

ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTET AFI

Tverrfaglig samarbeid i skolen

En oppfølgingsstudie av Et lag rundt eleven-prosjektet

Elin Borg, Christian Wittrock, Selma Therese Lyng,
Anne Grete Tøge og Frode Restad

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE

THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

AFI-rapport nummer: 2022:09

Tverrfaglig samarbeid i skolen **En oppfølgingsstudie av Et lag rundt eleven-prosjektet**

Forfattere: Elin Borg, Christian Wittrock, Selma Therese Lyng, Anne Grete Tøge, Frode Restad

Prosjekt: Et lag rundt eleven

Prosjektleder: Elin Borg

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Publiseringsdato: November

Antall sider: 78 pluss vedlegg

Forsidefoto/illustrasjon: Colourbox

Emneord: tverrfaglig samarbeid, utviklingsarbeid, ledelse- og organisering, dialogbasert medvirkning

Resymé:

I denne rapporten følger vi opp fire kommuner som deltok i utprøvingen og effekt-evalueringen av LOG-modellen i perioden 2017-2020. Hensikten med oppfølgingsstudien er å vurdere eventuelle virkninger av utprøvingen ut over prosjektperioden. Datagrunnlaget for rapporten består av intervjuer med skoleeiere, enhetsledere og skoleledere, og spørreundersøkelse til medlemmer av skolebaserte tverrfaglige team og lærere. Vi benytter data fra elevundersøkelsen for å vurdere eventuelle langtidsvirkninger av implementeringen av LOG-modellen. I intervjuene undersøker vi hvordan det tverrfaglige samarbeidet i kommunene og skolene hadde utviklet seg etter prosjektslutt, og hvordan erfaringer og lærdom fra utviklingsarbeidet kommer til uttrykk i praksis.

ISBN 978-82-7609-444-2

ISSN 2703-836X

© Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet – storbyuniversitetet, 2022

© Work Research Institute (AFI), OsloMet – Oslo Metropolitan University, 2022

© Forfatter(e)/Author(s)

Arbeidsforskningsinstituttet AFI
OsloMet – Storbyuniversitetet
Pb. 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Work Research Institute (AFI)
OsloMet – Oslo Metropolitan University
P.O.Box 4 St. Olavs plass
N-0130 OSLO

Telefon: +47 93 29 80 30

E-post: postmottak-afi@oslomet.no

Nettadresse: oslomet.no/om/afi

Publikasjonen kan lastes ned gratis fra [arkivet](#)

Publications are available for free download from the [archive](#)

Forord

I 2017 ble OsloMet tildelt midler for å prøve ut og effekt-evaluere LOG-modellen i fire norske kommuner. LOG-modellen var et opplegg for et 3-årig skoleomfattende utviklingsarbeid for å oppnå bedre tverrfaglig samarbeid mellom skolen og de ulike tjenestene i kommunen. Modellen angir måten dette utviklingsarbeidet skal ledes, organiseres og gjennomføres på, derav akronymet LOG. Sluttrapporten for dette oppdraget kom i 2020 og OsloMet ble videre invitert til å gjennomføre en oppfølgingsstudie av kommunene som deltok i utprøvingen. Målsettingen med oppfølgingsstudien var å undersøke eventuelle langtidsvirkninger av utprøvingen av LOG-modellen utover prosjektperioden.

Denne rapporten presenterer resultatene fra oppfølgingsstudien og diskutere betydningen av å ha deltatt i et utviklingsprosjekt for å fremme tverrfaglig samarbeid i kommunen og på skoler.

Vi vil gjerne takke Utdanningsdirektoratet for godt og konstruktivt samarbeid i prosjektperioden. Videre vil vi rette en spesiell takk til skoleeiere, tjenesteledere og skoleledere som tok seg tid til å bli intervjuet etter at prosjektet offisielt var avsluttet i kommunene. Videre takker vi alle som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsene i en travel hverdag. En spesiell takk også til Kristine Lescoeur, Ingrid Haugland og Tord Flatland som har bidratt med tilrettelegging og gjennomføring av spørreundersøkelsene og intervjuene. Til slutt retter vi en takk til Mari Holm Ingelsrud som har vært intern kvalitetssikrer av rapporten, og Øyunn Syrstad Høydal og Knut Fossestøl som har bidratt med viktige innspill i prosjektperioden.

Elin Borg

Prosjektleder

Oktober 2022

Innhold

Forord	1
Sammendrag	5
1 Innledning	8
1.1 Gangen i rapporten	9
2 Bakgrunn, gjennomføring og funn i hovedstudien	10
2.1 Bakgrunn for tiltaket	10
2.2 LOG-modellen	11
2.3 Programteori	14
2.4 Design og utvalg	15
2.5 Funn fra utprøvingen av LOG-modellen	17
3 Design og metode i oppfølgingsstudien	19
3.1 Intervjuer	19
3.2 Spørreundersøkelse	20
3.3 Endrede betingelser for utviklingsarbeid	22
4 Økt kompetanse fra deltakelsen i prosjektet	24
4.1 Har kommunene fått økt kompetanse i å drive utviklingsarbeid?	24
4.2 Har skolene fått økt kompetanse i å drive utviklingsarbeid?	28
4.3 Sammenfatning	36
5 Videreføring av nye tverrfaglige samarbeidsformer	38
5.1 Videreføring av nye samarbeidsformer på skolenivå	38
5.2 Videreføring av nye samarbeidsformer på kommunenivå	45
5.3 Sammenfatning	49
6 Virkninger av arbeidet med LOG-modellen etter prosjektslutt for deltakere i ressursteam, lærere og elever	50
6.1 Vurderinger av samarbeidet i ressursteam	50
6.2 Læreres vurderinger av samarbeidet i tverrfaglige grupper	56
6.3 Elevers vurderinger av trivsel, læring og mestring	63
6.4 Sammenfatning	67
7 Diskusjon	69

7.1 Bedre samarbeid mellom tjenestene i kommunen og på skolen gjennom etablerte møteplasser	69
7.2 Betydningen av ledelse i tverrfaglig utviklingsarbeid	71
7.3 Dialogbasert medvirkning for lokalt tilpassede tiltak	72
7.4 Manglende ressurser som hinder for tverrfaglig samarbeid.....	73
8 Avslutning	75
Referanser	77
Vedlegg	79

Figurer

Figur 1. LOG-modellens møteplasser for utviklingsarbeid	13
Figur 2. Modell for programteorien i LOG-modellen	14
Figur 3. Gjennomsnittsskårer for deltakerne i ressursteamet på hvorvidt de kjenner til LOG-modellen fordelt på når de var ansatt og hvor de jobber (2022-survey)	51
Figur 4. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på innholdet i teamarbeidet (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe	52
Figur 5. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på dynamikk (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe	53
Figur 6. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på konflikthåndtering (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe	54
Figur 7. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på evaluering (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe	55
Figur 8. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på endret praksis (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe	56
Figur 9. Gjennomsnittsskårer for lærere på hvorvidt de kjenner til LOG-modellen fordelt på når de var ansatt og hvor de jobber (2022-survey).....	58
Figur 10. Gjennomsnittsskårer for lærere på organisasjonsmål (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe	59
Figur 11. Gjennomsnittsskårer for lærere på gruppeledelse og tverrfaglig klima (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe	60
Figur 12. Gjennomsnittsskårer for lærere på profesjonsmakt og motivasjon (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe	61
Figur 13. Gjennomsnittsskårer for læreres generelle vurdering av det tverrfaglige samarbeidet ved skolen (2018-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe.....	62
Figur 14. Gjennomsnittsskårer for elever på trivsel og lærelyst (2017-2021) for tiltaks- og sammenligningsskoler	64
Figur 15. Gjennomsnittsskårer for elever på læringskultur, mestring og opplevd støtte fra lærerne (2017-2021) for tiltaks- og sammenligningsskoler.	66

Tabeller

Tabell 1. Oversikt over antall analyserte enheter i ressursteam, blant lærere og elever, totalt (i tiltaksgruppen) 2017-2019	16
Tabell 2. Svarprosent for de ulike deltakerne i spørreundersøkelsen i 2022	20
Tabell 3. Respondentenes ulike roller i ressursteam / tverrfaglig team	21
Tabell 4. Antall svar fra elever på 5.-7. trinn i 2020 og 2021 på henholdsvis tiltaks- og sammenligningsskoler	22
Tabell 5. Andelen respondenter som jobbet på skolen under Et lag rundt eleven-prosjektet (2017-2019)	51
Tabell 6. Andelen lærer-respondenter som jobbet på skolen under Et lag rundt eleven-prosjektet (2017-2019)	57
Tabell 7. Svarprosent blant deltakerne i tverrfaglig team (inkludert skoleleder) per kommune for de fire datainnsamlingstidspunktene.	79

Sammendrag

Som en del av Utdanningsdirektoratets satsning på økt kunnskap om tverrfaglig samarbeid i skolen ble AFI, ved OsloMet, i 2017 tildelt midler for å evaluere et tiltak for bruk av andre profesjoners kompetanse i skolen (heretter kalt hovedstudien). Satsningen ble kalt *Et lag rundt eleven* og viser til «laget» av ulike profesjoner i kommunen og skolen, som alle jobber for at barn og unge skal få den støtten og hjelpen de trenger, når de trenger det. Sentralt i satsingen var å bidra til mer kunnskap om hvordan man kan organisere tverrfaglig samarbeid i skolen som kan føre til bedre læringsmiljø for elevene.

AFI valgte å prøve ut og evaluere effekten av LOG-modellen¹, et opplegg for et 3-årig skoleomfattende utviklingsarbeid for å oppnå bedre tverrfaglig samarbeid mellom skolen og de ulike tjenestene i kommunen. Et bedret tverrfaglig samarbeid på skolene skulle føre til økt kompetanse for skolens ledelse, lærere og de andre profesjonene og på sikt føre til bedre læringsmiljø for alle elever. LOG-modellen ble implementert i fire norske kommuner og evaluert gjennom en randomisert kontrollert studie (RCT).

Det kvantitative datamaterialet fra hovedstudien viste positive effekter på samarbeidspartnernes vurderinger av tverrfaglig samarbeid, ingen effekter for lærernes vurderinger av tverrfaglig samarbeid og egne mestringsforventninger og ingen signifikante effekter av LOG-modellen på elevens læringsmiljø. De kvalitative dataene i hovedstudien viste derimot at mange informanter opplevde at prosjektet hadde bidratt til å styrke det tverrfaglige samarbeidet mellom skole og kommune. Det var imidlertid store variasjoner mellom skolenes implementering av tiltaket.

Konklusjonen fra hovedstudien var at LOG-modellen ikke var tilstrekkelig for å aktivere virkningsmekanismer for mange nok skoleledere, spesielt knyttet til ledelse av utviklingsprosessene på skolene. Funnene fra hovedstudien er utførlig presentert i sluttrapporten for hovedprosjektet: *Et lag rundt eleven, En klyngerandomisert evaluering av LOG-modellen* (Malmberg-Heimonen mfl. (2020)).

Utvikling av nye samarbeidsmønstre og tankesett krever kontinuerlig arbeid og tid (Fullan, 2007; Hargreaves, 2006), og OsloMet fikk derfor tildelt midler fra Utdanningsdirektoratet i september 2020 for å evaluere implikasjoner av implementeringen av LOG-modellen ut over prosjektperioden (heretter kalt oppfølgingsstudien). Målet med oppfølgingsstudien var å undersøke hvordan det tverrfaglige samarbeidet i kommunene og skolene hadde utviklet seg etter prosjektslutt, og hvordan slike erfaringer og lærdom fra utviklingsarbeidet kommer til uttrykk i praksis. Hovedproblemstillingene i oppfølgingsstudien er: 1) I hvilken grad og i hvilken forstand har skoleeierne, skoleledernes og lærernes kompetanse og engasjement for å drive utviklingsarbeid økt, og hvordan kommer dette eventuelt til uttrykk i praksis etter prosjektperiodens slutt, 2) I hvilken grad har nye former for tverrfaglige samarbeid, som ble prøvd ut under prosjektet, blitt en del av daglig drift, og 3) I hvilken grad har virkninger av bedre tverrfaglig samarbeid mellom lærerne og andre faggrupper, på elevenes læringsmiljø, blitt større over tid (etter prosjektslutt)?

I oppfølgingsstudien intervjuet vi skoleeiere, tjenesteledere i PP-tjenesten, helsetjenesten og barnevernstjenesten i de fire kommunene som var med i utprøvingen av LOG-modellen i perioden 2017-2020. I tillegg gjennomførte vi intervjuer med skoleledere ved 32 skoler, hvorav 19 var tidligere tiltaksskoler og 13 var sammenlikningsskoler. For å vurdere eventuelle virkninger av

¹ LOG er et akronym for ledelse, organisering og gjennomføring

LOG-modellen ut over prosjektperioden, gjentok vi spørreundersøkelsen fra effektstudien blant medlemmene i ressursteam (skolebaserte tverrfaglige team) og lærere. Vi brukte data fra elevundersøkelsen til å vurdere langtidsvirkninger av LOG-modellen på elevenes læringsmiljø.

Funnene fra spørreundersøkelsen i oppfølgingsstudien viste ingen langtidsvirkninger av implementeringen av LOG-modellen for tiltaksskolene. Men i Intervjuene forteller informantene i kommunen og ved tiltaksskolene om en økt tilstedeværelse fra de andre profesjonene på skolene. I tillegg fortelles det om et bedret samarbeid og økt kunnskap om hvordan de ulike kompetansene kan benyttes, samt et mer bevisst forhold til hvilke utfordringer man kan møte i utviklingsprosesser og hvordan disse kan håndteres. I retrospekt uttrykker skoleeierne at deltakelsen i prosjektet i stor grad støttet opp under det arbeidet de allerede jobbet med i kommunen.

Når vi sammenholder funn fra hovedstudien og oppfølgingsstudien tyder funnene på at fruktene fra det tverrfaglige samarbeidet allikevel ikke har nådd helt ned til lærere og elever, men at de bedre praksisene i størst grad har virket på kommunenivå og til dels ledernivå på skolene. Mange skoleledere oppga at de hadde opplevd modellen som for omfattende og vanskelig å forstå og derfor hadde hatt et pragmatisk forhold til implementeringen. En slik pragmatisk tilnærming, ved å omsette og tilpasse virkemidlene i modellen, ser ut til å ha vært utslagsgivende for hvorvidt modellen ble oppfattet som et relevant verktøy for å utvikle både kompetanse og kapasitet for tverrfaglig samarbeid i skolen.

For å ta på alvor skoleledernes opplevelse av modellen og hvordan de valgte å forholde seg til implementeringen, er det nærliggende å konkludere med at LOG-modellen enten burde revideres, eller at det burde utvikles en annen «modell» for å fremme tverrfaglig samarbeid i skolen. Vi trekker derfor frem noen sentrale funn fra hele prosjektperioden, som kan informere en videre politikktutforming for tverrfaglig samarbeid i skolen.

Et utbredt funn fra prosjektet er en opplevelse av å ha utviklet nye samarbeidsformer og strukturer for tverrfaglig samarbeid rundt barn og unge. For kommunene kom dette til uttrykk gjennom at skoleeiere, tjenesteledere, samt noen skoleledere opplevde at flere av de ulike tjenestene ble påkoblet arbeidet i kommunene og på skolene. Suksesskriterier virket å være hyppige møter i kommunen, tverrfaglige skolebaserte team og å bli kjent med hverandres kompetanser, ansvarsområder og mål. Erfaringene fra prosjektet viser imidlertid også at kjennskap og relasjoner tar tid å utvikle, og lett kan utfordres dersom rammebetingelsene for samarbeidet endres (som for eksempel koronapandemien, kommunesammenslåinger og manglende og ustabile ressurser).

Et annet hovedfunn i prosjektet er betydningen av ledelse og av tverrfaglig utviklingsarbeid. Et hovedprinsipp i LOG-modellen var sterk lederforankring og lederoppfølging. Dataene i prosjektet tilsier derimot at modellen i for stor grad overlot ledelsesoppgaven til den enkelte skoleleder ved å ikke gi tydelige anvisninger til *hvordan* de skulle lede utviklingsarbeidet. Funnene tyder på at skolene som lyktes best med tverrfaglig samarbeid var de som tilpasset modellen til egne behov og forutsetninger. For å få lyktes med tverrfaglig utviklingsarbeid mener vi at det er viktig å tilføre ledere mer kompetanse for å lede et slikt arbeid i kommunen og på skolene for å gi levedyktige resultater.

Et tredje funn vi trekker frem er at de nye tverrfaglige samarbeidsformene som ble videreført, kjennetegnes ved at de baserte seg på lokalt identifiserte utfordringer eller behov og opplevdes å treffe disse utfordringene. LOG-modellen viste seg ikke i tilstrekkelig grad å føre til kompetanseheving i hvordan skolelederne kunne benytte seg av *dialogbasert medvirkning* som

verktøy for å nå målsettingene om lokalt tilpassede tiltak. Det var et viktig element i prosjektet at tiltakene skulle være lokalt tilpassede for at de skulle være relevante og treffsikre, og derfor ha større innvirkningskraft på elevenes læringsmiljø. Funnene fra prosjektet viste at det var stor variasjon i hvorvidt og hvordan de andre tjenestene ble involvert i prosjektet, både på kommunenivå og skolenivå. Vi finner allikevel at de som klarte å involvere de andre tjenestene og personalet på skolene i utviklingen av lokalt tilpassede tiltak, også var de som i størst grad klarte å videreføre tiltakene etter prosjektslutt. Vi ser altså ingen grunn til å avvise det grunnleggende prinsippet om dialogbasert medvirkning, men i stedet viser prosjektet et behov for en bedre forståelse av forhold og mekanismer som kan påvirke om og hvordan dette prinsippet tas i bruk.

Til slutt er det et hovedfunn i prosjektet at antagelsen i LOG-modellen om at både kommunene og skolene hadde ressurser tilgjengelig, som kunne mobiliseres for tverrfaglig arbeid, var for optimistisk. Vi finner at mangel på ressurser og ustabile ressurser var en stor utfordring for mange skoler i det tverrfaglige samarbeidet. Ytre sjokk som kommunesammenslåing og koronapandemien vanskeliggjorde videreutvikling og videreføring av det tverrfaglige samarbeidet. En viktig implikasjon for videre politikkutforming er derfor å legge til rette for stabile rammevilkår, både juridisk og økonomisk, slik at samarbeidet får tid til å sette seg i hver enkelt kommune.

Vårt prosjekt viser betydningen av strategisk ledelse, felles målforståelse mellom tjenestelederne og betydningen av å ha tilstrekkelige ressurser. Dette må være på plass for at kommunene skal klare å utnytte ressursene som finnes til elevenes beste. Vi ser at nasjonale myndigheters arbeid med samordning og harmonisering av lovverk og tilskuddsordninger, er viktig for å redusere strukturelle barrierer for samarbeid. Langsiktig og systematisk samarbeid på tvers av tjenester og profesjoner bør ikke vanskeliggjøres ved dårlig koordinerte satsinger og krav fra en sektorisert stat. Samtidig ser det fremdeles ut for å være behov for nasjonal støtte til ledelse og gjennomføring av tiltak i den enkelte kommune som fremmer systematikk, tilpasning og dialog i kommunenes tverrfaglige samarbeid.

1 Innledning

I 2017 lyste Utdanningsdirektoratet ut prosjektet «Et lag rundt eleven – Bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Forskningsbasert utprøving og effektevaluering av tiltak». Hensikten var å få ny kunnskap om tverrfaglig kompetansebruk i skolen, ved å prøve ut og evaluere effekten av tiltak som fremmet samarbeid mellom ulike profesjoner. På sikt var målet at et slik samarbeid skulle bedre læringsmiljøet og føre til økt læringsutbytte for elevene. Utlysningen vektla at tiltakene som skulle prøves ut skulle rettes mot 5.–7. trinn, og at tiltakene ikke skulle bidra til økt segregering blant elever. OsloMet valgte å prøve ut og effektevaluere LOG-modellen, et opplegg for et 3-årig skoleomfattende utviklingsarbeid for å oppnå bedre tverrfaglig samarbeid mellom skolen og de ulike tjenestene i kommunen (heretter kalt hovedstudien). Sluttrapporten *Et lag rundt eleven. En klyngerandomisert evaluering av LOG-modellen for prosjektet* kom i 2020 (Malmberg-Heimonen et al., 2020).

Det overordnede forskningsspørsmålet i hovedstudien var hvorvidt LOG-modellen førte til bedre samarbeid mellom ulike profesjoner i skolen og om et slikt samarbeid ville bedre elevenes læringsmiljø. LOG-modellen ble prøvet ut i fire norske kommuner og evaluert gjennom en effektevaluering bestående av en klyngerandomisert kontrollert studie (RCT) med prosessevaluering. Det vil si at omtrent halvparten av grunnskolene i hver kommune ble trukket ut for å prøve ut LOG-modellen for å bedre tverrfaglig samarbeid i kommunen og på skolen, mens de resterende skolene skulle fortsette sin praksis som vanlig. Vi studerte prosessene med implementering og gjennomføring kvantitativt og kvalitativt for å undersøke i hvilken grad og hvordan LOG-modellen ble implementert, og hva som hemmet og fremmet arbeidet med å utvikle tverrfaglig samarbeid.

LOG-modellen var en ledelses- og organisasjonsmodell som beskrev en struktur og metode for et utviklingsarbeid for å bedre tverrfaglig samarbeid i kommunene og lokalt på skolene. Modellen var ment å gi kompetanseheving for skoleeiere og skoleledere i å drive tverrfaglig utviklingsarbeid i kommunen og på skolen, og dermed styrke tverrfaglig utviklingskultur, slik at nye og bedre former for samarbeid kunne utvikles. Overordnet skulle modellen føre til bedre læringsbetingelser for elevene.

Resultatene fra hovedstudien viste positive effekter på samarbeidspartnernes vurderinger av tverrfaglig samarbeid, ingen effekter for lærernes vurderinger av tverrfaglig samarbeid og egne mestringsforventninger og ingen signifikante effekter av LOG-modellen på elevens læringsmiljø. Prosessdataene viste at mange informanter opplevde at prosjektet hadde bidratt til styrking av det tverrfaglige samarbeidet i skolen og i kommunen, men det var store variasjoner mellom skolene i implementering av tiltaket. Konklusjonen fra hovedstudien var derfor at LOG-modellen ikke var tilstrekkelig for å aktivere virkningsmekanismer tidlig nok, og for mange nok skoleledere, spesielt knyttet til ledelse av utviklingsprosessene på skolene. Funnene fra hovedstudien er utførlig presentert i sluttrapporten fra prosjektet (Malmberg-Heimonen mfl., 2020).

I forlengelsen av hovedstudien inngikk OsloMet en avtale med Utdanningsdirektoratet om en utvidelse av oppdraget (heretter kalt oppfølgingsstudien) for å studere eventuelle langtidsvirkninger av implementeringen av LOG-modellen utover prosjektperioden. Bakgrunnen for utvidelsen av prosjektet var ideen om at man må påberegne minst tre til fem års systematisk arbeid før man kan forvente at skoleomfattende utviklingsarbeid vil kunne føre til helhetlig endring av en skoles virksomhet (Fullan, 2007; Hargreaves, 2006). I oppfølgingsstudien følger vi opp

resultatene fra hovedstudien ved å studere noen bestemte typer virkninger utover prosjektperioden. Hovedproblemstillingene i oppfølgingsstudien er:

1. I hvilken grad og i hvilken forstand har skoleeierne og skoleledernes og lærernes kompetanse og engasjement for å drive utviklingsarbeid økt, og hvordan kommer dette eventuelt til uttrykk i praksis etter prosjektperiodens slutt?
2. I hvilken grad har nye former for tverrfaglige samarbeid, som ble prøvd ut under prosjektet, blitt en del av daglig drift?
3. I hvilken grad har virkninger av bedre tverrfaglig samarbeid mellom lærerne og andre faggrupper på elevenes læringsmiljø blitt større over tid (etter prosjektslutt)?

