begynte man opplæringen i RULER, og lærerne implementerte dette umiddelbart i klasserommet. Intervensjonen varte til skoleåret var over. Data fra implementeringen ble innhentet i oktober / november og april / mai for de to påfølgende årene. Klasseromskvaliteten ble målt ved observasjon og skåret ved hjelp av CLASS-linsen. Dette instrumentet skiller mellom de tre dimensjonene emosjonell støtte, undervisningsstøtte og organisering. Analysen ble gjort ved hjelp av flernivåanalyse og SEM (structural equation modelling).

Implementeringen

Lærerne fikk ni timer med opplæring i RULER i oppstarten. Hver lærer ble koblet til en RULER-coach som møtte dem fem ganger i løpet av skoleårene. Samme prosedyre ble fulgt ved oppstarten av nytt skoleår. Elevene fikk 12 moduler av pensumet med følelsesord. Hver modul ble innført i fem trinn à 15-20 minutter. En ny modul ble innført hver annen eller tredje uke.

Resultater

Resultatene viste at forsøksskolene ved slutten av perioden skåret høyere på alle de tre målene knyttet til klasseromskvalitet. Forsøksklassene skåret mellom 0,48 og 0,71 standardavvik bedre enn

kontrollklassene. Disse effektene regnes som moderate til sterke. Resultatene viste også at undervisningsstøtte og organisering var påvirket av emosjonell støtte allerede første år. Hagelskamp m. fl. (2013) får dermed støtte til hypotesen om at et godt sosialt og emosjonelt klima går forut for endringer i undervisningspraksis og dermed faglige resultater.

Bradshaw m. fl. Altering School Climate through School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports

SWPBIS eller bare PBIS er en mye anvendt universell forebyggingsstrategi. Per 2009 var det 7 500 skoler i USA som hadde implementert PBIS for å få bukt med forstyrrende atferdsproblemer, og i 2010 hadde dette økt til 9 000 skoler i USA. PBIS er implementert i flere andre land, og Norge er ett av de andre landene (Bradshaw m. fl., 2009; 2010). Til tross for utbredelsen av programmet er det lite systematisk forskning på det, skriver Bradshaw m. fl. (2009; 2010).

PBIS-programmet

PBIS skal fremme et positivt skoleklima og redusere atferdsproblemer gjennom systematisk og konsistent håndtering av atferdsproblemer blant elevene ved å kommunisere tydelige og positive atferdsforventninger. Elevene skal gis insentiver til å møte disse forventningene. Programmet legger også opp til kontinuerlig datainnsamling på skolen da det skal legges til rette for at staben kan treffe beslutninger basert på empiriske data. Formålet er å endre skolekonteksten og dermed endre barnas atferd og resultater (Bradshaw, Koth, Thornton, & Leaf, 2009).

En av grunnene til at PBIS er så populært, skriver Bradshaw m.fl. (2009), er at dette er programmer som implementeres av lærere. Det er en intervensjon uten kursplan, hovedinnsatsen er rettet mot å skape bedre systemer og prosedyrer som så gir utslag i mer positiv atferd i staben og blant elevene. Siden det i hovedsak går ut på å skape systemendringer rundt læreren og måten beslutninger tas på, er intervensjonen relevant for «et lag rundt læreren».

Programmet har tre nivåer. Det første, universelle nivået omfatter hele skolen. Det andre nivået retter seg mot grupper av elever som trenger ekstra oppfølging. Det tredje nivået er rettet mot individuelle elever som trenger ekstra oppfølging utover de to foregående nivåene.

Designet

Artikkelen av Bradshaw m. fl. (2009) og Bradshaw m. fl. (2010) undersøker henholdsvis effekten av PBIS på ansattes rapportering når det gjelder skolens organisasjonsklima, og effekten PBIS har på elevenes atferdsmessige utvikling og faglige kvalifisering. De gjør dette ved hjelp av data fra en RCT utført i 37 offentlige barneskoler i Maryland, USA. Forsøket varte i fem år og omfattet til sammen 2596 ansatte. Studiene måler hvor nøyaktig implementeringen av programmet er (fidelity) og undersøker

om dette har sammenheng med resultatene som oppnås, og eventuelt om kontekstuelle faktorer påvirker nøyaktigheten av implementeringen.

Forutsetningene for å implementere PBIS er at de fleste ansatte må være villige til å delta og forplikte seg til programmet. Skolene som møtte kriteriet, ble matchet på relevante karakteristika, og 21 skoler ble randomisert til eksperimentgruppen. De øvrige 16 skolene var kontrollgruppe og forpliktet seg til å avstå fra å implementere PBIS mens studien pågikk. Studien fra 2010 viser at det var noe «forurensning» mellom forsøks- og kontrollskolene, da kontrollskolene også tok opp i seg noen av elementene ved PBIS i løpet av perioden. Det gjaldt spesielt disiplineringssystemene. Forfatterne skriver at målingen kan ha påvirket kontrollskolenes praksis, men at effekten var sterkest tidlig i fasen, og ved senere målinger hadde nivåene returnert til «normale» nivå ved kontrollskolene. I forsøksskolene holdt derimot målingene seg høye, noe som viser at forsøksskolene skårer høyere på presisjon av implementeringen (Bradshaw m. fl., 2010).

Implementeringen

PBIS-skolene dannet team som bestod av seks personer, inkludert lærere og administratorer (rektor), som deltok på en todagers opplæring med en av programskaperne. Programmet gjør bruk av sju implementeringskriterier: 1) etablere et fungerende samarbeidsteam, 2) teknisk assistanse fra en atferdscoach, 3) definere klare forventninger til positiv elevatferd, 4) definere atferdsforventninger som læres til alle elevene, 5) utvikle et system for å belønne elever som utviser den ønskede positive atferden, 6) skape et system for å respondere på brudd med atferdsforventningene, 7) utvikle et formelt system for å samle, analysere og bruke data. Skolene fikk støtte fra en lokal PBIS-coach mens studien pågikk, men de kunne også henvende seg til en regional koordinator og et statlig team. Nøyaktighet av implementeringen ble forsøkt ivaretatt ved årlige todagersseminarer i sommerferien, samt fire årlige sesjoner med det statlige teamet.

Av deltakerne var det 55 prosent som var allmennlærere, og 45 prosent var fra den øvrige staben og støttefunksjoner som psykologer, rådgivere, assistenter, kontorphersonale og spesialpedagoger.

Data

2009-studien samlet inn data om ansatte under PBIS. Målet for organisasjonshelse / organisasjonsklima består av 37 spørsmål langs fem dimensjoner: institusjonell integritet, stabens tilknytning, akademisk vektlegging, kollegial ledelse, ressurspåvirkning. Grad av nøyaktighet i implementeringen av intervensjonen ble målt ved ble målt med et fidelityscore-verktøy utviklet av programskaperne. Data ble samlet inn i mai hvert år, før opplæringen første år og før påfyllsseminarene påfølgende år.

2010-studien samlet inn data om elevene under PBIS. Elevenes utfallsmål omfattet henvisning for dårlig oppførsel (Office Discipline Referral – ODR). Målet på oppførsel mangler både en baseline-skåring og måling fra kontrollskolene. Antallet utvisninger og skårer på standardiserte tester i lesing og matte ble målt på skolenivå. I sistnevnte variabel målte man andel elever som skåret på øvre del av skalaen (proficient og advanced), fordi testresultatene viste en generell positiv trend i løpet av perioden. For testresultatene manglet man også baselineskårer på grunn av en omlegging av testregimet med nye tester. I tillegg benyttet man målene på grad av presisjon i implementeringen skåret av henholdsvis coachen og de ansatte som variabler i analysen av elevenes resultatmål.

Resultater

Studien fra 2009 viser stort sett positive resultater: Intention to treat- (ITT) analysene viser positive og signifikante utfall på overordnet klima, stabens tilknytning, ressurspåvirkning og vekt på læring ($p < 0,05$). Effektstørrelsene er små til moderate for alle utfallsmål (fra 0,16 til 0,29). Større forbedring ble sett på skoler som i utgangspunktet skåret lavt på disse målene. Både grad av nøyaktighet i implementeringen og stadium av implementeringen påvirker utfallsvariablene. Resultatene er sterkest rundt år tre av implementeringen.

Studien fra 2010 viser at det var færre henvisninger for dårlig oppførsel per 100 elever i skolene som var en del av forsøket. Det var en signifikant nedgang i andelen elever som ble henvist for milde og grove hendelser, og det var også en signifikant nedgang i andelen hendelser per elev i den perioden forsøket pågikk. Det var også en signifikant nedgang i andelen utvisninger i forsøksskolene, men ikke ved kontrollskolene. Til slutt viser resultatene også at det er en trend i positiv retning for forsøksskolene. Dvs. at det er flere elever som skårer i de øvre nivåene på testen, men dette var ikke signifikant forskjellig i forsøks- og kontrollskolene. Alt i alt viser elevresultatene til svake og manglende effekter av PBIS. Forfatterne viser selv til problemer ved samtlige utfallsmål når det gjelder reliabilitet og validitet (Bradshaw m. fl., 2010).

Nelson: Designing Schools to Meet the Needs of Students Who Exhibit Disruptive Behavior

Studien til Nelson (1996) er av de eldre primærstudiene inkludert i litteraturstudien. Denne studien er ikke nevnt i noen av litteraturgjennomgangene fordi det er en intervensjon som ikke gjør eksplisitt bruk av andre faggrupper i skolen.

Problembeskrivelsen til Nelson (1996) er at skolene må få bukt med forstyrrende og negativ atferd skal den oppnå høye læringsmål. Intervensjonen som ble forsøkt, hadde fokus på å endre måten skolen og klasserommet ble organisert på, for å håndtere elevenes atferdsvansker. Det var en intervensjon som tok for seg hele skolen og hele klasserommet. Den ble utført ved to barneskoler med en varighet på to år.

Programmet

Et program med fire elementer ble implementert: 1) Strukturere organisasjonspraksiser for hele skolen som fremmet positiv, sosial atferd, 2) klasseromsledelse som tok tak i forstyrrende atferd, 3) intervenere overfor individuelle atferdsproblemer, og 4) etablere en rådgivende komité for å lede utviklingen, implementeringen, vedlikeholdet og evalueringen av prosjektet.

Det første elementet bestod i å etablere klare og konsise atferdsregler, veilede og overvåke etterlevelsen av reglene og ha etablerte reaksjoner på atferd som imøtegår regelbrudd. Som et ledd i dette så man på organisering og bruk av fellesarealer (tid/utforming/synlighet) og hvordan disse eventuelt kunne brukes bedre for å fremme ønsket atferd. Det andre elementet handlet om å skape ro i klassen, fortrinnsvis ved bruk av time-out. Denne strategien krevde at minst to lærere samarbeidet, den ene ledet klasserommet og den andre time-out rommet. Lærere ble gitt opplæring i å intervenere mot enkeltelevers atferdsvansker, der ulike teknikker ble benyttet. Komiteen som ga råd og fulgte opp arbeidet med intervensjonen, var sammensatt av et representativt utvalg av skolens ansatte og foreldre.

Designet

Studien ble evaluert med en pretest-posttest med kontrollgruppe. To skoler fra samme skoledistrikt med lignende demografi og tilhørende et fattig område var involvert.

Resultater

Effekten av intervensjonen blir undersøkt på flere avhengige variabler. Skoleklima er undersøkt ved å måle antall utvisninger, suspensjoner og akutt fjerning av elever fra undervisningen før og etter intervensjonen ved forsøks- og kontrollskolen. Effekten på lærerne er målt ved selvrappotering på tre områder, hvorvidt de følte at det var enighet om målet om å jobbe med problematferd, egen evne til å jobbe med elever som utviste negativ atferd og grad av stress i jobben. I tillegg svarte de på om de var fornøyd med programmet. Lærerne skåret også elevene på atferd og faglige prestasjoner. Atferdsendring ble målt på 20 elever med store tilpasningsproblemer relativt til 24 studenter med ønsket atferd. Resultatene på skoleklima i forsøksskolen viste en endring på henholdsvis 80, 40 og 50 prosents nedgang i utvisninger, suspensjoner og akutt fjerning av elever. Ved kontrollskolene økte tilsvarende tall med 130, 100 og 120 prosent. Lærerne ved forsøksskolene skåret signifikant høyere på målene om at det var enighet i skolestaben om å jobbe med å redusere problematferd etter intervensjonen, sammenlignet med lærerne ved kontrollskolene, og lærerne ved forsøksskolene hadde tro på at de var kapable til å jobbe med problematferden. Det var ingen forskjeller på lærerens rapporterte stressnivå mellom forsøks- og kontrollskolene etter intervensjonen. Skåringen av elevenes

atferd viste at de vanskelige studentene fikk normalisert sin atferd i løpet av intervensjonen, og deres faglige prestasjoner kom på linje med medelevenes prestasjoner.

Jenkins m. fl. Effects of using school-based participatory decision making to improve services for low-performing students

Jenkins m. fl. (1994) har undersøkt to problemstillinger som var vanlige for barneskoler på begynnelsen av 90-tallet. Det ene var å designe og implementere intervensjonsprogrammer i skolen, det andre var å koordinere tiltak fra klasseromslærerne og spesialister rettet mot elever med svake resultater og / eller særskilte opplæringsbehov i klasserommet.

Intervensjonen

Forskerne bak artikkelen foreslår en deltakende tilnærming med demokratisk beslutningstaking, hvor lærerne utvikler konsensus om hva som er skolens mål, og med hvilke midler disse målene skal nås. Modellen legger vekt på at det skal bygges en lagmentalitet, og rektor jobber strategisk med staben for å modifisere klasserommet og skolens organisering på måter som skal fremme elevenes læring. Det handler om å få klarhet i hvilke oppgaver som skal ha prioritet, hvordan man kan komme frem til disse oppgavene i fellesskap og samarbeide for å realisere dem. Med disse kriteriene i bunn valgte skolene selv hvilke og hvor mange intervensjoner de iverksatte for å nå målene de hadde satt seg.

Jenkins og kollegaer (1994) undersøkte betydningen av (1) å gi rektorer opplæring i strategisk skoleutvikling for målgruppen av elever og (2) å gi skolen ressurser til å kjøpe teknisk assistanse og om dette ville bedre programimplementeringen, som igjen ville forbedre den faglige kvalifiseringen til elever med spesielle opplæringsbehov eller andre elever som var i risikosonen for frafall. De har også undersøkt samspillet mellom støtteprogram og spesialopplæringsprogram på den ene siden og vanlig klasseromsundervisning på den andre siden.

Utvalg og metode

2600 skoler ble invitert, 49 meldte interesse, og 23 ble valgt ut (seleksjon) på bakgrunn av grad av forpliktelse. De 23 skolene ble randomisert til to kohorter. I det første året fikk kohort 1 to dagers opplæring og rektorene ble gitt opplæring i alternative måter å undervise elever med spesielle utdanningsbehov på. Hver rektor fikk en bevilgning til å bruke på ekstra opplæringsressurser. Kohort 2 mottok det samme opplegget året etter. Kohort 2 var kontrollgruppe for kohort 1.

Data ble samlet inn om (1) planlegging og beslutningstaking, (2) implementering av programmet og (3) utfallene. På grunn av frafall var det 12 rektorer i kohort 1 og 10 rektorer i kohort 2. Målinger ble gjort for alle studenter som hadde spesielle opplæringsbehov, og som var inkludert i klasserommene i brorparten av skoledagen. I tillegg ble fem elever som mottok støtteundervisning, og fem «vanlige» elever tilfeldig trukket fra hvert klassetrinn og skåret på en standardisert ferdighetstest. 572 vanlige

elever, 366 elever med støttebehov og 424 spesialelever hvorav 365 hadde læringsvansker, ble skåret ved forsøksskolen. Tallene for kontrollskolene var henholdsvis 427, 342 og 293(229) elever.

Det ble benyttet et treårig longitudinelt design. Programmet begynte på våren med forberedelser. Kohort 1 implementerte programmet i år to, og kohort 2 begynte da planleggingen. Data fra elever og lærere ble samlet inn om våren. Resultatene fra lærermålingene viste at lærerne var omforent om programmet for elever med svake skolerresultater, de fleste hadde hatt innflytelse på programmet, og de støttet det. Det var til dels stor variasjon mellom skolene. Medianen var fire intervensjoner per skole, det vil si at mange forskjellige intervensjoner ble igangsatt. Blant de mest vanlige var å inkludere spesialister i klasseromsundervisningen, å la medelever undervise hverandre og å ha team av lærere som ga assistanse.

Resultater

Resultatene på elevenes læring viser at svake elever fikk mer tid med spesialister i klasserommet: fra 30 til 49 minutter mer per uke til lesing og mattefag. Det var ingen signifikante forskjeller mellom kontroll- og forsøksklasser på faglig kvalifisering. Det var heller ingen signifikante forskjeller på elevenes atferd skåret av lærerne.

Kort oppsummert lyktes rektorene i å få lærerne med på endringsprosessene, og lærerne mente at undervisningstilbudet til elever med spesielle behov var «forskjellig fra» tilbudet gitt foregående år. Det var imidlertid ingen signifikante resultater på elevenes utfallsmål, verken når det gjaldt faglig kvalifisering eller atferdsendring. Studien kan ha hatt for kort tidsramme.

3.7.3. Oppsummering av studier på SEL/PBIS

Forskningsoppsummeringen til Durlak m. fl. (2011) viser at SEL-programmer i skolen gir positive resultater på sosiale og emosjonelle ferdigheter, holdninger til seg selv og andre, positiv sosial atferd, atferdsproblemer, emosjonelt stress og faglige resultater såfremt intervensjonsprogrammet utføres av lærer, benytter prinsippene for implementering og ikke støter på problemer underveis. Effekten vil avta over tid, men resultatene er fremdeles signifikante. Effekten som ble målt på faglige resultater, var så stor som 11 prosent.

Studien til Kimber m. fl. (2008) på SEL-programmer i den svenske skolen viser til svake eller moderate effekter. På flere mål er det ingen effekt i det hele tatt. Likevel er forskerne godt fornøyde fordi studien har sterk ytre validitet (Kimber et al., 2008). Forskerne er også fornøyde med at resultatene peker i positiv retning til tross for manglende signifikans. 4 av 5 utfallsmål for de yngste elevene og 18 av 20 utfallsmål for de eldste elevene viser en positiv trend etter forsøket til tross for at disse effektene ikke var signifikante. Hvis vi ser på studien av Ertesvåg og Vaaland (2007), kan det se ut til at det tar tid å

jobbe frem gode resultater av programmene, og at elever med lang ansiennitet i de ulike SEL-inspirerte programmene skårer bedre enn de med kort erfaring.

3.8. Sammenfatning

I de foregående kapitlene har vi sammenstilt forskning på tverrfaglig samarbeid i skolen rettet mot å styrke elevenes faglige og sosiale kvalifisering. Litteratursøket avdekket systematiske litteraturoversikter på samtlige temaområder, med flest studier utført innen sosialt arbeid. Felles for alle kapitlene er at det er få studier som undersøker effekten av tverrfaglig samarbeid i skolen, og som i tillegg gir god dokumentasjon av prosessen som leder frem til resultatene.

Studiene på sosialt arbeid i skolen viste generelt til små til moderate effekter (Allen-Mearers m. fl., 2013; Franklin m. fl., 2009). Målrettede intervensjoner har ifølge Allen-Mearers m. fl. (2013) generelt svakere resultater enn universelle, sosialfaglige intervensjoner i skolen. Franklin (2009) konkluderer derimot med at de beste resultatene kommer fra studier som benyttet mentalhelse og utdanningsrettede intervensjoner for å endre elevenes atferd. Franklin m. fl. (2009) viser også at intervensjonene som har som mål å heve kunnskap om bestemte tema, har sterkere effekt enn intervensjoner som retter seg mot oppmøte eller fravær. Early og Vonk (2001) rapporterte ikke effektstørrelser, men konkluderer likevel med at sosialarbeidere i skolen generelt er en effektiv fremgangsmåte for å hjelpe elevene til å nå deres faglige mål og styrke deres sosiale ferdigheter.

Forskningen på bruk av lærerassistenter i skolen viser til blandede resultater. På den ene siden kan lærerassistenter gi positiv læringsstøtte til elever som har behov for ekstra oppfølging. Litteraturoversikten til Farrell m. fl. (2010) viser at intervensjoner hvor assistenter jobber målrettet med en gruppe elever, gir bedre effekter på elevenes læring sammenlignet med uspesifisert bruk av assistenter i klasserommet. Til tross for at studien til Webster m. fl. (2012) ikke har undersøkt effekter på elevenes læring, er elementene i modellen verdt å merke seg. De betinger lærerassistentens positive effekt på elevens læring ved å systematisere forberedelse, utplassering og kvalifisering. Assistenter må brukes målrettet for å ha en effekt, de må læres opp i oppgaven, og deres involvering bør følges opp av kvalifisert personell (Farrell et al., 2010).

Kapitlet om helsepersonell i skolen viser at helsesøstre kan ha en positiv effekt på forhold som påvirker elevens mulighet til å lære, spesielt gjennom redusert fravær og bedre sykdomsmestring (Maughan (2003) og bistand til elever for å utvikle økt mestringstro (Kvarme, 2010). Til tross for at skolehelse-tjenesten kan bidra til bedre helse hos elevene, er det usikkert om intervensjonene kan føre til styrket faglig kvalifisering for elevene.

Avslutningsvis viser studiene på sosial og emosjonell læring at disse intervensjonene kan ha gode effekter både på elevenes sosiale og emosjonelle kvalifisering og den faglige kvalifiseringen (Durlak m.

fl., 2011). Ifølge Ertesvåg og Vaaland (2007) har effektive programmer følgende kjennetegn: De involverer flere agenter, de har lang varighet (mer enn et år), slik at resultater kan registreres, og de består av flere komponenter og har blitt implementert i flere ulike settinger. Durlak m. fl. (2011) viste at programmer som ble implementert av læreren, generelt ga bedre effekt enn programmer implementert av personer som stod utenfor skolen.

Det er behov for mer forskning på tverrfaglig samarbeid i skolen som har fokus på elevens læring. Det er svært få studier som undersøker effekter på deres kvalifisering, og de aller fleste studiene er utført i USA eller Storbritannia etter årtusenskiftet.

En annen svakhet ved studiene som er utført, er at de har for kort tidshorisont både på tiltaket og på rapporteringen av resultater. De fleste intervensjonene har kort varighet, og resultatene av intervensjonen måles umiddelbart etter avsluttet program. For det første er det usikkert på hvilken måte disse intervensjonene skal bidra til å skape varig endring når det ikke gjøres målinger på et senere oppfølgingstidspunkt. I de studiene hvor det gjøres effektmåling på et senere tidspunkt, ser man gjerne at effekten har blitt borte (Reid og Bailey-Dempsey, 1995) eller er svekket (Kvarme m. fl., 2010). Det er derfor vanskelig å vurdere om en intervensjon virkelig har hatt effekt på elevens kvalifisering når det ikke foreligger langsiktige målinger. For intervensjonsprogrammer som har som målsetning å redusere frafall ved tidlig inngripen, vil det ikke være mulig å fullt ut evaluere virkningen av programmet på dets overordnede mål før flere år senere. Det er også usikkert hvorvidt det bidrar til å skape tverrfaglig samarbeid i skolen og kunnskapsoverføring mellom atferds- og helsespesialister når spesialisten primært jobber med eleven.

3.9. Effekttabell

Forfatter	Endringsmål	Design	Utvalg	Intervensjon	Avhengig variabel	Resultat
(Bradshaw et al., 2009)	Organisasjonsklima ved skolene	RCT, longitudinell flernivåstudie	37 barneskoler med 2596 ansatte. 21 forsøksskoler og 16 kontrollskoler i Maryland USA	PBIS	Overordnet organisasjonsklima; institusjonell integritet, stabens tilknytning, kollegialt lederskap, ressurspåvirkning og vekt på læring	ITT-analysene viser positive og signifikante utfall på overordnet klima, stabens tilknytning, ressurspåvirkning og vekt på læring ($p < 0,05$). Effekstørrelsene er små til moderate for alle utfallsmål (fra 0,16 til 0,29). Større forbedring ble sett på skoler som i utgangspunktet skåret lavt på disse målene. Både grad av nøyaktighet i implementeringen og stadium av implementeringen påvirker utfallsvariablene.
(Bradshaw et al., 2010)	Sosial og faglig kvalifisering blant elevene	RCT, longitudinell flernivåstudie	37 barneskoler. 21 forsøksskoler og 16 kontrollskoler i Maryland USA.	PBIS	Rate av henvisninger for dårlig oppførsel (per 100 elever), andelen utvisninger fra skolen og andelen elever med høye testskårer i lesing og matte.	Resultatene viser en signifikant nedgang i raten av henvisninger for små og store tilfeller av dårlig oppførsel ved forsøksskolene. Det er også signifikant færre hendelser per elev. Det er en signifikant nedgang av andelen utvisninger ved forsøksskolene, sammenlignet med kontrollskolene. Det er

						en positiv, men ikke signifikant, trend i testskårene til elever ved forsøksskolene, sammenlignet med kontrollskolene.
(Bagley & Pritchard, 1998) ³	Redusere negativ atferd blant elever og bedre skoleklimate og lærerens arbeidshverdag	RCT-inspirert casestudie med to eksperiment-skoler og to kontrollskoler	To barneskoler og to ungdoms-skoler. 1300 elever	2,5 sosialarbeider ble ansatt ved skolene	Tyveri, skulking, mobbing, tungt stoffmisbruk og utvisninger Læreres og skolepersonellets arbeidsmotivasjon.	Resultatene viste forbedringer på forekomst av tyveri, skulking, mobbing, rus og utvisninger ved eksperimentskolene, selv om effekten varierte litt mellom barne- og ungdomstrinnet. Skoleklimaet ble bedre, og lærerne oppga større grad av mestring.
(Viggiani, Reid, & Bailey-Dempsey, 2002)	Redusere risiko for drop-out blant høyrisiko elever ved tidlig inngripen	RCT-inspirert casestudie med to eksperiment- klasser og to kontrollklasser ved samme skole	To barnehage- klasser og to tredjeklasser. 67 elever.	To masterstudenter i sosialt arbeid jobber sammen med læreren i klasserommet to dager i uken	Fravær, atferd (14 variabler), innsats og holdning til skolefagene språk, matte, vitenskap og sosialkunnskap og karakterer i de samme skolefagene	Signifikant forbedret innsats i matte, vitenskap, sosialkunnskap og holdning til språk og sosialkunnskap ($p < 0,05$). Signifikant lavere økning i fravær og signifikant forbedret generell atferd og på fire enkeltvariable: evne til å følge regler, utøve selvkontroll, utvise sosialt akseptabel atferd og gjøre lekser ($p < 0,05$). Ingen

³³ Studien er inkludert i forskningsoppsummeringen til Early og Vonk (2001), Franklin et.al (2009) og

						signifikante forskjeller i karakterer.
(Nelson, 1996)	Utvikle et skolemiljø som forebygger og avhjelper forstyrrende, utadrettet negativ atferd	RCT-inspirert studie med to års varighet. Pretest – posttest og kontrollgruppe	To forsøksskoler og to kontrollskoler fra samme distrikt i USA. Høy andel fattige og lik demografi.	Identifisere og endre måten skolen og klasserommet er organisert på for å håndtere forstyrrende atferd. Universelle strategier.	Utvisninger, suspensjoner og akutt fjerning av elever fra undervisningen. Lærers håndtering av problematferd, stress og tilfredshet med programmet. Elevenes atferd og akademiske resultater.	Antallet utvisninger, suspensjoner og fjerning av elever ble redusert. Det var større enighet blant lærere på forsøksskolen om å jobbe med problematferd og lærerne vurderte at de mestret den jobben. Betydelig reduksjon av problematferd og styrket faglig prestasjon blant elevene etter intervensjonen.
(Maynard et al., 2013)	Forhindre frafall fra skolen	RCT. Egnede elever ble randomisert til forsøks- og kontrollgruppe	260 elever fra ni ungdomsskoler og fire videregående skoler og en blandingsskole	Forsøksgruppen fikk CIS pluss C&C (Check & Connect – et program for å redusere frafall blant elever med emosjonelle og atferdsmessige vansker), mens kontrollgruppen fikk CIS	Karakterer, antall henvisninger og antall fraværsdager	Ingen signifikante resultat på fravær mellom CIS og CIS + C&C. Studentene i forsøksgruppen hadde signifikant bedre karakterer etter intervensjonen og signifikant færre henvisninger. Effektstørrelsen var imidlertid liten for begge utfall på 0,07 og – 0,27.
(Massey, Boroughs, & Armstrong, 2007)	Øke samarbeidet mellom skoledistriktene og kommunens tjenester vedrørende	Kvasi-eksperiment med matchede	OCIP: 346 ungdomsskoleelever i Florida.	Safe Schools, Healthy Students (SS/HS). Skoledistriktet,	Antall disiplinære henvisninger, antall henvisninger grunnet vold og bli i skolen.	OCIP reduserte ikke antallet disiplinære eller voldsrelaterte henvisninger, men bidro til å holde elevene i skolen. Studentene som fikk TF skåret

	leveranse av programmer for helsefremmende atferd og tidlig intervensjon	kontroll-grupper.	Think First: 100 niende-klassinger i Florida.	kommunen/nær-miljøet og politi jobbet sammen for å styrke elevenes sosiale, atferdsmessige og mentale helse. OCIP og Think First		signifikant høyere på BERS-skalaen og på fire av fem dimensjoner ved denne. Effekttørrelsen var sterk for elever som fikk TF i klasserommet og moderat for elever som fikk TF i egne grupper.
(Reid & Bailey-Dempsey, 1995) ⁴	Forhindre frafall	Eksperiment-studie med randomisert deltakelse til kontrollgruppe og de to forsøks-gruppene blant jenter som møtte inklusjons-kriteriene.	Jenter fra 6. til 10. klasse med svake karakterer og høyt fravær. 112 (120) jenter deltok over to år.	To forsøksgrupper: gruppe 1 mottok økonomiske insentiver og gruppe 2 mottok sosiale og utdannings-rettete tjenester fra et team av lærere, sosialarbeidere og foreldre. Pengeinsentivet ble gitt på ulike måter i år 1 og 2.	Karaktergjennomsnitt (GPA) og fravær	Karaktersnittet endret seg med 0,25, -0,13 og -0,54 poeng for tjenestegruppen, insentivgruppen og kontrollgruppen. Alle forskjellene er signifikante. Fraværet økte med henholdsvis en dag i kvartalet, halvannen dag i kvartalet og fire dager i kvartalet for de samme gruppene. Forskjellen mellom forsøksgruppene er ikke signifikant. Ingen signifikante forskjeller mellom de to insentivmetodene. Ett år etter intervensjonen var effektene borte.

⁴⁴ Studien er inkludert i forskningsoppsummeringen til Early og Vonk (2001), Franklin et.al (2009)

(Cappella et al., 2011)	Sørge for mer effektiv interaksjon mellom elever og lærer i klasserommet og med elever som har atferdsvansker. Målet er å styrke elevenes akademiske, sosiale og atferdsmessige tilpasning i skolen. (for skoler med dårlig økonomi)	Fase 1: kvalitativ data-innsamling for å utvikle Bridge. Fase 2: Pilotforsøk, eksperiment-studie, mixed-method data-innsamling.	Fase 1: Fase 2: 36 lærere ved fem skoler. 18 lærere i henholdsvis forsøks- og kontrollgruppe	Intervensjon: BRIDGE. Et rammeverk for å samordne lærere og mental-helse profesjonelle: -felles språk -lærerpraksis -strategier Gi læreren klasseromsstøtte		Fase 1 avdekket at mye av mentalhelsearbeidet i skolen hadde fokus på barna, ikke læreren. Man utviklet strategier for å bygge relasjon til læreren og observere klasseromsledelse. 14 endringer ble gjort før implementering.
(Baisch, Lundeen, & Murphy, 2011)	Styrket innsats for elevhelse bidrar til å holde elevene på skolen. Frigjøre tid til undervisning for lærere.	Del 1: Survey til skolens ansatte. Del 2: kvasiekseptentelt design hvor	1) 24 rektorer, 45 kontorister og 565 lærere v. VGS, ungdomsskole og barneskole. 2) matchede barneskoler. 9346 elever i forsøk og 7249 i kontroll.	Helsesøster ved skolen.	(1) Måle personalets tilfredshet med skolehelsetjenesten i skolen og antall timer brukt av personalet på elevhelse. (2) Måle tilstanden på elevenes helsekort og vaksineringsrater	Høy grad av tilfredshet både med helsesøstrenes arbeid med elevene og foreldrene. Personalet bruker mindre tid på elevhelse etter at skolen ble tildelt helsesøster. Utrekningene viser 13 timer spart hver dag. Undersøkelsene viste at elever på skoler med helsesøstre hadde bedre utfylte helsekort og bedre vaksinasjonsdekning.
(Ertesvag & Vaaland, 2007)	Forebygge og redusere atferdsproblemer.	Pretest-posttest design. Fire årlige	Tre barneskoler og en ungdomsskole. Alt	Respekt-programmet. Et program som involverer	Elevskårer: Atferdsproblemer. Herunder ulydighet, «off-	Resultatene viser blandede resultater. Det er en reduksjon i forekomst av ulydighet og «off-task» atferd, men

	Endre lærerens klasseromsledelse	målinger, den første tre mnd. før intervensjonen. 9 mnd. Intervensjon og to år oppfølging. Selektiv kohort studie	personell og elever fra 5 – 7 trinn og 8 – 10 trinn ble målt. N = 745 (81 %), 769 (86 %), 798 (89 %) og 792 (86 %) for T1 – T4.	skolepersonalet, elevene og foreldre mtp. å skape en kvalitativt bedre skole. Fokus på: -lederskap -samarbeid -felles strategier -forebygging	task» atferd, ulike former for aggresjon og mobbing. Lærervurdering på hvorvidt eleven har blitt mobbet eller har mobbet andre	endringen er ikke signifikant for alle trinn. Det er generelt svakere resultater for mobbing/bli mobbet og ingen signifikante resultater for trinn 8 – 10. Effektstørrelsene er svake til moderate. Endringene i aggressiv atferd er stort sett ikke signifikante, men noe lavere skåre på reaktiv aggresjon blant elever på trinn 6 – 8.
(Walker et al., 2009)	Forebygge og redusere atferdsproblemer.	Randomisert, kontrollert studie. Måling ved intervensjonens slutt, 3 mnd.	200 elever i 1 – 3 trinn. Inklusjonskriterium: utagerende atferd. Hhv. 101 og 99 i forsøks- og kontrollgruppen.	First Step. Et program i tre moduler: Universell kartlegging, intervensjon i klasserommet og trening av foreldre. 3mnd varighet	Sosiale ferdigheter (SSRS), systematisk kartlegging av atferdsproblemer (SSBD), konsentrasjon (academic engaged time) og akademiske data (bokstav-ord indentifisering og leseferdigheter)	Forsøksgruppen skåret signifikant bedre enn kontrollgruppen på alle mål. Sterke effektstørrelser på atferdsproblemer (0,62 til 0,73), moderate til sterke effektstørrelser på sosial funksjonsevne (0,54 til 0,87). På konsentrasjonsmålene var effektstørrelsene moderat til sterk (0,66 og 0,44). På bokstav/ord og lesetesten var effekten for forsøksgruppen hhv. negativ (-0,37) og lav (0,13).

(Hagelskamp et al., 2013)	Skape et klasseromsmiljø hvor elevene lykkes akademisk, utvikler robuste sosiale og emosjonelle ferdigheter og har motivasjon til å jobbe med skolen.	Randomisert, kontrollert studie. To års varighet. Forsøks-skolene integrerte RULER i engelskunder-visningen.	62 skoler, elever i 5 – 6 trinn. 144 klasserom og 96 lærere var deltakere i studien. Frafallet var moderat.	RULER-tilnærmingen til sosial og emosjonell læring. Endrer interaksjonen i klasserommet ved å jobbe med læreren.	Skårer klasserommet på dimensjonene emosjonell kvalitet, undervisningskvalitet og organisering. Undersøker om RULER har en effekt på de to sistnevnte gjennom å endre førstnevnte, det emosjonelle klimaet. Benytter CLASS-skjemaet.	Resultatene viser at RULER, to år etter implementering, har en positiv påvirkning på emosjonell kvalitet, undervisningskvalitet og organisering i klasserommet. Resultatene viser også at emosjonell kvalitet i år 1 påvirker de to andre utfallsmålene ved år 2.
(Kimber et al., 2008)	Styrke mentalhelsen, sosial og emosjonell trening	Kvasi-eksperimentell studie. Evaluering av SEL-program ved to forsøksskoler og to matchede kontrollskoler. Tre årlige målinger.	Studenter fra 1 – 7 trinn. 1 – 3, junior og 4 – 7, senior. 41 eksperiment-klasser og 14 kontroll-klasser. Svært høyt frafall. Kun 26 prosent av de yngste elevene og 48 prosent av de eldste elevene deltok ved tredje måling.	Sosial og emosjonell trening. Intervensjonen ble gitt av læreren i skoletiden. Trinn 1 – 5, to ukentlige intervensjoner à 45 min. Trinn 6 – 9, en ukentlig intervensjon à 45 min. Alderstilpasset opplegg. Læreren ble fulgt opp månedlig.	1 – 3 og 4 – 9 trinn svarte på alderstilpassede skalaer av «I think I am» - som kartlegger selvbilde og selvtilit, herunder kroppsbilde, familierelasjoner, psykologisk velferd, relasjoner til andre og talent/evner. Trinn 4 – 9 kartla mentalhelse (YSR): Angst, aggresjon, oppmerksomhetssøking, selvsikkerhet, mestringstro, følelse av håpløshet og sosiale ferdigheter. I tillegg undersøkte man fornøydhet med skolen, mobbing og rusmiddelbruk	Ingen signifikante forskjeller på «I think I am» - skalaen. For de eldste elevene var det signifikante forskjeller for subskalaene kroppsbilde, psykologisk velvære og relasjoner til andre. Kan skyldes selektivt frafall. Effektstørrelsene var moderate til små (0,48; 0,33 og 0,32). Signifikante resultater for YSR og for to subskalaer aggresjon og oppmerksomhetssøking. Små effektstørrelser (0,33 og 0,32). Signifikant endring for mobbing, effektstørrelse (0,39). Ingen signifikante

					(7 – 9 trinn). Validerte instrumenter.	effekter for mestring, fornøydhet med skolen eller sosiale ferdigheter. Signifikant endring på alkoholbruk, effektstørrelse (0,26). Ingen endring på narkotiske stoffer, røyking eller løsemidler.
(Kvarme et al., 2010)	Fremme god mentalhelse blant elever	Kvasi-eksperiment med forsøks- og kontrollgruppe. Tre målinger, ved baseline, etter 6 uker og 3 mnd. Manglende data ble imputert pga. behov for 63 elever i hver gruppe.	Elever i 7. trinn ved 14 barneskoler. Inklusjonskriterium: stille, innesluttet og få venner. Eksklusjonskriterium: ikke norsk språk. 91 og 65 elever i hhv. forsøks- og kontrollgruppe. Frafall av hhv. 7 og 5 elever.	Intervensjon gitt i grupper på 3 – 7 deltakere. En time i uka, 6 ukers varighet. Intervensjonen skal styrke elevenes sosiale ferdigheter.	Mestringstro (self-efficacy) ble målt ved tre skalaer: generell mestringstro (GSE) og områdespesifikk mestringstro (SSE og ASE). Validerte instrumenter.	Sterk effekt (0,60) av GSE fra baseline til første måling ($t_0 - t_1$) blant jenter. Ingen effekt blant gutter. Ingen effekt på SSE og ASE. Ved andre måletidspunkt ($t_0 - t_2$) var effekten av GSE redusert til (0,17) blant jenter og blitt signifikant på (0,37) blant gutter. En signifikant og moderat effekt (0,29) av ASE blant gutter.

3.10. Vedlegg

Syntakser for søk i Ebsco Host, Sage, Web of Science og Ovid PsychInfo.

Ebsco Host: Academic Search Premier og ERIC

- S8 S5 AND S7
S7 AB (behavior NOT obesity NOT eating* NOT dietary* NOT Suicide NOT diabete* NOT overweight*)
S6 S1 AND S2 AND S3 AND S4
S5 S1 AND S2 AND S3 AND S4
S4 AB (SEAL OR SEL OR SWPBIS OR "social behavio*" OR "social skills" OR "self-esteem" OR competence OR assets OR "health promotion" OR prevention OR "stress reduction" OR "problem solving" OR achievement OR behavior)
S3 AB (RCT OR "randomized control*" OR "systematic review" OR "literature review" OR "case control*" OR "model*" OR intervention OR experiment)
S2 AB ("comprehensive school" OR "elementary school" OR "middle school" OR classroom OR school)
AB ("school manage*" OR "social work*" OR "health visitor" OR "public health nurse" OR "school nurse*" OR "support staff" OR "paid adult support" OR "teacher assistant*" OR "adult support staff" OR staff)
S1
- S83 S77 AND S82
S82 S78 OR S80 OR S81
S81 KW RCT OR "systematic review" OR "literature review" OR "randomized controlled trial" OR "case control trial*" OR "model test*"
S80 AB RCT OR "systematic review" OR "literature review" OR "randomized controlled trial" OR "case control trial*" OR "model test*"
S79 SU RCT OR "systematic review" OR "literature review" OR "randomized controlled trial" OR "case control trial*" OR "model test*"
S78 TI RCT OR "systematic review" OR "literature review" OR "randomized controlled trial" OR "case control trial*" OR "model test*"
S77 S71 AND S76
S76 S72 OR S73 OR S74 OR S75
KW SEAL OR SEL OR "social and emotional aspects of learning" OR "social and emotional learning" OR "social behavio*" OR "social skills" OR self-esteem OR competence OR "health promotion" OR "stress reduction" OR "Problem solv*"
AB SEAL OR SEL OR "social and emotional aspects of learning" OR "social and emotional learning" OR "social behavio*" OR "social skills" OR self-esteem OR competence OR "health promotion" OR "stress reduction" OR "Problem solv*"
SU SEAL OR SEL OR "social and emotional aspects of learning" OR "social and emotional learning" OR "social behavio*" OR "social skills" OR self-esteem OR competence OR "health promotion" OR "stress reduction" OR "Problem solv*"
TI SEAL OR SEL OR "social and emotional aspects of learning" OR "social and emotional learning" OR "social behavio*" OR "social skills" OR self-esteem OR competence OR "health promotion" OR "stress reduction" OR "Problem solv*"
S72 OR "social behavio*" OR "social skills" OR self-esteem OR competence OR "health promotion" OR "stress reduction" OR "Problem solv*"
S71 S65 OR S70
S70 S66 OR S67 OR S68 OR S69

KW "school manage*" OR "social work*" OR "health visitor" OR "public health nurse*" OR
 S69 "school nurse*" OR "support staff" OR "teach* assistant*" OR "adult support staff" OR
 "professional development"
 AB "school manage*" OR "social work*" OR "health visitor" OR "public health nurse*" OR "school
 S68 nurse*" OR "support staff" OR "teach* assistant*" OR "adult support staff" OR "professional
 development"
 SU "school manage*" OR "social work*" OR "health visitor" OR "public health nurse*" OR "school
 S67 nurse*" OR "support staff" OR "paid adult staff" OR "teach* assistant*" OR "adult support staff" OR
 "professional development"
 TI "school manage*" OR "social work*" OR "health visitor" OR "public health nurse*" OR "school
 S66 nurse*" OR "support staff" OR "paid adult staff" OR "support staff" OR "teach* assistant*" OR
 "adult support staff" OR "professional development"
 S65 S61 OR S62 OR S63 OR S64
 KW "Interprofessional collaboration" OR IPC OR inter-profession* OR interprofession* OR inter-
 S64 occupation* OR interoccupation* OR "school based*"
 SU "Interprofessional collaboration" OR IPC OR inter-profession* OR interprofession* OR inter-
 S63 occupation* OR interoccupation* OR "school based*"
 AB "Interprofessional collaboration" OR IPC OR inter-profession* OR interprofession* OR inter-
 S62 occupation* OR interoccupation* OR "school based*"
 TI "Interprofessional collaboration" OR IPC OR inter-profession* OR interprofession* OR inter-
 S61 occupation* OR interoccupation* OR "school based*"

S102 S100 NOT S101
 S101 AB school-based intervention program OR AB prevention program
 S100 S98 AND S99
 S99 AB RCT OR AB randomized control* OR AB systematic review OR AB literature review OR AB case
 control* OR AB model intervention* OR AB experiment
 S98 S84 AND S96 AND S97
 S97 S85 OR S86
 S96 S90 OR S91 OR S92 OR S93 OR S94 OR S95
 S95 AB prevention NOT AB obesity NOT AB overweight NOT AB alcohol NOT AB drug* NOT AB
 pregnancy NOT AB sexual* NOT AB nutrition NOT AB diabetes
 S94 AB early intervention NOT AB obesity NOT AB overweight NOT AB alcohol NOT AB drug* NOT AB
 pregnancy NOT AB sexual* NOT AB nutrition NOT AB diabetes
 S93 AB health promotion NOT AB obesity NOT AB overweight NOT AB alcohol NOT AB drug* NOT AB
 pregnancy NOT AB sexual* NOT AB nutrition NOT AB diabetes
 S92 AB pupil OR AB student AND AB teacher AND AB relations
 S91 AB pupil OR AB student AND AB relations
 S90 S87 OR S88 OR S89
 S89 AB coping OR AB bullying
 AB assets OR AB stress reduction OR AB problem solving OR AB well-being OR AB self-efficacy OR
 S88 AB psychosocial* OR AB learning* OR AB school-climate OR AB achievement* OR AB
 performance OR AB attainment OR AB school effectiveness
 AB SEAL OR AB (social and emotional aspects of learning) OR AB SEL OR AB (social and emotional
 S87 learning) OR AB SWPBIS OR AB (school-wide positive behavior intervention and support) OR AB
 PBIS OR AB (Positive behavior intervention and support) OR AB social behavio* OR AB social
 skills OR AB self-esteem OR AB competence

S86 AB school manage* OR AB social work* OR AB health visitor OR AB public health nurse OR AB school nurse OR AB support staff OR AB paid adult staff OR AB teaching assistant* OR AB adult support staff OR AB staff

S85 AB interprofessional collaboration OR AB IPC OR AB inter-profession* OR AB interprofesion* OR AB inter-occupation* OR AB interoccupation* OR AB professional development

S84 AB compulsory school OR AB elementary school OR AB middle school OR AB school OR AB classroom NOT AB high school NOT AB university NOT AB college NOT AB higher education NOT AB preschool NOT AB kindergarten

Sage

41 results found for ((compulsory school OR elementary school* OR middle school* OR school* OR classroom) NOT (high school NOT university NOT college NOT higher education NOT preschool NOT kindergarten)) AND (school manage* OR social work OR health visitor OR public health nurse* OR school nurse* OR support staff* OR paid adult support OR teaching assistant* OR adult support staff OR staff OR interprofessional collaboration OR IPC OR inter-profession* OR interprofession* OR interoccupation* OR inter-occupation* OR professional development) AND (RCT OR Randomized controlled* OR systematic review OR literature review OR case contol* OR model intervention* OR experiment*) and (SEAL OR social and emotional aspects of learning OR SEL OR social and emotional learning OR SWPBIS OR school-wide positive behavioral intervention and support OR PBIS OR positive behavioral intervention and support OR social behavio* OR social skills OR self-esteem OR competence OR assets OR stress reduction OR problem solving OR well-being OR self-efficacy OR psychosocial* OR learning* OR school climate* OR achievement* OR performance OR attainment OR school-effectiveness OR coping OR bullying) in Abstract, from Jan 1847 through Sep 2014 in all SAGE.