1.1 Gangen i rapporten

I kapittel 2 gir vi en gjennomgang av hovedstudien og vi gir en beskrivelse av bakgrunnen for tiltaket vi har prøvd ut, samt hvordan studien ble gjennomført og hva vi fant. I kapittel 3 gir vi en beskrivelse av oppfølgingsstudiens design og metode, før vi i kapitlene 4 til 6 presenterer funn. I kapittel 4 undersøker vi problemstillingen: Opplever aktørene i kommunen og skolen at de har fått økt kompetanse og engasjement for å fremme tverrfaglig samarbeid? I kapittel 5 presenterer vi noen eksempler på tiltak som har blitt ansett som så nyttige at de har blitt videreført og videreutviklet etter prosjektslutt. I kapittel 6 presenterer vi analysene av spørreskjemadata for å vurdere hvorvidt vi kan identifisere noen kvantitative (etter)virkninger av utprøvingen av LOG-modellen to år etter at prosjektet ble avsluttet i deltakerkommunene. I kapittel 7 diskuterer vi funnene i oppfølgingsstudien og hovedstudien under ett, for å vurdere hvilke lærdommer vi kan trekke ut av utprøvingen og oppfølgingen av *Et lag rundt eleven*-prosjektet. Kapittel 8 oppsummerer de viktigste funnene fra prosjektet.

2 Bakgrunn, gjennomføring og funn i hovedstudien

I det følgende kapittelet vil vi gi en redegjørelse for bakgrunnen for valg av tiltak i hovedstudien, utviklingen av LOG-modellen, design og utvalg og sentrale funn.

2.1 Bakgrunn for tiltaket

Barnehage-, utdannings- og helsesektoren har de senere årene møtt økte forventninger og insentiver om å jobbe tverrfaglig (Meld. St. 6, 2019-2020; Meld. St. 19, 2015-2016, 2018-2019; Meld. St. 21, 2016-2017; NOU, 2019:3). Senest i august 2022 vedtok Stortinget nye bestemmelser om samarbeid, samordning og barnekoordinator i 14 velferdstjenestelover (Prop. 100 L, 2020-2021). Å utnytte potensialet i tverrfaglig samarbeid handler om økt bruk og utnytting av kompetanser og ressurser både internt i skolen og mellom skolen og aktører i skolens omgivelser. *Et lag rundt eleven*-prosjektet hadde en viktig del av sin bakgrunn i Meld. St. 19 (2009-2010), *Tid for læring*, hvor sentrale målsettinger var å frigjøre mest mulig av tid for lærernes kjerneoppgaver gjennom bedre utnyttelse og samordning av ressurser, kompetanse og oppgaver. Bakgrunnen var blant annet undersøkelser som hadde vist at økt bruk og bedre utnytting av tverrfaglig kompetanse og ressurser gir avlastning og støtte for lærere i arbeid med både individ- og miljørettede oppgaver. Tverrfaglig samarbeid antas å gi bedre betingelser for tidlig og effektiv innsats og arbeid med elevenes læringsmiljø og læringsutbytte (jf. Kunnskapsdepartementet, 2009; Meld. St. 19, 2009-2010).

I Stortingsmelding 6 (2019-2020) understreker regjeringen betydningen av å bygge opp et lag bestående av ulike profesjoner rundt barna og elevene for å sikre at barn og unge får den hjelpen de trenger, når de trenger den. I dette arbeidet skal staten sørge for gode rammebetingelser, mens det er kommuneledelsen som er sentral i arbeidet med å skape en kultur for samarbeid i hele kommunen som organisasjon.

Tverrfaglig samarbeid i denne sammenheng handler om at de ulike kommunale tjenestene skal jobbe tettere sammen og se de ulike tilbudene til barn og unge i sammenheng (jf. Meld. St. 6, 2019-2020). På denne måten skal kommunen i større grad kunne jobbe med tidlig innsats overfor barn og unge, og tilgjengelig kompetanse vil være tettere på barna.

Potensialet i tverrfaglig samarbeid gjelder for hele skoleløpet. Når utlysningen vektla at tiltakene som skulle prøves ut, skulle rettes mot 5.–7. trinn, er det i tillegg noen spesifikke utfordringer på mellomtrinnet som gjør at økt og bedre samordnet bruk av tverrfaglig kompetanse og ressurser kan antas å ha positive effekter på elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. Opplæringen på mellomtrinnet karakteriseres blant annet av overgangen fra få til mange fag og økt vekt på abstrakt tenkning. Derfor er det særlig viktig at lærere har tid til å tilrettelegge for at flere elever mestrer disse overgangene, og til å fange opp og sette inn særlig støtte til de elevene som strever. Dette handler ikke bare om å styrke lærernes betingelser for å bidra til økt læringsutbytte for flere, men også om tidlig innsats for å forebygge opptakter til spiraler med gjensidig negativ forsterking mellom redusert mestring, motivasjon, trivsel og selvoppfatning (jf. f.eks. Bråten, 2002). Bestemte faktorer ved det psykososiale miljøet representerer også særlige utfordringer på mellomtrinnet, for eksempel at det er her en finner de høyeste andelene av elever som opplever å bli mobbet (Wendelborg, 2012, 2016).

Selv om det er høy oppslutning om det å jobbe mer på tvers av disipliner, er det flere forhold som gjør at tverrfaglig samarbeid i skolen er krevende (Borg, Drange, Fossestøl, & Jarning, 2014). Profesjoner/fagfolk i ulike sektorer med ansvar for elever er underlagt ulike lovverk (f.eks. Opplæringsloven og Helse- og omsorgstjenesteloven), har ulike politiske mandater og ulike roller og profesjonelle perspektiver. De ulike aktørene setter seg sjelden ned for å diskutere hva som er forskjellene og likhetene mellom disse lovverkene og perspektivene, og hva som er utfordringer knyttet til de roller og ansvarsdragninger som blir etablert.

Samme tendens kjenner en fra forskning på intervensjoner og utviklingstiltak innen tverrfaglig samarbeid for bedre skole- og læringsmiljø (Borg, Christensen, Fossestøl, & Pålshaugen, 2015; Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014). Ofte opplever de ansatte å involveres i utviklingsprosjekter uten at utviklingsarbeidet er forankret blant de involverte aktørene, eller at deres erfaringer med utviklingsarbeidet ikke blir tatt hensyn til. En samlet analyse av resultatene fra Kunnskapsløftet viser at det å involvere lærere og ha hyppige møter er viktig for forbedringsarbeid som omfatter hele skolen (Blossing, Hagen, Nyen, & Söderström, 2010).

Opphavet til, og premisset for utlysningen av prosjektet var kunnskapsoppsummeringen og modellutviklingen fra forsknings og utviklingsprosjektet «Et lag rundt læreren», hvor AFI, OsloMet utviklet fem ulike modeller som på hver sin måte var tenkt å styrke samarbeidet mellom skolen og en eller flere kommunale tjenester (Borg et al., 2015; Borg et al., 2014). Den modellen som ble ansett for å være mest lovende for å utvikle samarbeidet mellom flere ulike profesjoner i skolen var ledelses- og organisasjonsutviklingsmodellen (for nærmere beskrivelser av de ulike modellene se Borg et al., 2015). OsloMet valgte å videreutvikle ledelses- og organisasjonsmodellen, og valgte å kalle denne for LOG-modellen. I forkant av utprøvingen ble modellen videre utviklet i samarbeid med ledelsen i deltakerkommunene.

LOG-modellen ble utviklet for å løse kjente utfordringer i samarbeidet mellom ulike profesjoner i og rundt skolen. Målsettingen i modellen var å styrke skoleeiere og skolelederes kompetanse i å lede, organisere og gjennomføre tverrfaglig utviklingsarbeid i skolen, derav akronymet LOG. Forskning viser at det å ha en tydelig og aktiv ledelse i utviklingsarbeid er helt essensielt for å lykkes med målsettingene (Follett, Metcalf, & Urwick, 2003; Johannessen, Skotheim, & Holst-Jæger, 2019; Kotter, 1996). Antagelsen i modellen var at det ikke manglet ressurser eller relevante samarbeidsarenaer i skolene og kommunen, men heller at skoleeiere og skoleledelse manglet verktøy, metoder og kompetanse knyttet til å få utnyttet de ulike ressursene i kommunen på en systematisk måte.

2.2 LOG-modellen

LOG-modellen var et «rigg» for ledelse, organisering og gjennomføring av tverrfaglig, dialog- og medvirkningsbaserte utviklingsarbeid og besto av tre elementer: 1) et veiledningshefte, 2) et veiledningsteam og 3) et økonomisk tilskudd til skoleeier. Til sammen skulle de tre elementene være en støtte for skoleeier og skoleleder i å lede et utviklingsarbeid etter en bestemt struktur og metode for dialogbasert medvirkning i henholdsvis kommunen og på skolen. Veiledningsheftet ga en kort innføring i LOG-modellens målsettinger og viktige trekk for ledelse, organisering og gjennomføring av utviklingsarbeidet for å fremme tverrfaglig samarbeid (se vedlegg).

Sentralt i modellen var at skoleeier og skoleleder skulle benytte dialogbasert medvirkning som verktøy til å aktivisere eksisterende møteplasser og å lage et system for målrettet skolebasert tiltaksgenerering (se beskrivelser i veiledningsheftet i vedlegg). Prinsippet om dialogbasert

medvirkning skulle bidra til at ulike faggrupper i kommunen på en systematisk måte skulle trekkes inn i utviklingsarbeidet, for å diskutere hvordan man gjennom bedre samarbeid og disponering av ressurser kunne skape bedre læringsmiljø for elevene. Ved å involvere de ulike aktørene i dialog om utfordringer og løsninger (tiltak) for tverrfaglig samarbeid, skulle motivasjon og oppslutning om utviklingsarbeidet for lærere og samarbeidspartnere aktiviseres. Gjennom at læreres erfaringer og kunnskap fikk prege innhold og form i utviklingstiltakene, ville tiltakene bli mer treffsikre på den enkelte skole (Pålshaugen, 1998). Hevet kompetanse og mer treffsikre utviklingstiltak skulle føre til at læringsmiljøet for elevene på sikt ville bedres.

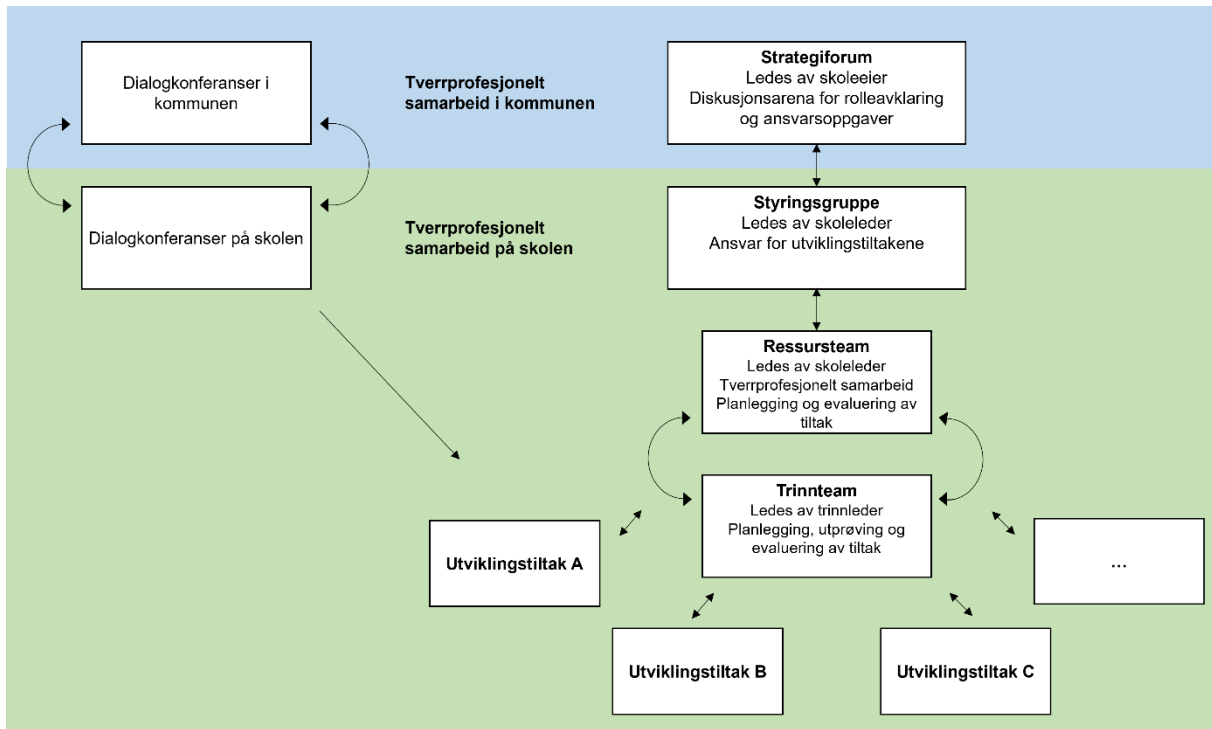
Et sentralt poeng i modellen var altså at lærere skulle bli involvert i utviklingsarbeidet sammen med andre profesjoner. Medvirkningen skulle organiseres som en kombinasjon av en såkalt *diskursiv* og en *utøvende praksis*. Gjennom *diskursiv praksis* skulle deltakerne diskutere, utvikle ideer og forslag til arbeidsformer som skulle prøves ut. Slike diskusjoner skulle blant annet foregå på dialogkonferanser.² Dialogkonferansene var temporære møteplasser dedikerte til oppstart og gjennomføring av utviklingsarbeidet. Gjennom *utøvende praksis* skulle skolene prøve ut ideer og forslag i praksis, i klasserommet og/eller i annet elevrettet arbeid.

Eksisterende møteplasser (og dialogkonferanser) skulle tas i bruk for utviklingsarbeid på flere nivåer. Sentrale møteplasser for det tverrfaglige samarbeidet var strategiforum, der ulike tjenester i kommunen skulle møtes, styringsgruppe (ledergruppe på skolen), ressursteam³ (tverrfaglig team) og trinnteam på skolenivå. Disse møteplassene eksisterte allerede i deltakerkommunene, men LOG-modellen skulle bidra til at disse i større grad ble benyttet til å drive tverrfaglig utviklingsarbeid. Et viktig poeng med organiseringen var altså å utnytte potensialet for å jobbe med utviklingsarbeid på de eksisterende møteplassene som ofte brukes til informasjonsutveksling, diskusjoner, planlegging og oppgavefordeling.

Figur 1 gir en beskrivelse av de ulike møteplassene hvor utviklingsarbeidet i LOG-modellen var tenkt å foregå og gangen i utviklingsarbeidet. Som vi ser i figuren skulle noe av utviklingsarbeidet skje i kommunen, mens det meste skulle skje på den enkelte skole.

² Dialogkonferanse i dette prosjektet var konferanser hvor deltakerne samarbeider om å gjøre en situasjonsanalyse av samarbeidet mellom de ulike profesjonene i kommunen og på skolen, for deretter å diskutere forslag til bedre måter å samarbeide på. Forlagene skulle analyseres av henholdsvis kommuneledelsen og skoleledelsen for videre å peke ut noen forslag som de skulle utvikle videre / prøve ut.

³ I LOG-modellen kalles de tverrfaglige teamene på skolen for ressursteam. Slike team eksisterte allerede i kommunene før prosjektet startet opp og de kunne ha ulike navn. De skolebaserte teamet har også under og i etterkant av prosjektet fått ulike navn. Vi velger å kalle slike team ressursteam gjennomgående i teksten, men henviser til de skolebaserte teamene på skolene, hvor ulike profesjoner samarbeider om elevrettet arbeid.



Figur 1. LOG-modellens møteplasser for utviklingsarbeid

Dialogkonferansene skulle gjennomføres flere ganger i løpet av prosjektperioden. I oppstarten av prosjektet skulle dialogkonferansene brukes som verktøy for å forankre prosjektet i kommunen, for å gjøre en situasjonsanalyse av utfordringene i det tverrfaglige samarbeidet og for å diskutere bedre tilpassede og relevante utviklingstiltak. Etter en slik oppstarts-konferanse skulle de konkrete forslagene til tiltak videreutvikles gjennom en prosess på skolene hvor skolens ressursteam og trinnteam var sentrale møteplasser for diskusjoner. En styringsgruppe skulle ta endelig beslutning om hvilke tiltak som skulle prøves ut.

Det var et krav i modellen at tiltakene skulle være tverrfaglige og basert på lærernes egne erfaringer av de viktigste utfordringene i det tverrfaglige samarbeidet lokalt. Dette betød at tiltakene ville se forskjellige ut – med variasjoner både mellom kommuner og skoler. De nye tverrfaglige tiltakene som skulle utvikles gjennom prosjektperioden var derfor «outputen»/resultatet på kort sikt i modellen.

Anbefalingene i veiledningsheftet var ikke ment å være tilstrekkelig for god implementering, og derfor fulgte det også med et veiledningsteam i LOG-modellen. Veiledningsteamet besto av fire erfarne forskere med kompetanse i ledelse av utviklingsarbeid og dialogbasert medvirkning. Deres rolle var å overføre kunnskap til skoleeiere og skoleledere om hvordan de skulle lede, organisere og gjennomføre utviklingsarbeidet i kommunen og på skolene, for å få til så god kvalitet som mulig i implementeringen av modellen. Veiledningen handlet i hovedsak om å gi råd i tilknytning til utøvelse av styrings- og ledelsesoppgavene i LOG-modellen. Det var videre et poeng i modellen at mengden av veiledning skulle være realistisk med tanke på en eventuell oppskalering av modellen. Det ble gitt veiledning i oppstarten av prosjektet, og de deltok på alle dialogkonferanser og på de fleste strategiforum-møtene i kommunen de var veileder for. Ut over dette ble veiledning gitt ved forespørsel fra skolelederne.

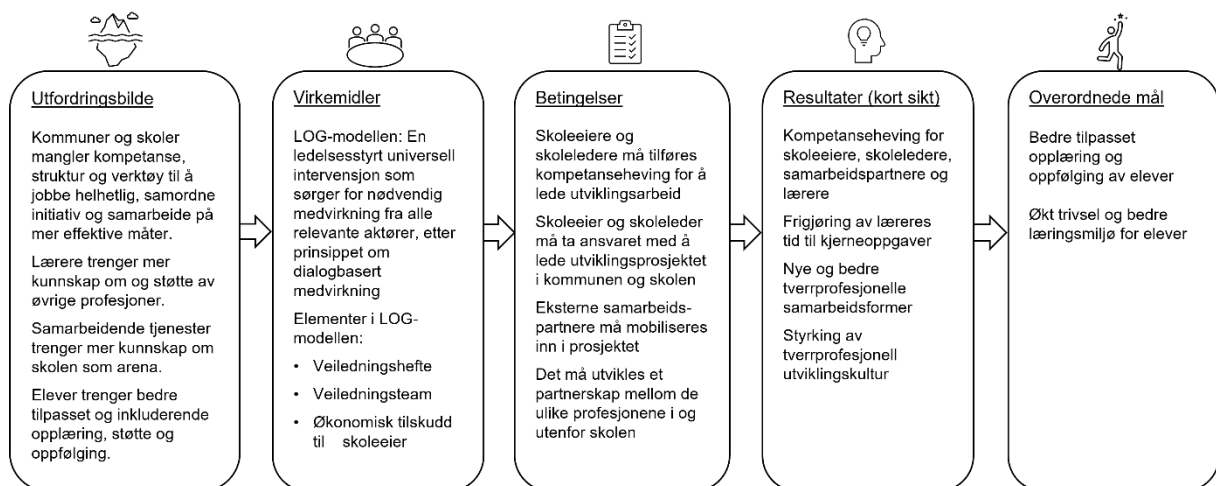
Skoleeierne fikk i tillegg et økonomisk tilskudd som skulle brukes til å støtte utviklingsarbeidet på skolene (totalt 4.950.000 kr fordelt over tre år). Midlene ble fordelt etter antall skoler i

kommunene, uavhengig av elevantall, med et grunnbeløp til hver kommune. Ressursen skulle blant annet brukes til å lønne implementeringsansvarlig ved tiltaksskolene og slik frikjøpe ressurser ved skolen til å drive utviklingsarbeid. Øvrige ressurser skulle benyttes av skoleeier slik vedkommende fant mest hensiktsmessig etter avtale med veiledningsteamet.

Gjennom implementeringen av modellen skulle skoleeier og skoleleder gis verktøy for å lede og organisere tverrfaglig utviklingsarbeid. Med økt kompetanse i å drive utviklingsarbeid generelt, men spesielt for å fremme tverrfaglig samarbeid, var tanken at ulike profesjoner i støttesystemene i kommunen i større grad ble mobilisert inn i utviklingsarbeidet og at strukturen på arenaene for samarbeid skulle bidra til økt systematikk i samarbeidet mellom de ulike profesjonene. Økt prosesskompetanse skulle også sikre at skoleeier og skoleledere organiserte samarbeidet slik at mer effektive samarbeidsformer kunne oppstå og at lærerne ble involvert inn i utviklingsarbeidet. Bedre og mer effektivt samarbeid var ment å gi kompetanseheving til alle de berørte parter i hvordan de skulle utnytte ressursene på bedre måter i det elevrettede arbeidet. Dette ville på kort sikt støtte og avlaste lærere, og på lang sikt gi bedre læringsmiljø for elevene.

2.3 Programteori

I en intervensjon eller et tiltak er det viktig å utvikle en *programteori* med begrunnede antagelser om hvordan de ulike elementene i intervensjonen bidrar til å nå ønskede mål (Funnell & Rogers, 2011). Programteorien danner grunnlag for utformingen av relevante forskningsspørsmål og evalueringskriterier. Vi tydeliggjorde våre antagelser om hvordan LOG-modellen skulle føre til et ønsket utfall i en modell (se figur 2 under). Modellen illustrerer forholdet mellom hvilke utfordringer tiltaket var ment å være en løsning på, hva tiltaket besto i og resultatene vi antok å oppnå på kort og lang sikt. I tillegg gir figuren en beskrivelse av hvilke betingelser som vi antok måtte være til stede for å nå målene på kort og lang sikt.



Figur 2. Modell for programteorien i LOG-modellen

Som figuren viser var utgangspunktet for tiltaket en antagelse om at kommuner og skoler manglet kompetanse, struktur og verktøy til å jobbe mer helhetlig, samordne initiativ og samarbeide på mer effektive måter. Videre var utfordringsbildet at de ulike tjenestene som jobbet inn mot skolen trengte mer kunnskap om skolen, og at lærerne trengte mer kunnskap og støtte av de andre tjenestene. Da tiltaket til syvende og sist var ment å virke for elevers læringsmiljø, definerte vi

også utfordringsbildet til å være at elever trenger bedre tilpasset og inkluderende opplæring, støtte og oppfølging.

Virkemidlet som skulle påvirke disse utfordringene var LOG-modellen. På kort sikt var målene med LOG-modellen å styrke en tverrfaglig utviklingskultur, slik at nye og bedre former for tverrfaglig samarbeid kunne utvikles. Videre var kompetanseheving for skoleeiere, skoleledere, samarbeidspartnere og lærere et resultat vi ønsket å oppnå med modellen. Det var også et kortsiktig mål å frigjøre mer av lærernes tid til kjerneoppgaver. Målsettingene på kort sikt var tenkt som medierende faktorer for å bedre læringsbetingelsene for alle elever.

For å nå målene med modellen måtte skoleeiere og skoleledere ta ansvar for å lede arbeidet, eksterne samarbeidspartnere måtte bli mobilisert inn i arbeidet, lederne måtte få tilført kompetansen de trengte for å lede utviklingsarbeidet og det måtte bli utviklet et partnerskap mellom de ulike profesjonene på og utenfor skolen.

I hovedstudien brukte vi programteorien til å undersøke hvorvidt LOG-modellen var tilstrekkelige for å nå målsettingene (resultatene på kort og lang sikt) og om vi hadde identifisert riktige betingelser å nå målsettingene eller om det var andre betingelser som var mer sentrale.

2.4 Design og utvalg

Utvalget besto av fire kommuner som ble forespurt om å delta i prosjektet. Vi var avhengige av at kommunene var engasjerte og villige til å delta i et større endringsprosjekt for å bedre tverrfaglig samarbeid. Derfor rekrutterte vi kommuner/skoleeiere som vi anså å være over gjennomsnittet mottakelige for å jobbe med tiltaket.

LOG-modellen ble evaluert gjennom en randomisert kontrollert studie (RCT). RCT-designet besto av en effektstudie og en prosessevaluering. Effektevalueringen skulle svare på hvorvidt LOG-modellen førte til ønskede virkninger på skolenivå eller ikke, mens prosessevalueringen skulle undersøke implementeringen av modellen, hvilke faktorer som fremmet og hemmet implementeringen og hvilke prosesser som oppsto gjennom implementeringsarbeidet

Vi valgte et klyngerandomisert design til evalueringen, ved å velge hele skoler som tiltak- eller sammenligningsgruppe og ikke enkeltindivider. Dette var fordi tiltaket var knyttet til skolenivå og ikke tiltak som gikk direkte til elevene. Vi valgte å randomisere skoler innad i hver kommune. For at klyngene skulle bli så like som mulig, måtte skolene fordeles tilfeldig (randomiseres) i tiltaks- eller sammenligningsgruppe. Tiltaksskolene fikk tilført LOG-modellen, mens sammenligningsskolene skulle fortsette som før. Ideen i et slik design er at dersom antall skoler er høyt nok, vil randomiseringen føre til at sammensetningen av skolene, lærerne og elevene i de to klyngene blir forholdsvis like.

En konsekvens av dette designet var at skolene som ble randomisert til tiltaksskole og sammenligningsskole befant seg i samme kommune. Ettersom tiltaket ble iverksatt på kommunenivå, er det sannsynlig at det har vært noe informasjons-/erfaringsdeling mellom tiltaks- og sammenligningsskoler. Dette kan for eksempel ha skjedd via helsesykepleiere og rådgivere i PP-tjenesten som både jobbet i ressursteam på tiltaks- og sammenligningsskoler.

Spørreundersøkelsen

Vi gjennomførte spørreundersøkelser ved tre tidspunkt for henholdsvis deltakere i ressursteam (inkludert skoleleder) og kontaktlærere på 5.-7. trinn i prosjektperioden i fire kommuner, ved totalt 35 skoler. Deltakerne til undersøkelsene ble rekruttert via skoleeier i de deltakende kommunene.

Tabell 1 gir en oversikt over antall analyserte svar per år totalt og i tiltaksgruppen, i årene 2017, 2018 og 2019. Fra ressursteam deltok skoleledere, helsesykepleiere, ansatte fra PP-tjenesten, barnevernet og andre relevante tjenester. I spørreundersøkelsen fikk deltakere fra ressursteamet rapportere på opptil tre skoler. Dette innebar at antall analyserte enheter i disse årene er høyere enn det faktiske antallet respondenter. Det er også viktig å merke seg at de ulike profesjonene beveger seg inn og ut av ressursteam-gruppa. Nøyaktig hvem som har svart, og for hvilken skole, avhenger dermed av hvilke profesjonelle som er involvert i ressursteamet ved de ulike skolene i de ulike årene.

Tabell 1. Oversikt over antall analyserte enheter i ressursteam, blant lærere og elever, totalt (i tiltaksgruppen) 2017-2019

År	Ressursteam Antall (tiltak)	Lærere Antall (tiltak)	Elever Antall (tiltak)
2017	131 (71)	157 (86)	4132 (2252)
2018	124 (79)	168 (99)	3976 (2235)
2019	96 (62)	117 (70)	3840 (2037)

For å undersøke eventuelle effekter for elever, benyttet vi data fra elevundersøkelsen. Vi fikk tilgang til disse dataene gjennom Utdanningsdirektoratet. Vi tok utgangspunkt i elever som gikk på 5.-7. trinn i de deltakende kommunene. Undersøkelsene ble foretatt som gjentatte tverrsnitt, det vil si at vi undersøker effekter hvert skoleår. Dataene ga ikke mulighet for å følge enkeltelever over tid. Selv om elever i femte trinn i 2017 også deltok i 2018 (som elev i sjette trinn) og i 2019 (som elev i sjuende trinn), har vi altså ikke mulighet til å følge enkeltelevers utvikling over tid. For mer detaljert oversikt over utvalget se sluttrapporten fra hovedstudien (Malmberg-Heimonen et al., 2020).

Kvalitativ datainnsamling

I tillegg til dette kvantitative datamaterialet, samlet vi også inn omfattende kvalitativt datamateriale gjennom intervjuer, observasjoner og dokumentanalyser. Dette materialet var viktig for å kunne vurdere implementeringskvaliteten i de ulike kommunene, og for å studere erfaringer, utfordringer, fellestrekk og variasjon i implementeringen og hvilke aspekter ved modellen som eventuelt førte til effekter.

Vi gjennomførte skolebesøk ved fire tiltaksskoler og fire sammenligningsskoler hvor vi intervjuet skoleledelsen og observerte ressursteammøter og trinnteammøter. I etterkant av møtene gjennomførte vi gruppeintervjuer med deltakerne.

Videre intervjuet vi skoleledere, skoleeiere og kommunale tjenesteledere for helsesykepleierne, PP-tjenesten og barnevernet. Vi observerte videre alle oppstarts-samlingene i de deltakende kommunene, dialogkonferanser i kommunene og på skolene og strategiforum i alle kommunene.

Vi gjennomførte også dokumentanalyser av strategidokumenter, situasjonsanalyser, referater fra strategiforum, dialogkonferanser, skjemaer for utviklingstiltak og prosessverktøy og

veiledningsreferater fra veiledningsteamet (for utdypende informasjon om metoden se Malmberg et al. (2020).

2.5 Funn fra utprøvingen av LOG-modellen

Resultatene fra analysene av surveydataene viste positive effekter på samarbeidspartnernes vurderinger av tverrfaglig samarbeid, men ingen effekter for lærernes vurderinger av tverrfaglig samarbeid og egne mestringsforventninger. Analyser av elevundersøkelsen viste ingen signifikante effekter av LOG-modellen på elevens læringsmiljø.

Selv om studien kun viste effekter for samarbeidspartnerne, ga dataene ikke grunnlag for å avise de grunnleggende prinsippene som lå bak intervensjonen, nemlig prinsippene om ledelsesforankring og dialogbasert medvirkning. I stedet tydeliggjorde dataene behovet for en bedre forståelse av forholdene og mekanismene som kan påvirke om og hvordan disse prinsippene tas i bruk.

Prosessevalueringen viste at prosjektet hadde hatt positive følger for *noen* skoleeiere, tjenesteledere og skoleledere. I de kvalitative intervjuene løftet informantene frem at LOG-modellen hadde bidratt til å styrke det tverrfaglige samarbeidet både på kommune og skolenivå. På tvers av informantgruppene ble det å bli bedre kjent med hverandre, løftet frem som den tydeligste positive erfaringen. Mange la vekt på at prosjektet hadde bidratt til en lavere terskel for kontakt mellom skolen og de ulike tjenestene, både på kommune- og skolenivå. Mange løftet også frem forbedringer i nettopp samarbeidet i ressursteamet. Dette handlet om alt fra at oppmøtet fra eksterne medlemmer hadde blitt høyere og mer stabilt enn tidligere, til at systematikken i arbeidet hadde blitt bedre. Prosessevalueringen viste dessuten at skoleledere i liten grad hadde valgt å involvere lærerne i utviklingsarbeidet, utover gjennom dialogkonferansene.

Sluttrapporten for prosjektet diskuterte flere forklaringer på manglende effektfunn. For det første kunne manglende funn være en effekt av at LOG-modellen ikke hadde virket etter intensjonene. Da et av funnene var store variasjoner i implementeringen av modellen, er det vanskelig å vite med sikkerhet om LOG-modellen ville hatt tydeligere effekter hvis den i større grad hadde blitt implementert etter intensjonene. Prosessdataene viste at mange skoleledere inntok en pragmatisk innstilling til implementering av elementene i modellen og lagde sine egne skolespesifikke modifikasjoner og oversettelser. Noen skoleledere kom tidlig i gang med utviklingstiltak, mens andre strevde med å utvikle tiltak gjennom hele prosjektperioden. Videre var det enkelte kommuner og skoler som utviklet tiltak i tråd med intensjonene i LOG-modellen, mens andre prøvde ut tiltak som verken var tverrfaglige eller rettet mot forebyggende arbeid i klasser og/eller elevmiljø.

For det andre, ble kort virketid fremmet som en annen mulig årsak til manglende effektfunn. LOG-modellen var en kompleks modell med mange involverte aktører, og forskning viser at organisatorisk endring tar tid. Fullan (2007) og Hergreaves (2006) argumenterer for at man må påberegne mellom tre til fem år med systematisk arbeid, før man kan forvente at skoleomfattende tiltak vil føre til helhetlig endring av skolens virksomhet.

For det tredje, pekte sluttrapporten på flere metodiske begrensninger som kunne være grunn til manglende effektfunn. Fordi tiltaket var delvis implementert på kommunenivå kunne smitte mellom tiltaks- og sammenligningsskolene være årsak til manglende funn. Videre ble det pekt på

utvalgsstørrelse, og/eller mangelfulle mål på sentrale utfall, som mulige årsaker til manglende signifikante effekter.

Sluttrapporten fra effektevalueringen avsluttet med å gi noen anbefalinger til en videreutvikling av LOG-modellen, som forfatterne mente ville gi bedre betingelser for tidligere og bredere implementering av LOG-modellen, og utvikling av nye tverrfaglige samarbeidsformer.

Anbefalinger til videreutvikling av LOG-modellen:

- Styrke forberedelses- og forankringsfasen i oppstarten av prosjektet gjennom tid og ressurser
- Bruke mer tid til å analysere utfordringer og behov i samarbeidet med andre profesjoner
- Bruke mer tid til prosessen med å utvikle forslag til tverrfaglige utviklingstiltak underveis i implementeringsprosessen.
- Øke systematikken i veiledningen til skoleeiere og skoleledere, spesielt når det gjelder å lede det tverrfaglige samarbeidet.
- Legge opp til mer erfaringsdeling underveis mellom tiltaksskolene
- Øke støtten i avslutningsfasen til å planlegge for videreføring av gode praksiser og samarbeidsformer

3 Design og metode i oppfølgingsstudien

Hensikten med oppfølgingsstudien var å evaluere implikasjoner av implementeringen av LOG-modellen ut over prosjektperioden. Ettersom LOG-modellen var et opplegg for et 3-årig utviklingsarbeid, var det ingen forventninger om at selve LOG-modellen skulle videreføres eller oppskaleres etter prosjektslutt. Det var opp til skoleeier og skoleleder hvordan de ønsket å ta med seg eventuell lærdom fra deltakelsen i prosjektet videre og inn i ordinær virksomhet.

Oppfølgingsstudien er derfor ikke et eksperiment med tydelige skiller mellom tiltaks- og sammenligningsgrupper. Dette betyr i praksis at det er vanskelig å skulle si noe om kausalitet.

Da vi i hovedstudien fant minimale effekter av tiltaket i gjennomsnittsskårer mellom tiltaks- og sammenligningsskoler, valgte vi i oppfølgingsstudien å fokusere på å utvikle forståelsen for manglende effekter og studere nærmere hvordan noen skoler og kommuner har klart å bruke prosjektet for å oppnå målsettingen om bedre tverrfaglig samarbeid.

3.1 Intervjuer

Senhøsten 2020 intervjuet vi skoleeierne i de fire kommunene som var med i utprøvingen.⁴ Hensikten med intervjuene var å få innblikk i hvordan skoleeierne hadde valgt å avslutte prosjektet i kommunen, hva de hadde lært og tatt med seg videre, og hvordan det tverrfaglige samarbeidet hadde utviklet seg etter prosjektslutt.

Videre gjennomførte vi høsten 2021 intervjuer med tjenesteledere i PPT (fire intervjuer), helsetjenesten (tre intervjuer) og barnevernstjenesten (fire intervjuer). I noen tilfeller deltok flere personer fra tjenestene i det enkelte intervju. Disse intervjuene handlet i stor grad om hvordan det tverrfaglige samarbeidet hadde fungert og fungerte etter prosjektslutt.

I tillegg gjennomførte vi intervjuer med skoleledere ved 32 skoler, 19 tiltaksskoler og 13 sammenligningsskoler i perioden mai-september 2021. Ved to av skolene (to sammenligningsskoler) ønsket ikke skoleledelsen å stille til intervju. Hensikten med å intervjuere rektorene ved sammenligningsskolene var å vurdere hvordan de hadde jobbet med tverrfaglig samarbeid i samme periode og om arbeidsmetoder og utviklingsarbeid fra LOG-modellen hadde spredd seg også til disse skolene.

Vi rekrutterte til intervjuer ved å sende ut e-poster med invitasjon og et informasjonsskriv om oppfølgingsstudien. I neste omgang ble skoleeier, tjenesteledere og skoleledere kontaktet per telefon. Vi valgte å intervjuer de samme skoleeierne som vi hadde intervjuet tidligere i prosjektet, selv om to av dem i dag hadde andre roller i kommunen, grunnet kommunesammenslåing.

Der hvor rektor var ny, sørget vi for at en fra skoleledelsen som hadde arbeidet på skolen under prosjektet, deltok i intervjuet. Den klare majoriteten av intervjuene var med rektorer, men inkluderte også assisterende rektorer, avdelingsledere og sosialfaglig ansvarlige. I forbindelse med intervjuene med tjenesteledere i PP-tjenesten, barneverntjenesten og skolehelsetjenesten, prioriterte vi å intervjuer personer som var med på det opprinnelige *Et lag rundt eleven-prosjektet*. På grunn av omorganiseringer og kommunesammenslåinger, var det noen av disse personene som ikke lenger var ledere.

⁴ Harstad, Lillehammer, Nedre Eiker og Ålesund.

Intervjuene var delvis strukturerte. De ble gjennomført av fire ulike forskere og primært gjennomført og tatt opp via Microsoft Teams. Hovedgrunnen til dette, var at tidspunktet for gjennomføringen i stor grad sammenfalt med koronabegrensninger for fysisk nærvær. Opptakene fra intervjuene ble transkribert.

Analysen av intervju besto av en rekke faser:

- Analyse i og direkte etter intervjusituasjonen
- Utarbeidelse av notater om hovedinntrykk og fremtredende temaer etter skumming av intervju
- Analyseworkshop med tre forskere
- Ny gjennomlesning av intervju av to forskere og koding av dataene etter identifiserte fremtredende tema og forskningsspørsmål
- Tolkning og drøfting sett i lys av forskningsspørsmål, kvantitative analyser og identifiserte fremtredende tema
- Nedskrivning av resultater, eksemplifisert med utsagn
- Konsultasjonsprosess i forskergruppen
- Konklusjoner

3.2 Spørreundersøkelse

For å vurdere eventuelle virkninger av LOG-modellen ut over prosjektperioden, gjentok vi spørreundersøkelsen fra hovedstudien blant medlemmer i ressursteam (skolebaserte tverrfaglige team) og lærere våren 2022. Hypotesen var at hvis utprøvingen av LOG-modellen har ført til nye tiltak og tverrfaglige samarbeidsformer som har blitt del av daglig drift, vil det være mulig å spore virkninger av slikt arbeid hos deltakerne i ressursteam og lærere etter prosjektslutt. Vi rekrutterte deltakerne til spørreundersøkelsen gjennom skoleeierne i de fire kommunene som hadde deltatt i hovedstudien. Til sammen samlet vi inn data fra 34 skoler,⁵ hvorav 19 var tidligere tiltaksskoler og 15 tidligere sammenligningsskoler. Gjennom rekrutteringen ble vi oppmerksomme på dels store utskiftninger av personale siden den forrige undersøkelsen ble gjennomført. Dette gjaldt spesielt lærere, men også deltakere i skolens ressursteam og rektorene. Utskiftningen var spesielt tydelig i kommunene som hadde gjennomgått en kommunesammenslåing.

Tabell 2 under viser populasjonen og svarprosent for deltakerne i oppfølgingsstudien. Vi har greie svarprosent fra rektorer (59 prosent) og deltakere i ressursteam (67 prosent), men relativt få svar fra lærere (21 prosent). Vi brukte mye tid på å prøve å få opp svarprosentene i undersøkelsen. I tillegg til purrerunder på epost, tok vi kontakt med alle rektorene for å be dem om å svare på undersøkelsen. De ble også bedt om å oppfordre lærerne ved skolen til å delta. Dette hjalp bare delvis. Vi prøvde også å ta kontakt med lærerne direkte, men vi klarte ikke å få mer enn i overkant av 20 prosent av lærerpopulasjonen til å delta i spørreundersøkelsen.

Tabell 2. Svarprosent for de ulike deltakerne i spørreundersøkelsen i 2022

Aktør	Populasjon	Antall svar	Svarprosent
Kontaktlærere 5.-7. trinn	229	48	21
Deltakere i ressursteam	152	102	67
Rektor	34	20	59

⁵ Når vi randomiserte skolene i 2017 var det 37 skoler, men i prosjektperioden og i etterkant har skolesammenslåing og nedlegging av skoler ført til at det i 2022 er 34 skoler som representerer de originale 37.

Årsakene til den lave svarprosenten i oppfølgingsstudien er mange. For det første gikk spørreundersøkelsen ut til de kontaktlærerne som jobbet på 5.-7. trinn for skoleåret 2021/2022. Dette betød at det var mange lærere som var nye og ikke hadde hørt om prosjektet tidligere. For det andre var det mange lærere som oppga stort arbeidspress/manglete tid som årsak til at de ikke hadde svart på undersøkelsen. For det tredje, kan manglende involvering i tiltaket (jf. funn fra hovedstudien) være en årsak til manglende svar fra lærere. Funnet fra hovedstudien om at modellen i liten grad nådde ned til lærerne, kan også bety at lærerne som jobbet på skolene under prosjektet kanskje heller ikke oppfattet undersøkelsen som relevant og/eller rettet mot dem.

Lav svarprosent innebærer at utvalget kan være skjevfordelt, mens eventuelle effekter må være svært store for å bli signifikante. Lav svarprosent innebærer også at vi må være varsomme med å konkludere basert på disse dataene alene.

Ressursteamet på skolene skulle, jf. LOG-modellen, bestå av skoleledelsen og andre profesjoner som jobber sammen i team. I tabell 3 under gir vi en oversikt over hvilken rolle/stilling respondentene i undersøkelsen hadde i ressursteamet. Rundt halvparten av respondentene var såkalt skoleinterne (rektor, avdelingsleder, sosiallærer, miljøterapeut/arbeider), mens rundt halvparten var skoleeksterne (helsesykepleier⁶, ansatte i pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), og barneverntjenesten).

Av de skoleinterne fikk vi inn flest svar fra rektor og avdelingsledere, mens for de skoleeksterne fikk vi flest svar fra helsesykepleier og deretter PPT. Vi har få svar fra rådgivere i barneverntjenesten. Hvorvidt fordelingen av profesjoner i ressursteamene presentert under, er representativ for de faktiske ressursteamene på skolene er usikkert.

Tabell 3. Respondentenes ulike roller i ressursteam / tverrfaglig team

Rolle	Tiltak (%)	Sammenligning (%)
Rektor	13 (21)	7 (18)
Avdelingsleder	13 (21)	6 (15)
Sosiallærer	4 (7)	3 (8)
Miljøterapeut/miljøarbeider	3 (5)	0 (0)
Helsesykepleier	14 (23)	11 (28)
Pedagogisk-psykologisk rådgiver	6 (10)	6 (15)
Rådgiver i barneverntjenesten	1 (2)	3 (8)
Annet, spesifiser: ⁷	8 (13)	4 (10)
Total	62 (100)	40 (100)

Data om elevers læringsmiljø hentet vi fra elevundersøkelsen 2020 og 2021.

Utdanningsdirektoratet administrerer undersøkelsen to ganger i året. I våre data inngår tall fra den obligatoriske gjennomføringen på høsten. Vi har med data fra alle elever fra 5.-7. klasse i alle de 34 deltakende skolene. Under i tabell 4 ser vi antall svar fra elever på de ulike trinnene fra henholdsvis tiltaks- og sammenligningsskoler i 2020 og 2021.

⁶ Vi regner her helsesykepleier som ekstern da vi skiller mellom de som er ansatt i skolesektor versus de som er ansatt i andre tjenester.

⁷ Annet kategorien består blant annet av deltakere i ressursteam som er kontaktlærere, sosionom/sosialfaglig medarbeider, spesialpedagog, familieveileder og psykolog.

Tabell 4. Antall svar fra elever på 5.-7. trinn i 2020 og 2021 på henholdsvis tiltaks- og sammenligningsskoler

Trinn	2020		2021	
	Tiltak (n)	Sammenligning (n)	Tiltak (n)	Sammenligning (%)
5. trinn	29 (533)	30 (522)	31 (446)	30 (480)
6. trinn	30 (559)	35 (615)	29 (416)	25 (397)
7. trinn	40 (741)	35 (606)	41 (589)	45 (718)
Total (n)	100 (1833)	100 (1743)	100 (1451)	100 (1595)

Som vi leser av tabellen, har vi noen flere svar fra tiltaksskolene enn sammenligningsskolene i 2020. Dette er omvendt i 2021. Vi har ikke populasjonsdata for elevundersøkelsen, men vet at hvert år besvarer omtrent 95 prosent av elever undersøkelsen på 7., 10. og 11. trinn.

3.3 Endrede betingelser for utviklingsarbeid

I organisasjonsforskning betraktes organisasjoner som såkalte *åpne systemer* (Scott & Davis, 2007). Dette betyr at de blir påvirket av signaler som kommer utenfra. Men organisasjoner er også i noen tilfeller direkte avhengige av omgivelsene. Ofte har omgivelser avgjørende innflytelse på en organisasjons muligheter for utvikling og læring. For eksempel preges skolene i utvalget i stor grad av kommunen de er en del av. Nedenfor beskriver vi kort det vi anser som endrede betingelser for videre utvikling av tverrfaglig samarbeid i kommunene og på skolene etter prosjektslutt.

Kommunesammenslåing

Per 1. januar 2020 ble prosjektkommunene Nedre Eiker og Ålesund slått sammen med andre kommuner. Dette innebar at disse kommunene i siste fase av prosjektperioden (2019/2020) var involvert i store omorganiseringer, som blant annet innebar utskifting av personer i sentrale stillinger. For gamle Nedre Eiker betød kommunesammenslåingen at de ble del av en mye større kommune (Drammen),⁸ mens for Ålesund ble de noe større med å innlemme flere mindre kommuner inn i Ålesund kommune.⁹

Kommunesammenslåinger fører til relativt store organisasjonsendringer, som har betydning for ressursfordelinger og videreføringer av arbeid som er påbegynt. For undersøkelsens del merket vi at kommunesammenslåingen preget intervjuene, spesielt på kommunenivå. Der hvor kommunene tidligere hadde jobbet godt med å få på plass strukturer og systematikk i samarbeidet mellom tjenestene, gjorde kommunesammenslåingen at man i mange tilfeller rykket tilbake til start.

Koronapandemi

Den 12. mars 2020 stengte alle landets skoler ned på grunn av koronapandemien. Utover våren 2020 ble skolene delvis gjenåpnet, samtidig som man benyttet seg av en trafikklysmodeell hvor det var restriksjoner i forhold til hvor mange personer som kunne møtes fysisk. Mye tid i kommuner

⁸ Nedre Eiker gikk fra å ha i overkant av 20 000 innbyggere i kommunen til å være i en kommune med over 100 000 innbyggere.

⁹ Ålesund gikk fra å ha cirka 45 000 innbyggere til å bli en kommune med rundt 66 000 innbyggere.

og på skoler handlet i denne perioden om å håndtere akutte situasjoner og å håndtere stadig skiftene retningslinjer.

Da oppfølgingsoppdraget startet opp på høsten 2020 sto kommunene midt i en pandemi. Vi gjennomførte intervjuer med skoleeierne på senhøsten 2020, og tjenesteledere og skoleledere seks til ni måneder senere i 2021. utfordringer og opplevelser knyttet til pandemien preget særlig intervjuene med skolelederne.