237 results found for (RCT OR Randomized controlled* OR systematic review OR literature review OR model* OR case control* OR intervention* OR experiment*) AND (comprehensive school* OR elementary school* OR middle school* OR school* OR classroom) and (SEAL OR SEL OR SWPBIS OR social behavior OR social skills OR self-esteem OR competence OR assets OR health promotion OR prevention OR stress reduction OR problem solving OR achievement OR behavior) AND (school manage* OR social work OR health visitor OR public health nurse* OR school nurse* OR support staff* OR paid adult support OR teaching assistant* OR adult support staff OR staff), from Jan 1847 through Sep 2014 in all SAGE content

Web of Science

19 #17 NOT #18

18 TS = ("school-based intervention program*" OR "prevention program*")

17 #15 NOT #16

16 TS = ("high school" OR university OR college OR "higher education" OR preschool OR kindergarten)

15 #13 NOT #14

14 TS=(obesity OR overweight OR alcohol OR drug* OR pregnancy OR sexual* OR nutrition* OR diabetes* OR "Oral health")

13 #12 AND #11 AND #10 AND #1

12 #9 OR #8 OR #7 OR #6 OR #5 OR #4

11 #3 OR #2

10 TS = (RCT OR "randomized control*" OR "systematic review" OR "literature review" OR "case control*" OR "model intervention*" OR experiment*)

- # 9 TS = (prevention) NOT TS =(obesity OR overweight OR alcohol OR drug* OR pregnancy OR sexual*)
- # 8 TS = ("early intervention*") NOT TS=(obesity OR overweight OR alcohol OR drug* OR pregnancy OR sexual* OR nutrition* OR diabetes*)
- # 7 TS = ("health promotion") NOT TS=(obesity OR overweight OR alcohol OR drug* OR pregnancy OR sexual* OR nutrition OR diabetes)
- # 6 TS = (pupil OR student) AND TS = (relations)
- # 5 TS = (pupil or student) AND TS = (teacher) AND TS = (relations)
- # 4 TS = (SEAL OR "Social and emotional aspects of learning" OR SEL OR "Social and emotional learning" OR SWPBIS OR "School-wide positive behavioral intervention and support" OR PBIS OR "Positive behavioral intervention and support" OR "Social Behavio*" OR "Social skills" OR Self-esteem OR Competence OR Assets OR "Stress reduction" OR "Problem solving" OR Well-being OR Self-efficacy OR Psychosocial* OR Learning* OR "School climate" OR Achievement* OR Performance OR Attainment OR "School effectiveness" OR Coping OR Bullying)
- # 3 TS = ("school manage*" OR "social work*" OR "health visitor*" OR "public health nurse*" OR "school nurse*" OR "support staff" OR "paid adult staff" OR "teaching assistant*" OR "adult support staff" OR staff)
- # 2 TS = ("interprofessional collaboration" OR IPC OR inter-profession* OR interprofession* OR inter-occupation* OR interoccupation* OR "professional development")
- # 1 TS = ("compulsory school" OR "elementary school" OR "middle school" OR "school" OR classroom)

OVID Psych Info

- # 1. ((compulsory school or elementary school or middle school or school or classroom) not high school not university not college not higher education not preschool not kindergarten).ab.
- # 2. (interprofessional collaboration or IPC or interprofession* or inter-profession* or interoccupation* or inter-occupation* or professional development).ab.
- # 3. (school manage* or social work* or health visitor or school nurse or public health nurse or support staff or paid adult staff or teaching assistant* or adult support staff or staff).ab.
- # 4. (SEAL or (social and emotional aspects of learning) or SEL or (social and emotional learning) or SWPBIS or (school-wide positive behavioral intervention and support) or PBIS or (positive behavioral intervention and support) or social behavio* or social skills or self-esteem or competence or assets or stress reduction or problem solving or well-being or self-efficacy or psychosocial* or learning* or school-climate or achievement* or performance* or attainment or school-effectiveness or coping or bullying).ab.
- # 5. ((pupil or student) and teacher and relation).ab.
- # 6. ((pupil or student) and relation).ab.
- # 7. (early intervention not obesity not overweight not alcohol not drug* not pregnancy not sexual* not nutrition not diabetes).ab.
- # 8. (health promotion not obesity not overweight not alcohol not drug* not pregnancy not sexual* not nutrition not diabetes).ab.
- # 9. (prevention not obesity not overweight not alcohol not drug* not pregnancy not sexual* not nutrition not diabetes).ab.
- # 10. (RCT or randomized control* or systematic review* or literature review* or case control* or model intervention* or experiment*).ab.
- # 11. #2 or #3
- # 12. #4 or #5 or #6 or #7 or #8 or #9
- # 13. #1 and #10 and #11 and #12

4. Forskning på utvalgte delområder - supplement til systematisk del

4.1. Det lange utdanningsløpet som oppvekstlandskap

Utdanningsløp er et nyord som kom sammen med den store bølgen av utdanningsreformer rundt 1990. Det er et ord som viser vei til viktige realiteter. Fra 1960-årene og framover har flere barn og unge møtt utdanning mer som et lengre og mer ensidig løp. En grunnopplæring med så stor vekt på boklige fag i en skole for alle er resultatet av et mønster som har vokst fram over lang tid. Ved veiskillene i utviklingen av enhetsskole og masseutdanning har et førstevalg vært å utsette elevers mulighet for spesialisering. I svensk sammenheng har Urban Dahllöf (1984) ganske tidlig pekt på grunnmønsteret: "Allmänbildning först, specialisering sedan. Hela vårt utbildningssystem vilar på det".

Sammen med slike endringer innenfra i fag og læreplaner har endringer utenfra av skolegang og oppvekst over en del tiår forandret mange rammer rundt kvalifisering og skolegang. Helt sentralt er at en vanlig oppvekstsituasjon i løpet av noen tiår har blitt at barn og unge deltar i skoler og annen utdanning fra de er 2 år og ofte til de er rundt 25. Når førstegangsutdanningen har blitt så mye lengre for så mange har det sammenheng med at tidspunktet for når en begynner eget yrkesliv, har blitt utsatt. I dagens informasjons- og kunnskapssamfunn har arbeidslivet stadig sentrale oppgaver knyttet til kvalifisering og kunnskapsutvikling. Men det er vanlig å forutsette at nye kolleger har en solid grunnleggende faglig og sosial kompetanse før de er aktuelle som arbeidstakere. Med denne utviklingen har også læring gjennom deltaking i arbeid fått en mer perifer plass i oppvekstaldere, mens skolegang og undervisning har fått større oppgaver og voksende utfordringer og press.

«Å åpne dører mot verden og framtida» – LrL og formål og oppgaver for grunnopplæringen

Ulike utdanningers felles oppdrag er å være med på å forberede nye generasjoner på en framtid vi vet vi ikke kjenner. De sammensatte oppgavene og formålene for grunnopplæringen er markert med formålsparagrafen i opplæringsloven slik den er etter revisjonen fra 2009. «Å åpne dører mot verden og framtida» er den vendingen i formålsparagrafen som mest direkte retter oppmerksomheten mot hvordan oppgavene omfatter både faglig og sosial læring og personlig utvikling og dannelse. For dem som arbeider i skolen, omfatter oppgavene å støtte elevenes kunnskapsutvikling og kvalifisering, å bidra med oppdragelse og venne elevene til å vise gjensidig respekt og folkeskikk, omtanke og omsorg. Der skolenes formål og mål har stor bredde, er det viktige forskjeller mellom didaktiske oppgaver og oppdragelses- og omsorgsoppgaver når det gjelder oppfølging og vurdering. Didaktiske oppgaver følges opp ganske kontinuerlig med vurdering i fag. Oppdragelsesoppgaver vurderes mindre kontinuerlig

gjennom samleområdene orden og oppførsel. Omsorgsoppgaver vurderes mer diskontinuerlig og er gjerne knyttet til svikt og oppfølgingstiltak.

Denne type ulikheter mellom mer kontinuerlige og mer diskontinuerlige oppfølgingsmønstre kan være interessante for å klarlegge og utvikle flerfaglige samarbeidsmodeller. Arbeidet med modellutvikling for flerfaglig samarbeid er først og fremst knyttet til oppfølging av slike omfattende formål. Ikke minst der hvor skolens mål og oppgaver omfatter mer enn kvalifisering gjennom undervisning i fag, er det grunn til å vente at andre profesjoner og lokalsamfunn og frivillig sektor har komplementær kompetanse og ressurser som kan brukes mer i samarbeid med skoler og lærere. I del 4 skal vi presentere eksempler på forskning knyttet til flerfaglig innsats i skolen, innenfor utvalgte områder som er relevante i forhold til prosjektets overordnede tema og modellutviklingen. Først skal vi kort utdype det brede perspektivet på skolens oppgaver med utgangspunkt i den didaktiske trekanten.

4.2. Fagdidaktikk og didaktikk – den didaktiske trekanten

I fagdidaktikk og didaktikk er minste felles multiplum en trefoldig oppmerksomhet mot didaktiske møter mellom elever, undervisningsinnhold, og lærer. I kontinental og nordisk skoletradisjon og utdanningsforskning er didaktikk og fagdidaktikk vesentlige innslag i kvalifisering av lærere. Didaktisk arbeid retter fokus mot grunntrekk i all undervisning og utdanning - et utvalg av kulturinnhold, elever og studenter og ressurspersoner med oppgaver som lærere. Den danningsteoretiske tradisjonen har vært viktig som historisk utgangspunkt, og den har tre kjennetegn (Klafki 1958, Hopmann 2007): Vekt på at danning er kjernen i skolens oppdrag, oppmerksomhet mot at undervisning og læring nødvendigvis er særegne aktiviteter, og bevissthet om at det ikke er sammenfall mellom undervisningsinnhold og dannelsesinnhold.

4.2.1. Utvikling av faglig og sosial kvalifisering – didaktiske møter og flerfaglige samarbeidsmønstre

I arbeidet med «Et lag rundt læreren» er skolens samlede oppdrag knyttet til omsorg for alle elevers faglige og sosiale kvalifisering. Kvalifisering er blitt vanlig som samlebetegnelse i utdanningsforskning i løpet av et tiår eller to og markerer en lengre og mer varig tidshorisont for vurdering av det som er og skal være vesentlige resultatområder for undervisning og skolegang, enn mer vanlig terminologi som læring og læringsutbytte.

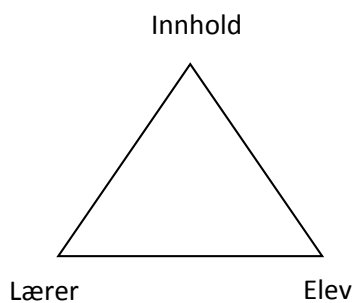


I norsk sammenheng åpner det også mer for oppmerksomhet mot sidene ved skolens oppdrag som går fram av de felles delene av LK06, enn ensidig til resultatområdene tett knyttet til kompetansemål for fag og grunnleggende ferdigheter. En slik orientering er også aktuell for arbeidet med mål og målnivåer som er satt opp for «Et lag rundt læreren».

4.2.2 Kjennetegn for didaktiske møter

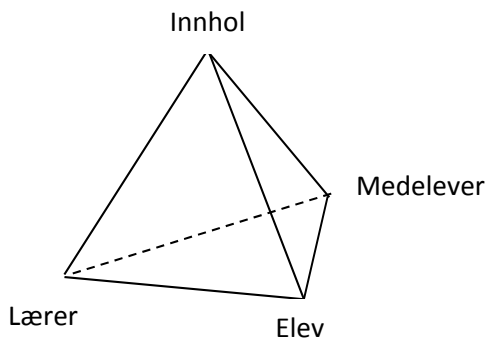
Med fokus på didaktiske møter gjennom undervisning fremhever fagdidaktikk og didaktikk hvordan elever og studenter er aktive deltakere som har styring over egen læring, kvalifisering, og danning. Samtidig støtter trianguleringen i didaktiske analyser oppmerksomhet rundt hvordan skoleundervisning bidrar med faglige og flerfaglige utfordringer. Didaktisk hjelp og utfordringer i undervisningen tilbyr redskaper for systematisk fagkunnskap, oversiktlig forståelse og utsyn som hverdagskunnskap, informasjonsjungel og medieoffentlighet sjelden gir direkte (Rasmussen 1999).

I didaktikkområdet er det rimelig å skille mellom formelle og substansielle teorier. Generelle didaktiske teorier bidrar med verktøy og innfallsvinkler til didaktisk analyse og bedre forberedelse og gjennomføring av undervisning. Vanlige former for didaktiske teorier av mer generell art oppsummeres oftest i form av topikker og rekker av faste spørsmål eller sammenstilt som figurer.



Den didaktiske trekanten sammenfatter grunntrekkene i all undervisning - gjensidige utvekslinger mellom elever og lærer om et felles innhold

(Hopmann 2007)



Den didaktiske pyramiden framhever også samhandling elever imellom og oppmerksomhet mot elevkultur og klasseoffentlighet

(Michelet 2013)

Etter et mangfold i modellutvikling i tiårene med den første store masseutdanningsveksten i 1960- og 1970-årene har utviklingen de seneste tiårene hatt innslag av sammenlikninger og utveksling av erfaringer, over språkområder internasjonalt og på tvers av faggrenser. I denne konsolideringen har et vedvarende trekk vært bruk av den didaktiske trekanten som referanseramme. For bygging av modeller for godt flerfaglig samarbeid i «Et lag rundt læreren» kan varianten fra Michelet med fokus også mot mønstre for samhandling elever imellom være et aktuelt tillegg.

4.2.3. Samspill mellom didaktisk utviklingsarbeid og forskning

Fagdidaktikk og didaktikk i Europa har gjennom et par tiår utviklet seg til et flerfaglig felt der empirisk og teoretisk skoleforskning og lærererfaring fra ulike fag og trinn bidrar til forskning og nyskaping. Delområder som fagdidaktikk, sammenliknende fagdidaktikk og systematisk didaktikk (allmenn didaktikk) står fram som sammensatte kompetanse- og forskningsfelt. Typiske trekk er at det gjerne er kortere veier mellom personlig undervisningsdyktighet og systematisk forskning og mellom skolefag og pedagogikk, enn i mange andre utdanningsvitenskapelige delområder.

Didaktisk analyse i engelskspråklige land de siste tiårene bruker i stor grad *pedagogy* og *design* som samlebetegnelser for læreres undervisningsrettede analyse- og handlingskompetanse (Alexander 2002, Hudson og Meyer, red. 2012). Et trekk i didaktikkfeltet som går igjen internasjonalt, er hvordan veksten av fagdidaktikk og fagdidaktisk forskning og utviklingsarbeid gir ny støtte også for en videre utvikling av sammenliknende fagdidaktikk (Ongstad 2014) og beslektede, mer generelle didaktiske analyser. I dette perspektivet er det aktuelt å få mer systematiske kunnskapsoversikter over nye

fagovergripende didaktiske tema, i takt med fagdidaktikkens framvekst. I nordisk sammenheng er det svenske CARL-prosjektet et eksempel på hvordan slike systematiseringstiltak kan utvikles.

4.2.4. Fagdidaktiske og didaktiske analyser - motvekt mot ensidighet og overforenkling

Didaktiske tilnærminger til læring gjennom skolegang og undervisning skiller seg fra tilnærminger til lærerarbeid og kunnskapsoppgavene for utdanninger, som er for ensidige. Ensidige trekk viser seg gjerne som oppmerksomhet mot enkelte av de tre kunnskapstemaene eller mot par og dikotomier.

Felles for didaktikkområdet er en markering mot innfallsvinkler til undervisning og skole som er for ensidige. Psykologisk pedagogikk har ofte en for ensidig læringsoppmerksomhet, som sjelden fanger opp hvordan læring i systematiske sammenhenger er knyttet til bestemte innholds- og kunnskapsområder. Grunnleggende forskjeller mellom læring som henholdsvis utvikling og aktiv innvielse i og tilegning av tradisjoner og redskaper mister oppmerksomhet. *Lærifisering*, en betegnelse Gert Biesta (2010) har tatt i bruk mot læring som eneste fellesord for det som er viktig i utdanningsløpet, er en variant av samme slags ensidighet.

I motsatt grøft finner en formidlingsdidaktisk ensidighet og materialdanningstradisjoner, der læreres arbeid med å avlevere undervisning står i fokus, mens oppvoksende generasjoners aktive øving og gjenskaping av forståelse blir oversett eller sett som læringsautomatikk. Ingen av disse tilnærmingene gir nok støtte for hvordan utvekslingene om undervisningstema mellom elever og lærere kan bidra til hvordan elever gjenskaper kunnskaper og utvikler aktuelle kvalifikasjoner. Fagdidaktisk og didaktisk teori og trening kan gi lærere og andre som skal arbeide i skolen, verktøy for å holde avstand til slike ufruktbare forenklinger om utdanning og undervisning. Sett under ett er det behov for å arbeide videre med hva systematisk didaktikk og fagdidaktikk kan bidra med sammen med lærerqualifisering, og hvor disse tilnærmingene viser seg utilstrekkelige hver for seg.

4.3. Noen aktuelle tema fra nasjonale evalueringer og annen skoleforskning

Noen mønstre i grunnskolen det er sannsynlig at nye flerfaglige tiltak også vil møte, finner vi godt beskrevet i sitatet nedenfor, hentet fra den oppsummerende rapporten fra evalueringen av Reform 97. Evalueringen ble gjennomført i regi av Norges forskningsråd fra 1997 til i 2003. Oppsummeringen ble skrevet av professor Peder Haug, som var ansatt som forskningsleder for den brede evalueringen. For arbeidet med *Et lag rundt læreren* er denne korte oppsummeringen en påminning om vedvarende utfordringer med å ivareta faglig og sosial kvalifisering for alle barn og unge.

Skulen synest vere best for dei som er vanlege og gjennomsnittlege, og for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen. Tolkinga er at vi har en skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent.

Skulen synest å vere sterkast og best for dei som passar inn i det mønsteret som skulen har skapt gjennom åra. Skulen har konstruert ein standard for kva som skal til for at ein kan få utbytte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei att kjem til kort fagleg. Ved å legge forholda betre til rette for dei elevane som no synest å vere minst inkluderte i verksemda i skulen, vil ein også heve det totale resultatet som skulen når (*Evaluering av Reform 97. Sluttrapport*, s. 91. Oslo 2003. Norges forskningsråd).

Haug har tatt fram dette utdraget på nytt i en artikkel om elever som får spesialundervisning (Haug, i Haustätter 2012). Selv om sammenfatningen kommer fra en evaluering av en stor reform for grunnskolen, retter den oppmerksomhet mot trekk ved grunnopplæringen som varer ved på tvers av ulike trinn, som har vært viktige i til dels ulike reformer, og som en kan regne med er aktuelle også i dag.

4.3.1. Spesialundervisning og skolars behov for differensiering og stabilisering

I dag blir rundt 18 % av ressursene til opplæring brukt til spesialundervisningsoppgaver. Dette omfatter de senere årene over 50 000 elever i grunnskolen. Det har vært økende faglige så vel som politiske intensjoner om inkludering, og det foreligger politiske mål med bred tilslutning om at omfanget er for høyt og bør ned.

For utvikling av ordninger og tiltak for systematisk bruk av andre profesjoner enn de pedagogiske i skolene er kunnskapsoversikt om bruk og resultater av spesialundervisning interessant. Som del av evalueringen av Kunnskapsløftet har Rune Haustätter og Thomas Nordahl kartlagt spesialundervisning og situasjonen for elever med særlige behov etter denne reformen (Nordahl og Haustätter, 2009). Kartleggingen viser for det første at til tross for reformintensjoner om at flere elever skal få godt nok utbytte av det alminnelige skoletilbudet, fortsetter økningen av spesialundervisningstiltak etter 2005. Dette har også vært en vedvarende tendens over flere tiår.

Bachmann og Haug har i en oversikt fra 2006 framhevet en komplementaritetsforklaring på drivkrefter bak veksten i spesialundervisning. Når den ordinære virksomheten er god, kan en regne med at behov for supplerende tiltak er små, men når kvaliteten på den alminnelige virksomheten går ned, vokser behovet for særtiltak.

Oversikten fra 2009 framhever at spesialundervisning gjennom mange tiår har vært blant de mest brukte tilbudene til elever som sliter, elever som på ulike måter ikke lykkes i skolen, og elever som skolen ikke lykkes med. Dette er grupper av barn og unge som blir ekstra utsatt for å møte framtida med for svak kompetanse. Samtidig er dette vanskelige og utfordrende elever for lærerne og for skolene. I oppsummeringen trekker de frem skolens differensieringsfunksjoner og skolens behov for

tiltak som kan bidra til stabilitet i den ordinære virksomheten. De viderefører her tema fra et bredt spekter av forskning internasjonalt og i norsk sammenheng og peker på at skolen som institusjon dels skal sikre alles rett til utdanning og dels må «ha mulighet til å skille mellom dem som lykkes mer eller mindre i å tilegne seg anerkjent kunnskap» (Haustätter og Nordahl 2013).

Med Kunnskapsløftet har oppmerksomhet om bedre resultater i form av målt læringsutbytte økt, og sammen med reformen har nasjonale prøver og internasjonale kunnskapssammenlikninger bidratt til dette. Samtidig kan slike mål og forventninger forsterke behov internt på skoler for å ekskludere elever som forstyrrer andre og utfordrer undervisning. Omfattende bruk av assistenter, spesialgrupper og alternative pedagogiske tilbud er vanlige typer av tiltak som til dels opprettholder organisatorisk differensiering innenfor en overordnet fellesskolemodell. Brukt slik har spesialundervisning funksjoner som kan være stabiliserende for skoler og skoleeiere.

I nye arbeider har Rune Haustätter (2012, kap 12) utdypet kunnskapene om spenninger i skoleoppgaver som kommer fram gjennom spesialundervisningsfeltet. Han har blant annet sammenliknet finske og norske tradisjoner for spesialundervisning for å belyse forskjeller mellom tidlig innsats og tiltak for mange elever i finsk grunnskole og mer vente-og-se mønstre i norsk sammenheng.

To av forskjellene Haustätter trekker fram er:

- Tidlig intervensjon står i et spenningsforhold til mål om å operere med en vid normalitetsforståelse i skolen.
- Tidlige og fleksible typer tiltak overfor mange elever er ikke mulig med den juridiske reguleringen av spesialundervisning med enkeltvedtak som det norske systemet er basert på.

4.3.2. Mellom gamle og nye mønstre i klasserommene

På oppdrag fra det svenske Vetenskapsrådet utarbeidet Fritjof Sahström, dosent i pedagogikk ved Helsingfors universitet, en oversikt over klasseromsforskningen i Norden over fire tiår (Sahström 2008). Sentralt i oversikten er at klasseromsforskningen kartla noen karakteristiske, stabile og gjennomgående trekk som støttet inntrykket av en lærersentrert og lærerstyrt kommunikasjon og undervisning. Et hovedmønster var IRE: initiering - respons - evaluering. Det var nesten alltid læreren som tok initiativ, og gjerne med et spørsmål, vanligvis fulgt av et svar fra elevsiden, igjen fulgt av en vurderende tilbakemelding. En parhest er to-tredjedelsregelen. Den har sin basis i registreringer fra et ganske omfattende antall undersøkelser som viste at lærere hadde ordet minst to tredjedeler av tiden i undervisningen.

Forskning fra de to siste tiårene og fra flere nordiske land viser at andre mønstre nå dominerer. Det har i stor grad sammenheng med at store deler av undervisningstiden går til oppgavearbeid der elever

prater mye mer med hverandre, og til sammen snakker adskillig mer enn læreren. Disse endringene tyder på at skolen nå organiserer virksomheten mye mer i samsvar med idealene om elevaktivitet og mindre styring fra lærer. Haug viser med materiale fra prosjektet «Kvalitet i opplæringa» (2007-10), som omfatter 45 klasser fra 26 skoler fordelt på 16 kommuner og fire fylker, at det har skjedd et markert skifte i arbeidsmønstrene i undervisningen i grunnskolen. I undervisning i fagene er nær 2/3 av aktiviteten arbeid med oppgaver, og bare 1/3 er direkte lytting til lærer. Samtidig kommer elevens evner til å styre eget oppgavearbeid mye mer i forgrunnen, og med det følger andre utfordringer for hvordan lærerne kan og bør arbeide i klasserommet. Oppgavearbeid og liknende arbeidsmønstre overlater mye ansvar for læringsarbeidet til elevene.

Med slike arbeidsmåter blir elevene mer aktive deltakere i egen kvalifisering og risiko for manglende kvalifisering og marginalisering. Slike former for elevaktive arbeidsmåter er derfor også trukket fram av flere forskere som nye innslag i forklaringer på den sosiale reproduksjonen i skolen. Ut fra komplementaritetsteorien kan økende individualisering gjennom omfattende oppgavearbeid og andre elevaktive metoder ses som en del av alminnelige arbeidsformer som bidrar til økningen av behov for ekstra tiltak. I arbeid med god utvikling av flerfaglig og tverrprofesjonell innsats er det grunn til oppmerksomhet omkring hvordan slike mønstre i faglige kvalifiseringsoppgaver sammenfaller med behov for særlige oppfølgingstiltak.

4.3.3. Tidstyver og kamp om tid – polykron tid og læreres yrkessykdom

Omfattende innslag av mange sammensatte hensyn og oppgaver og tilhørende polykrone tidsmønstre er trukket fram av Andy Hargreaves (1997) som vesentlige trekk ved læreres arbeid og yrkeskultur. Samtidig trekker han fram knapphet på tid og oppgaver det er vanskelig å avgrense, som rammer som gir grobunn for det han kaller lærernes yrkessykdom – vedvarende dårlig samvittighet i forhold til oppgaver som ikke slutter å kreve mer innsats.

I den norske kartleggingen av tidspress og gamle og nye tidstyver i skolen fra 2009 er ikke de brede forståelsesrammene fra Hargreaves lærerforskning brukt aktivt. I oppdraget med «Et lag rundt læreren» står utvikling av flerfaglige oppgave- og samarbeidsmønstre i skolene sentralt. For å belyse samarbeidsmuligheter allsidig nok er det interessant å se kartleggingsmaterialet fra 2009 i sammenheng med sentrale teorier om skoler som arbeidsorganisasjoner.