For oppfølgingsstudien betød koronapandemien at intervjuene ble gjennomført hovedsakelig på Teams. Ettersom vi gjennom hovedprosjektet allerede hadde etablert kontakt med de fleste av informantene og informantene allerede var fortrolige med digitale møter, fungerte Teams-intervjuene svært godt.

Det er rimelig å anta at koronapandemien har hatt innvirkning på det tverrfaglige samarbeidet etter prosjektslutt. Mest sannsynlig har pandemien hatt størst innvirkning på arbeidet i ressursteamene, hvor det skolebaserte arbeidet krever møter ansikt til ansikt. Håndteringen av koronapandemien kan også ha utkonkurrert læringsprosesser knyttet til tverrfaglig samarbeid og utviklingsarbeid. Datainnsamlingen for spørreskjema var lagt til våren 2022 for at respondentene skulle ha kommet i gang med en mer normal skolehverdag etter koronarestriksjonene.

4 Økt kompetanse fra deltakelsen i prosjektet

I dette kapitlet undersøker vi skoleeierne, tjenesteledere og skolelederne sine erfaringer med deltakelsen i prosjektet, eventuelt hva de har lært og hvordan dette kommer til uttrykk i praksis etter prosjektets slutt. Problemstillingen vi vil svare på er: a) I hvilken grad og i hvilken forstand har skoleeierne, skoleledernes og lærernes kompetanse og engasjement for å drive utviklingsarbeid økt, og b) hvordan kommer dette til uttrykk i praksis etter prosjektperiodens slutt. Framstillingen baserer seg på analyser av intervjuer med skoleeiere (senhøsten 2020), tjenesteledere¹⁰ (høst 2021) og skoleledere (vår-høst 2021) i de fire kommunene som deltok i hovedstudien. Først vil vi undersøke problemstillingen fra kommunens og spesielt skoleeierens perspektiv. Deretter vil vi undersøke problemstillingen i et skoleperspektiv.

4.1 Har kommunene fått økt kompetanse i å drive utviklingsarbeid?

Den programteoretiske antakelsen i LOG-modellen var at dersom skoleeier ledet utviklingsarbeidet i kommunen gjennom prinsippene og strukturene i LOG-modellen, så ville skoleeier få økt kompetanse i å drive utviklingsarbeid generelt, men spesielt for å fremme tverrfaglig samarbeid. Økt prosesskompetanse skulle sikre at skoleeier i større grad mobiliserte ulike profesjoner i støttesystemene i kommunen inn i utviklingsarbeidet. Strukturen på arenaene for samarbeid skulle også bidra til økt systematikk i samarbeidet mellom de ulike profesjonene.

I hovedstudien fant vi at skoleeierne opplevde at arbeidet med implementeringen av LOG-modellen hadde bidratt til å styrke det tverrfaglige samarbeidet på kommunenivå. Skoleeierne ga uttrykk for at de ulike tjenestelederne hadde blitt bedre kjent med hverandre og at det hadde blitt lavere terskel for kontakt mellom tjenestene.

I oppfølgingsstudien var det et gjennomgående funn at prosjektet hadde styrket det tverrfaglige samarbeidet i kommunen på ulike måter, men at omorganiseringen med kommunesammenslåing hadde resultert i at samarbeidet enten hadde blitt satt på vent, eller at det hadde blitt satt tilbake. I det følgende vil vi først presentere de generelle funnene fra skoleeier og tjenesteledere, og deretter si noe om hvordan de samme aktørgruppene opplevde betydningen av kommunesammenslåingene.

Bedre samarbeid mellom tjenestene

Alle skoleeierne og de fleste tjenestelederne opplever at samarbeidet mellom tjenestene har blitt bedre over tid. Det er vanskelig å konkludere med at dette skyldes deltakelsen i prosjektet eller generelt økt oppmerksomhet på tverrfaglig samarbeid i skole- og helsesektoren. Det som er tydelig er at det har skjedd en positiv utvikling, og gjennom deltakelsen i dialogkonferansene og strategiforum, har prosjektet bidratt til bedre kontakt på tvers av profesjonsgrensene.

Koronapandemien tvang oss inn i et samarbeid og være i kontakt med hverandre absolutt hele tiden. Tilsvarende så gjør jo et prosjekt som Et lag rundt eleven, som faktisk stilte krav til at vi skulle møtes med frekvens med de personene til stede, at vi blir kjent med hverandre. Da blir jo veiene kortere som regel. (Skoleeier)

¹⁰ Tjenesteledere for PP-tjenesten, barneverntjenesten og helsetjenesten

Manglende kjennskap til hva andre tjenester og profesjoner i kommunen kan bidra med løftes frem som en utfordring for tverrfaglig samarbeid (Hansen, Jensen, & Fløtten, 2020; Weist et al., 2012). Økt kjennskap og samarbeid med hverandre blir også løftet frem som en viktig faktor for å både ha oversikt over de ulike ressursene i kommunen og slik ha mulighet til å ha et bevisst forhold til hvordan man skal benytte seg av slike ressurser. Under ser vi et sitat fra en av skoleeierne som reflekterer over dette:

Det har vi et veldig bevisste forhold til nå, på at de er en særdeles viktig ressurs for skolen og også i det forebyggende arbeidet. (..) Så hvis jeg skal si noe har vi i hvert fall fått et veldig bevisst forhold til å bruke kompetansen som finnes i systemet vårt. (Skoleeier)

Nettopp det å bli bedre kjent og utvikle tettere relasjoner (partnerskap) mellom de ulike tjenestene var en av forutsetningene i LOG-modellen for å nå målsettingene med bedre tverrfaglige samarbeidsformer. Det er tydelig at prosjektet har utviklet en «bli-kjent»-effekt som skoleeier opplever det har vært behov for i kommunene. Dette har blant annet ført til økt velvillighet fra de ulike tjenestene til å bidra inn i ulike problemstillinger. Om dette er et «reelt partnerskap» som beskrevet i LOG-modellen, avhenger av hva man legger i ordet partnerskap. Vi vet at ikke alle tjenestene vi beskrev i LOG-modellen i like stor grad ble koblet på arbeidet i kommunen og/eller skolene. Barnevernet og BUP er de tjenestene som savnes oftest, mens Helsetjenesten og PP-tjenesten er mer stabile aktører inn i «laget».

Selv om ikke alle de ulike tjenestene i like stor grad har fått et bedre samarbeid i kommunen, er det et generelt funn at gjennom møteplassene og arbeidet med LOG-modellen, har kommunene utviklet et bedre kjennskap til hverandre gjennom å bli tvunget til å reflektere rundt det tverrfaglige samarbeidet gjennom prosessene i LOG-modellen. Dette er en kompetanseheving for skoleeierne og tjenestelederne, som vil være betydningsfull i arbeidet med å videreutvikle det tverrfaglige samarbeidet i kommunene.

Kompetanse og engasjement for å drive utviklingsarbeid

Det er vanskelig å vurdere hvorvidt prosjektet faktisk har ført til økt kompetanse og engasjement for å drive utviklingsarbeid i kommunene, men vi kan si noe om dette gjennom hva de tidligere skoleeierne *opplever* at de har fått med seg av gode erfaringer med å drive utviklingsarbeid i kommunen som de vil ta med seg videre i arbeid. For eksempel er det en av skoleeierne som sier det slik:

Jeg opplever at jeg personlig på skoleeiernivå har lært mye og erfart mye rundt hvor ulikt ting kan arte seg, hvor presis man må være og hva slags humper man kan møte på, på veien. (Skoleeier)

Denne tidligere skoleeieren mener prosessen rundt utviklingsarbeidet i kommunen har gitt viktig kunnskap om hvordan det er å drive utviklingsarbeid. I den videre samtalen peker samme skoleeier på at prosjektet har gitt en mye større bevissthet om hvordan de enkelte skoleledere trenger støtte til å gjennomføre utviklingsprosjekter. For eksempel beskriver skoleeier hvordan ulike skoler har ulik kapasitet til å «laste ned og hente inn nye ting».

Det er klart at et lederteam på fem-seks personer, det innebærer mye mer bredde enn en rektorstilling og to 50% avdelingsledere. Hvis rektor i tillegg er fersk og helsesykepleierne er nye i jobben, så sier det seg selv at de har et helt annet utgangspunkt. Så kapasiteten er ulik. Hvis jeg skulle startet dette på nytt igjen ville jeg vært mye lenger i ... eller jeg ville dvelt mye mer med arbeidet for å preppe lederne på hvordan de skulle lede møter, hvordan de skal lede personalet sitt og vært tettere på der i forkant av oppstart. (..) Fordi hvordan ledelsen leder er nøkkelen til hvordan dette bærer av sted. (Skoleeier)

Her har skoleeier tydelig fått økt kunnskap om hvordan man kan lede et lignende prosjekt i kommunen. Læringen kommer til uttrykk også i utviklingen av nye prosedyrer og strategier i kommunene. Et eksempel på dette kommer fra en skoleeier som sier at de erfaringene de har fått gjennom prosjektet har ført til innspill til nye prosedyrer i kommunen:

Så jobber jeg med å få nedfelt noen av disse erfaringene våre i kommunens prosedyrer. Vi har jo sånne formelle prosedyrer og planer og så videre. Og i prosedyren for tverrfaglige team har jeg sendt alle mulige innspill til endringer etter ting som har blitt avdekket i Et lag rundt eleven. (Skoleeier)

Andre kommuner har innskrevet ideen om tverrfaglighet i kommunens strategiplaner, slik som denne skoleeieren forteller om:

Nei, altså prosjektet er jo slutt, men ikke ideene. Ikke ideene til prosjektet. De er jo også nedfelt i strategien vår nå. At vi skal opp med tverrfaglighet og formalisere tverrfaglighet. Selv om prosjektet som sådan er avsluttet så blir ikke ideene borte. (Skoleeier)

Vi finner også at tidligere skoleeiere i de sammenslåtte kommunene opplever at de har opparbeidet seg en kompetanse som de andre kommunene de slår seg sammen med ikke i like stor grad har. En av skoleeierne forteller om hvordan de i møte med sine framtidige medkommuner opplever at de hadde kommet et stykke videre i forhold til tverrfaglig samarbeid, her i forhold til helsesykepleierressursen:

Jeg ser jo nå veldig tydelig, at når jeg får disse skolene fra de andre kommunene. De har ikke tenkt den tanken om at de skal ha samarbeid med helsesykepleierne. Det har vi et veldig bevisste forhold til nå, på at de er en særdeles viktig ressurs for skolen og også i det forebyggende arbeidet. (..) Så hvis jeg skal si noe har vi hvert fall fått et veldig bevisst forhold ute i skolene på å bruke kompetansen som finnes i systemet vårt. (Skoleeier)

Alle skoleeierne vi intervjuet virker tydelig engasjerte i å bedre tverrfaglig samarbeid i kommunen. Et slikt engasjement var også et viktig premiss for valget av deltakerkommuner til hovedprosjektet. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at vi stadig finner et engasjement blant skoleeierne og tjenestelederne for å organisere tverrfaglig samarbeid i skolen. I tillegg har også rammene for tverrfaglig samarbeid endret seg siden prosjektets unnfangelse i 2017. Dette gjelder blant annet at ledelse og skolens profesjonsfelleskap har fått en mer artikulert rolle i utvikling av praksis (Overordnet del).¹¹ Videre har det i perioden blitt tydeligere insentiver til å samarbeide for å bidra til tidlig innsats og bedre tilpasning av hjelpen til barn og familiers behov (som samordningen av nasjonale tilskuddsordninger for kompetanseutvikling i skoler og barnehager, kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis¹² og Oppvekstreformen).¹³

Blant begrunnelsene som går igjen både før og etter *Et lag rundt eleven*-prosjektets inntog er behovet for å frigjøre tid til læreres arbeid og ønsket om å bedre barn og unges mentale helse og gjennomføring i opplæringen. Disse utfordringene er minst like aktuelle i dag, som på begynnelsen av 2000-tallet (se blant annet¹⁴). Selv om rammebetingelsene er endret, er også behovet for koordinering og ledelse av tverrfaglig innsats i skolen fremdeles stort. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom Hurdalsplattformen¹⁵ der regjeringen Støre slår fast at barn og

¹¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

¹² <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/>

¹³ <https://ny.bufdir.no/fagstotte/barnevern-oppvekst/barnevernsreformen/>

¹⁴ <https://forskning.no/psykiske-lidelser-oslomet-helse/sterk-sammenheng-mellom-skolepress-og-psykiske-helseplager/334970> og <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/tenke-nytt-om-frafall>

¹⁵ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hurdalsplattformen/id2877252/>

unge skal få rask og koordinert hjelp for å hindre at ulike utfordringer ødelegger for deres læring og trivsel. Regjeringen vil blant annet ha flere spesialpedagoger som kan gi elevene rask og ubyråkratisk oppfølging og styrke «laget rundt eleven» med flere barne- og ungdomsarbeidere, miljøarbeidere og miljøterapeuter. Disse føringene gjør at kommunene som arbeidet med LOG-modellen nå kan oppleve økt legitimitet og flere ressurser å spille på i arbeidet med å lede og organisere et tverrfaglig samarbeid som en del av skolens kjernevirksomhet.

Det er derfor vanskelig å si hvorvidt prosjektet har drevet engasjementet videre eller om dette ville ha skjedd uavhengig av utprøvingen av LOG-modellen. Det som er sikkert, er at oppslutningen og engasjementet om å jobbe med å utvikle bedre tverrfaglig samarbeid i kommunene er høyt.

Betydningen av kommunesammenslåing

Intervjuene med skoleeiere og tjenesteledere avdekker en betydelig forskjell i beskrivelsene av videreføringen av praksis mellom nylig sammenslåtte og andre kommuner.

Da de to kommunene ble slått sammen i begynnelsen av 2020, førte dette til store omorganiseringer på kommunenivået, gjennom nye strukturer og organisering av tjenestene og utskifting av personer i sentrale stillinger. Dette førte til at en del av de strukturene kommunene hadde utviklet over tid, og relasjonene som hadde blitt etablert forsvant eller ble satt på pause. Kommunesammenslåingen gjorde at de fleste av våre informanter hadde fått nye stillinger i de nye kommunene, og intervjuene bar preg av at kommunen fremdeles ikke hadde fått jobbet seg sammen som ny kommune ved intervjudispunktet (høsten 2020).

Vi hadde en samling, en type lansering av vår modell der vi inviterte de kommunene vi skulle slås sammen med. Der var det noen som synes det var kjempebra og andre som rista på hodet og ikke skjønnte noe. (..) Men det er jo litt sånn når man skal sette sammen en ny kommune. Alle har jobbet fram ting over tid, som de synes bør få plass i den nye kommunen (..) Folk er veldig sensitive i forhold til.. å ja, nå kommer de med det og da må vi gjøre som de har sagt. Det er mye følelser også da. Så man må være litt oppmerksom på det. (Skoleeier)

En av de tidligere tjenestelederne gjorde seg lignende erfaringer:

Når prosjektperioden var ferdig så kom jo det parallelt med at man ble en ny stor kommune. Det betydde at mange ikke ante hva Et lag rundt eleven var (..) I pilotperioden ble vi jo enige om at dette er en måte å lage en modell på som gjør at man har mulighet for å gjøre det sånn for alle skoler i kommunen. Også stoppet det på en måte opp. Så ble det tilbake til der vi var, (..) tilfeldig. (Tjenesteleder)

En annen av utfordringene med kommunesammenslåingen som skisseres av de tidligere skoleeierne og tjenestelederne er at personalet med avgjørende kompetanse forsvant i ny kommune:

For det er så mye annet med harmonisering blant annet og vi har måttet ha nedbemanning og har redusert med et par årsverk. Det er viktige personer som gikk ut som også har var knytta til dette her med Et lag rundt eleven. (..) Veldig stor kompetanse som gikk ut. (Skoleeier)

Det er tydelig at denne skoleeieren opplevde at kompetanse som var viktig ble borte i den nye kommunen. Men det kan jo også hende at ny og avgjørende kompetanse kommer til. En del av disse betraktningene handler trolig om en omstillingsprosess i den nye kommunen som oppleves som kaotisk. Spesielt er det krevende å skulle begynne prosesser på nytt, der man opplever å ha

etablert relasjoner og strukturer som fungerte. Omorganiseringen fører til at aktørene mister overblikket over hvem man skal kontakte i bestemte sammenhenger, og hvem som nå har ansvar for hvilket område:

Det ble ny ledelse i denne [navn] tjenesten, og siden kommunesammenslåingen så har vi på en måte ikke skjønnt hvem de er og hva de er og hva de driver med, og da var det veldig vanskelig å få til kontakt mellom dem. (Tjenesteleder)

Det oppleves som krevende å starte ny prosess med å etablere nye strukturer med nye samarbeidspartnere:

Vi kriger litt for å prøve å finne ut hvem som gjør hva i denne situasjonen (..) Det vi opplevde var at vi jobber med samme saker, men vi ante ikke om hverandre: [navn på tjeneste] dukket opp tilfeldig og hadde sin agenda og sin rolle, så det ble fryktelig vanskelig med flerfaglig samarbeid i den situasjonen (..) Tilbakemeldingene var større avstander, vanskeligere å få kontakt med hverandre, lite kommunikasjon med hverandre, og en litt sånn krig om hvordan slik samhandling skal foregå. (Tjenesteleder)

Det er ikke overraskende at en kommunesammenslåing oppleves som krevende for de ulike aktørene som skal finne frem til ny organisering og nye samarbeidsformer. Begge de tidligere skoleeierne som fremdeles har sentrale stillinger i de nye kommunene, opplevde allikevel at erfaringer fra utviklingsarbeidet i prosjektet var nyttige i arbeidet med å få på plass strukturer i ny kommune.

4.2 Har skolene fått økt kompetanse i å drive utviklingsarbeid?

I LOG-modellen skulle det meste av utviklingsarbeidet foregå på skolenivå (jf. figur 1 i kapittel 2). Skolelederne skulle ha en nøkkelrolle i utviklingsarbeidet, gjennom å lede og drive arbeidet videre. Skolelederne skulle lede prosessene på skolen, gjennom å iverksette og følge opp utviklingsarbeidet i alle ledd. En betingelse i programteorien var at skolelederne skulle ta ansvaret med å drive utviklingsarbeid på sin skole, og gjennom dette ville de få økt kompetanse i å nettopp drive utviklingsarbeid for å fremme tverrfaglig samarbeid på skolen. Kompetansehevingen skulle føre til bedre tverrfaglige samarbeidsformer på skolen, og både gi støtte til lærerne i deres arbeid, og å frigjøre tid for lærerne til å jobbe med kjerneoppgaver.

I sluttrapporten fra effektstudien fant vi varierende implementeringskvalitet, og at flere av skolene opplevde modellen som «for ambisiøs» og «for låst». Sluttrapporten viste også til at flere kommuner og skoler oppga at de manglet lærere, slet med rekruttering og at de hadde utilstrekkelig kompetanse. Tilsvarende var inntrykket at det flere steder manglet eksterne fagressurser og/eller at disse ressursene ikke i stor nok grad ble rettet mot skolen.

I oppfølgingsstudien var vi derfor interesserte i å undersøke hva tiltaksskolene hadde fått ut av prosjektdeltakelsen, og hvorvidt skolelederne ved de gamle tiltaksskolene opplevde kompetanseheving i forhold til det å lede utviklingsarbeid for å fremme tverrfaglig samarbeid på skolen.

Tettere samarbeid og mer systematikk

I intervjuene finner vi at de fleste skoleledere har et generelt ønske om bedre tverrfaglig samarbeid, og det er i teorien stor oppslutning om samarbeid mellom de ulike profesjonene både på de tidligere tiltaksskolene og sammenligningsskolene. Våre data og tidligere forskning (Borg & Drange, 2019; Weist et al., 2012) viser imidlertid at tverrfaglig samarbeid er mer krevende i praksis. Fra kommunene og spesielt fra tjenesteledernes perspektiv, er det en fremtredende opplevelse at prosjektet hadde en positiv innvirkning på skolene fordi det fremmet forventninger om tverrfaglig samarbeid. Dette medførte at skolene måtte ta noen grep som førte dem i riktig retning:

Det ble en oppvåkning da for alle skoleledere på en måte. At man sto så veldig i sprik i hvor man var i det tverrfaglige arbeidet. Så når noen skoler som da ble på en måte tvunget litt mer inn i det, måtte sette seg inn i det, det var noen forventninger, så var det på en måte litt sånn det løsnet litt da. (Tjenesteleder)

I dette sitatet handler det om at tjenestens ansatte i større grad skal møte lignende strukturer på tvers av skoler. Dette ønsket går igjen hos flere tjenesteledere:

Også tror jeg at vi blir mye, mye flinkere samarbeidsaktører i [navn på tjeneste], hvis det er en lik strategi med hvordan vi skal samarbeide på tvers. For nå blir det sånn at: På den skolen gjør man det. På den skolen gjør man det. Og da blir [navn på profesjonen] usikre når vi snakker med hverandre. Og sier.. Å gud, er det noe jeg ikke har fått med meg på min skole. Så jeg tror dette Et lag rundt eleven kan gi oss nettopp den unike muligheten til å skape en modell for hvordan vi kan gjøre det i kommunen da. (Tjenesteleder)

I dette siste tilfellet er det snakk om en sammenslåingskommune, der erfaringer med rutinene som er skapt gjennom LOG-prosjektet ønskes videreført i hele kommunen.

Det er et flertall av skoleledere som også opplever at prosjektet i noen grad har ført til tettere samarbeid mellom profesjonene og mer systematikk i samarbeidet. I intervjuene vektlegger skolelederne at de har brukt prosjektet til å rydde og organisere det tverrfaglige samarbeidet:

Takk og pris tenker jeg, fordi dette prosjektet kom som en dropseske for vår del da, rett og slett. Det gjorde det virkelig, for det ble satt i system og gjorde noe med oss. Det som gjerne skjer at man blir innhenta i hamsterhjulet igjen, men det sitter litt igjen faktisk. Det skjedde en reell kompetanseheving der på en måte. Elevsynet, skal ikke si at det endret seg, men jeg tror nok at enkelte lærere gikk mer på knærne og snakket med de sårbare barna på en litt annen måte, som et resultat av dette. (Skoleleder)

I intervjuer med skoleledere ved de tidligere sammenligningsskolene finner vi også at flere av disse har jobbet målrettet med å få til et godt tverrfaglig samarbeid på skolen. For eksempel oppgir skoleledere ved disse skolene at de har utviklet ulike former for tverrfaglige tiltak, som nå inngår i daglig drift. Generelt er det et funn på tvers av tidligere tiltaks- og sammenligningsskoler at det har blitt lagt mer vekt på å jobbe med tverrfaglig samarbeid, psykisk helse og læringsmiljø de siste årene. En skoleleder fra en tidligere sammenligningsskole beskriver hvordan de har blitt inspirert av arbeidet på tiltaksskoler:

Det har jo vært noen møter der de som har vært med i Et lag rundt eleven har fortalt litt om hvordan de har jobbet. Og jeg vet ikke om det er tilfeldig eller om det er pga. det, men vi har jo faktisk jobba litt på samme måten, sjøl om vi ikke har vært med i det prosjektet. (..) Vi har liksom kikket litt til [navn] skole da, på hvordan de har brukt [ressurs]teamet sitt. Og fått gode innspill derfra. Og så [navn] skole var vel med, eller [navn] skole, i Et lag rundt eleven. Og vi gjør jo ganske mye likt som dem, faktisk. (Skoleleder)

I intervjuene med skoleledere på tidligere sammenligningsskoler virker det som flere jobber strategisk med tverrfaglig samarbeid, samtidig som det er skoleledere ved tiltaksskoler som ikke opplever at de får jobbet særlig godt med tverrfaglig samarbeid. Inntrykket er allikevel at andelen skoleledere som har et bevisst forhold til det å jobbe systematisk med tverrfaglig samarbeid er større blant skoleledere fra de gamle tiltaksskolene sammenlignet med sammenligningsskolene.

Når det gjelder kompetanseheving, fremhever noen skoleledere fra de tidligere tiltaksskolene at tettere samarbeid mellom profesjonene på skolen har medført en kompetanseheving. Sitatet under handler om at de har fått til en god måte å jobbe sammen på i ressursteamene på skolen:

Jeg føler jo at det i seg sjøl, at vi sitter jevnlig og samarbeider med de andre instansene, er en kompetanseheving for oss. Det er det. Og så ser vi også at terskelen for å ta kontakt med – la oss si fysioterapeut – er jo mye lavere nå, for nå vet vi... Nå kjenner vi godt hverandre, og er det noe vi lurar på, så tar vi bare den telefonen, og så er terskelen langt lavere enn den var tidligere. Og det er også tilbakemeldinger fra de andre instansene, at de prioriterer det her tiltaket, synes det er nyttig. Vi kommer tidlig inn i saker og på en måte kan jobbe litt mer forebyggende enn at vi skal drive brannslukking. (Skoleleder)

For skolene virker det som tettere samarbeid og større grad av tilstedeværelse av de ulike profesjonene gjennom prosjektet har vært viktig for at terskelen for å ta kontakt har blitt mindre:

Etter Et lag rundt eleven, så opplevde jeg fra mitt ståsted, som avdelingsleder med ansvar for mellomtrinnet, at det med å ta kontakt med disse flerfaglige, som vi kalte dem, altså de tre, har blitt mye enklere. Så jeg bruker dem mye, mye mer nå enn jeg gjorde før. (Skoleleder).

Økt tilstedeværelse på skolene og et eksplisitt fokus på tverrfaglig samarbeid, ser ut til å ha bidratt til at samarbeidet i ressursteamene har blitt bedre og at de andre tjenestene i større grad har blitt synlige og kjent for lærerne på skolen. Flere skoleledere opplever at prosjektet og tilstedeværelsen av andre profesjoner har endret lærernes holdning og motivasjon til samarbeid. En skoleleder uttrykket en endring i skolekulturen rundt samarbeid og holdning til utfordringer i skole/klassemiljøet:

Så prosjektet var å få hjelp til å få vår organisasjon mer bevisst på hva som er lurt å gjøre. Det å få med lærerne i det arbeidet også. For når jeg kom hit for [antall] år siden, kom jeg til en skole der lærerne kom og leverte problemene sine til ledelsen med en forhåpning om at nå måtte det skje noe. Nå er vi i dialog om hva som er lurt å gjøre. (Skoleleder)

En annen skoleleder forteller om hvordan at lærerne har fått lavere terskel for å be om hjelp:

Lærernes holdning, eller motivasjon, til det å samarbeide med andre har endret seg. For det er veldig lavere terskel for lærerne å ta kontakt med helsesykepleierne. Det er veldig mye lavere terskel for å ringe barnevernstjenesten og så begynne å etablere et samarbeid. Så det har nok vært en endring i motivasjon og endring i innstilling, tenker jeg. (..) Man er nødt til å samarbeide, du kan ikke bare gå inn i klasserommet, lukke døren, og kun forholde deg til klassen – du er nødt til å ha med deg et større lag! (Skoleleder)

En tredje skoleleder opplever videre at samarbeidet i ressursteamene har blitt mer relevant og tettere på det som skjer i klasserommet:

Tilbakemeldinga fra lærerne er jo at disse hjelperne, spesielt PP-tjenesten og helsesykepleier, de anses ikke nå som noen som kommer på besøk utenfra, men de er innenfor. Det tenker jeg er et veldig godt signal da, om hvordan den økte hyppigheten av tilstedeværelse på skolen, og hyppigere direkte møter for å diskutere den vanlige praksisen,

hvordan det er med på å styrke relasjoner og utvide perspektiver på hvem som er en del av skolen. (...) Ja, det er et resultat av disse dialogkonferansene vi har hatt. Og det er et resultat av de møtearenaene som vi har etablert. Og et resultat av at vårt lag rundt eleven, våre hjelpere og nærmeste samarbeidspartnere, har vært interessert i å liksom opprettholde dette om hvordan vi kan komme nærmere på lærerne, hvordan vi kan få opp saker. (Skoleleder)

I sum får vi inntrykk av at prosjektet har satt varige spor for en del av skolene som deltok. Funnene bekrefter inntrykket fra hovedstudien om at tilstedeværelsen av andre profesjoner på skolen, større grad av systematikk og et større press på å få til bedre tverrfaglig samarbeid, oppleves å ha hatt positive virkninger for samarbeidet i ressursteamet og også i noen tilfeller rettet ut mot arbeidet på trinn og i klasser. I spørreskjemaet spurte vi skolelederne direkte om deltakelsen i *Et lag rundt eleven*-prosjektet hadde styrket deres kompetanse i å drive tverrfaglig utviklingsarbeid på skolene. Av ti skoleledere fra tidligere tiltaksskoler som svarte på spørreskjemaet svarte syv at de i noen grad har fått styrket sin kompetanse.¹⁶

Vi har også snakket med skoleledere som ikke opplevde at prosjektet bidro til bedre samarbeid mellom profesjonene på skolen. For disse skolelederne handlet det mye om at de opplevde modellen som vanskelig å forstå og iverksette. Videre opplevde disse skolelederne større grad av frustrasjon rundt samarbeidet i ressursteam, hvor de i mindre grad klarte å utvikle gode samarbeidsformer. Noen skoleledere og skoler opplevde også at forventningene til hva de ulike profesjonene skulle hjelpe til med, ikke ble innfridd.

Skolelederne som sitter igjen med en positiv erfaring fra prosjektet opplever økt kompetanse i forhold til kjennskap til de andre profesjonenes kompetanser og hvordan de kan benyttes på bedre måter i skolen.

Videre ser vi stadig et engasjement for utviklingsarbeidet hos de skolelederne som opplever at de har fått til en bedring av det tverrfaglige samarbeidet. For skolelederne som opplevde mer frustrasjon rundt LOG-modellen finner vi ikke like tydelig engasjement rundt utviklingsarbeidet. Dette betyr ikke at disse skoleeierne manglet et generelt engasjement rundt utvikling av tverrfaglig samarbeid, men at de hadde kritiske refleksjoner til LOG-modellens føringer for et slikt arbeid. I det følgende skal vi nettopp se på data som beskriver to ulike former for tilnærming til implementeringen av modellen, som kan ha hatt innvirkning på hvorvidt skolelederne opplevde økt kompetanse i utviklingsarbeid og måloppnåelse.

Ulike tilnærminger til implementering av modellen

I implementeringsforskningen ønsker man at modeller skal følges så presist som mulig, men i praksis oppstår ofte variasjon i implementeringen (Breit et al. 2016; Ansari et al. 2010). LOG-modellen var en såkalt kompleks intervensjon hvor mange aktører skulle samhandle på ulike møteplasser i ulike kontekster. Dette skulle til sammen føre til bedre tverrfaglig samarbeid. Forskning viser at komplekse modeller med mange elementer som regel er vanskeligere å iverksette enn enklere modeller med få elementer (Funnell & Rogers 2011).

I hovedstudien fant vi tre hovedtilnærminger til modellen: 1) noen skoleledere ga uttrykk for at LOG-modellen og veilederen var oversiktlig, systematisk, lett å forstå og lett å tilpasse de etablerte arenaene i skolen og kommunen, 2) noen skoleledere mente at modellen var for rigid, for omfattende og vanskelig å forstå og dessuten vanskelig å tilpasse etablerte arenaer, og 3) noen skoleledere oppfattet modellen og veilederen som kompliserte og omfattende, men at det

¹⁶ Skalaen på dette spørsmålet gikk fra 1=ikke i det hele tatt, 2=i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad, 5=i svært stor grad.

var rom for egne prioriteringer, slik at opplegget kunne tilpasses egen organisasjon og egne behov. De fleste skolelederne plasserte vi i den tredje kategorien, hvor de inntok en pragmatisk innstilling til modellen. Skolelederne gjorde altså det man i implementeringslitteraturen kaller «oversettelser» eller «tilpasninger» av modellen (Rørvik, 2016; Ansari m.fl., 2010).

Det at intervensjoner blir oversatt eller modifisert i ulike varianter er et kjent fenomen. Det er en utfordring med ulike oversettelser av modellen sett fra forskningen side. Selv om skolespesifikke modifikasjoner kan bidra til at skoler i større grad kom i gang med et utviklingsarbeid som skolene/kommunene opplevde som nyttige for å nå målsettingene, blir det vanskelig å vurdere hvilke elementer ved modellen som i større eller mindre grad hadde blitt iverksatt.

I hovedstudien fant vi at det til dels var store variasjoner i forståelsen av modellen og i hvordan den ble oversatt i praksis. Dette inntrykket ble bekreftet gjennom oppfølgingsstudien. For eksempel opplevde noen skoleledere modellen som rigid og «lukket», mens andre så den som åpen for egne oversettelser. Det var også variasjoner i opplevd tilgang til ressurser innad i kommunen og mellom kommuner. Kompleksiteten i modellen var trolig medvirkende til de ulike forståelsene. Det var tydelig at noen av skolelederne brukte mye tid på å forstå og iverksette modellen etter «skriptet». Det var også disse skolelederne som i størst grad opplevde modellen som vanskelig å forstå og iverksette:

Nei, jeg har jo stilt meg litt spørrende i forhold til den låste modellen tidligere. (..) Jeg har jo svart på at organisering er viktig, at det er viktige temaer, men at modellen i seg selv var for ambisiøs og for låst. Vi klarer ikke å få det inn på det nivået som de har planlagt med de her møtene med personalet og løsninger, det går ikke. Den er ikke gjennomførbar sånn den var presentert. (..) Så jeg opplevde at den tverrfaglige biten var allerede på plass. Her ble det noen kunstige møter og så var det for ambisiøst i forhold til hvordan vi skulle jobbe sett opp imot den tiden vi har til rådighet. (Skoleleder)

Denne tilnærmingen til modellen sikter altså på å oppnå en så høy troskap til modellen (fidelity) som mulig.

Den andre tilnærmingen handler om å gjøre nødvendige oversettelser og tilpasninger av modellen. En skoleeier beskriver hvordan en av skolene i kommunen hadde en pragmatisk tilnærming til modellen:

Jeg opplever at [navn] skole har vist en mye større fleksibilitet i tolkningen. De er mer pragmatiske og mindre redde for å trå feil. Dermed har de også klart å få inn mye mer og de har nedfelt ting i sin skole. (Skoleeier)

Som vi ser i dette sitatet opplever skoleeier at en pragmatisk holdning til modellen også førte til bedre måloppnåelse. Disse funnene forteller noe om utfordringene med implementering av komplekse modeller, om utfordringer av å måle effekter av komplekse modeller og om behovet for og gevinster av tilgjengelige modeller og/eller behovet for lokal tilpasning.

I hovedstudien fant vi få skoleledere som implementerte modellen i sin helhet, vi fant også at de fleste skolelederne opplevde at modellen i sin helhet var omfattende og komplisert. Spesielt gjaldt dette arbeidet med å utvikle tiltak fra dialogkonferansene og hvordan de ulike forslagene til tiltak skulle «spisses»/videreutvikles, prøves ut og evalueres gjennom involvering av deltakere på ulike møtearenaer i skolen (se LOG-veileder i vedlegg for videre beskrivelse av gangen i dette). Gitt denne variasjonen i implementeringskvaliteten av modellen, mener vi det er grunn til å undres på hva effektevalueringen i hovedstudien egentlig har målt effekter av. Hvilke deler av modellen har deltakerne implementert, og hvilke har de sett bort fra? Designet i hovedstudien vanskeliggjør

også målingen ettersom tiltaket delvis ble iverksatt på kommunenivå og sammenligningsskolene befant seg i de samme kommunene som tiltaksskolene.

Oppfølgingsstudien støtter funnet om at de skoleledere som har hatt en pragmatisk holdning til implementeringen trolig har skapt de beste resultater for skolene. De kvalitative dataene indikerer at skolene, som har valgt å ha forholdt seg til målsettingene i prosjektet og tilpasse modellen til lokale forhold, er mest fornøyde med utbyttet av deltakelsen i prosjektet. Dette betyr samtidig at disse skolelederne har oversett en del av detaljene i modellen. Slike skolespesifikke modifikasjoner av implementeringen av modellen, gjør at det er vanskelig å vurdere eventuelt hvilke elementer ved LOG-modellen som har ført til opplevde «gode» praksiser.

Utviklingsarbeidet etter prosjektslutt

Hittil har vi rettet oppmerksomheten mot hva skolene opplevde at de hadde fått ut av prosjektet. Men hvordan har det gått med det tverrfaglige samarbeidet etter prosjektslutt?

Koronapandemi

Koronapandemien sammenfalt i stor grad med prosjektets slutt, og dette var en periode som bar preg av å være en «unntakstilstand», snarere enn en tilstand av likevekt og stabilitet som man ofte forutsetter i gjennomføring av utviklingsarbeid (Lyng et al., 2021).

I oppfølgingsstudien finner vi at koronapandemien oppleves å ha vært en vesentlig større belastning for skolene enn for de tjenestene som leverte inn i «laget rundt eleven» i det tverrfaglige samarbeidet. Dataene indikerer at arbeidet i de andre tjenestene ble mer individrettet under korona og i stor grad handlet om beredskap.

Og så kom pandemien og satte oss veldig sånn i sjakk matt en lang periode. (..) det ble jo veldig mye beredskapsfokus og hva skal vi ha åpent og hva kan vi faktisk gjennomføre av det daglige arbeidet vårt, sånn tilnærmet normalt. Da ble jo selvfølgelig det tverrfaglige satt litt på vent. (..) Det tror jeg, det er nok samlet for oss alle i dette landet her selvfølgelig, selv om vi ikke er rammet på samme måte som mange andre plasser i verden. Så er det vel kanskje det som jeg føler har stoppet mest opp. (Tjenesteleder)

Vi gjennomførte intervjuene av skolelederne i perioden mai-september 2021 og fikk dermed et unikt innblikk i hvordan skolene jobbet med utviklingsarbeid under disse forholdene. Gjennomgående finner vi at pandemien har lagt en stor demper på utviklingsarbeidet. Mange opplever blant annet at det var vanskelig å drive utviklingsarbeid når man ikke kunne møtes fysisk.

Alt har vært på Teams i hele år. Og det er jo fryktelig upraktisk å drive utviklingsarbeid på Teams. (..) Vi har ikke klart å få til gode diskusjoner og engasjement – i hvert fall ikke i fullt kollegium, da. Vi har jo delt dem inn i litt mindre grupper og sånn. Men det er jo ikke optimalt. Det vil jeg ikke si. Men det har helt klart prega 99 prosent. (Skoleleder)

Det var på den andre siden også noen skoleledere som opplevde at de har blitt bedre kjent med de andre profesjonene fordi alle møter foregikk på digitale plattformer. Majoriteten mente imidlertid at pandemiltakene hadde satt tidligere etablerte kontakter og rutiner for organisering av tverrfaglig samarbeid på vent:

I Koronatiden så opplevde vi at støttetjenestene til skolen har blitt. ligger mer brakk, eller – har vært mindre tilgjengelige for oss, i og med at de meldte seg på hjemmekontor veldig fort. (..) Det blir jo interessant når vi har ansvar for 500 barn på en skole. Vi har hatt noen sånne som har

dratt oss noen steg tilbake i forhold til samarbeidet med barnevern og PPT, og ... Så det må vi ta fatt i og få opp igjen, få i gang kommunikasjonen rundt det beste for barnet. (Skoleleder)

Dette utsagnet underbygger at tjenestene i større grad hadde blitt nødt til å jobbe med beredskap enn noe annet under pandemien. Dette bekreftes også av alle tjenestelederne som fortalte at de ble nødt til å jobbe mer individrettet under pandemien. Barneverntjenesten i de fire kommunene opplevde at de klarte å håndtere løpende saker under pandemien, selv med strenge begrensninger for å møtes fysisk. De samme opplevelsene ser vi i intervjuene med de andre tjenestelederne. Majoriteten av tjenestelederne hevder imidlertid at selv om de opplevde at de håndterte sakene de allerede hadde «på blokk», var det en utfordring at det kom inn færre nye bekymringsmeldinger om ting som måtte følges opp i denne perioden.

Et generelt funn i oppfølgingsstudien er at det har vært mulig å fortsette personrelatert arbeid i det tverrfaglige samarbeidet rundt eleven, men at *utviklingsarbeid* har stått mer eller mindre på hold mange steder.

Da vi intervjuet informantene, var skolen gradvis i gang med å komme tilbake til en normalsituasjon post-pandemi. I de tilfellene hvor skoleleder opplevde at de hadde bedret det tverrfaglige samarbeidet, var det lite som tydet på at de ikke kunne ta opp tråden igjen fra før pandemiutbruddet. Videre skal vi undersøke hvordan kommunesammenslåing og ressurser trekkes frem som hindringer for det tverrfaglige utviklingsarbeidet.

Kommunesammenslåing og ressurser

I oppfølgingsstudien finner vi tendenser til at samarbeidet mellom de ulike tjenestene opplevdes mer skadelidende på kommunenivå enn på skolenivå. Dette handlet i stor grad om at folk byttet stillinger og nye relasjoner og arbeidsmåter måtte utvikles.

Vi fant i oppfølgingsstudien at det var litt opp til skolelederne hvordan de skulle fortsette det tverrfaglige samarbeidet etter kommunesammenslåingen, inntil det kom på plass nye strukturer og rutiner. Vi fant at ressursteamene noen steder ble opprettholdt, mens de på andre steder opphørte, da ressursene forsvant. Det var mye usikkerhet i forhold til hvordan de skulle organisere seg og hvilke strategier som ville bli gjeldende for de nye kommunene.

For alle kommunene representerte ressurs situasjonen en betydelig usikkerhetsfaktor. Dette kommer tydelig i fram i følgende sitat fra en skoleleder ved en tilsynelatende veldrevet og ressurssterk skole:

Men vi vil tro at i de kutt som vil skje i de kommende årene, for [navn] kommune skal jo ned og det skal skolen også, så spøker det for [navn] som jeg vil si er en del av det limet i det tverrfaglige samarbeidet på skolen. Så det vil være risikofyllt. Det med helsesykepleier er jo en lovpålagt standard, så der vil det nok ikke bli noe særlig kutt. I forhold til PPT, hvis de må jobbe mye mer med sakkyndighetsarbeid, vil kapasitet deres til å jobbe forebyggende bli lavere. Jeg tror nok vi er på en smertegrense, for vi ser jo at barnevernet begynner å slite med sin deltakelse. Fysio og ergo begynner å bortprioritere møtene til en viss grad fordi de er opptatt med andre ting. Så det er jo en risiko for at det kan forvitte. (Skoleleder)

Her ser vi altså at det ikke bare var eksplisitte ressurser under press, men frykten for at ressursene skulle kuttes. Ressursutfordringene som nevnes i intervjuene omfatter blant annet:

- Almene budsjettnedskjæringer
- Mangel på lærere
- Stor grad av sykemeldinger (for eksempel opp til 20 prosent av lærer kollegiet sykemeldt)

- Mangel på eksterne ressurser som f.eks. helsesykepleier, PPT, skolepsykolog, barnevern under press osv.
- Generelt «overload» av forventninger i form av nye lover, tiltak, kommunesammenslåinger, osv. uten at det er klart hvor ressurser til å imøtekomme forventninger skal tas fra.

Flere skoleledere understreker at stor arbeidsmengde og manglende ressurser i de andre tjenestene (og organisering i/mellom tjenestene på kommunenivå) er en hemmende faktor for videreføring av tiltak og samarbeidsformer:

Det viste seg at det var vanskelig for [de andre tjenestene] å kunne avse så mye møtetid ute på de enkelte skolene. Alle var til stede og alle så hvor viktig dette tverrprofesjonelle samarbeidet faktisk er, men det å i det daglig å kunne ... altså arbeidsmengden er for stor. Det er for lite folk i forhold til behovet. Det er det som er. Det er virkelighetens verden. Alle vil og alle ser hvilken nytte verdi det har å jobbe sånn. (Skoleleder)

Flere skoleledere peker også på høy turnover i de andre tjenestene som utfordrende for samarbeidet:

Så er det jo sånn at skolen alltid sitter igjen som Svarte-Per. Vi har jo elevene uansett hva de andre gjør. (..) Når ressursene er knappe nok og tiden ikke strekker til, når det blir sykemelding, når vi ikke klarer å rekruttere ny helsesykepleier, så er det sånn det er for de andre instansene. Men vi sitter jo her med eleven. Vi er jo for eksempel midt imellom helsesykepleiere. Det er jo rekrutteringsutfordringer i forhold til ... altså vi har lyst ut stilling, men ikke fått søkere. Dette gjelder jo både barnevern og BUP og PP-tjenesten, at de på en måte har en situasjon som gjør at de ikke kan sørge oss. (Skoleleder)

Utskiftninger av personale og manglende personale er altså en generell utfordring for alle skolene i utvalget. I praksis betyr dette, at skolens personale jevnlig må løse oppgaver de ikke har kompetanse til å løse. En av skolelederne sier dette slik:

Vi sitter jo med eleven og kan ikke da si til eleven, sorry du må bare være hjemme til det her ordner seg. Det er jo en spesiell utfordring i forhold til elever nå med veldig stor grad av psykisk uhelse, som jo har lang ventetid for utredning og lang ventetid for behandling, så sitter jo vi der. Vi kan ikke som BUP si at, men vi ikke har tid. Sånn er nå lovene i dette systemet vi jobber. Førstelinja sitter med alle de utfordringene som de andre ikke klarer å løse, uten folk og kompetanse til å løse det selv. Nei, det er jo krevende. (Skoleleder)

Det er interessant at denne personen sier at «systemet er slik». Dette er tilsynelatende vilkår for lærere, så vel som for personalet i barnevernet, BUP, skolehelsetjenesten og PP-tjenesten. I noen tilfeller knyttes utsagnene også til at de etter prosjektslutt har mistet ekstra ressurser fra de andre tjenestene som de hadde tilgang til under prosjektet. Problemet oppleves allikevel strukturelt mer enn et spørsmål om rett kompetanse på rett tid og sted. Det er sannsynlig at mangelen på stabile og tilstrekkelige ressurser gjør at utbyttet av prosjekter som *Et lag rundt eleven* blir mindre enn det ellers kunne ha blitt, fordi ustabile ressurser gjør at skolene aldri kommer i mål med en stabil organisering som gir forutsigbarhet i innsatsene.

Samtidig gjør regelmessige utskiftninger i personalet at laget rundt eleven, lærerkollegiet og skoleledere strever med å få etablert en «vi-følelse», der man er kjent med hverandre, og derfor vet hva de enkelte medlemmer av «laget» kan levere. Dette tenker vi særlig er tilfellet der ressursene er knappe, og skolenes samlede utfordringsbilde er størst. Vi hadde ingen spørsmål om ressurser i intervjuguiden. Likevel kommer dette ofte opp i intervjuene med skoleledere. Av 33 intervju nevner 20 informanter uoppfordret problemer med knappe ressurser. Knapphet på

ressurser blir også hyppigere nevnt i intervjuene, enn for eksempel utfordringer i forbindelse med koronapandemien.

Generelt sett er det en utfordring for vurderingen av LOG-modellen at denne gjennomgripende mangelen på resurser ikke ble tatt i betraktning ved hovedprosjektets oppstart. I stedet ble det etablert en programteori der ressursmangel ikke ble nevnt, men hvor utfordringene snarere ble definert som problemer knyttet til samarbeid og organisering.

4.3 Sammenfatning

I dette kapitlet har vi sett på hvorvidt kommunen og skolene har fått økt kompetanse i å drive utviklingsarbeid og hvordan dette kommer til uttrykk etter prosjektperiodens slutt. Vi finner at kommunene (både skoleeier og tjenestelederne) i stor grad opplever at prosjektet har bidratt positivt ved å fremme og understøtte betydningen av å jobbe tverrfaglig. Vi finner at samarbeidet mellom tjenestene oppleves å ha blitt bedre i perioden under prosjektet. Vi finner også at både skoleeierne og tjenestelederne opplever at de tar med seg erfaringene fra prosjektet videre i arbeidet i kommunen. Erfaringer og gode grep fra gjennomføringen av prosjektet har også blitt nedfelt i enkelte kommuners planer og strategier.