4.3.4. Klargjøring av kunnskapsperspektiv og kompletterende diagnostisering

Rune Kvalsund (2007) belyser variasjoner i tilnærminger og forståelser i profesjonelt arbeid med barn og unge med behov for oppfølging utover vanlige undervisningstilbud. Bakgrunns materialet er dels fra evalueringsforskning som fulgte funksjonshemmede elever med særlig tilrettelagt videregående opplæring under Reform 94. Med dette som bakgrunn klargjør han fire felt for individuell og kollektiv

diagnostisering og sammenstiller disse slik at de illustrerer ulike hovedretninger for profesjonelle tiltak. Modellen støtter praktisk bruk av det han kaller for kompletterende diagnostisering.

For arbeidet med LrL er kompletterende diagnostisering aktuelt å vurdere videre som innslag i systematisering av flerfaglig samarbeid i og omkring skolene. Analysen er også interessant som eksempel på hvordan faglige tilnærminger fra ulike forskningsområder kan systematiseres, og som tilnærming til bruk av kompetansevariasjon i skoler og på tvers av fag og sektorer innen kommuner.

4.4. Eksempler på forskning og prosjekter fra skolehelsetjenesten i Norge

Skolehelsetjenesten er et lavterskeltilbud som skal være lett tilgjengelig for alle elever på barne-, ungdoms- og videregående skoler. Den har som formål å "fremme fysisk og psykisk helse og gode sosiale og miljømessige forhold, samt å forebygge sykdommer og skader". Skolehelsetjenesten er en lovpålagt tjeneste i Norge. Helsesøsters ansvar er å overvåke barn og unges fysiske, psykiske og sosiale helse og å iverksette tiltak som fremmer helse og forebygger sykdom. Skoleelever kan komme til helsesøster med problemer og sette ord på vanskelige følelser. Dette kan bidra til å forebygge psykiske problemer, frafall på skolen, rusmisbruk og mobbing.

Helsesøstre har utdanning som sykepleier og har i tillegg ett års spesialutdanning. Rollen til helsesøster i skolen har endret seg over tid. Fra fokus på underernæring og smittsomme sykdommer er det i dag psykososiale problemer som dominerer. For å imøtekomme dagens utfordringer er det derfor viktig å ha fokus på faktorer som kan styrke barns ressurser og opplevelse av mestring i hverdagen. Barn og ungdom trenger en voksen fagperson som kan korrigere misoppfatninger, være en samtalepartner og veileder i små og store spørsmål og problemer knyttet til helse og trivsel.

Det er skrevet noen bøker om skolehelsetjenesten (Misvær et al. 2009, Glavin et al. 2003, 2007) og det er gjennomført en del tverrfaglige prosjekter (Glavin & Erdal 2013), men det er forsket lite på skolehelsetjenesten i Norge.

4.4.1. Forskning om skolehelsetjenesten i Norge. Noen doktorgradsarbeider og andre prosjekter

Helsesøster Anne Trollvik har tatt doktorgrad på skolebarn med astma (Trollvik et al. 2012, 2011, 2005, 2013). Astma er den hyppigste årsaken til kronisk sykdom i barnealderen og utgjør et betydelig folkehelseproblem. For å håndtere hverdagen trenger barna og foreldrene kunnskap. Trollviks overordnede mål med doktorgradsarbeidet har vært å utvikle læringstilbud med utgangspunkt i barns, foreldres og helsepersonells vurderinger av hva som er viktig å lære. I et lengre perspektiv er målet å fremme barnas helse ved å sette lys på deres behov for støtte fra foreldre og lærere, samt å invitere til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid rundt barn med astma og deres familier. I sitt arbeid har Trollvik sett på hvordan barn med astma og deres foreldre opplever hverdagen sin i relasjon til

astmasykdommen, dvs. hvilke påkjenninger det innebærer å leve med astma, hvilke erfaringer de har i dagliglivet og deres relasjoner til venner, skole og samfunnet rundt.

Avhandlingen viser at for å støtte barn og foreldres håndtering av astma i hverdagen, er det viktig at helsepersonell legger til rette for læring ved å utforme læringstilbud som tar utgangspunkt i deres perspektiver. Det at barna selv er aktive og at deres egne erfaringer brukes og verdsettes i dialogen, styrker barna i troen på egne krefter og gir dem handlekompetanse. Læringsprosessene som er beskrevet, vil styrke barnas begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet og derved styrke deres Sense of Coherence (SOC). Ved styrket SOC vil barna i større grad mestre utfordringer i livet og derved oppnå bedre helse og livskvalitet.

Fysioterapeut Kirsti Riiser har snart ferdig sin doktoravhandling om overvektige skolebarn, der det prøves ut en internettbasert intervensjon for å øke deres fysiske aktivitet (Riiser et al. 2013). Forekomsten av overvekt og fedme er økende både blant voksne og barn i populasjoner over hele verden. Fedme blir sett på som en av de viktigste offentlige helsetrusler på grunn av den betydelige effekten av kroniske tilstander forbundet med fedme. Fedme i ungdomsårene er en sterk forløper for fedme og relaterte sykdomstilstander i voksen alder.

Tiltak rettet direkte mot å redusere vekten eller å forebygge vektøkning viser begrensede resultater på lang sikt, og det er vist at økning i aktiviteten har mer innvirkning på helseeffekt enn på vekttap. Videre synes ikke vekttap å være et hensiktsmessig tiltak i forbindelse med terapeutiske intervensjoner for barn i vekst. Tiltak som fokuserer på vanlig fysisk aktivitet, sunt kosthold og bedre psykososiale utfall vil sannsynligvis være mer meningsfylte, inntil barnas vekst og utvikling stabiliseres.

Hypotesen i denne studien er at det å fokusere på å øke meningsfull fysisk aktivitet gjennom individuell, skreddersydd rådgivning vil ha positive effekter på de unges aktivitet og livskvalitet. Det overordnede formålet med studien er å etablere en effektiv web-basert intervensjon, kalt Young & Active. Intervensjonen tar sikte på å styrke meningsfylt aktivitet og dermed øke kondisjon og helse relatert livskvalitet hos overvektige ungdommer. Studien er en kontrollert studie. Det er trukket skoler i Oslo og Akershus. Ungdom i åttende klasse med overvekt er tilfeldig valgt ut og plassert i intervensjonsgruppen eller kontrollgruppen.

Intervensjonen inkluderer tilgang til programmet Young & Active. Programmet inneholder følgende komponenter: Selvovervåking med målsetting og planlegging av fysisk aktivitet (FA), daglig registrering av FA og en dagbok for fortellinger om erfaringer med FA, automatisk respons på fremgang, ukentlig individuell webrådgivning basert på registrering og fortellinger, sosial støtte via et forum og en FA-informasjonside. Kontrollgruppen vil motta vanlig oppfølging fra helsesøster. De unge vil bli målt ved

start, rett etter intervensjonen (3 måneder) og ett år etter start (oppfølging). Både intervensjonsgruppen og kontrollgruppen vil bli målt på alle variabler. Hvis denne intervensjonen er effektiv, er tanken at skolehelsetjenesten i fremtiden kan gjennomføre en versjon av denne strategien for å jobbe med overvektige ungdommer.

Helsesøster Anne Clancey har skrevet en avhandling om grenser og synlighet i helsesøsters praksis. Avhandlingen viser at tilliten til en helsesøster kan gi grobunn for tillit i senere møter med andre helsesøstre. Foreldrene og ungdommene la vekt på relasjonen med helsesøster. Avhandlingen viser relasjonens betydning i sykepleiefaglig og medisinsk praksis. Betydningen av kontinuitet og behovet for fagkunnskap, ærlighet og åpenhet er viktig for gode relasjoner.

Helsesøster Esther Hjälmhult har skrevet om helsefremmende skoler (Hjälmhult 1999, 2002) og er WHO-initiativtaker til flere nettverk av helsefremmende skoler. Tre hovedmålsetninger for helsefremmende skoler er å oppnå bedre helse og økt trivsel og læring, skape gode undervisnings- og læringsforhold og å stimulere elevene til en helsemessig gunstig livsstil. Dette gir en kombinasjon av helseundervisning, forebygging og helsefremmende arbeid, der den helsefremmende tenkningen skal være som en felles plattform for alle som er tilknyttet skolen. Dette innebærer at man har kunnskap om og et bevisst forhold til sammenhengen mellom helse og læring, vurderer helse og helsekonsekvenser i skolens beslutninger, har en helhetlig plan og et tverrfaglig samarbeid, involverer elevene og foreldrene / nærmiljøet og bidrar til å skape et godt psykososialt læringsmiljø og et godt fysisk læringsmiljø med fokus på fysisk aktivitet, sunt kosthold, elevaktive metoder og demokrati.

Ergoterapeut Mona Asbjørnslett har skrevet en avhandling om funksjonshemmede barn i skolen (Asbjørnslett et al. 2013). Det er et tverrfaglig forskningsprosjekt («Snakk med oss») der man snakker med barn om hva deltakelse er for dem. Barn med fysiske funksjonshemninger er en av målgruppene. Barn med fysiske funksjonshemninger vokser opp i sitt lokalmiljø, omgitt av vanlige barn, og dette preger naturligvis deres oppfattelse av seg selv. Problemstillingen er: Hvordan erfarer, uttrykker og forstår barn med fysiske funksjonshemninger deltakelse i sitt eget hverdagsliv, med spesielt fokus på skolen? Mer spesifikt handler prosjektet om barnas hverdagsliv og hvilke former for samhandling med profesjonsutøvere som kan bidra til deltakelse for disse barna. Forfatterne ønsker i tillegg til å ha barn som hovedinformanter å utforske både profesjonsutøvers og foreldres erfaringer omkring temaet samhandling med barn.

Barna i dette prosjektet er i siste året på barneskolen når de kontaktes første gang. De følges gjennom det første året på ungdomsskolen. Profesjonsutøvelsen i dette prosjektet er i hovedsak lærere, men sentrale personer som også bidrar i barnas liv, er assistenter i skolen, ergoterapeuter, fysioterapeuter og helsesøstere. Det kan også være andre, som for eksempel en bibliotekar på skolen. Hovedmålet

med denne studien er å frembringe kunnskap om barns sosiale deltakelse i eget hverdagsliv og å finne samhandlingsmåter i skolehverdagen som kan fremme sosial deltakelse for barn med fysiske funksjonshemminger.

I samarbeid med kolleger har Asbjørnslett intervjuet 15 barn med fysisk funksjonsnedsettelse i alderen fra 12 til 14 år. De var alle i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Mye forskning viser til at barn med fysiske funksjonsnedsettelser diskrimineres fra sosial deltakelse i samfunnet og fra å delta i læringsarenaer på lik linje med andre barn. Barn med fysiske funksjonsvansker tilpasser seg vanlige krav i skole og fritid og jobber hardt for å tilpasse seg til forventningene når det gjelder for eksempel lekser og karakterer. Faren er at de underkjenner egne behov i denne innsatsen for å inkludere seg selv. Resultatet kan være at de blir ekskludert fra en del av aktivitetene de selv mener er meningsfulle og viktige. Barna i studien nevnte gymnastikk og utflukter som eksempler på slike aktiviteter.

Professor og helsesøster Sølvi Helseth har skrevet flere artikler om skolebarn og livskvalitet (Helseth et al. 2010, Haraldseth et al. 2011). Hun er veileder for Kirsti Riiser, Mona Asbjørnslett, Anette Winger og Siv Skarstein. Sistnevnte arbeider med en kartleggingsstudie og dybdeundersøkelse av ungdoms livskvalitet, smerte og bruk av reseptfrie, smertestillende medikamenter. Formålet er å identifisere varselsignaler og mulige mål for helsefremmende intervensjoner (Skarstein et al. 2013). Anette Winger skriver en avhandling om hvordan ungdom som har ME opplever sitt hverdagsliv (Winger et al. 2013).

Helsesøster Lisbeth G. Kvarme har skrevet avhandling om sosialt sårbare skolebarn, mer spesifikt sosialt tilbaketrukne og mobbede elever (Kvarme et al. 2010). Skolen er en viktig arena for å fremme helse og velvære hos skolebarn. Helse og sosiale ferdigheter kan styrkes gjennom tro på egen mestring. Å mestre kan styrke barns tro og mulighet til å stå opp for seg selv og nå målene sine. Sosialt sårbare elever trenger hjelp fra skolen og skolehelsetjenesten til å få det bedre i hverdagen. En måte å hjelpe disse barna på er å tilby samtalegrupper. Resultatene fra en intervensjonsstudie basert på Løftgrupper viste at den hadde effekt på mestringsforventningen til sosialt tilbaketrukne skolebarn (Kvarme et al. 2010).

Jentene hadde en signifikant positiv endring i generell mestringsforventning rett etter intervensjonen i eksperimentgruppene sammenlignet med kontrollgruppene. Guttene hadde derimot ingen signifikant økning i mestringsforventning før tre måneder etter intervensjonen. Funn fra denne studien viser at elever som er sosialt tilbaketrukne, kan få styrket mestringsforventningen gjennom løsningsfokuserte grupper. Styrking av mestringsforventning er en helsefremmende strategi som kan øke barns tro på at de kan nå egne mål i skolen. Fremming av helse gjennom å skape et trygt og inkluderende skolemiljø er en viktig oppgave for helsesøster i samarbeid med skolen, familien og barna.

En kvalitativ studie viser at støttegrupper kan hjelpe elever som har vært mobbet. Denne studien besto av 19 skolebarn i alderen 12-13 år. Det ble foretatt seks individuelle intervjuer med de barna som hadde vært mobbet, og tre fokusgruppeintervjuer med støttegruppene. De elevene som hadde vært utsatt for mobbing, rapporterte at mobbingen stoppet etter at de fikk hjelp fra støttegruppen, og dette vedvarte etter tre måneder. Hverdagslivet på skolen ble forbedret, de følte seg tryggere og gladere, og de fikk venner etter at de hadde hatt støttegrupper. Det er viktig at lærere, elever og skolehelsetjeneste samarbeider med foreldre for å hjelpe dem som mobbes og forebygge mobbing. Deltagerne rapporterte at støttegruppene hadde bidratt til å stoppe mobbingen, og dette vedvarte etter tre måneder. Tett oppfølging av det mobbede skolebarnet i samarbeid med lærerne, foreldrene og skolehelsetjenesten er viktig for å forebygge mobbing (Kvarme et al. 2013).

Sosionomene Kristin Olaisen og Kari Langaard: Utviklingsfremmende samtaler. Prosjektet er en videreføring av: Psykososial hjelp til unge jenter i et flerkulturelt miljø. Et samarbeidsprosjekt mellom helsetjenesten ved Sogn videregående skole og Nic Waals Institutt.

Prosjektets målsetting var å utvikle differensierte samtaletilbud for hjelpetrengende ungdom i skjæringspunktet mellom skolehelsetjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien.

Dette tilbudet ble utviklet som en samarbeidsmodell mellom skolehelsetjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien. Gjennom denne modellen når man flere ungdommer og kan gi mer tilpassede tilbud til hjelpetrengende ungdom. Modellen kjennetegnes ved lett tilgjengelighet og fleksibilitet i tilbud om ulike typer samtaler og andre hjelpetiltak.

En stor fordel med skolehelsetjenesten er at den er et tilbud til all ungdom og dermed lite stigmatiserende. De møter en åpen dør. Ungdommene kommer med et mangfold av problemer av varierende alvorlighetsgrad – det kan være for eksempel somatiske eller psykosomatiske problemer som hodepine eller magesmerter, eller det kan være konsentrasjonsvansker, mistrivelser, stress eller problemer på hjemmebane. De etterlyser voksne som bryr seg, slik at ungdommen selv tar tak og gjør noe med sin egen situasjon. De vil ha hjelp til å finne en vei ut av et indre og ofte også et ytre kaos.

Dette prosjektet viste at skolehelsetjenesten er et meget gunstig utgangspunkt for å etablere kontakt med hjelpetrengende ungdom uavhengig av kulturell bakgrunn. Prosjektet dokumenterte også at behovet for hjelpetiltak overfor ungdom er omfattende. Prosjektet synliggjorde et behov for å klargjøre hvilke ungdommer som kan få best hjelp gjennom skolehelsetjenesten, og hvem som vil trenge mer omfattende hjelp. I løpet av prosjektperioden ble det videre registrert en påfallende forskjell i måten gutter og jenter tok kontakt med skolehelsetjenesten, noe som førte til antagelser om hvordan tjenesten kan gjøres mer tilgjengelig overfor gutter. Ved siden av å gi et erfaringsbasert bidrag

til hvordan tjenestene må tilpasses lokale forhold, antar en at selve utviklingsmodellen som prosjektet vil benytte, vil kunne anvendes når tjenestene skal utvikles i andre sammenhenger.

4.4.2. Noen mastergrader om skolehelsetjenesten i Norge.

Jannicke Bergan : Å spille på lag med foreldrene. Master i Helse, Ernæring og Miljøfag, Fakultet for helsefag. Institutt for helse, ernæring og ledelse HIOA, 2013.

Dette er en studie av helsesøsters erfaringer og utfordringer knyttet til samarbeidet med foreldrene til overvektige barn. Helsesøstrene i studien gir uttrykk for at arbeidet med foreldrene til overvektige barn tidvis kan være krevende. Manglende motivasjon hos foreldrene bidrar til å vanskeliggjøre arbeidet med barna, og når ressursene helsesøstrene har til rådighet i tillegg oppleves som begrensede, bidrar dette i stor grad til nye utfordringer i samarbeidet med foreldrene. I studien belyses dette spesielt når det kommer fram at helsesøstrene gruer seg for å ringe til foreldrene for å informere om at barnet deres er overvektig, fordi de får mange negative tilbakemeldinger fra foreldrene. Helsesøstrene bruker en teknikk for «å undre seg» i samtaler med foreldrene, noe som er i tråd med empowerment-tenkningen. Dette viser at foreldrenes brukermedvirkning står sterkt i arbeidet med familiene, og at de står sentralt i gjennomføringen av samtaler og veiledning. En positiv erfaring flere helsesøstre sitter igjen med, er det bedre samspillet mellom barna og foreldrene. I tillegg erfarte helsesøstrene at de ulike prosjektene i stor grad bidro til å øke barnets mestringsfølelse.

Hilde Egge "Du er ikke alene" Samtalegrupper som helsefremmende tiltak for skilsmissebarn. En Grounded Theory studie Master of Public Health MPH 2012:1, Nordiska högskolan för folkhälsovetenskap

Hilde Egge (2012) har vært med å starte opp PIS (PIS = Plan for implementering av samtalegrupper for skilsmissebarn i skolen). PIS-prosjektet er et tiltak for å fremme psykisk helse blant barn og unge. Hensikten med masteroppgaven var å kartlegge hva som hjelper, og hvorfor det hjelper å delta i samtalegruppe for elever som har opplevd samlivsbrudd. Det var en kvalitativ studie med intervju av 28 elever i alderen 14 til 16 år, fra tre ulike steder i Norge, som ble intervjuet i sju fokusgrupper. Resultatet viste at fellesskapet med andre skilsmissebarn har en helsefremmende effekt ved at elevene får noen å identifisere seg med, de opplever åpenhet rundt det de har erfart, og de uttrykker gjensidig støtte til hverandre. Dette gir økt trygghet og selvtillit, økt styring over eget liv, økt forståelse av skilsmissen og foreldre / steforeldre samt evne til å se de positive sidene ved skilsmissen. Studien viser at samtalegrupper for skilsmissebarn kan være et viktig tiltak i folkehelsearbeidet.

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan helsesøster i skolehelsetjenesten i Oslo opplever sin rolle, sine muligheter og begrensninger for å forebygge overvekt gjennom å fremme fysisk aktivitet og sunt kosthold for barn og unge. Studien bygger på teori om helsefremmende arbeid, empowerment, salutogenese og samarbeid. Det er gjennomført kvalitative intervjuer med ni skolehelsesøstre i ulike bydeler i Oslo kommune. Resultatene viser at opplevelsen av egen rolle samsvarer med opplevelsen av problemet på egen skole, og at dette hang sammen med sosio-demografiske faktorer.

Det var ulik praksis når det gjaldt prioriteringen av dette arbeidet i de ulike bydelene. En årsplan med felles mål og innsatsområder var viktig for å sette disse tiltakene på dagsorden for den enkelte helsesøster. Mangel på tid var den viktigste årsaken til at dette arbeidet ble prioritert bort til fordel for andre oppgaver, som er klarere spesifisert i "Anbefalt program for skolehelsetjenesten 5-20 år". Tverrfaglighet, spesielt overfor fysioterapeut, fremsto som viktig, fordi det å kunne dele på oppgaver ut fra kompetanse styrket kvaliteten i arbeidet, og fordi man hadde mulighet til å fordele oppgaver og derfor fikk tid til mer. Et godt samarbeid med skolens ledelse og forankring i skolen blant annet ved god tilgjengelighet av helsetjenesten og felles årsplanlegging var nødvendig for å kunne jobbe med tiltak på systemnivå. Vekt ble opplevd som et sensitivt tema, og flere av informantene i denne undersøkelsen hadde vanskelig med å finne en innfallsvinkel for de overvektige elevene. Nye nasjonale retningslinjer for vekt og høyde kan eliminere dette problemet i tillegg til å sikre viktige epidemiologiske data.

4.5. [Forskning om barnevern og utdanningsløp](#)

På bakgrunn av den såkalte Kriminalmeldingen i 1979 ble det statlige prosjektet Alternativ til fengsling opprettet i 1980. Et av forslagene i meldingen var å heve aldersgrensen for fengsling av ungdom fra 14 til 15 år. Stortinget mente en burde prøve ut alternative tiltak for ungdom før en gikk til det skritt å vedta en endring av aldersgrensen. Prosjektet ble igangsatt i Buskerud fylkeskommune, men med statlig tilsatt prosjektleder, overlege Helge Waal. Prosjektet (Buskerudprosjektet) ga tilbud til 85 ungdommer, en tredjedel jenter, som alle hadde hatt store problemer med massiv skoleskulk, rus, kriminalitet og et rotløst utliv over år (NOU 1985, Waal 1983, 1984). Disse ungdommene er senere blitt fulgt opp i en longitudinell studie over 30 år (Waal og Helgeland 1989, Helgeland og Waal 1989, Helgeland 1989, 2007, 2009). Det viste seg at før ungdommene ble tatt inn i prosjektet som 14- eller 15-åringer, hadde mange av dem i flere år fått tiltak fra skolen, som for eksempel samtaler med PP tjenesten,

spesialundervisning på egen skole eller i spesialscole, undervisning i egne grupper eller eneundervisning, samt arbeidstiltak, men ikke noe av dette hadde hjulpet dem og heller ikke stoppet en tiltagende eskalering av deres problematferd. Det ble vurdert at disse tiltakene fra skolens side ikke hadde vært omfattende nok, ikke hadde tatt i elevenes vanskelige hjemmesituasjon, at en hadde gitt opp for tidlig, eller at en hadde prøvd det samme tiltaket om og om igjen uten å vurdere situasjonen med nye øyne. Disse erfaringene bidro til at prosjektet satte søkelys på skolesituasjonen for «de vanskelige» ungdommene. Buskerudprosjektet var særlig opptatt av hvorledes en kan utforme samarbeidstiltak mellom skole- og sosialektor slik at en utnytter felles muligheter og ressurser.

Waal (1984) lagde en kunnskapsoversikt om erfaringer med samarbeid mellom skoleverket og barnevernet, samt en oversikt over erfaringer fra skoleprosjekter i ulike kommuner i Norge. Denne oversikten ble lagd ved å beskrive ulike samarbeidsmodeller som var prøvd ut, ved å innhente opplysninger fra skoledirektørene i fylkene om alternative eller utradisjonelle arbeidsformer i grunnskolen og gjennom opplysninger fra Kirke- og undervisningsdepartementet.

Han konkluderte med at mye av det utviklingsarbeidet som ble drevet på 70- og 80-tallet, var løfterikt. Kjennetegn ved skoler som lyktes, var aktivt sosialfaglig arbeid for å bedre skolemiljøet, klasse miljøet og samarbeidsforholdene internt og eksternt. En aktiv og godt ledet skole var en viktig forutsetning for å legge til rette og gi elever med ulike typer lærevansker og atferdsvansker en tilpasset undervisning. Waal mente at i denne sammenhengen var den sosialpedagogiske tjenesten i skolen viktigere enn PP-tjenesten, og at den burde styrkes. Samarbeidet mellom skolen og barnevernet mente han også burde styrkes ved et tverretatlig samarbeid innad i kommunen.

Buskerudprosjektet prøvde ut en modell på en ungdomsskole i en av Drammens nybygde drabantbyer, med to sosialpedagoger ansatt i deltidsstillinger. Disse to var til stede i friminuttene og fulgte opp ungdom etter skoletid. De jobbet slik individuelt med enkeltungdommer og deres familier, men også i grupper. De var imidlertid ikke knyttet til undervisning eller klasseromsaktiviteter. Dette tiltaket ble vurdert av lærerne som en støtte i arbeidet med de elevene som både hadde det svært vanskelig, og som de opplevde var vanskelige.