Vi finner ingen tydelig endring i engasjement for det å drive tverrfaglig utviklingsarbeid, men et visst engasjement var også et utgangspunkt for utvelgelsen av kommuner til utprøvingen. Samtidig med at rammene og insentiver for tverrfaglig samarbeid i betydning grad har endret seg siden prosjektet startet opp, er det vanskelig å si noe om hva prosjektet har bidratt med i forhold til engasjement.

For skolene som prøvde ut LOG-modellen, er det mye som tyder på at flere har fått tettere og bedre samarbeid med de ulike tjenestene. Flere skoleledere opplever at tjenestene ble koblet tettere på arbeidet i skolene, deltakelsen i ressursteam ble mer prioritert av de andre profesjonene og at det hadde blitt lavere terskel for å ta kontakt med tjenestene, både for skoleledere og lærere. Vi finner også at tidligere sammenligningsskoler har jobbet med å utvikle tverrfaglig samarbeid i samme periode. Dette kan trolig tilskrives både økte politiske føringer og insentiver for å jobbe med tverrfaglig samarbeid i prosjektperioden og økt oppmerksomhet rundt tverrfaglig samarbeid som prosjektet har ført med seg i kommunene. Vi finner allikevel en tendens til at det er en større andel skoleledere fra de gamle tiltaksskolene som bevisst jobber systematisk med tverrfaglig samarbeid, sammenlignet med sammenligningsskoler.

Fordi koronapandemien har preget mye av arbeidet i skolene i tiden etter prosjektslutt fikk vi et unikt innblikk i hvordan skolene har jobbet med utviklingsarbeid under disse forholdene. Et generelt funn var at personrelatert arbeid i det tverrfaglige samarbeidet rundt eleven i stor grad ble opprettholdt, men at *utviklingsarbeid* har stått mer eller mindre på hold mange steder. Pandemien førte med seg et sterkere individfokus i det elevrettede arbeidet, møterestriksjoner og manglende støtte og oppfølging fra kommunene. Dette betød at utviklingsarbeidet på noen skoler stoppet opp, mens andre skoler opplevde mindre grad av hindringer.

Kommunesammenslåing blir også trukket frem som et hinder for det tverrfaglige utviklingsarbeidet. Kommunesammenslåingen i to av kommunene preget intervjuene med skoleeiere og tjenesteledere. Omorganiseringen som sammenslåingen bringer med seg, blir i intervjuene beskrevet å ha satt arbeidet med å utvikle samarbeidet og samordningen av tjenester

tilbake. Dette handler om at kommunene i en omorganisering må finne frem til ny felles organisering, strategier og arbeidsformer.

Arbeidet med å få på plass strukturer og rutiner på skolen tar tid, og gode praksiser er sårbare for ressursnedskjæringer, omorganisering, pandemier osv. Dette betyr ikke at prosessen avsluttes, men at erfaringene og kunnskapen man tilegner seg underveis, kan bli en del av erfaringene og tankegodset som tas med videre i arbeidet i kommunene.

Til tross for lite optimale betingelser for utviklingsarbeid i etterkant av prosjektslutt, ser det likevel ut til at utviklingsarbeidet i prosjektperioden har ført til en opplevelse av økt kompetanse i å drive utviklingsarbeid for flere av aktørene. Vi finner stadig variasjon hos skoleledere i hvorvidt de opplevde å ha fått noe ut av prosjektet eller ikke. Det virker som om skolelederne som fikk mest ut av prosjektet har hatt en pragmatisk tilnærming til implementeringen av de ulike enkeltelementene i modellen og primært fokusert på de overordnede målsettingene med prosjektet.

5 Videreføring av nye tverrfaglige samarbeidsformer

I dette kapittelet undersøker vi i hvilken grad og hvordan de nye tverrfaglige tiltakene og samarbeidsformene som ble utviklet gjennom *Et lag rundt eleven*-prosjektet er videreført og har blitt en del av daglig drift. Vi ser også nærmere på hovedtrekk ved de nye samarbeidsformene, hvordan de har blitt videreført og på hvilke måter de oppleves å ha bidratt til bedre praksiser i det tverrfaglige samarbeidet. Vi presenterer først samarbeidsformer som er videreført på skolenivå, og deretter samarbeidsformer som er videreført på kommunenivå.

5.1 Videreføring av nye samarbeidsformer på skolenivå

Den overordnede programteoretiske antakelsen i LOG-modellen var at dersom kommuner og skoler fulgte de prinsippene og strukturene som ble beskrevet i LOG-veilederen, så ville skolene i samarbeid med andre tjenester utvikle tiltak og nye samarbeidsformer som førte til bedre tverrfaglig samarbeid. LOG-veilederen ga noen føringer for utviklingstiltakene, og veiledningsteamet la i sin oppfølging av skolene vekt på at tiltakene skulle være reelt tverrfaglige, at de hadde en viss varighet og at de hadde en universell tilnærming. Samtidig var det et viktig premiss i LOG-modellen at utviklingstiltakene skulle baseres på skolenes egne lokale utfordringer og betingelser. At det ble stor variasjon i utformingen av utviklingstiltak, ligger dermed innbakt i modellen.¹⁷

I hovedstudien fant vi at en hovedutfordring i implementeringen var manglende involvering av lærere i utvikling og utprøving av tiltak. Årsaken var at mange skoler syntes det var vanskelig å sette av nødvendig tid og ressurser til tverrfaglig utviklingsarbeid ute på teamene. De ulike aktørgruppene (skoleledere, skoleeiere og tjenesteledere) mente også at det var utfordrende å konkretisere og komme i gang med utviklingstiltak, blant annet fordi det ble knapp tid til forberedelser, forankring og analyse av utfordringer og behov.

I løpet av prosjektperioden kom de aller fleste skolene allikevel i gang med utviklingstiltak der de prøvde ut forskjellige typer av tverrfaglige tiltak og samarbeidsformer – med utgangspunkt i egne behov. Det var imidlertid stor variasjon i framdriften, og ved prosjektslutt var det fremdeles en del skoler som ikke hadde fått prøvd ut tiltak og nye samarbeidsformer over tid.

I spørreundersøkelsen i oppfølgingsstudien spurte vi skoleledere i hvilken grad skolelederne ved tiltaksskolene opplevde at nye former for tverrfaglig samarbeid, utviklet under *Et lag rundt eleven*-prosjektet, hadde blitt en del av daglig drift ved skolen. Av de 19 tiltaksskolene fikk vi inn svar fra 16 skoleledere.¹⁸ 10 av disse skolelederne oppga at nye samarbeidsformer var videreført og hadde blitt en del av daglig drift (seks oppga i «stor grad» eller i «svært stor grad», mens fire skoleledere oppga «i noen grad»). To skoleledere svarte «vet ikke» på spørsmålet.

I den videre delen av analysen benytter vi oss av intervjuene hvor skoleledere i spørreundersøkelsen oppgir at de har videreført nye samarbeidsformer. Intervjuene brukes for å gi eksempler på nye tverrfaglige samarbeidsformer, hvordan skolelederne har jobbet frem

¹⁷ For nærmere beskrivelse av variasjonen i tiltak og samarbeidsformer som ble utviklet i løpet av prosjektperioden, henviser vi til forrige rapport (Malmberg-Heimonen m.fl. 2020, kap 7: 77-93).

¹⁸ Vi tok utgangspunkt i svarene til rektorer, men der hvor ikke rektor har svart på spørreundersøkelsen benytter vi svar fra avdelingsleder. Til sammen har vi svar fra 16 av 19 skoleledere ved tiltaksskoler.

tiltakene og hvordan de har videreutviklet og videreført de tverrfaglige samarbeidsformene etter prosjektslutt.

Vi finner at de gode erfaringene som ble rapportert midtveis i implementeringsperioden, i stor grad sammenfalt med funnene i oppfølgingsstudien. Det som framheves som positive resultater ved de nye samarbeidsformene, og grunner til at de er videreført, er at de har styrket relasjoner, strukturer, systematikk og forebyggende arbeid. Det har også bidratt til lavere terskler mellom tjenestene, og at de nå tidligere kommer i gang med det tverrfaglige samarbeidet. I intervjuene et drøyt år etter prosjektslutt, ser vi hvordan denne typen forbedringer framheves som viktige former for utbytte av prosjektet. De har blitt nedfelt i vanlig drift, og utviklingsarbeidet har dermed bidratt til praksisendringer som varer.

De nye, videreførte samarbeidsformene omfatter nye måter å jobbe og organisere seg på, både i skoleinterne tverrfaglige lag rundt eleven og i samarbeidet i og med ressursteamet. Sitatet under illustrerer læringsutbyttet av tverrfaglig utviklingsarbeid:

[Prosjektet] medførte et stort fokus på det å lære å utvikle seg sammen med andre. Hva disse andre tjenestene har å by på i et sånt samarbeid. Det å se at når man jobber sammen over tid, så kan man få til noen endringer. Og for skolen så tenker jeg at det har gjort at vi har etablert noen veldig faste strukturer, møteplasser og arenaer hvor vi kan ta opp ting. Og at det rett og slett blir mer struktur og rutiner rundt hvordan man kan komme tidlig inn og løse situasjoner som man trenger å løse. (Skoleleder)

Kjennetegn ved samarbeidsformene som er videreført er at de a) baserer seg på lokalt identifiserte utfordringer eller behov, b) oppleves å treffe disse utfordringene c) ble utviklet, prøvd ut, evaluert og justert i samarbeid mellom skolen og deltakere fra de andre tjenestene, d) er godt forankret hos og ledet av skoleledelsen, og e) kan gjennomføres med eksisterende ressurser fra skole og andre tjenester, eller man har fått til å omprioritere eller mobilisere ekstra ressurser til å videreføre dem. Når nye samarbeidsformer *ikke* er videreført, på tross av at de oppleves som nyttige og relevante, er det i hovedsak ytre betingelser knyttet til reduserte ressurser og/eller omfattende omorganisering som oppgis som grunner. De kritiske faktorene for videreføring er dermed i stor grad sammenfallende med de fremmende og hemmende faktorene for utvikling av nye samarbeidsformer som vi fant i hovedstudien (Malmberg-Heimonen m.fl. 2020).

Fire eksempler på nye samarbeidsformer som er videreført

I sluttrapporten for hovedstudien beskrev vi fire utviklingstiltak fra hver av deltakerkommunene som hadde det til felles at det var tiltak som skolene hadde hatt så stor nytte av at de ønsket å videreføre dem. Disse tiltakene representerer eksempler på nye former for tverrprofesjonelt samarbeid og måter å organisere samarbeidet på:

- Nye strukturer i det forebyggende og miljørettede tverrfaglige samarbeidet
- Mer effektiv og bedre bruk av det interne tverrfaglige laget
- Utvikling av ressursteamet til ukentlig lavterskelarena for lærere og foreldre
- Nye strukturer for tverrfaglig samarbeid om enkeltsaker

Basert på intervjuer med skolelederne ett år etter prosjektslutt, beskriver vi hvordan det har gått med videreføringen av disse nye samarbeidsformene.

Eksempel 1: Nye strukturer i det forebyggende og miljørettede tverrfaglige samarbeidet

Kila skole i Harstad har videreført månedlige ressursteam møter¹⁹, med alle i skoleledelsen, helsesykepleier, kommunepsykolog og PPT. De skulle gjerne hatt med barnevernet også, men i Harstad er det fortsatt ikke funnet en løsning der barnevernet setter av tid og ressurser til å delta i skolenes ressursteam. Som mange av de andre tiltaksskolene, brukte skolen *Et lag rundt eleven*-prosjektet til å videreutvikle systemer for oppmelding og tiltak i løpende utfordringer og saker i ressursteamet. Helt konkret ble ulike ressursteam-medlemmer koblet på lærerne på hvert av mellomtrinnene, og det ble iverksatt et samarbeid om ulike typer forebyggende arbeid knyttet til typiske utfordringer på henholdsvis 5., 6. og 7. trinn. Skolen rapporterte allerede underveis i prosjektperioden om svært gode erfaringer og et ønske om å videreføre disse nye samarbeidsformene (Malmberg-Heimonen m.fl. 2020: 83-86). Etter prosjektslutt gjennomførte skolen en evaluering og bestemte seg for å videreføre arbeidet, som har blitt lagt inn som faste opplegg i skolens årshjul.

Forebyggende arbeid 5. trinn:

Gjennomføring av læringsmiljøkartlegging og sosiometrisk undersøkelse med veiledning fra PP-tjenesten. PPT gjennomfører undersøkelsen, og i etterkant setter skolen av en dag der lærerne på trinnet blir frigjort fra undervisning og analyserer elevenes svar i samarbeid med PPT. De lager en plan sammen for hvordan elevenes svar og analysene skal legges frem for elever og foreldre – og for hvilke tiltak som skal gjennomføres, både forebyggende og for å løse utfordringer som avdekkes.

Forebyggende arbeid 6. trinn:

Gjennomføring av «Pubertetsuka» i samarbeid med helsesykepleier, med hovedmål om å styrke elevenes identitetsutvikling og selvfølelse. Her har de slått sammen undervisningsopplegg om henholdsvis psykisk helse og pubertet, som helsesykepleier er pålagt å gjennomføre, og koblet på lærerne ved blant annet å knytte det til deres undervisning:

Helsesykepleierne har jo fast et undervisningsopplegg, som de skal kjøre, som handler om psykisk helse. Og på 6. trinn skal de snakke om pubertet. Og da fant vi ut at vi skulle gjøre det sånn at disse to tingene skulle vi slå i ett. Vi har utvikla det til å være ei hel uke der vi har fokus på det, og der også lærerne og helsesykepleieren samarbeider om dette som skal gjøres i denne uka, med forskjellig innhold og der de tar opp mange forskjellige ting. (...) Helsesykepleier får sagt det hun skal si, men har et tett samarbeid med lærerne om hvordan dette skal gjøres, og som blir en integrert del av skoledagen, ikke bare sånn.. å, ja, nå kommer helsesykepleieren inn i 2 timer og snakker om pubertet, og så sitter lærerne og dingler med beina bak en pult. Men at dette er en del av et undervisningsopplegg også. Og der har vi lagd en sånn struktur med at helsesykepleieren og lærerne sitter og planlegger det på forhånd – altså to planleggingsmøter i forkant, og også med evaluering i etterkant. Så vi vet, og vi har skriftliggjort dette, sånn at når det til neste år kommer nye sjetteklassinger opp, så skal de gjennom det samme. Det blir ikke tilfeldig om det var den ene eller den andre læreren som var der, men at vi har en fast struktur. (Skoleleder)

Forebyggende arbeid 7. trinn:

Gjennomføring av «Vennskap i endring» i samarbeid med helsesykepleier og kommunepsykolog. Her utviklet de to eksterne ressursteammedlemmene et foreldremøte som tar opp utfordringer som lærerne ved trinnet og skoleledelsen oppfatter er gjengangere ved 7. trinn: endringer i sosiale utfordringer mot slutten av barnetrinnet og hvordan dette henger sammen med hjernens

¹⁹ Ved skolene i Harstad brukes betegnelsen «tverrfaglig team» om det som heter «ressursteam» i LOG-modellen.

utvikling, og at det er normalt å kjenne på ensomhetsfølelse i denne perioden og utfordringer med vennskap. Her bidrar helsesykepleier og kommunepsykolog med komplementær kompetanse og hjelp til foreldre i forhold til temaer som det kan være vanskelig for lærere å snakke om. Ett år etter prosjektslutt forteller avdelingsleder hvordan skolen i samarbeid med de to ressursteammedlemmene har videreført og:

(..) utvikla det til et kjempegodt opplegg, som vi får veldig mye positive tilbakemeldinger på. Et kjempebra opplegg for å ruste foreldre til å hjelpe barna sine i den litt vanskelige fasen når en begynner å flytte inn i sin egen navle og opplever at den vennen som du hadde fra barnehagen plutselig ser en annen vei. (Skoleleder)

I tillegg beskriver avdelingsleder hvordan prosjektet har bidratt til en utviklingskultur i ressursteamet. Det er enighet om at teamet også i framtiden skal kombinere arbeidet med løpende enkeltsaker med rollen som arena for utvikling av nye, forebyggende tverrfaglige samarbeidsformer med utgangspunkt i tilbakevendende utfordringer:

Vi prøver å gjøre begge delene, for vi har også ønska i tverrfaglig team å drøfte sånne generelle saker (..) Der vi ønsker for eksempel å drøfte dette med fremlegg [muntlige presentasjoner for klassen] som vi ser på ungdomsskolen kan være for noen veldig, veldig vanskelig. Altså, der vi diskuterer sånn totalt sett, hvordan vil vi at det skal se ut på vår skole, og hvordan kan vi få dette ut til lærerne. Hvis noen barn, for eksempel, opplever det å skulle ha et fremlegg for klassen sin som helt forferdelig. Og da kan de flerfaglige på et vis hjelpe oss. Altså, de kan si noe om hvordan vi kan gjøre det sånn at alle skal lykkes. (Skoleleder)

Ett drøyt år etter prosjektslutt, oppsummerer avdelingsleder at skolen og ressursteamet opplever at de lykkes med å utvikle og videreføre det de oppfattet som hovedmålet med prosjektet: å styrke det tverrfaglige samarbeidet for å gi elevene et bedre læringsmiljø.

Eksempel 2: Mer effektiv og bedre bruk av det interne tverrfaglige laget

Ved Ellingsøy skole i Ålesund kommune passet implementeringen av LOG-modellen godt med en påbegynt prosess med å «rydde i eget hus» i møteplasser og samarbeidsformer. Med utvidelsen av det tidligere skolehelseteamet til ressursteamet²⁰, innførte skoleleder også en fast tredeling av dagsorden på møtene: 1) utviklingstiltak, 2) miljø/systemsaker og 3) saker knyttet til enkeltelever. Et drøyt år etter prosjektslutt oppgir skoleleder at denne strukturen for månedlige ressursteammøter med deltakelse fra helsesykepleier ble videreført frem til korona, og at de ønsker å videreføre den når møtene i ressursteamet starter opp igjen. Både i intervjuene under prosjektperioden, og i ettertid framhever skoleleder denne strukturen som et enkelt grep for å sikre at det også blir lagt vekt på miljø- og systemsaker i det tverrfaglige samarbeidet med de eksterne tjenestene.

Skolen har også hatt suksess med utvikling og utprøving av to nye samarbeidsformer mellom lærere og andre profesjoner ansatt ved skolen; «Ambulerende miljøterapeuter» og «Kursrommet»²¹. Begge er videreført inn i daglig drift, som nye måter å organisere og jobbe på i skolens tverrfaglige «minilag» rundt elevene.

²⁰ Ålesund kommune hadde opprinnelig et tverrfaglig samarbeidsteam ved skolene som ble kalt «skolehelseteamet», der helsesykepleier var ekstern deltaker. Med LOG-modellen skiftet skolen navn på teamet til «ressursteamet» og supplerte med medlemmer fra barnevern og PPT i tråd med veilederen.

²¹ Disse nye samarbeidsformene og måten de ble utviklet på er utførlig beskrevet i sluttrapporten for hovedstudien (Malmberg-Heimonen et al., 2020).

I intervjuutdraget under oppsummerer skoleleder kjernen i «Ambulerende miljøterapeuter», og hvordan ledelsen og personalet ved skolen opplever at de får brukt miljøterapeut-ressursene i et bedre og mer effektivt samarbeid:

Tidligere så var det gjerne slik at en elev fikk et enkeltvedtak og en sakkyndig vurdering der det sto at det er anbefalt miljøterapeut i så og så mange timer - og da ble det gjerne satt inn en miljøterapeut i klasserommet sammen med den eleven. Men det vi opplevde var at de ofte ble sittende på en stol for å se på – følte seg overflødige. (..) Nå er de en naturlig del av avdelingsmøtene til lærerne – de er koblet mye mer til all møtevirksomheten vår – også alle fellesmøtene. Og de planlegger dagen sin og timeplanen sin mye mer selv – de vet hvilke elever de skal følge opp – de vet hva de har vedtak på. Men hvordan de *gir* det tilbudet; om de setter sammen grupper på tvers av klasser, hvilke tider i uken det er, hvor mange timer i slengen det er, hvordan de jobber med det og hvordan de støtter dem – det har de mye friere tøyler på selv. De bygger uken selv rundt hva som er behovet til elevene – i samarbeid med kontaktlærere og spesped-team – de er også med på alle spesped-teammøter. (..) De blir mye mer spurt om veiledning og råd og støtte også i andre saker – i forhold til forebygging *før* det blir en sak. De opplever at de får en mye mer variert arbeidshverdag, men også at de når mange flere elever. De får virkelig brukt kompetansen sin på en mye bedre måte – jeg er veldig fornøyd med den måten å gjøre det på. (Skoleleder)

«Kursrommet» har som hovedmålsetting å organisere spesialundervisningen på en måte som skal gi bedre utbytte både for elever og personale. Skolen har satt av et eget rom og innredet det med tanke på at det skal være hyggelig å være der, og at det skal kunne brukes på mange forskjellige måter. Det er møblert slik at en kan arbeide individuelt, i par og med gruppearbeid, og at det ligger godt til rette for å gjennomføre gruppesamtaler. I tillegg har rommet en hvilesone og et eget hjørne der elevene kan jobbe med konkrete. Alle spesialundervisningsteamene ved barnetrinnet har nå dette som et felles rom, og det er her all spesialundervisningen foregår. De trekker også inn miljøterapeutene når de ser at det trengs eller kan være nyttig. Ett år etter prosjektslutt, understreker skoleleder at de merker hvordan denne formen for organisering bidrar positivt til elevenes motivasjon og mestringsfølelse:

Vi har sett at det er flere elever som ikke har villet være ute av klasserommet for spesialundervisning før – som nå ønsker være med og ønsker å delta. Etter at vi begynte å gjøre det om på den måten. Og det handler jo litt om at du kan sette sammen gruppene og få en elev som kanskje vanligvis er den som trenger hjelp – men som nå kan få lov til å være med å forklare eller hjelpe noen andre – være den som kan litt. Det gir sånne fine mestringsopplevelser for disse elevene som gjør at de får litt motivasjon og driv videre. (..) spesielt tidligere – hvis du hadde én elev som skulle ha spesialundervisning fra en klasse, og du tok ut eleven sånn – at det blir én elev og én ansatt. Det er en ganske krevende situasjon for både elev og lærer – det blir veldig intensivt. Det er klart at hvis du kan være en gruppe av elever som kan få lov til å samarbeide litt mer og lære sammen – så tror jeg at det er en bedre situasjon for dem. (Skoleleder)

I dette intervjuet gir skoleleder også uttrykk for at disse to samarbeidsformene kan være nyttige for andre skoler, og forteller at de har presentert dem for andre skoler i kommunen og i kommunens strategiforum og at de da har blitt svært godt mottatt.

Eksempel 3: Ressursteamet som ukentlig lavterskelarena for lærere og foreldre

Søre Ål skole i Lillehammer kommune kom tidlig i prosjektperioden i gang med å utvikle en tverrfaglig møtearena som fikk navnet «Drop-in». Dette var et ukentlig møtepunkt med drop-in

tilbud for både lærere og foresatte, der alle medlemmene i ressursteamet deltok.²² Bakgrunnen for å velge dette som utviklingstiltak i prosjektet var for det første at skoleledelsen lenge hadde ønsket seg hyppigere møter i ressursteamet. For det andre kom det klare innspill fra lærerne på skolens første dialogkonferanse om at de kunne oppleve det som vanskelig og frustrerende å bare presentere og få innspill på en sak eller utfordring fra teamet, uten at det var muligheter for at teamet bidro i oppfølging og evaluering av lærernes arbeid. Et viktig formål var å gjøre det tverrfaglige ressursteamet mer tilgjengelig for foreldre, for å bidra til bedre skole-hjem-samarbeid og gi skolen og andre tjenester mulighet til å bistå foreldre gjennom en lavterskel og «ufarlig» arena der en kan drøfte utfordringer og bekymringer på et tidlig tidspunkt. Møtet ble lagt til kl. 8-9 på morgenen for å gjøre det lettest mulig både for de eksterne tjenestene, lærerne og foreldrene å delta.

Drop-in tiltaket evalueres jevnlig og har blitt videreutviklet etter prosjektslutt. Skoleleder trekker blant annet frem at teamet har fått en viktig rolle i oppfølgingen av nyutdannede lærere. I tillegg har de jobbet med når og hvordan de informerer foreldre. Som også andre skoler påpeker, kan et tverrfaglig «stor-møte» virke litt voldsomt for foreldre. Selv om man kan komme uanmeldt på reell drop-in, tar imidlertid de fleste foreldre kontakt med lærer i forkant. Det gir en mulighet til å gi informasjon som kan gjøre opplevelsen bedre for foreldrene:

Vi sitter jo ganske mange der, og for noen foreldre så kan jo det virke veldig massivt. Vi er jo 7-8 stykker, fra ulike faginstanser. (..) Så vi har lagd oss en sånn liten informasjonsbrosjyre om Drop-in, og det vi har bestemt oss for nå, er at i det øyeblikket noen foreldre melder at de kommer til Drop-in, så gir vi samtidig ut den brosjyren, sånn at de har litt mer informasjon om hva de går til. For noen har blitt litt overraska. Vi hadde en familie her nå for litt siden, som sa at ja, det går helt fint for oss, men vi skulle gjerne hatt litt mer informasjon på forhånd. Da var det læreren som hadde anbefalt foreldre å komme til Drop-in, og så var ikke informasjonen tydelig nok om hvilket forum det var. Så vi lærer stadig. (Skoleleder)

Skolen har også begynt å gi informasjon om Drop-in til kommende førsteklasse-foreldre, våren før skolestart. I tillegg har teamet jobbet med å styrke systematikken i oppfølgingen av saker:

Nå har vi lagd oss en mal for en oppfølgingsplan, der det står kort hva vi har drøfta, hvilke tiltak vi setter inn og hvem som har ansvaret og når det skal evalueres. Sånn at det blir satt litt i system. Og det er veldig greit for foreldre å forholde seg til, og det er greit for lærerne, som ofte kanskje er de som gjennomfører noen av tiltakene. Og da vet alle hva vi ble enig om og hvem som skal gjøre hva. (Skoleleder)

I intervjuet etter prosjektslutt forteller skoleledelsen at de har valgt å videreføre ukentlig Drop-in, selv om de, i likhet med samtlige skoler i kommunen, også har etablert et mindre, tverrfaglig og «operativt» lavterskelteam med sosiallærer, PPT og helsesykepleier som også møtes ukentlig.²³ De har fått til en arbeidsdeling mellom de to teamene som gjør at de utfyller snarere enn å overlappe hverandre. I tillegg til å følge opp saker som er tatt opp i Drop-in, gir lavterskelteamet mulighet til å gjennomføre enda mer analyse og veiledning av lærere, og til å jobbe mer forebyggende. Til tross for at Drop-in er ressurskrevende, opplever både skoleledelsen og de andre tjenestene fortsatt at det er verdt det:

Den største utfordringen er jo at det er ganske ressurskrevende. For du kan si at når vi sitter 8 stykker på tverrfaglig team i 1 time en morgen, så har vi brukt et helt dagsverk til sammen. Og det har vi jo drøfta. Men så ser vi jo det, at det er vanskelig å komme inn i saker som

²² I Lillehammer heter ressursteamet «tverrfaglig team», og består av skoleledelsen, sosiallærer, PPT, helsesykepleier, barnevern og ergo/fysioterapeut. I Drop-in deltar også SFO-leder når det er saker som også gjelder SFO på agendaen.

²³ Se egen beskrivelse av det kommunale tiltaket «lavterskelteam» i neste kapittel.

allerede har pågått en stund. Det er bedre å komme inn tidlig i en sak, og så heller fordele arbeidsoppgavene etterpå, enn å komme inn i saken når den har pågått en stund. Og vi har nok langt flere saker nå. Altså det tiltaket, det gjør jo at det kommer flere saker. Jeg tror at noen av de sakene som kommer nå, ikke hadde kommet tidligere, eller de hadde kommet på et senere og kanskje litt mer alvorlig tidspunkt. Så det genererer ganske mye jobb for oss. Alle tiltak som vi setter inn, skal jo følges opp og evalueres med nye møter. Så vi bruker mye tid på oppfølging av saker. Men så har vi jo tro på at vi kan spare litt tid, i den andre enden, ved at vi løser sakene tidlig. (Skoleleder)

En viktig faktor som trekkes frem er at skoleledelsen har lagt vekt på relasjonsbygging i dette «storlaget», slik at det er etablert et reelt tverrfaglig profesjonsfellesskap, der alle opplever at deres kompetanse er etterspurt og relevant og alle lærer av hverandre. Skoleledelsen understreker også etter prosjektslutt hvordan de ukentlige møtene i det tverrfaglige storlaget fortsatt fungerer som kompetanseheving for skolen. De får også tilbakemelding fra de andre tjenestene om at de fortsetter å prioritere å møte fordi de opplever det som nyttig, og en samarbeidsform som gir også dem mulighet til å kunne jobbe forebyggende og helhetlig og ikke bare «brannslukkende»:

Vi har akkurat fått en ny representant fra barnevernet. Og hun ønska seg til oss, fordi vi hadde tverrfaglig team hver fredag. Hun syntes det var så positivt, det tiltaket. Så det er bare støtte fra de andre instansene. (Skoleleder)

Skoleleder forteller også at de har opplevd stor interesse for denne samarbeidsformen fra andre skoler i kommunen, også sammenlikningsskoler:

Vi har jo presentert det her for andre skoler i kommunen. Og alle våre, som sitter i tverrfaglig team her, prater positivt om det til sine kolleger som sitter i tverrfaglig team på andre skoler. (..) Så vi har ikke helt oversikt over de andre skolene, men jeg vet bare at det er andre som gjør forsøk på å få det ganske likt den måten vi gjør det på. (Skoleleder)

Eksempel 4: Nye strukturer for tverrfaglig samarbeid om enkeltsaker

Stenseth skole i gamle Nedre Eiker (nå Drammen) brukte *Et lag rundt eleven*-prosjektet til å etablere nye strukturer for tverrfaglig samarbeid om enkeltsaker. Skolen opplevde at de allerede hadde et godt fungerende samarbeid innad i ressursteamet med gode relasjoner, gode møtekultur og god møtestruktur – og med et godt system på referater og oppfølging. Det nye i samarbeidsstrukturen gikk i hovedtrekk ut på å bruke to grep fra LOG-modellen til å utvikle systematikk og struktur for det løpende samarbeidet om elevutfordringer. Det ene grepet var å mobilisere ressursteam-medlemmene til å melde inn saker til møtene to uker i forkant av ressursteam-møtet. Det andre var å innføre trinnteam-møter ved skolen, for henholdsvis småtrinnet og mellomtrinnet, som også ble gjennomført seks ganger i året, en uke før ressursteammøtene. På disse møtene brukte lærerne tid til å drøfte hvordan det gikk med elevene på trinnet, både faglig og sosialt. I gjennomgangen av bekymringer og mulige utfordringer skulle de først gjøre en vurdering av hvilke saker de ville prøve å løse selv, og hvilke saker de trengte ressursteamets hjelp til å løse.

Fordi det var begrenset tid i ressursteamet satte skoleleder en grense på to saker som hvert team kunne løfte opp og foreslår å melde videre til ressursteam-møtet. Trinnteamet skrev referat fra møtet, slik LOG-veilederen beskriver, og basert på innspillene fra ressursteamet laget skoleleder en agenda med saker som ble sendt ut til ressursteamet påfølgende uke. Kontaktlærerne fra stor-trinn-teamet møtte fast i ressursteamet, og lærerne som skulle få drøftet en sak fikk 15 minutter til å presentere den. Dermed sikret de også at lærere både fikk møte og bli representert i teamet. I tillegg fikk de ressursteam-medlemmet fra barnevernet, som ofte oppleves som «lengst vekk» fra

skolene, til å sette av to timer til lærere som ønsket å drøfte bekymringssaker med barnevernet alene.

Skolen hadde svært gode erfaringer med denne møte- og samarbeidsstrukturen, og strukturen ble videreført frem til sammenslåingen med Drammen kommune:

Møtene forsvant fordi det ble ny organisering av hele helse- og familievernetaten i Drammen, så de [representantene fra de andre tjenestene] hadde ikke kapasitet til å møte på ressursmøtene lenger (Skoleleder)

I tillegg har tap av flere lærerstillinger i forbindelse med sammenslåingen, sammen med koronapandemien, medført det skoleleder omtaler som en «kræsjlading» for den interne møtestrukturen og for felles mobilisering og satsing i personalgruppa. Dette gjelder blant annet for arbeid med forebyggende elevmiljø-tiltak, som ble utviklet gjennom implementeringen av LOG-modellen. Skoleleder understreker at de var kommet i «godt sig» med tiltakene de hadde igangsatt og at de hadde begynt å ta dem som en selvfølgelig del av daglig drift:

Jeg synes egentlig det var trist, for vi hadde brukt mye tid på å få alle til å tenke samme tanke og gå i samme retning. For eksempel; - at det er lurt å jobbe på tvers av trinn og at det er lurt å gjøre en del miljøtiltak i klasserommene. Og så kræsjlanda det! Mye av det vi endelig hadde fått på stell, ble preget av; "nei, da skal vi slutte med dette, det kan jo føre til smitte, når vi endelig har fått det til å rulle". For det er noe med det, at det tar jo litt tid før det ruller. Alle skal kurses, alt skal drøftes og mye skal prøves ut før man ser spor av endring i et klasserom. Våren 2020 var skolen i et godt sig med ting som begynte å bli en selvfølge, og så plutselig måtte vi slutte med alt. (Skoleleder)

Selv om skolen fortsatt har et svært godt samarbeid med helsesykepleier, beskrives tapet av barnevernet som fast partner i det tverrfaglige samarbeidet som stort:

Jeg føler at saker som vi ønsker å løfte opp i ressursteam, de involverer egentlig veldig ofte barnevernet. Så når de ikke var der, så ble det litt sånn ... Ja, at vi drøfta saker, men kom ingen vei internt, og var like fortvilet på barnas vegne etterpå. Jeg føler nok at mange av de sakene som blir valgt ut til å være med i et tverrfaglig team i nesten alle tilfeller involverte barnevernet. Så da var det jo desidert mest nyttig når de klarte å stille. Jeg opplevde at barnevernet i Nedre Eiker var vanvittig flinke. Det var veldig fint å ha dem med. De var gode på veiledning, gode på å komme med gode råd til oss. De var konkrete. De var gode til å stille spørsmål som var nyttige for oss å ta med videre i arbeidet med barnet. (Skoleleder)

5.2 Videreføring av nye samarbeidsformer på kommunenivå

Underveis og i etterkant av prosjektperioden har det også blitt utviklet tiltak på kommunenivå.

I Harstad kommune ble midler fra *Et lag rundt eleven*-prosjektet brukt til at PPT gjennomførte og fulgte opp læringsmiljøundersøkelsen ved alle skoler med 5. trinn.²⁴ Selv om det ikke var midler til å videreføre dette omfanget, fikk kommunen utviklet et tilbud og opplegg som nå er velprøvd og kan «bestilles» for alle trinn, ved behov.

²⁴ For innhold og utvikling av dette tiltaket, se beskrivelsen fra Kila skole i forrige delkapittel (5.2).

Et annet tiltak som ble utviklet i Harstad gjennom prosjektet var et opplegg for nettvett, i samarbeid mellom skole, politi og helsesykepleiere. Ideen til tiltaket kom fra Strategiforum (Forebyggende forum) på kommunenivå, hvor to av skolelederne utviklet opplegget sammen med politiet:

Det vi har klart nå er å få et årshjul der vi har politiet inne på flere trinn på alle skoler i kommunen og nabokommunene. Og det gjør jo at det er lettere å bygge undervisning rundt tematikken rundt de møtepunktene. (..) Det var diskutert i forebyggende forum og der sitter jo politiet og barnevern og alle. Sånn at vi fikk oppdraget derfra, i samarbeid med politiet og helsesykepleierne. Det er vel andre året vi kjører den planen nå. Det er litt arbeid fordi vi må legge opp skolebesøkene til turnusen i politiet. I år kjørte vi digitalt på flere skoler og vi har også foreldremøter der politiet er med. Så det er en systematikk og plan som blir med videre til neste år. Så justerer vi etter hvert tenker jeg. (Skoleleder)

I Ålesund ble det utviklet et opplegg knyttet til det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som ble videreutviklet med støtte fra blant annet Helsedirektoratets folkehelseprogram til en gratis, åpent tilgjengelig nettressurs med opplæringsmaterieill, for hele løpet fra barnehage til og med ungdomsskolen. Her ligger også ressurser rettet mot foreldre.²⁵ Prosjektet startet som et tiltak utviklet gjennom arbeidet med *Et lag rundt eleven*-prosjektet ved Åse tiltaksskole og ble så tatt over og løftet til hele kommunen og videreutviklet i regi av PPT. Gjennom videreutviklingen på kommunenivå ble det også benyttet dialogkonferanser i LOG-regi, for å sikre involvering og medvirkning fra ledere, lærere og annet personale fra ulike skoler, i tillegg til andre profesjoner i laget rundt eleven. Konkret er det valgt ut ti ulike temaer, som for eksempel følelser, venner og kropp. Disse temaene er det utviklet opplegg for, tilpasset henholdsvis barnehage, barnetrinn og ungdomstrinn. De samme temaene går igjen hvert år, men med en progresjon for vinkling og tilpasning av temaene. I intervjuutdraget under beskriver skoleleder ved Åse skole utviklingen og videreføringen av dette opplegget:

Det ene [tiltaket vi utviklet] har havnet på kommunenivå. Vi ville jobbe med psykisk helse, så det siste store prosjektet vi jobbet med i *Et lag rundt eleven*, gikk på psykisk helse eller livsmestring. Der fikk vi knyttet til oss ganske mange samarbeidspartnere, og det kalles for "Livet og sånn". Og etter at vi begynte å jobbe med Livet og sånn, har jo kommunen bestemt at det skal alle skolene, alle barneskolene i Ålesund, ha. Og det jobber vi videre med. Vi har bestemt ti ulike tema, et for hver måned. Vi begynner med "trygghet" i august; alle skoleelever trenger å være trygge. Andre temaer er vennskap, det går på nett-bruk, det går på familie, det går på hemmeligheter – altså hva slags hemmeligheter bør man ikke ha alene, hvilke bør du dele med voksne. (..) Ja, det er i alle fall ti temaer som det er laget gode opplegg rundt, og som helsesykepleierne og assistentene, miljøterapeutene og lærerne jobber med samtidig. (Skoleleder)

Skoleleder beskriver videre hvordan det som startet som et utviklingstiltak i *Et lag rundt eleven*-prosjektet ble koplet til fagfornyelsen og vinklet mot det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Slik hun oppfatter tilbakemeldingene fra elever og foresatte så langt, har de truffet det hun opplever som en kjerne i det tverrfaglige temaet i ny læreplan:

Og det foreldrene og elevene sier, er at de har fått et bedre språk til å fortelle hvordan de har det. (..) Altså, alle er lei seg av og til, men noen kan gå fryktelig fort i kjelleren, men nå greier de mer å skjønne at ... jammen, det er vanlig å være lei seg, og da kan vi gjøre sånn og sånn for at det skal bli bedre. Og det er jo akkurat det livsmestring går ut på, fordi livet går i bølgedaler, og livet går i mørke tunneller av og til, og det må barna lære seg å takle, så

²⁵ <https://www.livetogsann.no/>

dette går egentlig på å lære dem et verktøy sånn at de kan mestre sitt eget liv på en bedre måte. Så det jobber vi fortsatt veldig mye med. (Skoleleder)

Lillehammer: Sosiallærer og tverrfaglig lavterskelteam ved alle skoler.

Lillehammer kommune innførte underveis i prosjektperioden (høsten 2018) både egen sosiallærerressurs og lavterskelteam team ved samtlige skoler.²⁶ Sosiallærer skal være utdannet lærer eller ha sosialfaglig bakgrunn, og størrelsen på ressursen varierer etter hvor stor skolen er. Sosiallærerne deltar i et eget nettverk for sosiallærere på kommunenivå, som ledes av kommunens SLT-koordinator i samarbeid med skolekontoret. Lavterskelteamet består av skolens sosiallærer, helsesykepleier og kontaktperson fra PP-tjenesten, og skal møtes ukentlig. Hovedformålet med lavterskelteamet er å få til et tverrfaglig samarbeid for oppfølging på lavest mulig nivå, og tidligst mulig. Teammøtene kan brukes både til drøfting av saker fra de tre medlemmene/tjenestene, og til koordinering og samarbeid om praktisk arbeid i skolehverdagen: oppfølging og forebyggende tiltak for enkeltelever og grupper. Skolekontoret skal arrangere nettverksmøter for alle kommunens lavterskelteam minst en gang i året.²⁷

Innføringen av sosiallærere og lavterskelteam innebar en økt ressurs, og et supplement til det allerede etablerte tverrfaglig team²⁸, som tilsvarer ressursteamet i LOG-modellen, og som i Lillehammer inkluderte skoleledelsen, helsesykepleier, PPT, barnevern og fysio-/ergoterapeut. Det innebar dermed politisk vedtak om midler, og ble ikke rammet inn som utviklingstiltak i arbeidet med *Et lag rundt eleven*-prosjektet.

I intervjuene etter prosjektslutt, beskriver imidlertid skoleeier og skoleledere hvordan dette også var et resultat av utviklingsaktiviteter i implementeringen av LOG-modellen, både på kommunenivå og på skolenivå: På den første dialogkonferansen på kommunenivå høsten 2017 kom det frem misnøye fra skolene med det eksisterende månedlige ressursteamet, som også skoler i de andre kommunene ga uttrykk for i intervjuer (Malmberg-Heimonen m.fl. 2020): Skolene opplevde at månedlige møter var for sjeldne, at de eksterne tjenestene ofte fikk funksjon som «uforpliktende synsere» framfor reelt operative deltakere og samarbeidspartnere for skolene, og at særlig oppmøte fra barnevernet var uforutsigbart, selv om de opplevde at viljen var der.

I tillegg var det en av skolene i kommunen som svært tidlig i implementeringsperioden utviklet Drop-in som ny tverrfaglig samarbeidsform, der alle medlemmene i tverrfaglig team møttes ukentlig på skolen, hvor de også kunne gi både lærere og foreldre et lavterskeltilbud med tverrfaglig støtte (se beskrivelse av Drop-in ved Søre Ål skole over). Dette svarte altså på ønsker og behov som skolene over tid hadde erfart, og dette utviklingstiltaket fra Søre Ål skole ble fort kjent og flere skoler ønsket det samme. Det innebar imidlertid en større tids- og ressursbruk for de andre tjenestene enn de månedlige møtene i ressursteamet/tverrfaglig team. Opprettelsen av lavterskelteam, som en operativt «mini-variant» av tverrfaglig team, kom dermed som et svar fra kommunen på de utfordringene, behovene og ønskene som hadde kommet frem fra skolene gjennom arbeidet med LOG-modellen:

Ideen med lavterskelteam kom etter vi begynte Et lag rundt eleven fordi vi så at de hadde kapasitet til å være på skolen. Altså de aktørene i tverrfaglige team (..) Det vi er veldig

²⁶ Kommunen hadde innført sosiallærerressurs ved alle ungdomsskoler noen år tidligere, men innførte sosiallærerressurs også for barneskolene fra skoleåret 2018/19, etter vedtak i kommunestyret (sak 115/17 14.12.2017).

²⁷ <https://www.lillehammer.kommune.no/skoleutvikling.458149.no.html>, <https://irev.no/wp-content/uploads/2019/03/Sluttrapport-mobbing-og-psykososialt-milj%C3%B8-i-skolen.pdf>, s. 18.

²⁸ <https://www.lillehammer.kommune.no/tverrfaglig-team-i-skolen.6082663-456024.html>

strengt på nå er at sosiallærere, PP-tjeneste og helsesykepleiere skal koordinere seg på hver eneste skole, jevnlig. De skal prioritere og de skal være tett på elevene. Og det var jo det som var ideen med tverrfaglige team, men det er vanskelig for barnevernet, for de er veldig kjørt. (...) Lavterskelteamet følger vi opp veldig tett og har møter med alle teamene og sosiallærere som koordinerer det, for å få det til å fungere for alle skoler. (Skoleeier)

Kort oppsummert, kan altså innføringen av sosiallærerressurs og lavterskel-team forstås som et grep for å styrke det operative tverrfaglige samarbeidet på skolene, der en prioriterer de tjenestene som allerede er tettest på skolene og som skolene opplever som de viktigste i det løpende samarbeidet. I tillegg fikk man gjennom sosiallærer-ressursen sikret deltakelse av sosialfaglig/sosialpedagogisk kompetanse i dette samarbeidet, som ikke var avhengig av at en fra barnevernet har anledning til å delta. Skolelederne gir uttrykk for svært gode erfaringer med dette grepet, og opplever å ha fått et operativt team med tverrfaglig kompetanse og støtte som de har stort behov for og nytte av.

I intervjuene etter prosjektslutt, forteller skoleeier at de er i gang med å videreutvikle og lande hva som skal bli den endelige modellen for tverrfaglige team og møtepunkter. De arbeider også videre med utfordringer og forbedringspunkter i samarbeidet mellom lærere og andre tjenester, som blir formidlet gjennom arbeidet med lavterskelteam. Skoleeier beskriver blant annet hvordan samarbeidet aksentuerer og gir mulighet til å jobbe med kulturutfordringer i samarbeidet mellom lærere/skolen og andre tjenester: På den ene siden, erfarer de at når medlemmene i lavterskelteamet har kapasitet til å komme direkte inn og observere i klasserommet og samarbeide med lærerne, er det også noen lærere som ikke vil slippe dem inn i klasserommet:

Når andre yrkesgrupper kommer inn i skolen er det jo profesjonsgreier. (...) Da er det jo dette med kulturer og tradisjoner med den privatpraktiserende læreren. Da blir det [lavterskelteamet] også et ganske viktig virkemiddel for å utfordre den kulturen. (...) Det ser vi i praksis skjer. Lærere som aldri har hatt noen i klasserommet sitt, fordi de ikke har ønsket det eller spurt om det. (...) Jeg pratet med en veldig erfaren lærer på en av skolene nå som har et utrolig godt rykte for å være kjempeflink, som sa at nå for første gang har jeg noen i klasserommet som jeg kan diskutere med. Det er kjempebra, for de har jo ikke vært tilgjengelig for dem tidligere. (Skoleeier)

På den andre siden blir også de andre tjenestene utfordret til å endre praksis fra å fokusere på å bestille informasjon og dokumentasjon fra lærerne, til å delta mer direkte og konkret i samarbeid og veiledning:

Og så er det jo noen av de som jobber i de lavterskelteamene som har tradisjon for at her må ting utredes, det må være dokumentasjon, det må være gjort noen tester. Så pålegger de lærere å gjøre det. Det har jeg nettopp møtt på nå i noen lavterskelteam. Jeg tenker jo at når det skal være lavterskel skal disse kravene være ganske lave. Det ligger jo i ordet. Vi blir jo hele tiden utfordret på ting i dette arbeidet. Det var litt overraskende for meg at det plutselig kom opp at lærerne fikk strengere krav. Men det er jo sikkert en sånn frykt, eller kanskje ikke det, men det å sitte på kontoret og skrive sakkyndige vurderinger og så skal du plutselig inn i klasserommet og være i praksis. Da skal du være litt tøff også, men samtidig tørre å være sårbar og komme litt som en ekspert. Men jeg mener jo at man utvikler kompetanse ved å stå i praksis. Det er den erfaringsbaserte kunnskapen der som gjør at de etter hvert får et repertoar. Alt er ikke nytt hver gang. Da får de erfaringer. (Skoleeier)

5.3 Sammenfatning

I dette kapittelet har vi sett på hvordan de nye tverrfaglige samarbeidsformene som ble utviklet gjennom *Et lag rundt eleven*-prosjektet har blitt videreført og blitt en del av daglig drift. Ti av de 16 tiltaksskolelederne som svarte på spørreskjema oppgir at skolen har videreført nye samarbeidsformer som ble utviklet gjennom *Et lag rundt eleven*-prosjektet. Det betyr at en høy andel av tiltaksskolene oppgir at de har realisert et av de sentrale kortsiktige resultatene for LOG-modellen, nemlig utvikling av nye tverrprofesjonelle samarbeidsformer som har blitt vurdert som så nyttige og bærekraftige at de er videreført, videreutviklet og blitt en del av daglig drift.