Prosjektet startet også opp to såkalte alternative skoler: Nøsted skole og treningssenter og Gamle Ullerål / Honerud, for elever som hadde «kjørt seg ut» i den vanlige skolen med store konflikter og stor grad av opplevd nederlag, og som gjennom år hadde slitt ut lærere og medelever. Disse skolene er fremdeles i funksjon etter over 30 år og fyller et behov for å følge opp ungdom med problematferd kombinert med psykiske vansker. De har høy grad av voksentetthet og sosialpedagogiske aktiviteter og undervisning. En av disse skolene har i alle disse årene hatt rektorer og ansatte med sosialfaglig utdanning (sosionom og barnevernspedagog). Denne skolen startet opp som et samarbeid mellom

sosialkontoret og skolesektoren, men ble etter få år lagt inn under skoleadministrasjonen. Disse skolene klarte i stor grad å få elevene gjennom ungdomsskolen, uten mye skulk, med stor grad av trivsel og med gjennomført avsluttende eksamen. Deres foreldre var også fornøyd (Julseth og Karlson 1982, Waal 1983, Endrerud 1983). Intervjuer med elevene noen år etter avsluttet skolegang viste at de som unge voksne var svært fornøyd med den alternative skolen, og at kombinasjonen omsorg, sosialpedagogikk og undervisning hadde gitt mening for dem (Julseth og Karlson 1991).

Oppfølgingen av ungdommene som var med i Buskerudprosjektet, viste at for ungdom med alvorlige og sammensatte atferdsvansker, og som hadde vokst opp under svært belastende hjemmeforhold, var kortvarige enkelttiltak ikke tilstrekkelige for å komme inn i et positivt spor. I tillegg til skoletilbudet trengte de omsorg over flere år i stabile familielignende sammenhenger, med voksne som både var romslige, viste respekt for dem og satte grenser. Det vesentlige var at det ble lagt til rette for et hverdagsliv for dem som ga mening, der de kunne få en opplevelse av å mestre og bli verdsatt for den de var. Først når omsorgssituasjonen var rolig og stabil, kunne de nyttiggjøre seg skoletilbudet (Helgeland 2007). Dette innebærer at samarbeidet ikke må avgrenses til et tverrfaglig arbeid innad i skolen med sosialpedagoger og lærere, men også inkludere et tverretatlig samarbeid mellom barnevernet og skolen (Nordahl og Sørli 1997), og hvis en vil inkludere familiene, også et samarbeid mellom NAV og skolen.

4.6. Skolefritidsordningen (SFO)

I Norge har skolefritidsordningen (SFO) en kort historie som nasjonal ordning. Så sent som på 1990-tallet, ved innføringen av skolestart ved seks år, ble skolefritidsordningen (SFO) en del av det helhetlige tilbudet for skolebarn i 1. - 4. klasse (Haug, 1994; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF], 1993). Selv om SFO er et frivillig tilbud, omfatter det en stor andel av barna i den aktuelle alderen, og i skoleåret 2012/2013 gikk 63 % av barna i 1. - 4. klasse i SFO (Utdanningsspeilet, 2013). Dette faller godt sammen med en internasjonal trend: Barn i småskolealder bruker svært mye av sin tid i institusjoner (Frønes, 2011; Näsman, 1994; Prout, 2005; Qvortrup, 2002; Stefansen, 2004; Zeiher, 2001).

Da SFO ble innført som nasjonal ordning, ville ikke skolepolitikerne blande skole og fritid etter helhetsskoletanken: SFO skulle være en del av barnas fritid (Haug, 1994). Selv om det er formulert i generelle vendinger, ga de offentlige styringsdokumentene føringer om at barna skulle ha mulighet til å velge og selv styre aktiviteter i SFO (KUF, 1998). De generelle formuleringene har gjort det vanskelig å definere målene for SFO (Øksnes, 2010). De første årene etter innføringen, stod imidlertid den frie leken sterkt. Dette vises tydelig i den nasjonale evalueringen som ble publisert i 2002: Både foreldre og ansatte mente at SFO burde være en tydelig fritidsarena, og at selvvalgte aktiviteter og frilek var de viktigste aktivitetene (Kvillo & Wendelborg, 2002).

Senere har begreper som "kvalitet," "struktur," "innhold," og "læring" fått gjennomslag i debatten om SFO i Norge (Rammeplan, 2008; Kvalitetsutvikling, 2013). Slike motiver kan vi se gjenspeilet i ulike offentlige dokumenter, spesielt når det argumenteres for aktiviteter som er læringsstøttende for teoretiske skolefag, for leksehjelp og for virksomhet som fremmer helsebringende fysisk aktivitet (Handlingsplan, 2004; Rambøll, 2013a; Seeberg, Seland & Hassan, 2012). Diskusjonen i Norge synes imidlertid å være sterkere forankret i politiske agendaer enn i forskning på hvordan barn utvikler seg og lærer i ulike institusjoner og situasjoner. Til tross for dette føyer diskusjonen seg fint inn i debatten om skolefritidsordninger og fritidshjem som foregår i Danmark og Sverige (Ankerstjerne, 2010; Broström, 2010; Jensen, 2011; Orwehag, 2013; Pihlgren, 2013). I begge disse landene er SFO / fritidshjem mer integrert i skolen enn i Norge. De er integrert i samme læreplan som skolen og skal være et komplement til skolens virksomhet (Ankerstjerne, 2010; Broström, 2010; Klerfelt & Haglund, 2011; Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012). Hovedskillet i diskusjonen går mellom hvorvidt SFO / fritidshjemmet bør være en institusjon preget av selvvalgte og barnestyrte aktiviteter under tilsyn av ansatte, eller om den skal være preget av organisert og målstyrt pedagogisk virksomhet. Dette involverer spørsmålet om hvilken verdi fenomenet «lek» har eller bør ha i barnas liv, og hvilken didaktisk rolle de ansatte i denne institusjonen har / bør ha.

Lek og læring blir ofte sett som fenomen som er forskjellige i sitt vesen. Lek blir forbundet med uformelle situasjoner preget av selvinitiering, frihet og tilfeldig samhandling, mens læring blir regnet som et produkt av undervisning mot formelle mål (Damon 1984). Ifølge Monica Hansen Orwehag (2013) kan en tilnærming der SFO / fritidshjemmet er preget av selvvalgte og barnestyrte aktiviteter, aktiviteter som barna selv omtaler som lek, godt være et gjennomtenkt og begrunnet pedagogisk tilbud. Et slikt tilbud støtter seg på barnehagepedagogiske tanke sett og arbeidsmåter heller enn skolastiske. Dette innebærer blant annet at begrepet "utvikling" har stått sterkere enn "innlæring", og at "selvvalgt" og "barnestyrte" har stått sterkere enn "planlagt" og "voksenstyrt." I praksis betyr det at barna gis mulighet til å velge mer av hva de vil drive med i SFO-tiden. Den SFO-ansattes rolle blir annerledes enn under de rammer som ligger til grunn for skolens innlæring. Tradisjonelt er skolens lærerrolle mer formell enn den som utøves i barnehager og i SFOer, og den knyttes til en strukturert virksomhet preget av å planlegge og å styre aktiviteter som er valgt for å nå formulerte målsetninger (Pihlgren & Rohlin, 2011).

Både i Danmark og i Sverige er det gjort forskningsarbeid som forsøker å plassere fritidspedagogikken i dette feltet. Stig Broström (2010), som har forsket på dansk SFO, argumenterer for at læring gjennom initiering og tilrettelegging handler om samspillsprosesser i utfordrende omgivelser, og at disse fører til kapasitetsendringer. I en slik læringsprosess har ikke den SFO-ansatte en aktiv formidlingsrolle av planlagt kunnskapsstoff, men heller en støttende rolle rettet mot barnas aktivitet, inkludert det å

initiere og forsiktig drive frem aktivitet. Samtidig mener Broström (2010) at lekens selvvalgte og barnestyrt karakter bør beholdes.

I Sverige har Ann S. Pihlgren (2013) utarbeidet en didaktisk modell som kan brukes til å reflektere over de ansattes intensjoner angående didaktisk tilnærming. Hun skiller mellom fire posisjoner hvor pedagogen i ulik grad målretter og / eller styrer barnas aktivitet: En *klassisk didaktisk posisjon* der pedagogen har en bestemt hensikt med hva og hvordan barnet skal lære, en *proessorientert posisjon* der pedagogen har en bestemt intensjon med prosessen, men ikke med resultatet, en *modningsposisjon* der pedagogen har en intensjon med hvilke mål som skal nås, men ikke hvordan, og en *kaotisk / kreativ posisjon* der pedagogen ikke har noen intensjon med å styre verken resultat eller prosess – barnet bestemmer hva og hvordan selv. Eva Kane (2013) har forsøkt å plassere barnas lek i SFO / fritidshjem inn i denne modellen, og peker på at det mellom en klassisk didaktisk posisjon med klar voksenstyring på den ene siden og en kaotisk / kreativ didaktisk posisjon med fullstendig fri lek på den andre siden finnes posisjoner der pedagogen på ulikt vis bidrar til at barnas lek skal få optimale betingelser. Dette representerer mye av det Broström (2010) formidler om ønsket didaktisk tilnærmingssåte i SFO: Den SFO-ansatte tar utgangspunkt i barnets selvvalgte lek / aktivitet, og initierer og driver forsiktig fram aktivitet i gjensidig interaksjon med barna.

Norsk kvalitativ forskning, med data innhentet i 2007, har vist at barn i stor grad velger aktiviteter i SFO-tiden som de omtaler som lek (Løndal, 2010). Studien viser at barna gjennom leken lærer i vid forstand. Leken fremmer barnas forståelse for deres fysiske og sosiale omverden, og den bidrar til deres helhetlige utvikling. I tillegg er barna svært fysisk aktive, og de lærer verdifulle fysiske ferdigheter under leken (Løndal, 2010; Løndal & Bergsjø, 2005).

4.7. Fysisk aktivitet og helse

I forskning er begrepet «Fysisk aktivitet» oftest definert som “any bodily movement produced by skeletal muscles that results in energy expenditure” (Caspersen, Powell & Christenson, 1985, p. 126). Desto større muskelmasse som involveres i aktiviteten, desto større er energiforbruket. Fysisk aktivitet kan oppstå i ulike situasjoner og framtre i ulike former som for eksempel forflytning, arbeid, lek, trening, organisert idrett og kroppsøving. For å måle fysisk aktivitet blir det tatt utgangspunkt i de fire dimensjonene type aktivitet, frekvens, varighet og intensitet (Ekelund, 2002; Kohl, Fulton & Caspersen, 2000). Til sammen sier dette noe om volumet av aktiviteten.

Helsebegrepet er forstått forskjellig i ulike fagmiljø, men mange vil hevde at fysiologiske og medisinske fagområder har tilegnet seg mye av eiendomsretten til begrepet. Den forskning som måler fysisk aktivitet, og vurderer den i forhold til optimal helseeffekt, kan ofte defineres inn i en slik klassisk, medisinsk tradisjon (Loland, 2000). Uffe Juul Jensen (1994) argumenterer mot en medisinsk,

naturvitenskaplig oppfatning, der man søker å utvikle et entydig helsebegrep og en praksis basert på sikker kunnskap. Han ser det som problematisk å etablere absolutte posisjoner om hva som er god helse, og hevder at utviklingen bør gå i retning av større mangfold. Da Verdens helseorganisasjon (WHO) lanserte sin helsedefinisjon: *"Helse er en tilstand av fullkomment fysisk, psykisk og sosialt velvære, ikke bare fravær av sykdom og svakhet"* (Evang 1976), ble det tatt steg mot å se helse som noe mer enn fravær av sykdom og lyte. Dette brakte livskvalitet og velvære inn i diskusjonen om helse, og dette har preget forståelsen av helsebegrepet de siste tiårene. Livskvalitet og velvære handler om enkeltmenneskets subjektive opplevelse av å ha det godt eller dårlig (Næss, 1994; Ommundsen, Løndal & Loland, 2014).

Forskning viser at fysisk aktivitet har positive fysiske og psykiske virkninger på barn og unges helse og på deres velvære i oppveksten og senere i livet (Blair et al., 1995; Blair & Brodney, 1999; Mutrie & Parfitt, 1998; Ommundsen, 2000; Ommundsen, Løndal & Loland, 2014; Resaland, 2010). Tilsvarende finnes det studier som viser at inaktivitet har negativ helseeffekt (Healy et al., 2008; Kolle et al., 2012; Swinburn & Shelly, 2008). En oppsummering gjort av Strong et al. (2005) viste at for å oppnå gunstige helseeffekter bør skolebarn ha moderat til anstrengende fysisk aktivitet i minst 60 minutter hver dag. Dette sammenfaller med anbefalinger fra norske helsemyndigheter (Helsedirektoratet, 2005). For å ivareta velvære og livskvalitet bør aktiviteten samtidig skje under et mestringsorientert motivasjonsklima, bygge på de indre verdiene i aktiviteten og gi barna rett til selvbestemmelse: Aktivitetenes gledesbetonte karakter av lek bør opprettholdes (Ommundsen, Løndal & Loland, 2014).

En oversiktsstudie som inkluderte 26 studier fra ulike land over hele verden, viser at barn som er 12 år og yngre, oppnår to timer med daglig fysisk aktivitet av variert intensitet (Epstein et al., 2001). Flere studier har vist at gutter er mer aktive enn jenter, og at barns aktivitetsnivå synker etter hvert som de går over i ungdomsalderen (Klasson-Heggebø & Anderssen, 2003; Kolle, 2009; Riddoch, et al., 2004; Stone et al, 1998). Norske studier tyder på at et flertall av barna i småskolealder tilfredsstiller anbefalingene om en times daglig fysisk aktivitet med moderat / intensiv intensitet, men at aktivitetsnivået synker alarmerende utover i ungdomsalderen (Kolle, 2009; Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2012). Det er verdt å merke seg at et stort antall barn og unge ikke er nok fysisk aktive til å oppnå viktige helsemessige gevinster (Armstrong & van Mechelen, 1998).

Det er viktig å merke seg at fysiske aktiviteter som ikke er igangsatt eksplisitt for å stimulere fysiologiske prosesser, også kan innebære intensiv og varig kroppsutfoldelse. Det er ikke opplagt at voksenstyrt trening gir mer fysisk aktivitet enn selvvalgte aktiviteter i uformelle, sosiale sammenhenger. Som eksempel kan det vises til forskning på barns fysiske aktivitet i en skolefritidsordning (SFO) preget av barnas frihet og selvforvaltning. I en undersøkelse gjennomført i Oslo, fant Løndal og Bergsjø (2005) at

helsemyndighetenes anbefalinger om en times daglig fysisk aktivitet av moderat intensitet ble oppfylt for de fleste barna bare gjennom SFO-tiden. Aktivitetene ble i stor grad satt i gang og styrt av barna selv mens de oppholdt seg utendørs. Dette betyr imidlertid ikke at lærernes kompetanse er uten innvirkning. For at man skal få et godt aktivitetsmiljø for alle barn, enten det gjelder voksenstyrte eller barnestyrte aktiviteter, kreves det fagfolk som kan gjøre balanserte vurderinger og tilpasninger, det er nødvendig med en pedagogisk kompetanse som kjennetegner kunnskapsrike fagfolk (Løndal 2010, Orwehag 2013).

4.8. Samarbeid mellom lærere og bibliotekarer

Flere studier og skoleutviklingsprosjekter både internasjonalt og i skandinaviske land dokumenterer sammenheng mellom bruk av skolebibliotek og folkebibliotek og positive læringsresultater hos elevene. Innenfor denne forskningen viser omfattende studier fra USA at godt fungerende samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer er en forutsetning for effektiv bruk av skolebiblioteket som læringsarena (Doll, 2005; Lance, 2004; Lance, Hamilton-Pennel, & Rodney, 2005; Montiel-Overall, 2005, 2008, 2009; Montiel-Overall & Hernandez, 2012; Oberg, 2009). Godt fungerende samarbeid forutsetter at lærere og bibliotekarer utvikler felles visjoner for integrert bibliotekbruk i undervisningen og planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisningen sammen. Skolekultur, positive holdninger, motivasjon og involvert skoleledelse er også essensielle faktorer for at samarbeid mellom lærere og bibliotekarer skal fungere. Dette finner vi også støtte for i norsk forskning. I evalueringen av tiltaksplanen 'Gi rom for lesing 2003-2007' ble det fastslått at samarbeid mellom lærere og bibliotekarer må ha en klar strategi, være solid forankret hos skoleledelsen, og knyttes til skolens helhetlige, pedagogiske virksomhet (Buland, Dahl, Finbak, & Havn, 2008). Utvikling av godt samarbeid forutsetter at lærere og bibliotekarer har en felles idé om skolebibliotekets funksjon og en felles forståelse av hvordan lærere og bibliotekarer kan utnytte hverandres profesjonskompetanse inn i elevenes kunnskapsprosesser (Eri, 2010).

I Norge påpeker en rekke utdanningspolitiske strategidokumenter viktigheten av å utvikle ressurssterke skolebibliotek og folkebibliotek for elevenes læring (ABM-utvikling, 2006; Universitetet i Agder, 2013a; Utdanningsdirektoratet, 2007; Utdanningsforbundet, 2009). I disse dokumentene legges det vekt på at skolebiblioteket er et viktig verktøy for utvikling av lese- og skrivekompetanse, digital kompetanse, kritisk kildekritikk og skapende aktivitet. Kunnskapsløftet fremhever at et velfungerende skolebibliotek er vesentlig for at skolen skal lykkes i å nå målene i den nasjonale læreplanen. Kunnskapsoversikter fra Norge og Sverige viser imidlertid at økte ressurser til skolebiblioteket og et aktivt skolebibliotek ikke uten videre fører til økt kvalitet på elevenes læring. Skolebibliotek og folkebibliotek har et stort potensiale med hensyn til å forbedre elevenes læring, men dette potensialet utnyttes i begrenset omfang. Det som først og fremst har betydning, er hva lærerne gjør, hvilket

kunnskapssyn de har, og hvilke metoder som benyttes. Det er dette som i stor grad avgjør hvilken pedagogisk rolle bibliotekarene får. Bibliotekarenes pedagogiske rolle og undervisningen på en skole reflekterer hverandre (Barstad, Audunson, Hjortsæter, & Østlie, 2007; Ingmarson, 2010; Limberg, 2002). Forskningsresultater fra Sverige viser at lærere ofte oppfatter skolebiblioteket mer som et 'boklager' fremfor en kompleks og mangfoldig læringsarena (Limberg & Alexandersson, 2003).

Skolebibliotekutvikling i Norge og Sverige preges av et sosiokulturelt perspektiv på læring. Dette kommer blant annet godt frem i 'Multiplisitetsprosjektet 2007-2011', et lokalt forankret forsknings- og utviklingsprosjekt i Norge som tar utgangspunkt i at lesekompetanse er knyttet til sosial praksis (Pihl, 2012b). Multiplisitetsprosjektet er inspirert av New Literacy Studies (Barton, 1994) og forskning som argumenterer for at biblioteket har en indre kvalitet i form av et naturlig differensiert tilfang av tekster som klasserommet ikke har. Ressursrike biblioteker er læringsarenaer som kan åpne opp for tankevekkende og bevissthetsutvidende tekstlige univers som stimulerer elevenes autonomi og leseengasjement (Dressman, 1997). Multiplisitetsprosjektet kunne i løpet av prosjektperioden dokumentere at samarbeid mellom lærere, skolebibliotekarere og folkebibliotekarere ga resultater i form av økt leseengasjement og økt bibliotekbruk blant elevene. Majoriteten av elevene var flerspråklige og fra lav sosioøkonomisk bakgrunn. Dette er resultater som også er dokumentert i lignende prosjekter i Sverige (Allekleiv & Lindvall, 2000).

I perioden 2009-2013 iverksatte Utdanningsdirektoratet et 'Program for skolebibliotekutvikling', med et samlet budsjett på i overkant av 40 millioner kroner. Universitetet i Agder (UiA) utformet og implementerte programmet. Programmet hadde som overordnet mål å utvikle skolebiblioteket som læringsarena i alle fag og å utjevne sosiale og digitale skiller mellom elevene (Universitetet i Agder, 2013a). Det ble lagt opp til systematisk støtte til skoleeiere og skoler med å utvikle og integrere skolebiblioteket i skolens virksomhet. Det ble satset på kompetanseheving i bruk av skolebibliotek og tett samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarere. Programmet hadde som nasjonalt resultatmål innen 2013 at 50 prosent av skolebibliotekarene i grunnskolen skal ha utdanning innen skolebibliotek, og det skal være en økning i antall kommuner og skoler som aktivt har tatt i bruk skolebiblioteket i opplæringen. Selv om programmet ble karakterisert som et nasjonalt program, var det kun 173 skoler fra 105 kommuner som deltok i programmet. Deltakerskolene utgjorde dermed i underkant av 6 prosent av de 2957 grunnskolene som finnes i Norge. De 173 prosjektskolene som deltok i programmet, hadde meget god måloppnåelse, og programmet ble isolert sett vurdert som vellykket i en evaluering gjennomført av NIFU (Carlsten & Sjaastad, 2014). Universitetet i Agder har utgitt en rekke eksempelsamlinger fra prosjektskolene som operasjonaliserer skolebiblioteket som læringsarena og ulike former for samarbeid mellom lærere og bibliotekarere (Universitetet i Agder, 2011, 2012, 2013b).

Samtidig viser NIFU-evalueringen at det nasjonale arbeidet med skolebibliotekutvikling hadde dårlig måloppnåelse. Skolebibliotek er fortsatt ikke prioritert på nasjonalt nivå utover 'Program for skolebibliotekutvikling', og det finnes ingen nasjonale strategier for spredning av modeller for skolebibliotekarbeid og samarbeid mellom lærere og bibliotekarer. Evalueringen anbefaler at nasjonale ambisjoner ses i sammenheng med virkemidlene. Skolebibliotekutvikling på nasjonalt nivå trenger permanent støtte fra et eksternt kompetansesenter for utvikling og spredning av modeller for samarbeid mellom lærere og bibliotekarer og bruk av biblioteket som læringsarena. Videre bør det vurderes om opplæringsloven skal være tydeligere på at skolebibliotek skal være bemannet i skolens åpningstid av en skolebibliotekar med både bibliotekfaglig og pedagogisk kompetanse. Det er også behov for heving av den skolebibliotekfaglige kompetansen gjennom økt utdanning av skolebibliotekarer.

Det er gode grunner til å intensivere satsningen på tverrprofesjonelt samarbeid mellom lærere og bibliotekarer i Norge. Lærere og bibliotekarer deler et felles sosialt mandat knyttet til kulturformidling, demokratisk deltagelse og inkludering. I tillegg deler de et utdanningsmandat knyttet til utvikling av lesekompetanse, leseengasjement og digital kompetanse, som er et viktig satsningsområde i en nasjonal utdanningsstrategi. Likevel har tverrprofesjonelt samarbeid lav prioritet i norsk utdanningspolitikk (Carlsten & Sjaastad, 2014), i utdanningsforskning (Pihl, 2012a) og i skolenes pedagogiske planlegging (Rafste, 2005). Det er derfor ikke overraskende at forskningen peker på en rekke utfordringer knyttet til samarbeid mellom lærere og bibliotekarer. Nyere kunnskapsoversikter og forskning i Norge og Sverige sett under ett gir et rikt bilde av disse utfordringene.

Kort oppsummert: Samarbeid må læres, men lærere og bibliotekarer lærer ikke å samarbeide i sine profesjonsutdanninger. Skolebibliotekene og folkebibliotekene er ofte stengt i skoletiden. Få skolebiblioteker har full ressurs. Folkebibliotekarer har få ressurser til å samarbeide med lærere og skolebibliotekarer. Under halvparten av skolebibliotekarene i grunnskolen har utdanning innen skolebibliotek. Skolebibliotekarenes kompetanse begrenses på skolene på grunn av usikkerhet rundt rollefordeling og tradisjonelle forestillinger om yrkeskunnskap. Skolebibliotekarene er ikke integrert i det pedagogiske planarbeidet. Lokale skolebibliotekprosjekter har ofte ingen klar forankring på skoleeiernivå. Og til slutt: «Generelt sett er det funn som viser nedgang snarere enn økning over tid i skolebibliotektilbudet i Norge slik det erfares og vurderes på skolenivå og skoleeiernivå» (Carlsten & Sjaastad, 2014, p. 64).

4.9. Sammenfatning

Forskningsområdene som er omtalt i denne delen, trekker fram sider ved de sammensatte oppgavene i skolene og de flerfaglige samarbeidsmulighetene knyttet til aktuelle profesjonsgrupper og arenaer. Sentral interesse knyttet til oversiktene er dels å få fram aktuell forskning som belyser hvordan skoler balanserer undervisnings- og omsorgsoppgaver, og hvordan profesjoner og arenaer kan bidra i konstruktive former for samarbeid.

Fra evalueringsforskning og annen skoleforskning framgår det blant annet hvordan spesialiseringer rundt deloppgaver og ulikheter i kunnskapsområder ser ut til å opprettholde skiller mellom oppgavefeltet for det alminnelige undervisningspersonalet og andre grupper med supplerende oppgaver. I denne sammenhengen er spesialundervisning et gammelt og SFO et relativt nytt oppgaveområde i grunnskolen, og dette synliggjør noen utfordringer for utvikling av varige og gode samarbeidsmønstre.

Forskning om bidrag fra helsesøstre og sosialarbeidere peker mot at personale som ikke står midt i undervisningsoppgavene, kan ha muligheter for å nå fram med supplerende tiltak. Forskning om betydningen av elevkultur og mer uformelle arenaer peker samtidig mot begrensninger i satsingen, med størst fokus på mer spesialiserte behandlingsmiljøer. Så vel mer utdanningsrettet som mer oppvekst- og helserettet forskning peker på at en også ser sammensatte vekselvirkninger mellom utvikling og resultater i skolesammenheng og utvikling i alminnelig livskvalitet og psykisk helse. For økt innsats på flerfaglig samarbeid og utvikling av gode samarbeidsmodeller peker slike oppsummeringer mot at det vil være vesentlig å unngå kimer til sterk lagdeling og segmentering, som det til dels er tradisjoner for mellom fag og på andre delområder i mange skoler. I forskningsoppsummeringer om spesialundervisning er den markerte juridiske styringen mot enkeltvedtak pekt på som en utfordring. Den er et eksempel på en type samspillsutfordring i skolen som kan følges opp med innsats for tverrprofesjonelt samarbeid.

5. Oppsummering - kunnskap med relevans for modellutviklingen

5.1. Innledning

I denne oppsummeringen skal vi sammenfatte hva kunnskapsoversikten sier om hvilke dimensjoner som har relevans for arbeidet med modellutvikling i dette prosjektet. Som vi har sett, peker den norske forskningen og erfaringer fra skolesektoren i retning av at bedre bruk av flerfaglig kompetanse i skolen kan bidra positivt under gitte forutsetninger. Den systematiske oversikten over forskningen internasjonalt bekrefter dette bildet, men ekstra innsats i form av lærerassistenter eller «miljøarbeidere» fører ikke automatisk til resultater. I stedet synes det å handle om måten man gjør det på.

Sjansene for gode resultater synes å øke hvis det inngår elementer av systematikk, opplæring og veiledning (programmer) i prosessen med utvikling og implementering av nye og bedre modeller for bruk av flerfaglig kompetanse, og intervensjonene er av universell karakter. Dette innebærer at ledelsen er involvert og at det skjer systematiske rolle- og ansvarsavklaringer på klasse- og skolenivå.

Et lag rundt læreren kan slikt sett ikke oppnås bare gjennom å tilføre ekstra ressurser til skolen. I tillegg må man høyne og forløse kompetanse gjennom utvikling av bedre samarbeidsmodeller, der forankring, ledelse, rolle- og ansvarsavklaring og veiledning inngår som sentrale elementer i utviklingsprosessen.

Arbeidet med den faktiske modellutviklingen i neste fase av dette prosjektet vil bidra til å gi mer konkret kunnskap om disse problemstillingene. I denne oppsummerende delen av kunnskapsoversikten skal vi trekke fram de funn, resultater og perspektiver fra forskningslitteraturen internasjonalt og i Norge som vi mener bør legges til grunn for modellutviklingen. Vi vil starte med noen av de mer brede perspektiver på situasjonen i skolen, deretter går vi inn på de viktigste funn og resultater fra forskningen før vi avslutter med å skissere 6 modellutviklingsdimensjoner vi anser som sentrale for det videre arbeidet.

5.2. Situasjon

Vi står i en situasjon hvor barn og unge er i utdanning fra de de er 2 til de er 25 år. Dette gjør skolen til en viktig arena for faglig og sosial læring og personlig utvikling. Kvalifisering gjennom arbeid er blitt skjøvet ut i tid. Skolens brede formålsparagraf kan forstås i en slik kontekst, hvor inkludering, sosialpedagogiske og undervisningsmessige oppgaver sees som to sider av samme sak. Samtidig er det en vedvarende bekymring for at skolen passer best for dem som er sterkest og som klarer å tilpasse seg skolens mønstre og struktur. De som ikke møter kravene, får vanskeligheter. Ifølge for eksempel Mykletun m. fl. (2009) har 15 – 20 % av norske barn og unge psykiske vansker som påvirker dagligliv og funksjon på skolen. Parallelt skjer det en utvikling i retning av økt spesialundervisning nettopp for

dem som ikke lykkes. Slik understreker skolen på den ene siden inkludering og at elevene skal få utbytte av det alminnelige skoletilbudet. Samtidig og til dels i økende grad differensierer og utvikles det egne tilbud for elever som forstyrrer og utfordrer undervisningen.

Det er i en slik sammenheng prosjektet «et lag rundt læreren» kan forstås. Er det utviklet eller kan det utvikles modeller for samarbeid mellom lærerne, eller mellom lærerne og andre fagfolk i eller mellom skolene, som kan bistå lærerne og skolene i å balansere disse ulike hensynene på bedre måter?

5.3. Omstridt bestilling

En slik bestilling kan fort bli omstridt. Et grunnleggende spørsmål vil være hvorvidt man ser på de sosialpedagogiske oppgavene som en integrert del av kvalifisering og sosial læring eller noe som går på bekostning av dem.

Undervisningen knyttes gjerne til den didaktiske trekanten mellom lærer, elev og innhold, eller den didaktiske pyramiden som også fremhever klasseoffentlighetens betydning (Michelet 2013). Her understrekes samspillet mellom undervisnings- og omsorgsoppgaver. Det kan derfor oppstå en bekymring for at forbindelsen mellom didaktikk på den ene siden og oppdragelse og omsorg på den andre skal brytes. Allerede i dag skjer det ved at for eksempel de didaktiske oppgavene i skolen følges opp kontinuerlig, mens omsorg er en oppgave som i liten grad følges opp og derfor får mindre formell oppmerksomhet. Skal «laget rundt læreren» forsterke en slik tendens, ved å avlaste eller fjerne oppgaver fra lærerrollen ved at helsepersonell eller sosialarbeidere overtar de sosialpedagogiske oppgavene, mens lærerne konsentrerer seg om undervisningen?

5.4. Roller i skolen

Lærerne i Norge synes å ha en relativt sterk rolle sammenlignet med andre faggrupper i skolen. Dette kommer til uttrykk ved at den kompetanse lærerne skal ha, er beskrevet i lovverket, at de fleste lærerne i grunnskolen har høy formell utdanning, at de er ansatt i faste stillinger, og gjennom de kombinerte forventninger som reises til dem. En diskusjon om å bedre betingelsene eller på ulike måter øke samarbeidet med eksterne profesjoner eller fagfolk (dvs. et lag rundt lærerne) kan oppleves som å true egen faglig identitet, spesielt hvis intervensjonene oppleves som lite følsomme for hva lærerens oppgave egentlig går ut på.

Situasjonen synes betydelig annerledes for flere av de andre faggruppene som inngår i skolen, ikke minst for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (BSVere), men også til dels helsesøstre. BSVernes rolle er ikke beskrevet i lovverket, og fra fagorganisasjonene er det et ønske at det skal stilles krav om BSVere i lovverket og at de skal omtales som miljøterapeuter, noe som krever høyskoleutdanning.

I dag er det nesten 50 ulike betegnelser på yrkesgrupper som gjør lignende arbeid som miljøterapeutene. Disse titlene er imidlertid ikke beskyttet, og ufaglærte barne- og ungdomsarbeidere kan ansettes i stillingene til dels med betydelig lavere lønn. Selv for den som ansettes som miljøterapeut, er sjansene for å måtte jobbe deltid betydelige større enn for lærerne. Ofte ansettes man i 89 % stilling, dvs. at man ikke jobber i skoleferiene og i motsetning til lærerne, som får betalt i skoleferiene, ikke mottar lønn i perioden.

Det arbeider ca. 500 BSVer i barne- og ungdomsskolen, ca. halvparten av dem er vernepleiere. Vernepleierne jobber gjerne med enkeltindivider, for eksempel personer med store læringsvansker. Ofte har de ansvar for spesialundervisning, noe de etter loven ikke skal ha. De jobber gjerne alene, og de trekkes i liten grad inn i det generelle klasse- og skolearbeidet. Vedtakene er basert på enkeltvedtak, noe som gjør at ressursen er forbeholdt den personen som får vedtaket, og ikke kan brukes på generelle tiltak der det kunne være hensiktsmessig.

Av denne gruppa er omtrent 200 barnevernspedagoger. Dette er en gruppe som myndighetene ønsker flere av, antakelig fordi de har en tydelig rolle i forhold til barn med særskilte behov (atferdsvansker) og i forhold til eksterne aktører som skolen må ha et samarbeid med, som for eksempel barnevernet.

Det er utviklet modeller for hvordan miljøterapeutene kan trekkes inn i arbeidet på skolene. FO beskriver tre roller som har utviklet seg, og der terapeutene jobber a) på nivå 1, dvs. rettet mot hele skolen eller alle elevene, b) på nivå 3, hvor de jobber med enkeltindivider (for eksempel etter enkeltvedtak), og c) ambulerende, dvs. kommunene oppretter tverrfaglige team som skolene kan trekke inn etter behov, der man jobber med ett eller flere av de tre nivåene samtidig.

Miljøterapeutenes rolle (på lik linje med de ufaglærte barne- og ungdomsarbeidere) fremstår formelt sett som uklar og dårlig forankret. Likevel har gruppa økt jevnt de siste årene. Gruppas innsikt i den betydning de kan spille på skolene, har forskningsstøtte. Kunnskapsgjennomgangen tilsier at skolene og elevene vil ha glede av disse yrkesgruppene. Samtidig har de uklar formell og reell innplassering i skoleorganisasjonen, noe som tilsier krevende roller for yrkesgruppa. Det er grunn til å tro at den rollen de spiller i stor grad vil være et resultat av egen entreprenøraktivitet. Hver enkelt må selv være med på å finne sin plass og sin rolle innenfor skolesystemet, til dels kanskje også med elementer av motstand fra andre yrkesgrupper og ledelsen, som er usikre på hva de egentlig kan bidra med.

Dette gir grunn til å tro at BSVerne vil se på et «lag rundt læreren» som en etterlengtet mulighet til å synliggjøre betydningen av egen fagkompetanse og til å utvikle en tydeligere rolleforståelse nasjonalt, så vel som på den enkelte skole eller i den enkelte kommune.

Skolehelsetjenesten er en lovpålagt tjeneste som omfatter alle barne- og ungdomsskoler, med en norm på henholdsvis 300 og 500 elever per ressurs. I realiteten dekkes tjenesten av en liten helsesøsterressurs i hver kommune. Nytt av helsesøstre synes relativt godt dokumentert. Fokuset for helsesøstertjenesten har endret seg over årene. Utviklingen synes i stor grad foregrepet av Helsedirektoratet, som gjennom sentralt utviklede veiledere og lignende har en strategi for innretting og organisering av tjenesten. Hovedutfordringen synes å være misforholdet mellom oppgaver og ressurser og at ressursene brukes til lovpålagte oppgaver som vaksinerings og helseundersøkelser.

Det gir grunn til å tro at helsesøstre vil se på et «lag rundt læreren» som en ekstra belastning i forhold til mange og pålagte oppgaver, ikke i første omgang som en ressurs eller mulighet til å utvikle deres egne roller. På den andre siden finnes det mange skoler som har god erfaring med helsesøstre som yter viktige elevtjenester på området psykisk helse, og da gjerne i form av lavterskeltilbud som samtaler, råd og veiledning. Så en alternativ formulering vil være at nasjonale myndigheter vil være lite interessert i at helsesøstre skal prioritere oppgaver som går på bekostning av lovpålagte oppgaver, selv om helsesøstre selv både kunne ønske det og i noen grad gjør det.

Det finnes også andre yrkesgrupper i skolen eller skolens umiddelbare nærhet, blant annet kroppsøvlingslærere og bibliotekarer, og som kan mobiliseres i et lag rundt læreren. Ikke minst synes det å være et uutnyttet potensiale knyttet til samarbeidet mellom bibliotekarene og lærerne. Tilsvarende kan vi anta gjelder for kroppsøvlingslærerne, som på tross av lærerutdanning i liten grad synes involvert i samarbeid med lærerne i tilknytning til for eksempel til psykisk helse. I noen grad fremstår relasjonen mellom for eksempel kontaktlærerne og disse yrkesgruppene som utviklet, dvs. som en ressurs som kan aktiviseres inn i et «lag rundt læreren».

Det finnes også en rekke eksterne samarbeidspartnere, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjeneste), ambulerende team og oppsøkende tjenester, som kan mobiliseres inn i laget rundt læreren. PP-tjenesten blir i likhet med ambulerende team ofte koblet inn når skolen har problemer med enkeltindivider. PP-tjenesten utreder ofte behovet for spesialpedagogiske tiltak, mens ambulerende team jobber tettere med skolen og eleven for å få eleven integrert tilbake i klasserommet. Skolene kan oppleve samarbeidet med ambulerende team som tettere enn med PP-tjenesten, som har taushetsplikt i enkeltsakene, og som gjerne jobber atskilt fra lærerne og klasserommet.

En videre modellutvikling knyttet til et lag rundt læreren må forholde seg til disse ulike situasjonene og forventningene til aktørene.

5.5. Hva kan den systematiske forskningen lære oss?

Hva kan så den systematiske kunnskapsoversikten lære oss som kan være av relevans for videre modellutvikling? Først er det grunn til å minne om at den systematiske oversikten beskriver en situasjon som på flere måter avviker fra norske forhold.

For det første er studiene i hovedsak gjennomført i anglosaksiske land, til dels i svært belastede skolemiljøer med ungdom med høy risiko for frafall. Bakgrunnen for intervensjonene er at mange sosiale tjenester, blant annet knyttet til psykiske problemer, men også helseproblemer, først og fremst gis gjennom skolen, ikke minst av sosialarbeidere og av helsepersonell. Skolen fremstår som den eneste arenaen hvor det er mulig å snu barn og unge som er på vei til å falle utenfor.

Dette gjør at deler av litteraturen synes å operere med et klart skille mellom sosialfaglige og undervisningsmessige oppgaver, der manglende ro og orden går på bekostning av faglig måloppnåelse. Et «lag rundt læreren» i en slik kontekst handler primært om å avlaste læreren fra sosialfaglige oppgaver, ved at læreren får frigjort tid til undervisningsoppgavene. Dette bryter i noen grad med den norske didaktiske tradisjonen hvor sosialfaglige og undervisningsfaglige målsettinger i større grad sees som to sider av samme sak.

Et lignende resonnement kan gjøres gjeldende med hensyn til forskningen på bruk av lærerassistenter. I UK utgjør ufaglærte lærerassistenter nesten 25% av den faglige staben i skolen. De jobber primært mot elever med spesielle læringsbehov og svake faglige resultater. Dette gjør erfaringene med bruk av denne gruppa betydningsfulle, men av noe mindre relevans i en norsk sammenheng, hvor lærertettheten antakelig er større og den formelle kompetansen høyere.

Det er også en rekke forbehold som må tas når det gjelder å overføre erfaringer fra den systematiske kunnskapsoversikten til norske forhold.

I dette prosjektet er vi interessert i å utvikle kunnskap om betydningen av ulike former for samarbeid mellom ulike faggrupper og lærerne. Svært mye av den forskningen vi redegjør for handler om intervensjoner hvor ulike profesjoner jobber flerfaglig i Mellins definisjon (2009), dvs. parallelt, men separat. Mer ambisiøse former for samarbeid av tverrfaglig eller «kryssfaglig» karakter er i mindre grad beskrevet. Forskningen har videre i liten grad undersøkt hvorvidt og eventuelt på hvilken måte samarbeid har betydning for resultatoppnåelse, noe som i tillegg krever en operasjonalisering av samarbeid som i liten grad er foretatt.

Gjennomgående er mange av effektstudiene også lite eksplisitte på hva intervensjonene nærmere bestemt består i. Hvem er aktørene som inngår i intervensjonen, hvordan har samarbeidet vært organisert og ledet, og hvilke vilkår er det som ligger til grunn for intervensjonen? For eksempel består

delar av forskningen knyttet til sosialfaglige profesjonsgrupper i en evaluering av effekten av individuelle eller gruppebaserte programmer eller oppfølging knyttet til ulike elevgrupper og gjennomført av en sosialarbeider. Det fremgår ikke hvordan samarbeidet med lærer eller andre aktører i skolen foregår. Dette reduserer relevansen av forskningen for vårt formål.

Det er også viktig å være klar over at mye av forskningen som gjengis i den systematiske oversikten, har svakheter. Forskingen har foregått over kort tid, programmene er ofte av kort varighet, slik at det er vanskelig å avgjøre om utfallene holder seg over tid; antall observasjoner er gjerne få, samtidig som programmene ofte ikke er implementert i ulike settinger, dvs. er unike.

Dette betyr selvfølgelig ikke at vi ikke kan lære noe av den systematiske oversikten. I det følgende skal vi beskrive noen generelle lærdommer fra de studiene som er gjennomgått.

5.5.1 Bruken av sosialarbeidere

En generelt viktig lærdom er at bruken av sosialarbeidere synes å ha en signifikant positiv effekt (små til moderate effekter) på ulike utfallsmål, som elevenes faglige resultater og sosial mestring. Dette synes å gjelde både hvis vi ser på deres innsats knyttet til programmer i forhold til målrettet innsats overfor ulike individer eller grupper (og universelle intervensjoner som omfatter hele skolen), og hvis vi sammenligner skoler med og uten tilgang til en slik ressurs. Slik sett synes det å investere i sosialarbeidere på skolene å være en god modell.

Samtidig kan det se ut som universelle intervensjoner har større effekt enn mer målrettede intervensjoner på gruppenivå, der effektene er mindre eller ikke påviselige. Det er imidlertid viktig hvem som gir intervensjonen og hvor lang varighet den har, for at det skal frembringes effekter.

Primærstudiene frembringer i større grad kunnskap om intervensjonene og relasjonene mellom aktørene som inngår. Særlig understrekes kunnskapsoverføringen fra sosialarbeiderne til lærerne, knyttet til skoler og elever med store atferdsproblemer.

Bagley og Pritchard (1998) beskriver en omfattende (universell) intervensjon hvor sosialarbeideren jobber direkte med elevene som lærerne henviste, ga råd til og støttet lærerne ved skolen, jobbet mot hjem og andre aktører i omgivelsene, blant annet PP-tjenesten, samt jobbet tett med en prosjeklærer som var etablert på de aktuelle skolene. Undersøkelsen viser positive effekter for nærmest alle utfallsmål. I tillegg hadde lærerne blitt mer selvsikre og hadde større mestringsfølelse overfor de vanskeligste elevene.

Viggiani m. fl. (2002) tester ut en modell med samarbeid mellom klasselærer og to masterstudenter i sosialt arbeid som var til stede i klassen to dager i uka hos lærere som ønsket det. De tok i bruk en tidligere utprøvd intervensjon (oppgavesentrert tilnærming) som varte i 5 måneder, jobbet både med

individer, grupper og klasse, og sosialarbeideren hadde også kontakt med hjemmet. Sosialarbeideren skulle håndtere atferdsproblemer, mens læreren skulle fokusere på undervisningen og læringsmålene. Modellen var ressurskrevende, men skåret høyt på de fleste utfallsmålene.

Walker (2009) beskriver også en modell hvor sosialarbeideren implementerte programmet og gikk inn i en veilederrolle i forhold til læreren, og samtidig koordinerte arbeidet med eleven og foreldrene. Resultatene var svært gode på nesten alle utfallsmål.

I primærstudiene foreslås det modeller hvor det er et tett samarbeid mellom lærer og sosialarbeider, og en arbeidsdeling hvor sosialarbeideren veileder og bistår lærerne i håndteringen av elever med atferdsproblemer i klasserommet. De tar også en del av arbeidet med å følge opp enkeltelever i samarbeid med familie og andre aktører. Modellene synes å bygge på en komplementaritet mellom yrkesgruppene, ikke på oppgaveovertakelse.

5.5.2 Lærerassistenter

Litteraturen om lærerassistenter er interessant på flere måter. For det første fordi den viser at ufaglærte lærerassistenter ikke i seg selv er noen garanti for bedre resultater. For det andre viser den at resultatene bedres hvis denne arbeidskårsressursen utnyttes på en målrettet måte, dvs. at ledelsen er involvert, det er opplæring og veiledning / evaluering.

Websters m. fl. (2012-2013) analyse er interessant for vårt formål fordi den har et analytisk utgangspunkt, idet den tar utgangspunkt i ulike forklaringer som kan forklare den negative effekten av lærerassistenter, lager en intervensjon som bøter på disse svakhetene, og måler effekten av dem.

Hvis man sammenligner dekningsgraden av lærerassistenter på ulike skoler med læringsmålene, så er det negativ eller ingen effekt av dette, selv om lærerne er fornøyd med slik ekstra støtte. De negative resultatene skyldes måten lærerassistentene blir brukt på, heller enn at assistentene ikke kan tilføre skolen noe (Webster et al. 2012). Resultatene er bedre når man bruker lærerassistenter målrettet mot ulike problemgrupper (for eksempel lese- og skrivevansker), og disse kobles til opplæring og feedback fra kvalifisert personell (Farell et al. 2010).

Viktige lærdommer knyttet til bruk av lærerassistenter er at effekten av den ressursen de representerer, henger sammen med måten ressursene utnyttes på. Dette krever et tett samarbeid mellom skoleleder, lærer og lærerassistenter, og resultatene bedres der skoleleder leder og følger prosessen tett (Webster m. fl. 2013).

5.5.3 Helsearbeidere

Generelt synes det å være en positiv sammenheng mellom helseprofesjonenes utbredelse i skolene og en rekke utfallsmål, blant annet fravær (Maughan, 2003).

Eksistensen av helseprofesjoner synes også å ha positiv effekt for ulike målgrupper, som elever med astma, hodepine etc., og bidrar til læring og til å fullføre skolegangen. Primærstudier som Baisch (2011) støtter opp om dette. Det gjør også studien til Kvarme m. fl. (2010), hvor selv en relativt liten gruppebasert intervensjon på 1 time x 6 uker førte til økt mestringsopplevelse for sosialt tilbaketrukkne elever. Studiene har i liten grad sett på resultater for faglig utvikling.

Som for sosialarbeiderne er fokuset for helsearbeiderne i stor grad på intervensjoner i forhold til elevene, og i mindre grad på samarbeidet med andre profesjoner.

Capella m. fl. (2011) er opptatt av hvordan utnyttelsen av helsefaglig personell i skolen er underutnyttet, særlig av hvordan helsefaglig personale kan hjelpe lærerne til å interagere effektivt med elever med læringsproblemer. Fokuset er på å utvikle et felles språk, lærerkonsultasjon og coaching i klasserommet og på å styrke lærer-elev interaksjoner (BRIDGE). Resultatene er svært gode.

5.5.4 Universelle intervensjonsprogrammer

For vårt formål synes de universelle intervensjonsprogrammene å være viktige. Dette er intervensjoner hvor de faggruppene som inngår i laget rundt læreren ikke fremstår som så viktige i seg selv. Viktigere er det at intervensjonene fokuserer på lærerne og klasseromssituasjonen, at skolens ledelse trekkes aktivt inn, og at det i stor grad handler om rolle- og ansvarsavklaringer på klasseroms- og skolenivå. Dette fremstår som krevende intervensjoner ved at de mobiliserer så mange aktører, men også ved at de i større eller mindre grad synes koblet til en bestemt kognitiv-atferdsmessig forståelse. Ikke desto mindre er de interessante ved at de ser på skolen som et sammenhengende sosialt og organisatorisk system, som må mobiliseres hvis man skal lykkes i nå de sammensatte faglige og sosiale kvalifikasjoner man ofte ønsker.

De som implementerer programmene, beskrives som coacher og har en variert utdanningsbakgrunn. Programmene retter seg særlig mot ulydighet og uro. Fokuset er todelt. På den ene siden er det rettet mot læreren og lærerkollegiet, dvs. basert på antakelsen om at man ved å skape endringer i måten lærerne leder og organiserer klasserommet på, og måten de samarbeider på, vil forbedre den faglige og sosiale kvalifiseringen hos elevene. På den andre siden er fokuset rettet mot eleven og klasserommet.

En studie av 213 universelle skoleprogrammer av denne typen (Seal/Sel) viser betydelige positive effekter, jf. Durlak m. fl. (2011). Antakelsen er at kognitive, affektive og atferdsmessige ferdigheter må være på plass hos elevene før faglige resultater kan nås. Programmene retter seg både mot elevene, mot skolen og hjemmet og mot å styrke klasseromsledelse og undervisning. Forskingen støtter opp under et synspunkt som handler om klasserommets og lærerens betydning for ulike faglige og sosiale

utfallsmål. Å fjerne elevene fra klasserommet, eller at programmene gjennomføres av andre enn læreren, svekker resultatene.

Det samme viser Ertesvåg og Vaalands studie fra 2007. Ved å jobbe på systemnivå gjennom å involvere alle faggrupper ved skolen, elever og foreldre skal det oppnås endringer hos individet, på klassenivå og for skolen. Programmet heter Respekt og handler om å etablere autoritet gjennom å klargjøre og utvikle felles normer og forventninger til elevenes oppførsel i klasserommet og på skolen. Programmet skårer på alle utfallsmål. Effektive programmer involverer flere aktører, består av flere komponenter og har i tillegg lang varighet (mer enn et år). De har dessuten blitt implementert i ulike settinger slik at troverdige resultater kan oppnås.

Lignende studier basert på antakelsen om at læringsmål forutsetter endrede måter å organisere skolen og klassen på, med relativt gode resultater, finnes også i andre studier, for eksempel Hagelskamp m. fl. (2013), Bradshaw m. fl. (2009; 2010) og Jenkins m. fl. (1994).

5.6. Analytiske dimensjoner i konteksten for modellutvikling

5.6.1. Skolen som lukket eller åpent system

Det kan være nyttig å skille mellom skolen som et lukket og et åpent system (Scott 2003) for å karakterisere ulike former for samarbeidsrelasjoner. I den lukkede forståelsen har skoleledelsen selv stor grad av autonomi og kontroll, noe som gjør det mulig å se på skolen som et virkemiddel som kan brukes til å nå ulike, lokalt bestemte mål. I den åpne forståelsen vil skoleleders mål-middel forståelse i stor grad inngå i eller være underlagt andres mål-middel forståelse, ha mindre autonomi og være mer opptatt av å legitimere seg i forhold til impulser fra omverdenen.

Innenfor det lukkede eller skoleinterne systemperspektivet finnes det allerede grupper av aktører som skolelederne direkte har innflytelse på når de skal utnytte de ressursene som finnes på skolen på en god måte. Kontakt- og faglæreren, miljøterapeuter og helsesøster etc. kan alle være eksempler på slike aktører, og flere av de forholdene som regulerer deres samarbeidsmønstre, som deres faglighet, autonomi og ressursbruk, vil være «skoleinterne» og dermed mulig å påvirke for skoleleder for å oppnå mer integrerte arbeidsformer.

Innenfor det åpne eller skoleeksterne perspektivet vil skolen være intimt sammenvevet med omgivelsene. Skolen påvirkes av omgivelsene på måter som skoleleder ikke har innflytelse over, og skoleleder er hele tiden avhengig av å fremstå som legitim i forhold til ulike interessegrupper, eiere (kommunal forvaltning og politikere) og nasjonale myndigheter.

Det er tre viktige omgivelsesflater for skolene: Den ene er knyttet til foreldrene, og de eksterne faginstanser som barn / foreldre på ulike måter måtte ha kontakt med, og som på ulike måter tar kontakt med skolen. Disse kontaktene kan være ad hoc eller knyttet til et mer systematisk arbeid mellom flere hjelpeinstanser i kommunene, der skolene er en av dem. Den andre omgivelsesflaten vil være knyttet til skoleeier, dvs. til den formelle og mer eller mindre aktive politiske og administrative styringen av skoleområdet i kommunen. Det finnes også et tredje sett av omgivelser for skolene, som må beskrives som nasjonale, enten de er knyttet til nasjonale lover og regler, til avtaleverk, til fylkesmannen og de utviklings- og tilsynsoppgaver og de faglige nettverk de produserer, til ulike programmer som implementeres med basis i nasjonal politikk, eller til ulike statlige pedagogiske ressurser.

På tross av at det er porøse grenser mellom skolen og dens omverden, blir det likevel viktig å skille mellom intervensjoner som primært har skolen som lukket system som utgangspunkt (skoleinternt), og intervensjoner som i større grad har skolen som åpent system (skoleeksternt) som utgangspunkt.

5.6.2. Skoleleders/skoleeiers rolle

På den enkelte skole er det grunn til å anta at situasjonen mange steder er så krevende for alle parter som er involvert, at man sjelden klarer å se utnyttelsen av skolens samlede fagressurser i sammenheng eller på en slik måte at ikke bare skoleleder, men samtlige ansatte har en omforent forståelse av oppgavene og ansvaret mellom aktørene. Resultatet vil da gjerne være en litt tilfeldig organisering knyttet til driftige enkeltpersoner i skolene, enten det er kontaktlærere, helsesøster eller andre, eller det kan resultere i mer eller mindre ad hoc pregede forsøk fra skoleledelsens side på å håndtere ulike utfordringer i omgivelsene, enten de kommer fra skoleeier, skåring på nasjonale tester, mobbesaker eller media. Innenfor en slik sammenheng kan det skje mye bra, men det kan være litt tilfeldig, personavhengig og med manglende kontinuitet over tid.

Det grunn til å tro at mange av de nye yrkesgruppene i skolene vil være preget av en slik situasjon, og resultatene av deres innsats og rolle i skolen avhenger i stor grad av egne initiativ og tro på egen kompetanse. Deres innsats kan også være preget av ulike former for nasjonalt finansierte satsinger eller forsøk. Vi kan da få satsinger som i større eller mindre grad har et lærerfokus, et spesialpedagogisk fokus, et helsefokus eller et sosialfaglig fokus, avhengig av hvem som står bak og i hvilken grad ressursen ses i sammenheng.

Tilsvarende forhold kan vi anta at gjelder for skoleeierne. De kan gjøre det som er nødvendig for å utføre oppgavene etter loven, for å sikre løpende drift og iverksette de initiativer og oppgaver som følger av dette og av andre satsinger man må være med på. For eksempel kan skoleeier tildele skolen fagfolk eller ressurser som er knyttet til ulike nasjonale prosjekter, men uten at skoleleder eller skolen

selv har vært aktivt inne i designet av prosjektet. Mens skoleleder har fått en ekstra utfordring, kan skoleeier oppleve at problemet er løst fordi det er tilført en ny ressurs.

Mye av den systematiske forskningen vi har gjennomgått, er knyttet til intervensjoner som direkte eller indirekte bistår skoleleder i å ta dette ansvaret. Det skjer indirekte når intervensjonene så å si fritar skoleleder fra ansvar ved at kontakt- eller faglærer og andre fagfolk løser disse problemstillingene selv, uten å involvere skoleleder / skoleeier. Det skjer direkte gjennom universelle intervensjoner, som aktivt involverer skoleledelse (og skoleeier).

Indirekte innsats kan i seg selv ha betydelige ringvirkninger. Også her er det imidlertid grunn til å anta at intervensjonene vil ha en sterkere effekt når skoleleder / skoleeier aktivt slutter opp om og legger til rette for å ta i bruk disse ressursene på en systematisk måte. Forskningen synes å gi oss flere innspill til hvordan en slik satsing kan bli mer forskningsbasert og mindre ad hoc preget. Den gir også et visst belegg for å si at mangelen på planmessig utnyttelse av ekstra, spesielt ufaglærte arbeidskraftsressurser, faktisk kan virke mot sin hensikt.

Det kan derfor være grunn til å operere med et analytisk skille mellom intervensjoner / prosjekter som involverer skolens ledelse og dem som ikke gjør det.

5.6.3. Målhierarkier og tiltak

I litteraturen skilles det mellom primær-, sekundær- og tertiærforebyggende arbeid. Mens det førstnevnte arbeidet er knyttet til universelle tiltak på klasse eller skolenivå, er de to sistnevnte typene arbeid i større grad knyttet til en oppdaget risiko og til tidlig intervensjon eller til oppfølging eller behandling av risikogrupper og individer.

I den systematiske kunnskapsoversikten skilles det mellom intervensjoner på nivå 1 - 3 (Allan-Mearers m. fl. 2013), en nivåinndeling som i grove trekk svarer til målhierarkiet. Nivå 1 intervensjoner gis til hele skolen, vanligvis via klasserommet, mens nivå 2 intervensjoner gis til mindre grupper og gjerne er av mer intensiv art. Nivå 3 intervensjoner er individintervensjoner, gjerne i form av individuell oppfølging og behandling. Glavin og Erdal (2013) opererer med en tilsvarende inndeling.

Det vil være mulig å etablere modeller for lag rundt lærerne på disse nivåene enkeltvis eller i kombinasjon. Det vil være viktig i det videre arbeidet å være oppmerksom på hvilket nivå modellene eller intervensjonene foregår på.

5.7. Modellutviklingsdimensjoner

Oppdragsgiver ønsker en gjennomgang og analyser av ulike modeller og en anbefaling av noen modeller som kan legge grunnlag for videre testing. Det er i denne forbindelse viktig å huske på at denne kunnskapsoversikten bare er et av tre trianguleringspunkt for en slik modellutvikling. Fase 2 av

prosjektet omhandler en konkret skole- og forskningsdrevet utprøving av ulike modeller på et sett av skoler i Norge. Fase 3 handler om å sammenstille data fra kunnskapsoversikten og data fra den konkrete modellutprøvingen til en sett av anbefalinger for mulige, testbare (og ikke testbare) modeller som kan skaleres opp og prøves ut på nasjonal skala.

Slik vi ser det, er det ikke slik at en testbar modell nødvendigvis er den beste modellen. Ut fra et analytisk eller normativt ståsted kan det som fremstår som den beste modellen være en modell som ikke kan testes ut. Problemet med en slik modell er selvfølgelig at vi ikke kan vite om den virker. Det er derfor viktig å forsøke å utlede modeller som i størst mulig grad kan gi grunnlag for forskningsbaserte evalueringer. Grunnleggende sett er det viktig at modeller som testes ut, har analytisk og statistisk kraft, dvs. at det er gode faglige grunner til å tro at det bestemte tiltaket som iverksettes, fører til et bestemt resultat.

Vi skal her ikke gå inn i diskusjonen om hva som er en testbar modell, et tema som tilhører tredje fase av prosjektet. Derimot skal vi systematisere noen dimensjoner eller parametere som det på grunnlag av kunnskapsoversikten synes å være særlig viktig å ta hensyn til når man skal utvikle (testbare) modeller. På denne måten er det en rekke dimensjoner som fremstår som sentrale (forstått som «manipulerbare») i det videre modellutviklingsarbeidet.

For det første handler det om en dimensjon knyttet til forhold ved den tekniske og formelle organiseringen. Skal en modell være interessant sett fra et styringsståsted, må den omhandle forhold som enkelt kan manipuleres fra sentralt hold, i dette tilfelle forhold som skolemyndighetene har ansvar for. Det er mange forhold som påvirker laget rundt læreren, men i den grad disse forholdene ikke kan påvirkes av skolemyndighetene innenfor den tiden som er til rådighet for prosjektet, vil de heller ikke kunne danne grunnlag for modell som kan testes ut.

Det som enklest kan manipuleres fra sentralt hold er kanskje formelle forhold knyttet til hvordan penger, ansettelser, arbeidsbetingelser og kompetanse kan brukes. Det kan for eksempel handle om bruk av miljøterapeuter versus miljøarbeidere (sertifiseringsdimensjonen), det kan knyttes til muligheten for å bruke enkeltvedtak på en måte som både kommer den enkelte elev og elevkollegiet til gode, eller det kan handle om arbeidstid og lønnsforhold knyttet til bruk av miljøterapeuter.

Som vi har vært inne på ovenfor, er det mange strukturer av formell art som kan være avgjørende for utviklingen av gode modeller for et lag rundt læreren. Slike formelle forhold kan ha stor betydning for fler- eller tverrfaglig arbeid og for en effektiv utnyttelse av ressursene. Det kan handle om lov- og regelverk som vanskeliggjør flerfaglig arbeid, og det kan handle om profesjonsforståelse. For eksempel kan lærerne oppleve at det psykiske helsearbeidet er for komplisert i forhold til den utdanningen de har, eller står for fjernt fra den pedagogiske praksis de har utviklet, eller at de opererer med en modell

hvor god formidling er ensbetydende med å gi elevene en opplevelse av mestring. Slik sett vil samarbeidet med andre profesjoner framstå som mindre interessant, eller det oppleves som å «tømme» lærergjernen for ressurser.

Det kan også hende at lover, regelverk og ulike tradisjoner for arbeidsavtaler er (eller oppleves å være) til hinder for samarbeid mellom ulike fagfolk, for eksempel gjennom uklarheter knyttet til taushetsplikt. Helsesøstre opplever gjerne at de tilhører helsesektoren (underlagt sitt lovverk, forskrifter, rundskriv og veiledere) og ikke uten videre kan inngå i et lag rundt læreren, men «utgjør sitt eget lag» (som en informant fra Helsedepartementet uttrykte det). Den spesialpedagogiske bistanden er knyttet til enkeltvedtak om rettigheter, noe som binder ressursene til enkeltelevne, mer enn til å utnyttes til beste for flere elever.

For det andre er det en dimensjon som handler om ressurser. Det handler om å ta i bruk sosialpedagogiske ressurser i skolen, dvs. om å tilføre skoler som ikke har en slik kompetanse, ressurser til å gjøre det. Den systematiske forskningen tyder på at tilgang til en sosialpedagogisk ressurs på skolen har en selvstendig positiv effekt når man sammenligner med skoler som ikke har en slik ressurs.

For det tredje er det en dimensjon som handler om å utnytte allerede eksisterende ressurser i skolen på en bedre måte. Det synes å være sterke tendenser til segmentering mellom ulike faggrupper og perspektiver i Norge, for eksempel knyttet til SFO og spesialpedagogikk. Dette vil handle om å implementere nye måter å samarbeide mellom faggrupper på, til forskjell fra skoler hvor en slik eksplisitt samarbeidsmodell ikke er til stede. En slik modell kan skje på ulike nivåer (nivå 1 til 3 intervensjoner), og i ulik grad involvere former for samarbeid mellom lærere og andre faggrupper. I denne forbindelse blir det viktig å skille mellom intervensjoner som primært foregår innenfor skolen (lukket system), eller som også berører skoleeksterne ressurser (åpent system). Det er grunn til å tro at en del av de samarbeidsmodellene som faktisk implementeres, har sin forankring i skoleeksterne forhold, og må forstås som en tilpasning til eksterne aktører og forventninger. I tillegg vil det være sentralt å tydeliggjøre karakteren av intervensjonen, dvs. hva slags konkret samarbeidsmodell (program) som faktisk prøves ut. Når det gjelder ufaglært arbeidskraft, synes eksistensen av et faglig forankret program og en systematikk i bruken av ressursen å være viktig for at den skal ha en positiv effekt.

For det fjerde er det en dimensjon som handler om å utnytte skoleeksterne ressurser på en mer aktiv måte, enten vi snakker om barnevern, biblioteker, SFO, PP-tjenesten, kommunepsykologer, politi, foreldre, oppfølgingstjeneste eller annet. Vår kunnskapsoversikt frembringer i begrenset grad materiale om slike samarbeidsformer, noe som antakelig ikke skyldes at slik kunnskap ikke finnes, men

at innrettingen på vår kunnskapsoversikt ikke har fanget det opp. Dette er en begrensning ved oversikten.

For det femte er det en dimensjon som dreier seg om ledelse og styring, og som handler om i hvilken grad skolens ledelse (og skoleeier) bringes inn i modelldiskusjonene. Forskningen tyder på at de universelle intervensjonsprogrammene kan ha stor positiv betydning. Dette handler i mindre grad om hvilke faggrupper som trekkes inn i arbeidet, det handler mer om at intervensjonene har en klar lederforankring og om rolle- og ansvarsavklaringer på klasse- og skolenivå. Dette vil også handle om å utvikle bedre kunnskap om, og på hvilken måte andres kompetanse er komplementær til ens egen, og om å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag blant de berørte. Igjen blir eksistensen av konkrete samarbeidsmodeller eller programmer helt sentral, dvs. at intervensjonen har en klar faglig innretting. Slike universelle programmer synes i hovedsak å være utviklet innenfor en kognitiv-atferdsmessig horisont, men andre typer programmer kan være tenkelige.

For det sjette har vi en dimensjon som er knyttet til stridsspørsmål av faglig-politisk art. Ofte vil testing være særlig egnet der det råder grunnleggende faglig uenighet om hvilke tiltak som fører til bestemte resultater, og man kan forsøke å finne ut hvem som har rett. Et eksempel på sistnevnte tilnærming (Webster m. fl.) er forskningen på lærerassistenter, som viser at elever som mottok mye støtte fra assistenter gjør det dårligere enn elever som ikke mottok slik støtte, selv om økningen i assistentbruk generelt sett betraktes som positiv. Formålet var her å finne ut hvilken forståelse som var riktig. Et annet eksempel er studien til Lindsay (2007) av lærerassistenter, der den underliggende agendaen er å gi svar på hvorvidt inkluderende undervisning har effekt for elever med spesielle opplæringsbehov, og om inkludering er en god strategi for å ivareta gruppens og ordinære brukeres behov. Studien var for øvrig inkonklusiv. Dette handler ikke så mye om å teste ut effekten av ulike samarbeidsmodeller direkte, men om å bruke dem til å fremskaffe kunnskap som med større tyngde kan avgjøre om en større grad av løsrivelse av kunnskapsmessige og sosialpedagogiske oppgaver (differensiert undervisning) fører til en funksjonstømming av lærerrollen, med dårligere faglige eller sosiale utfall som resultat, eller ikke. En slik tilnærming synes mindre aktuell i vår sammenheng, hvor utgangspunktet er lærerens og klasserommets betydning for slike resultater.

Referanseliste

- Aalen, O. O. (2006). *Statistiske metoder i medisin og helsefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ABM-utvikling. (2006). Bibliotekreform 2014.
- Alleklev, B., & Lindvall, L. (2000). *Listiga räven: läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.
- Allen-Meares, P., Montgomery, K. L., & Kim, J. S. (2013). School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review. *Social Work*, 58 (3): 253-262.
- Ankerstjerne, T. (2010). Fritidspædagogik: Før, nu og om lidt. I T. Ankerstjerne (Red.), *SFO- og fritidspædagogik* (s. 49-74). Frederikshavn: Dafolo.
- Armstrong, N. & Van Mechelen, W. (1998). Are young people fit and active? I S. Biddle, J. Sallis & N. Cavill (Red.), *Young and active* (s. 69-97). London: Health Education Authority.
- Asbjørnslett, M., Helseth, S., & Engelsrud, G. (2013). 'Being an ordinary kid' - demands of everyday life when labelled with disability. *Scandinavian Journal of Disability research*. doi: 10.1080/15017419.2013.787368
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- Bagley, C., & Pritchard, C. (1998). The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth: An experimental study of school social work with cost-benefit analyses. *Child & Family Social Work*, 3(4): 219-226.
- Baisch, M. J., Lundeen, S. P., & Murphy, M. K. (2011). Evidence-Based Research on the Value of School Nurses in an Urban School System. *Journal of School Health*, 81(2): 74-80.
- Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E., & Østlie, B. (2007). *Skulebibliotek i Norge: Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J.E. (2014). *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Dordrecht: Springer Science.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Boulder: Paradigm Publisher.
- Blair, S. N. & Brodney, S. (1999). Effects of physical inactivity and obesity on morbidity and mortality. Current evidence and research issues. *Medicine and science in sports and e Exercise*, 31(11 Suppl.): 646-662.
- Blair, S., Clark, D., Cureton, K. & Powell, K. (1995). Exercise and fitness in childhood: implications for a lifetime of health. I C. Gisolfi & D. Lamb (Red.), *Perspectives in exercise science and sports medicine, Vol 2: Youth, exercise and sport* (s. 401-430). New York: McGraw-Hill.

- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering School Climate through School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Group-Randomized Effectiveness Trial. *Prevention Science*, 10(2): 100-115.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3): 133-148.
- Broström, S. (2010). SFO som arena for læring. I T. Ankerstjerne (Red.), *SFO- og fritidspædagogik – før, nu og i fremtiden* (s. 75-93). Frederikshavn: Dafolo.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L., & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"*. Trondheim: SINTEF og NTNU
- BULP (2010). *Tal og fakta om pedagoger i SFO og Skole*. [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-94WJW5/\\$file/Statistik_paedagoger_i_skolen.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-94WJW5/$file/Statistik_paedagoger_i_skolen.pdf) [lastet ned 13.06.2014].
- Cappella, E., Jackson, D. R., Bilal, C., Hamre, B. K., & Soule, C. (2011). Bridging Mental Health and Education in Urban Elementary Schools: Participatory Research to Inform Intervention Development. *School Psychology Review*, 40(4): 486-508.
- Carlgrén, I og Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlsten, T. C., & Sjaastad, J. (2014). *Evaluering av Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Cartwright, N & Hardie, J. (2012). *Evidence-Based Policy. A Practical Guide to Doing it Better*. New York: Oxford University Press.
- Caspersen, C., Powell K. E. & Christenson, G. (1985). Physical activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions, and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*, 100(2): 126-131.
- Christensen, H. og Ulleberg, I. (2014). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of applied developmental psychology*, 5(4): 331-343.
- Doll, C. A. (2005). *Collaboration and the school library media specialist*. Albany: Scarecrow Press, Inc.
- Dressman, M. (1997). Congruence, resistance, liminality: Reading and ideology in three school libraries. *Curriculum Inquiry*, 27(3): 267-315.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432.
- Early, T. J., & Vonk, M. E. (2001). Effectiveness of School Social Work from a Risk and Resilience Perspective. *Children & Schools*, 23(1), 9-31.
- Egge H. (2012). *"Du er ikke alene" Samtalegrupper som helsefremmende tiltak for skilsmissebarn. En Grounded Theory studie*. Master of Public Health, Göteborg: Nordic School of Public Health, NHV.
- Ekelund, U. (2002). *Assessment of physical activity and energy expenditure in adolescents*. Stockholm: Karolinska institutet.

- Endrerud, T. (1983). *Gamle Ullerål/Honerud – prosjektet. Rapport om et skole- og miljøtilbud for ungdom i Ringerike kommune*. Notat nr 21, Oslo: Sosialdepartementet.
- Enoksen, I., Hegemann, S., Pedersen, M. B., Jensen, V. B., & Mathiasen, S. F. (2003). *En pædagogisk historie*. [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/\\$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf) [lastet ned 15.06.2014].
- Epstein, L., et al. (2001). How Much Activity Do Youth Get? A Quantitative Review of Hart-Rate Measured Activity. *Pediatrics*, 108(3), E44.
- Eri, T. (2010). Skolebibliotek - samarbeid, planlegging og forankring. I T. Hoel, S. Ingvaldsen & A. K. Slettan (Red.), *Lesing i skolebiblioteket* (pp. 8-13). Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Ertesvag, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the respect program. *Educational Psychology*, 27(6): 713-736.
- Evang, K. (1976). Utvidet eller opprinnelig helsebegrep? *Socialmedisinsk tidsskrift*, 5(5-6): 304-309.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 62(4): 435-448.
- Franklin, C., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2009). A Meta-Analysis of Published School Social Work Practice Studies: 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6): 667-677.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Glavin K, Schaffer M., Halvorsrud L., Kvarme L. G. (upublisert). A Comparison of the Cornerstones of Public Health Nursing in Norway and in the United States.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge. Oslo: Kommuneforlaget.
- Glavin, K., & Kvarme, L. G. (2003). *Helsesøstertjenesten, Fra menighetssykepleie til folkehelsevitenskap*. Oslo: Akribe.
- Glavin, K., Helseth, S., & Kvarme, L. G. (2007). *Fra tanke til handling i helsesøstertjenesten*. Oslo: Akribe.
- Grini, N., & Jahnsen, H. (2013). Ambulerende team - lokale kompetansesenter for inkludering *Spesialpedagogikk*, 7.
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk - Spesialpedagogen i endringstid*. Doktoravhandling, Trondheim: NTNU.
- Grøgaard, J. B. (2012). *Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver?* Oslo: NIFU.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, U. (2004). Skolen som arena for sosionomer. *Embla*, 8: 18-25.

- Gustavsson, U. (2008). *Sosialarbeidere i ungdomskolen. En kvalitativ studie av ungdomselevs erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen*. Masteroppgave i sosialt arbeid, Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag.
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hagelskamp, C., Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3/4): 530-543.
- Hammersborg, L. (2011). *Skolhälsovården i backspegeln*. Stockholm: Skolverket.
- Handlingsplan. (2004). *Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009: Sammen for fysisk aktivitet*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Haraldstad, K., Christophersen, K.-A., Helseth, S. (upublisert). Health related quality of life and pain among Norwegian children and adolescents. A multilevel analysis. Konferansepresentasjon
- Haug, P (2012). Elevar som mottok spesialundervisning. I Haustätter, R. S. (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (1994). Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling. I H. Liden, A. Øie, & P. Haug (Red.), *Mellom skole og fritid* (s. 14-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S., & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisingens stabiliserende rolle i grunnskolen. In B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Healy, G.N. et al. (2008). Breaks in sedentary time: Beneficial associations with metabolic risk. *Diabetes care*, 31(4): 661-666.
- Helgeland, I. M. (1989). *En etterundersøkelse av ungdommene i Buskerudprosjektet*. Rapport nr. 1, Oslo: Barnevernets utviklingssenter.
- Helgeland, I. M. (1997). *Utfordrende ungdom i skolen*. Kommuneforlaget. Oslo.
- Helgeland, I. M. (2007). *Unge med alvorlige atferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Oslo: Unipub.
- Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen - en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Kommuneforlaget. Oslo.
- Helgeland, I. M. (2009). *Ungdom i alvorlig trøbbel. Veier til forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgeland, I. M. og H. W. (1989). Kan vi hjelpe ungdom med atferdsvansker? *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, nr. 14.
- Helsedirektoratet. (2010). *Utviklingsstrategi i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Rapport IS-1798, Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2011a). *Helsefremmende og forebyggende arbeid*. Oslo: Helsedirektoratet
Retrieved from <http://helsedirektoratet.no/helse-og-omsorgstjenester/helsestasjon-skolehelsetjenesten/forebyggende-tiltak/Sider/default.aspx>.

- Helsedirektoratet. (2011b). Skolehelsetjenesten. Oslo: Helsedirektoratet Retrieved from <http://www.helsedirektoratet.no/helse-og-omsorgstjenester/helsestasjon-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten/Sider/default.aspx>
- Helseth, S., Misvaer, N., (2010). Adolescents' perceptions of quality of life: What it is and what matters. *Journal of Clinical Nursing*, 19 (9-10): 1454-1461.
- Hjälmhult, E., Wold, B., & Samdal, O. (1996). *Skolehelsetjenesten og helsefremmende skoler - utfordringer i samarbeid*. HEMIL-rapport nr. 5, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hjälmhult, E., Wold, B., & Samdal, O. (2002). Skolehelsetjenesten og helsefremmende arbeid: Samarbeid mellom helsesøstre og lærere ved de norske skolene i «Europeisk nettverk av Helsefremmende skoler». *Vård i Norden*, 63(22): 42-46.
- Hjälmhult, E. (1999). Cooperation between the school and the School Health Services. I Wold, B., Samdal, O. (red.), *Health promotion among young people: the development of healthy school environments*. Bergen: University of Bergen, Reserach Center for Health Promotion, HEMIL
- Hjälmhult, E., Wold, B., Samdal, O. (2002). Skolehelsetjenesten og helsefremmende arbeid: Samarbeid mellom helsesøstre og lærere ved de norske skolene. *Vård i Norden*, 22 (63): 42-46.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *At platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Finland: Norstedts Akademiska Förlag.
- Hoen Island, M., Pedersen, H., Sand, A., & Strømfor, G. (2013). *Oppsøkende arbeid på skoler*. Oslo: Kompetansesenteret rus.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport nr. 9, Oslo: NIFU.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2). Doi: 10.2304/eej.2007.6.2.109
- Hustad, B. C., Strøm, T., & Strømshvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* Rapport nr. 2, Bodø: Nordlandsforskning.
- Höög, J. (2010). *En studie om elevhälsan*. Stockholm: Skolverket.
- Håkansson, J. og Sundberg, D. (2012). *Forskning om undervisning och lärande. Huvudrapport från CARL-projektet*. Skriftserie Nr. 8, Kalmar: Linnéuniversitetet: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap.
- Håvie, U. (2012). På full fart inn i skolen. *Fontene*, 10: 62-67.
- Ingmarson, J. H. (2010). *Elevers kunskapsarbeid i skolbiblioteket. En kunnskapsöversikt*. Hentet fra <http://www.skolbiblioteksgruppen.se/pdf/kunnskapsoversikt.pdf>
- Jenkins, J. R., Ronk, J., Schrag, J. A., Rude, G. G., & Stowitschek, C. (1994). Effects of using school-based participatory decision making to improve services for low-performing students. *The Elementary School Journal*, 94(3): 357-372.
- Jensen, M. (2011). *Den fria tidens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Julseth, Y. og Karlson, S. (1982). Alternativ opplæring – et sosialpedagogiske tiltak for ungdom i grunnskolens siste klasse. Barnevernspedagogen. *Tidsskrift for Norsk Barnevernspedagogforbund*. Særtrykk. Nr. 2.

- Julseth, Y. og Karlson, S. (1991). *Nøsted skole – et opplæringsalternativ i grunnskolen*. Rapport nr. 2, Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Juul Jensen, U. (1994). Sundhed, liv og filosofi. I U. Juul Jensen & P. Fuur Andersen (Red.), *Sundhetsbegreber i filosofi og praksis*. Århus: Philosophia.
- Jøsang, F. (2000). Nye yrkesgrupper inne i skolen: En trussel eller en mulighet? *Spesialpedagogikk*, 7: 31-34.
- Kadesjö, B., Snellman, A., & Ottosson, J. (2010). *Att mäta kvalitet i skolhälsovårdens/elevhälsans arbete med psykisk ohälsa*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Kafki, W. (2000). Didaktik ananlysis as the core of preparation of instruction. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice*. Mahawa NJ, London: LEA.
- Kane, E. (2013). Att ge leken utrymme. In A.S. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmets didaktik* (s. 167-187). Lund: Studentlitteratur.
- Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: Results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International*, 23(2): 134-143.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *Lov og forskrifter om skolefritidsordningen*. Rundskriv F-066-98, Hentet 03.03.2012 fra http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/kuf/260906/1998/rundskriv_f-066-98.html?id=260913.
- Klasson-Heggebo, L. & Anderssen, S. A. (2003). Gender and age differences in relation to the recommendations of physical activity among Norwegian children and youth. *Scandinavian journal of medicine and science in sports*, 13(5): 293-298.
- Klerfeldt, A. & Haglund, B. (2011). *Fritidspedagogik: Fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber.
- Klerfelt, A. & Haglund, B. (2011). Introduksjon till fritidspedagogik – ett område med många bottnar. I A. Klerfeldt & B. Haglund (Red.) *Fritidspedagogik: Fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I Krumsvik, R. og Säljö, R. (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kohl, H. W., Fulton, J. E. & Caspersen, C. J. (2000). Assessment of physical activity among children and adolescents: A review and synthesis. *Preventive medicine*, 31(2): 54-76.
- Kolle, E. (2009). *Physical activity patterns, aerobic fitness and body composition in Norwegian children and adolescents*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kolle, E., Stokke, J., Hansen, B. H. & Andersen, S (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Kvalsund, R. (2007). Brillene vi ser med – utfordringer i profesjonelt arbeid med funksjonshindra barn og ungdom. I Eikeland, T. J. og Heggen, K. (Red.), *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarme L G. (upublisert) Støttegrupper kan hjelpe mot mobbing.

- Kvarme L. G. (2011). Hvordan opplever barn å bli mobbet? *Tidsskrift for helsesøstre*, nr.3.
- Kvarme L. G. (2012). Løft for sosialt tilbaketrukkne skolebarn. *Sykepleien*, nr. 5: 60 – 62
- Kvarme L.G. (2012). Effekten av antimobbeprogram på utsatte skolebarn. *Barn, Forskning om barn og barndom i Norden, NTNU*, 3: 39-55.
- Kvarme L.G. (2013). *Stille barn forsømmes*. Forskning.no (lastet: 18.02.2013)
<http://www.forskning.no/artikler/2013/februar/348120>
- Kvarme, L. G., Aabø, L. S., & Sæteren, B. (upublisert). "I feel I mean something to someone". Solution-focus support-group for bullied school children. *Educational Psychology in Practice*.
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Glavin, K., Misvær, N. (2011). *Helsesøster etterlyses; Barn og unge etterlyser helsesøster i skolen*. Kommunal Rapport nr. 14, Oslo: Oslo Kommune.
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sorum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S., & Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11): 1389-1396.
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sæteren, B., & Natvig, G. K. (2010). School children's experiences of being bullied, and how they envisage their day dream. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(4), 791-798.
- Kvelling, Ø. & Wendelborg, C. (2002). *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen*. NTF-rapport 2002-4, Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. SSB Rapport 21, Oslo: SSB.
- Lance, K. C. (2004). Libraries and student achievement: The importance of school libraries for improving student test scores. Threshold 8-9.
- Lance, K. C., Hamilton-Pennell, C., & Rodney, M. J. (2005). *Powerful libraries make powerful learners: The illinois study*. Hentet fra <http://www.islma.org/pdf/ILStudy2.pdf>
- Langaard K. (2011). *Et utviklingsperspektiv som ramme for samtaler med ungdom i skolehelsetjenesten: aktivitet, intensjonalitet og tilpasset utviklingsstøtte*. Avhandling, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Limberg, L. (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Limberg, L., & Alexandersson, M. (2003). The school library as a space for learning. *School Libraries Worldwide*, 9(1): 1-15. http://www.iasl-online.org/files/jan03-limberg_alexandersson.pdf
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1): 1-24.
- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskrift for Norsk Lægeforening*, 120(28): 2919-2921.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (1998).
- Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (2011).
- Lov om private skolar med rett til statstilskot (2003).

- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lystad, A. H. (2010). Ny sjanse i skulen - miljøterapeutar som førebyggjande tiltak. *Utdanning*(4): 54-57.
- Løndal, K. & Bergsjø, C.H. (2005). *Fysisk aktivitet i skolefritidsordningen. En undersøkelse i fire skolefritidsordninger i Oslo*. HiO-rapport 14, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Løndal, K. (2010). *Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme*. Doktoravhandling, Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Magnus, P. (2010). Mellom grensedragnings og samarbeid: En rolle for vernepleiere i grunnskolen? *Spesialpedagogikk*, 6: 10-19.
- Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i grunnskolen. Presentasjon av data fra en spørreundersøkelse om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen*. Bergen: Høgskolen i Bergen, Institutt for sosialfag og vernepleie.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., & Nordahl, T. (2007). *Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr. 19, Oslo: NIFU STEP & Høgskolen i Hedmark.
- Marøy, V. M. (2013). *Prosjektrapport "Snu i tide". Sluttrapport, «Nærvær og mestring – Østensjø» høsten 2011 – våren 2013*. Et tverretattlig samarbeidsprosjekt mellom Bydel Østensjø, Skullerud skole, Skøyenåsen skole, Pedagogisk psykologisk tjeneste skolegruppe B og Bogerud BUP.
- Massey, O. T., Boroughs, M., & Armstrong, K. H. (2007). School violence interventions in the Safe Schools/Healthy Students Initiative: Evaluation of two early intervention programs. *Journal of School Violence*, 6(2): 57-74.
- Maughan, E. (2003). The Impact of School Nursing on School Performance: A Research Synthesis. *The Journal of School Nursing*, 19(3): 163-171.
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2013). Effects of Check and Connect on Attendance, Behavior, and Academics: A Randomized Effectiveness Trial. *Research on Social Work Practice*, Vol. 24(3): 296-309
- Mellin, E. A. (2009). Unpacking Interdisciplinary Collaboration in Expanded School Mental Health: A Conceptual Model for Developing the Evidence Base. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(3): 4-14.
- Michelet, S. (2013). Klasseoffentlighet og elevkultur for læring. In H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og utdanning*. Oslo: Gyldendal.
- Misvær, N., & Haugland, S. (2009). *Håndbok for skolehelsetjenesten*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research*, 8.
- Montiel-Overall, P. (2008). Teacher and librarian collaboration: A qualitative study. *Library & Information Science Research*, 30(2): 145-155.

- Montiel-Overall, P. (2009). Teachers' perceptions of teacher and librarian collaboration: Instrumentation development and validation. *Library & Information Science Research*, 31(3): 182-191.
- Montiel-Overall, P., & Hernandez, A. C. R. (2012). The Effect of Professional Development on Teacher and Librarian Collaboration: Preliminary Findings Using a Revised Instrument, TLC-III. *School Library Research*, 15.
- Mutrie, N. & Parfitt, G. (1998). Physical activity and its link with mental, social and moral health in young people. I: S. Biddle, J. Sallis & N. Cavill (Red.), *Young and Active* (s. 49-68). London: Health Education Authority.
- Myrvold, T., Møller, G., Zeiner, H., Vardheim, I., Helgesen, M., & Kvinge, T. (2011). *Den vanskelige samhandlingen. Evaluering av forvaltningsreformen i barnevernet*. Rapport nr. 25, Oslo: NIBR.
- Nelson, J. R. (1996). Designing Schools to Meet the Needs of Students Who Exhibit Disruptive Behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(3): 147-161.
- Nilsson, A. (2013). *Elevhälsans uppdrag - främja, förebygga och stödja elevens utveckling mot målen 2011-2012*.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.196122!/Menu/article/attachment/Artikel%20Fr%C3%A4mja%20F%C3%B6rebygga
- Nordahl, T. og Sørli, A. M. (1997). Elever som viser problematferd i skolen – pedagogiske utfordringer. I I. M. Helgeland (Red). *Utfordrende ungdom i skolen*. Kommuneforlaget. Oslo.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2, Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- NOU 3 (1985). *Tiltak for ungdom med atferdsvansker. Vi åpner for andre løsninger*. Sosialdepartementet. Oslo.
- NOU (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Näsman, E. (1994). Individualisation and institutionalisation of children in today's Europe. I J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Red.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (s. 1-23). Aldershot: Avebury.
- Næss, S. (1994). *Yrkeskvinne – husmor. Gifte kvinners livskvalitet*. INAS-rapport nr. 2, Oslo: Institutt for sosialforskning.
- Oberg, D. (2009). Libraries in schools: Essential contexts for studying organizational change and culture. *Library Trends*, 58(1): 9-25.
- Olaisen, K. (2012). *Utviklingsfremmende samtaler med ungdom. Samhandling på tvers*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ommundsen, Y. (2000). Can sports and physical activity promote young peoples' psychosocial health? *Tidsskrift for norsk lægeforening*. 120(29): 3573-3577.
- Ommundsen, Y., Løndal, K., & Loland, S. (2014). Sport, children and well-being. I A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes (Red.) *Handbook of Child Well-Being* (s. 911-940). Chicago: Springer.
- Orwehag, M.H. (2013). Fritidspedagogisk didaktik – att vara lärare i fritidshem. In A.S. Pihlgren (Red), *Fritidshemmets didaktik* (s. 27-57). Lund: Studentlitteratur.

- Petterson, G., & Wemminger, V. (2012). *Kartläggning skolkuratorer*. Stockholm: Akademiker förbundet SSR, NOVUS.
- Pihl, J. (2012a). Can library use enhance intercultural education? *Issues In Educational Research*, 22(1): 79-90.
- Pihl, J. (2012b). *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena*, HiOA rapport nr. 6, Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Pihlgren, A.S. (2013). Fritidsläraren planerar. In A.S. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmets didaktik* (pp. 27-57). Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A.S., & Rohlin, M. (2011). Det "fria" barnet. I: A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 14-41). Stockholm: Liber.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge
- Qvortrup, J, Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (1994) *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. I J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Red.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (s. 1-23). Aldershot: Avebury.
- Rafste, E. T. (2005). A place to learn or a Place for leisure: Pupils' use of the school library in Norway. *School libraries world wide*, 11(1): 1-16.
- Rambøll (2013a). *Evaluering av helhetlig skoledag*. Oslo: Rambøll management consulting.
- Rambøll (2013b). *Opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen*.
<http://www.eva.dk/projekter/2013/analyse-af-laerere-og-paedagogers-kompetenceudvikling/projektprodukter/kortlaegning-og-analyse.-opkvalificering-af-laerere-og-paedagoger-i-folkeskolen> [lastet ned 13.06.2014].
- Rammeplanen. (2008). *Rammeplan for Aktivitetsskolen*. Hentet fra
http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/PED/Dok/Rplan_Askolen.pdf [lastet ned 18.10.2013].
- Reid, W. J., & Bailey-Dempsey, C. (1995). The effects of monetary incentives on school performance. *Families in Society*, 76(6): 331-340.
- Resaland, G.K. (2010). *Cardiorespiratory fitness and cardiovascular disease risk factors in children - Effects of a two-year school-based daily physical activity intervention. The Sogndal school-intervention study*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Riddoch, C. J. et al. (2004). Physical activity levels and patterns of 9-and 15-yr-old European children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(1): 86-92.
- Riiser, K., Løndal, K., Ommundsen, Y., Sundar, T., Helseth, S. (2013). Development and Usability Testing of an Internet Intervention to Increase Physical Activity in Overweight Adolescents. *JMIR Research Protocols*, 2(1): e7.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Saar, T., Löfdahl, A., & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, 5(3): 1-13.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare til elever, från undervisning til lärande. Utviklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 9, Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sahlström, F. (2012). Vad vet vi, vart är vi på väg? I Engen, T. O. og Haug, P. (Red.) *I klasserommet. Studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt
- Seeberg, M.L., Seland, I. & Hassan, S.C. (2012). "Litt vanskelig at alle skal med!" Rapport 1: Evaluering av leksehjelptilbudet 1-4. Trinn. Rapport 3, Oslo: NOVA
- Skarstein, S., Rosvold, E. O., Helseth, S., Kvarme, L. G., Holager, T., Småstuen, M. C., Lagerløv, P. (2014). High-frequency use of over-the-counter analgesics among adolescents: reflections of an emerging difficult life, a cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 28(1): 49-56.
- Skollag. (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skotland, S. (2014). Alle må få hjelp til å bli synlig. Intervju med Kvarme L. G. i Magasinet Voksne for barn. Nr1: 18-20.
- St. meld. 104 (1977-78). *Om kriminalpolitikken*. Oslo: Justisdepartementet.
- St. meld. 104 (1977-78). *Om kriminalpolitikken*. Oslo: Justisdepartementet.
- St. meld. 11. (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. 18. (2010-2011). *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. 19. (2009-2010). *Tid for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. 40 (1992-1993) ... *vi smaa, en Alen lange. Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Sysselsatte per 4. kvartal, etter kjønn og yrke*. Oslo: SSB.
- Stefansen, K. (2004). Fritid og sosial deltakelse. I M. Sandbæk (Red.), *Barns levekår*. Rapport 11 (s. 109-126), Oslo: NOVA.
- Stone, E. J., McKenzie, T. L., Welk, G. J., & Booth, M. L. (1998). Effects of physical activity interventions in youth. Review and synthesis. *American journal of preventive medicine*, 15(4): 298-315.
- Strong, W. B., Malina R. M., Blimkie C. J., Daniels S. R., Dishman R. K., Gutin B., Hergenroeder A. C., Must A., Nixon P. A., Pivarnik J. M., Rowland T., Trost S., Trudeau F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of pediatrics* 146(6): 732-737.
- Swinburn B & Shelly A. (2008). Effects of TV time and other sedentary pursuits. *International journal of obesity*, 32(7 Suppl.): 132-S136.
- Trollvik, A. (2012). *Children with asthma and their parents – learning, participation and collaboration*. Dotoravhandling, Gøteborg: Nordic School of Public Health.

- Trollvik, A. (2013). Barns erfaringer av en deltagende tilnærming i astmaopplæring. *Lungemedisin*, 3(10): 20-22.
- Trollvik, A., & Severinsson, E. (2005). The influence of an asthma educational programme on parents with children suffering from asthma. *Nursing & Health Sciences*, 7 (3): 157-163. doi: 10.1111/j.1442-2018.2005.00235
- Trollvik, A., Eriksson, B.G., Ringsberg, K. C., & Hummelvoll, J.K. (2012). Children's participation and experiential reflections using co-operative inquiry for developing a learning programme for children with asthma. *Action Research*, 11(1): 31–51. doi: 10.1177/1476750312467834
- Trollvik, A., Nordbach, R., Silen, C., & Ringsberg, K.C. (2011). Children's experiences of living with asthma: Fear of exacerbations and being ostracized. *Journal of Pediatric Nursing*, 26(4): 295-303. doi: 10.1111/jocn.12069.
- Tømmerbakken, N., & Gustavsson, U. (2006). Er det behov for sosialarbeidere i skolen? *Utdanning*, 18: 58-62.
- Universitetet i Agder (2011). *Tekstmangfold og tilpasset opplæring i skolebiblioteket. Ressursskoler 2010-2011 i Program for skolebibliotekutvikling*. Hentet fra <http://www.skolebibliotek.uia.no/skolebibliotekressurser>
- Undervisningsministeriet (2013). *Den nye folkeskole – en kort guide til reformen*. <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/140611%20miniguide%20reform.ashx> [lastet ned 13.06.2014].
- Universitetet i Agder (2012). *Lærelyst og leseglede i skulebiblioteket. Ressursskular 2011-2012 i Program for skolebibliotekutvikling*. Hentet fra <http://www.skolebibliotek.uia.no/skolebibliotekressurser>
- Universitetet i Agder (2013a). *Program for skolebibliotekutvikling. Sluttrapport*. Hentet fra <http://www.skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>
- Universitetet i Agder (2013b). *Undre og spørje, skape og dele... Skulebiblioteket i undervisninga. Ressursskular 2012-2013 i Program for skolebibliotekutvikling*. Hentet fra <http://www.skolebibliotek.uia.no/skolebibliotekressurser>
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Gi rom for lesing!* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Kvalitetsutvikling i SFO*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsforbundet (2009). *Skolebiblioteket: Kunnskapskilde og møteplass*. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Brosjyrer/Skolebibliotek_LR.pdf
- Utdanningsforbundet, & FO. (2012). *Tverrfagleg samarbeid i skulen - god og trygg skulekvardag for alle elevar*. Oslo: Utdanningsforbundet og FO.
- Utdanningsspeilet. (2013). *Utdanningsspeilet. 2013. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Viggiani, P. A., Reid, W. J., & Bailey-Dempsey, C. (2002). Social Worker-Teacher Collaboration in the Classroom: Help for Elementary Students at Risk of Failure. *Research on Social Work Practice*, 12(5): 604-620.

- Waal, H. (1983). *Nøsted skole- og treningssenter. En rapport om utviklingen av «Alternativ opplæring» i Drammen*. Notat nr. 19, Oslo: Sosialdepartementet.
- Waal, H. (1984). *Grunnskolen og den vanskelige elev. En vurdering av skolesystemets plass og muligheter i tiltakene for ungdom med atferdsvansker*. Notat nr. 24, Oslo: Sosialdepartementet.
- Waal, H. og Helgeland, I. M. (1989). Straff, opplæring, oppdragelse og behandling. *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, 14, Oslo.
- Wainwright, P., Thomas, J., & Jones, M. (2000). Health promotion and the role of the school nurse: a systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 32(5): 1083-1091.
- Walker, H. M., Seeley, J. R., Small, J., Severson, H. H., Graham, B. A., Feil, E. G., Annemieke, M. G., Forness, S. R. (2009). A Randomized Controlled Trial of the First Step to Success Early Intervention: Demonstration of Program Efficacy Outcomes in a Diverse, Urban School District. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 17(4): 197-212.
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1): 78-96.
- Winger, A., Ekstedt, Mi., Wyller, V. B., Helseth, S. (2013) Sometimes it feels as if the world goes on without me: adolescents' experiences of living with chronic fatigue syndrome. *Journal of Clinical Nursing*, doi: 10.1111/jocn.12522
- Zeihner, H. (2001). Children's island in space and time: The impact of spatial differentiation on children's way of shaping social life. I M. du Bois-Reymond, H. Sunkel & H. Kruger (Red.), *Childhood in Europe: Approaches, trends, findings* (s.139-160). New York: Peter Lang.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. Rapport nr. 25, Oslo: NOVA.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen.

Arbeidsforskningsinstituttet er et tverrfaglig arbeidslivsforskningsinstitutt.

Sentrale forskningstema er:

- Inkluderende arbeidsliv
- Utsatte grupper i arbeidslivet
- Konflikthåndtering og medvirkning
- Sykefravær og helse
- Innovasjon
- Organisasjonsutvikling
- Velferdsforskning
- Bedriftsutvikling
- Arbeidsmiljø

Publikasjoner kan lastes ned fra AFIs hjemmeside eller bestilles direkte fra instituttet.



Postboks 6954 St. Olavs plass
0130 Oslo
Telefon 23 36 92 00
www.afi.no