Vi har beskrevet fire nye samarbeidsformer på skolenivå og vist hvordan de er videreført og blitt del av daglig drift. Vi har også identifisert nye samarbeidsformer, som enten er utviklet på kommunenivå, eller løftet opp fra skolenivå og videreutviklet på kommunenivå.

Blant de nye samarbeidsformene som er videreført på skolenivå, finner vi både bedre organisering, strukturer og systematikk knyttet til samarbeid om løpende enkeltsaker og utfordringer – og samarbeid med vekt på forebyggende, miljørettet og universell innretning. Mens noen av samarbeidsformene innebærer ny bruk av eksisterende ressurser, har andre bidratt til en mobilisering og omprioritering av ressurser fra de andre tjenestene, fra utrednings- og enkeltsaksarbeid til samarbeid ute på skolene med vekt på forebygging og tidlig innsats. I tillegg har vi sett at tiltaksskoleledere løfter frem hvordan de gjennom arbeidet med LOG-modellen har utviklet og funnet frem til nye måter å jobbe og organisere seg på, både i skoleinterne lag rundt eleven og i samarbeidet i og med ressursteamet. Dette er praksisendringer som de opplever har bidratt til å styrke relasjoner, strukturer, systematikk og vektlegging av forebygging. De opplever også at terskelen for tverrfaglig samarbeid har blitt lavere, og at det er lettere å sette i gang tverrfaglige prosesser.

Vi har også sett at de fremmende og hemmende faktorene for videreføring i stor grad sammenfaller med faktorene for *utvikling* av nye samarbeidsformer som vi fant i hovedstudien (Malmberg-Heimonen m.fl. 2020). Samarbeidsformene som er videreført kjennetegnes ved at de a) baserer seg på lokalt identifiserte utfordringer eller behov, b) oppleves å treffe disse utfordringene c) ble utviklet, prøvd ut, evaluert og justert i samarbeid mellom skolen og deltakere fra de andre tjenestene, d) er godt forankret hos og ledet av skoleledelsen, e) kan gjennomføres med eksisterende ressurser fra skole og andre tjenester, eller man har fått til å omprioritere eller mobilisere ekstra ressurser til å videreføre dem. Når nye samarbeidsformer *ikke* er videreført, på tross av at de oppleves som nyttige og relevante, begrunnes det med ytre betingelser knyttet til reduserte ressurser og/eller omfattende omorganisering.

6 Virkninger av arbeidet med LOG-modellen etter prosjektslutt for deltakere i ressursteam, lærere og elever

Sluttrapporten for effektstudien viste ingen effekter av LOG-modellen for lærere eller elever, men positive kortvarige effekter på oppfatninger av samarbeidet i ressursteam. Prosessevalueringen viste positive erfaringer med prosjektet og modellen for noen skoleeiere og skoleledere, noe som bekreftes i oppfølgingsstudien etter prosjektslutt. En hypotese var at for kort virketid kan ha forårsaket små og manglende effekter for målgruppene. Hvis tiltaksskolene har utviklet mer systematikk i det tverrfaglige samarbeidet og mer tilpassede utviklingstiltak gjennom implementeringen av LOG-modellen, vil det kunne være mulig å identifisere virkninger av bedret samarbeid for ressursteamene, lærere og elever to år etter prosjektslutt.

Det er viktig å minne om at oppfølgingsstudien ikke kan måle noen *effekter* av LOG-modellen da oppfølgingsstudien ikke er en RCT og *Et lag rundt eleven*-prosjektet er avsluttet i kommunene som deltok.

6.1 Vurderinger av samarbeidet i ressursteam

Hver skole som deltok i *Et lag rundt eleven*-prosjektet hadde allerede etablerte tverrprofesjonelle team ved skolen, hvor representanter fra relevante tjenester i kommunen deltok. Det var knyttet noen organisatoriske krav til ressursteamet, som krav til deltakere og møtehyppighet. I tillegg var det en forventning at ressursteamet skulle benyttes til diskusjoner og evaluering av tiltak knyttet til ny tverrfaglig praksis, i tillegg til å håndtere saker som fortløpende måtte dukke opp.

Evalueringen viste flere positive effekter av LOG-modellen på samarbeidet i ressursteamet, som mer smidig samarbeid og avklart ansvarsfordeling mellom medlemmene og større grad av evaluering av team-samarbeid. Det var imidlertid kun effekten av evaluering av team-samarbeidet som holdt seg til slutten av prosjektperioden (2019). Evalueringen viste også at det var stor variasjon i hvorvidt ressursteamene klarte å jobbe systematisk med utviklingsarbeid i tillegg til løpende saker.

I dette kapitlet skal vi undersøke hvorvidt vi finner forskjeller for medlemmene i ressursteam mellom skolene som prøvde ut LOG-modellen (tiltaksskoler) og de som ikke gjorde dette, etter prosjektslutt. Vi vet gjennom intervjuene med skoleeiere og skoleledere at det har vært en del utskiftninger i skolen og kommunen i etterkant av prosjektet. Vi ønsket derfor først å få en oversikt over hvilke deltakere i ressursteamet som hadde kjennskap til LOG-modellen og om de var ansatt på skolen/i kommunen under prosjektet.

Deltakerne i ressursteamets kjennskap til LOG-modellen

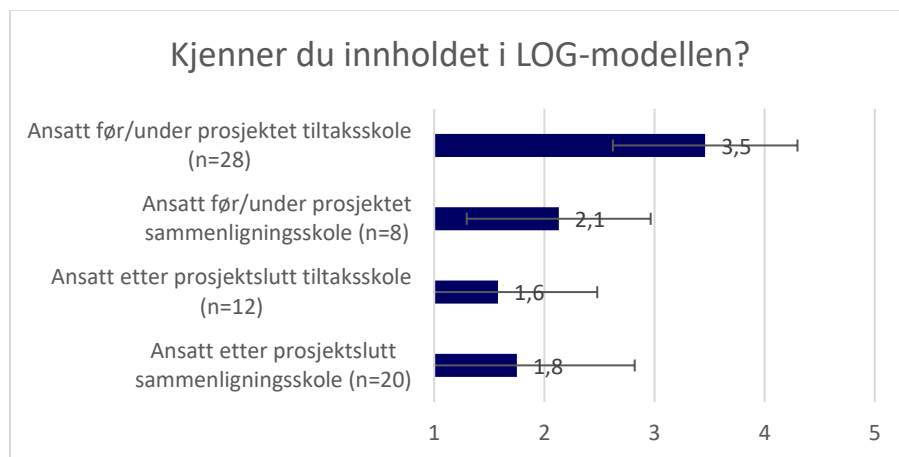
Vi hadde to spørsmål i undersøkelsen om når henholdsvis skoleledere og andre deltakere i ressursteam var ansatt. Som vi ser i Tabell 5 under var det cirka halvparten av respondentene som jobbet på skolen / i ressursteam i perioden hvor kommunen var den del av *Et lag rundt eleven*-prosjektet. Videre ser vi at det er flere av respondentene på tiltaksskolene som jobbet på skolen under prosjektet (70 prosent), mens kun i underkant av en tredel (28 prosent) av

respondentene fra sammenligningsskolene oppgir at de jobbet på skolen når *Et lag rundt eleven-prosjektet* pågikk.

Tabell 5. Andelen respondenter som jobbet på skolen under Et lag rundt eleven-prosjektet (2017-2019)

	Ja (%)	Nei (%)	Total
Sammenligning	8 (28)	20 (71)	28 (100)
Tiltak	28 (70)	12 (30)	40 (100)
Total	36 (53)	39 (57)	68 (100)

Videre beregnet vi gjennomsnittene for de deltakerne som hadde vært ansatt på skolen eller i kommunen under prosjektet på hvorvidt de hadde kjennskap til LOG-modellen. Som vi ser i figur 3 under, er det ressursteammedlemmer som jobbet på skolen under *Et lag rundt eleven-prosjektet* som i størst grad kjenner til prosjektet, og svarer i gjennomsnitt mellom 3=I noen grad og 4=I stor grad. Ressursteammedlemmer som jobbet på sammenligningsskolene under prosjektet svarer i gjennomsnitt at de i liten grad kjenner til prosjektet, mens de som begynte å jobbe i ressursteamet etter prosjektslutt i minst grad kjenner LOG-modellen. Dette kan bety at det har vært relativt liten spredning av kunnskap om LOG-modellen både til sammenligningsskoler, men også til ansatte som ikke jobbet i ressursteam under prosjektet. Disse funnene sammenfaller med de kvalitative dataene som viste lite spredning av arbeid som var relatert til LOG-modellen.



Figur 3. Gjennomsnittsskårer for deltakerne i ressursteamet på hvorvidt de kjenner til LOG-modellen fordelt på når de var ansatt og hvor de jobber (2022-survey). Svaralternativer 1=Ikke i det hele tatt, 2=I liten grad, 3=I noen grad, 4=I stor grad, 5=I svært stor grad

Vi kan allikevel ikke utelukke at en slik spredning har skjedd. En årsak til resultatene kan være at arbeidsmåtene i ressursteamet er en konsekvens av LOG-implementeringen, men at arbeidsmåten ikke nødvendigvis er koblet til LOG-modell som begrep.

Samarbeid i ressursteam

Vi benytter måleinstrumentet *Index of Interprofessional Team Collaboration for Expanded School Mental Health* (Mellin et al., 2010) til å måle arbeid og samarbeid i ressursteamet.

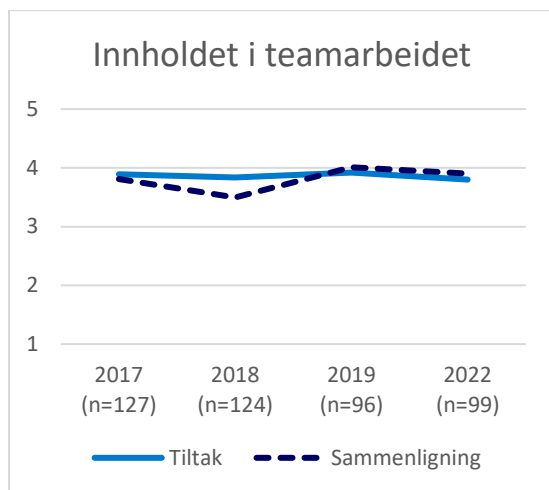
Måleinstrumentet består av en rekke påstander om samarbeid i tverrfaglige grupper/team som respondentene må ta stilling til på en skala fra 1-5, hvor 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid.

Vi benytter oss av fem dimensjoner i skalaen: 1) innholdet i teamarbeidet, 2) dynamikken i samarbeidet, 3) konflikthåndtering i teamet, 4) evaluering av teamarbeidet og 5) endret praksis i teamet.

Den første dimensjonen, innholdet i teamarbeidet, måler hvor ofte det tverrfaglige teamet konkret arbeider med elever på skolene. Innholdet i teamarbeidet er målt gjennom de følgende tre påstandene:²⁹

- Teamet jobber med å finne løsninger på saker knyttet til barn ved en skole
- Teamet jobber med fordeling av ansvar for oppfølging i saker
- Teamet diskuterer prinsipielle spørsmål om hvordan enkelte typer saker kan håndteres av de ulike instansene

Under presenterer vi gjennomsnittene for henholdsvis tiltaksskoler og sammenligningsskoler. Som vi ser i figur 4 er det små forskjeller mellom skoletypene i 2022. Gjennom en t-test finner vi ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Vi gjennomførte videre to-nivåanalyser for å ta hensyn til at observasjoner innad i skoler er avhengige av hverandre, samtidig som vi kontrollerte for baseline (det de svarte i 2017 på de samme spørsmålene). Også disse analysene viste ingen signifikante forskjeller mellom gruppene (COL=-,22, $p=,197$).



Figur 4. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på innholdet i teamarbeidet (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Svaralternativer 1=aldri til 5=alltid.

Den andre dimensjonen er samarbeidsrelasjonene eller dynamikken i samarbeidet. Et godt samarbeid krever at de profesjonelle lytter til hverandres meninger, kommuniserer og arbeider mot felles mål. Dynamikken i samarbeidet er målt gjennom følgende elleve påstander:³⁰

- Deltakerne i teamet møter godt forberedt til møtene
- Deltakerne er åpne for nye idéer som kan hjelpe elevene
- Deltakerne støtter hverandres arbeid med elevene
- Deltakerne jobber sammen for å løse utfordringene vi støter på
- Deltakerne er lyttende til andres meninger, framfor å forsvare egne meninger

²⁹ Denne faktoren har en crohnbach's alpha (α) på 0,527.

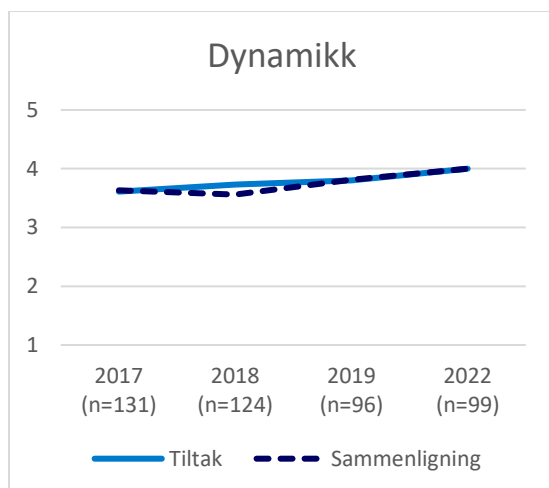
³⁰ Faktor Dynamikk $\alpha=,841$

- Teamet rådfører seg med ansatte utenfor teamet som har andre perspektiver på hvordan man bør møte elevens behov
- Det er åpen kommunikasjon mellom deltakerne
- Jeg opplever at vi arbeider mot klare mål i teamet
- Deltakerne snakker om likheter og forskjeller i hvordan de arbeider
- Teamet diskuterer hvor involvert hver deltaker bør være i oppfølgingen av saken
- Enkelte fagfolk i teamet sier lite og bidrar lite i teamet

Verdiene til den sistnevnte påstanden er reversert fordi formuleringen er negativ, mens de andre påstandene er formulert positivt.

Figur 5 viser gjennomsnittene for tiltaks- og sammenligningsgruppe over tid på dimensjonen dynamikk. Gruppene har identiske skårer i 2022, med en svak positiv utvikling over tid. Dette betyr at ressursteam i både tiltaks- og sammenligningsgruppe opplever en bedring i dynamikken i teamarbeidet over tid. To-nivåanalyser bekrefter at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom gruppene på denne dimensjonen ($ES=-,07$, $p=,699$).

Dette kan være en konsekvens av at samarbeid over tid fører til bedre dynamikk mellom de som samarbeider. Da vi ikke finner noen statistiske forskjeller mellom gruppene kan vi ikke konkludere med at den positive tendensen over tid er relatert til LOG-modellen.



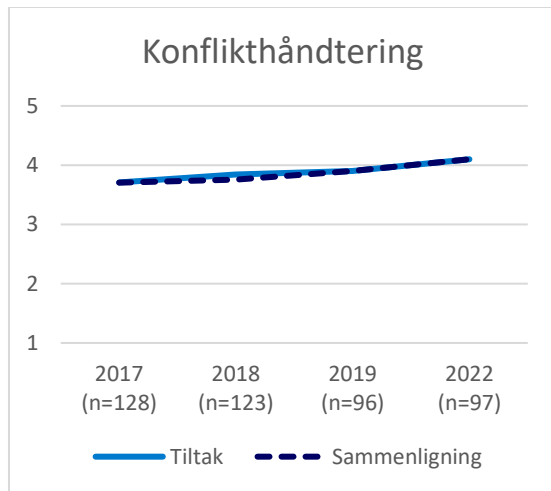
Figur 5. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på dynamikk (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Svaralternativer 1=aldri til 5=alltid.

Den tredje dimensjonen er konflikthåndtering. En viktig forutsetning for at tverrfaglig samarbeid skal lykkes, er at profesjonene på konstruktive måter klarer å løse konflikter dersom de skulle oppstå. I dimensjonen inngår følgende fire påstander:³¹

- Deltakerne tar opp eventuelle konflikter direkte med hverandre
- Deltakerne i teamet respekterer hverandres meninger og innspill
- Det er takhøyde for uenighet i teamet
- Det er respekt for at ulike team-deltakere kan ha ulike syn på hva som vil hjelpe eleven best

³¹ Faktor Konflikthåndtering $\alpha=,813$

Figur 6 viser gjennomsnittene for tiltaks- og sammenligningsgruppe over tid på dimensjonen konflikthåndtering. Vi kan antyde en svak positiv trend for tiltaksskolene fra 2017 til 2022, men forskjellene mellom tiltaks- og sammenligningsskoler er ikke signifikante. Dette bekreftes gjennom to-nivåanalyse (COL=-,05, $p=,823$). Som over kan en positiv utvikling over tid handle om bedre samarbeidsrelasjoner med tid, men vi kan ikke si at en slik utvikling er relatert til deltakelsen i prosjektet, da vi ikke finner forskjeller mellom gruppene.



Figur 6. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på konflikthåndtering (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Svaralternativer 1=aldri til 5=alltid.

Den fjerde dimensjonen kaller vi evaluering av teamarbeidet. Her blir de profesjonelle bedt om å vurdere hvordan og hvor ofte de evaluerer samarbeidet. Evaluering er målt gjennom følgende fem påstander:³²

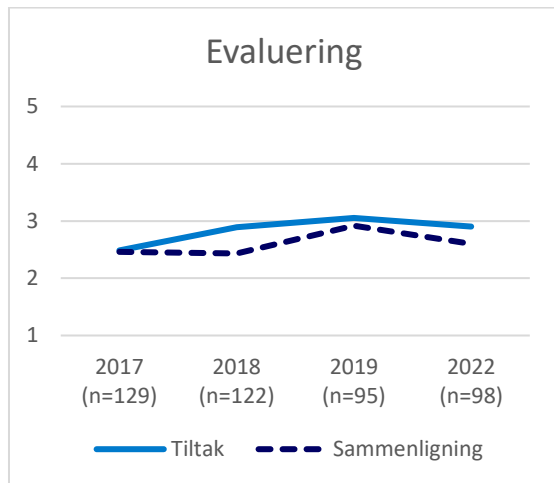
- Vi diskuterer måter vi kan forbedre samarbeidet på
- Vi vurderer vårt eget samarbeid for å jobbe mer effektivt
- Vi evaluerer vårt samarbeid jevnlig
- Vi diskuterer sammensetningen av kompetanse i teamet
- Vi bruker tilbakemeldinger på hvordan teamet fungerer aktivt til å bedre vår fungering

Figur 7 viser gjennomsnittene for tiltaks- og sammenligningsgruppe over tid på dimensjonen evaluering. Generelt er skårene på denne dimensjonen lavere enn for de andre dimensjonene, noe som tyder på at evaluering av teamarbeidet er vanskeligere å få til, eller i hvert fall i mindre grad gjøres i praksis.

Vi kan se en synkende trend for begge grupper mellom 2019 og 2022, men mest for sammenligningsgruppa. Forskjellene mellom tiltaks- og sammenligningsskole er akkurat signifikante når vi gjennomfører en enkel t-test ($p=,045$). Ved å ta hensyn til klustrede data og kontrollere for baseline gjennom to-nivåanalyse, forsvinner den signifikante forskjellen mellom gruppene (COL=,19, $p=,296$). I effektstudien fant vi en sterk, men synkende signifikant forskjell mellom tiltaks- og sammenligningsgruppa i 2018 til 2019 i to-nivåanalysene. Konklusjonen den gang var at modellen førte til at teamarbeidet i større grad førte til at ressursteamet diskuterte,

³² Faktor Evaluering $\alpha=,842$

vurderte og justerte egen arbeidsform og innhold. Denne effekten finner vi ikke igjen i 2022. Om dette er en konsekvens av spredning og/eller utskiftninger i teamet, er uklart.



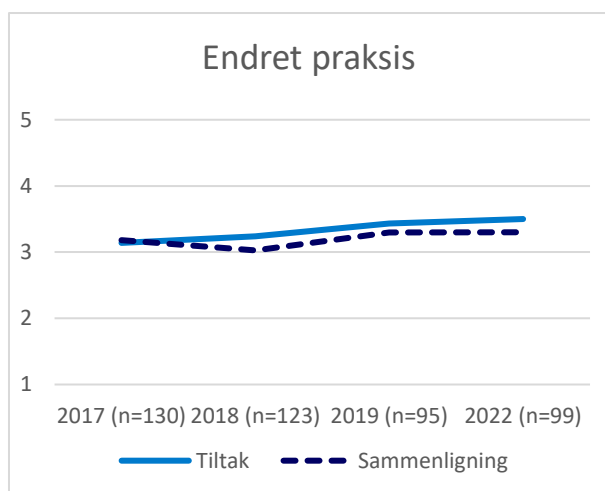
Figur 7. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på evaluering (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Svaralternativer 1=aldri til 5=alltid.

Den femte dimensjonen endret praksis, endrede måter å jobbe på. Sentralt i denne dimensjonen er hvorvidt og i hvilken grad det tverrfaglige samarbeidet bidrar til nye og forbedrede praksiser. Endret praksis er målt gjennom påstandene:³³

- Det oppstår ny praksis som et resultat av ideer som utveksles i teamet
- At teamet består av ansatte med ulik fagbakgrunn har en selvstendig positiv effekt på resultatene av samarbeidet
- Team-medlemmenes arbeidsoppgaver endres som følge av teamarbeidet
- Deltakerne i teamet tar på seg oppgaver som ligger utenfor sin stilling når det oppleves som nødvendig
- Nye tiltak og måter å jobbe på iverksettes som et resultat av de ulike perspektivene som løftes frem i teamets arbeid
- Vi løser problemene vi står overfor i teamet
- Teamet er avhengig av deltakere med spesifikke roller og oppgaver for å få gjennomført enkelte aktiviteter og/eller oppnå bestemte resultater

Figur 8 viser gjennomsnittene for tiltaks- og samarbeidspartnere på dimensjonen *endret praksis*. Vi kan se at skårene er relativt stabile for begge grupper over tid, med en svak positiv utvikling for tiltaksskoler. Forskjellene mellom gruppene er ikke signifikante på t-test eller to-nivåanalyser (COL=,14, $p=,455$). I 2018 fant vi en signifikant effekt mellom gruppene på denne dimensjonen, men effekten avtok og var ikke signifikant i 2019. Utskiftninger i teammedlemmer og/eller spredning kan ha bidratt til resultatene av analysene.

³³ Faktor Endret praksis $\alpha=,778$



Figur 8. Gjennomsnittsskårer for deltakere i ressursteam på endret praksis (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Svaralternativer 1=aldri til 5=alltid.

Oppsummert

I dette kapitlet har vi undersøkt vurderinger av det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam for henholdsvis skoler som prøvde ut LOG-modellen i 2017-2020, og de som var sammenligningsskoler. Resultatene viste ingen forskjeller mellom gruppene på noen av dimensjonene. Dette betyr at deltagerne i ressursteam på de gamle tiltaksskolene ikke opplever at det tverrfaglige samarbeidet er signifikant bedre enn det deltagerne i ressursteam på sammenligningsskolene. En forklaring på dette kan være at samarbeidet i hele kommunen i etterkant av prosjektslutt har vært preget av manglende samarbeid grunnet koronapandemien og kommunesammenslåing. En annen forklaring kan være utskifting av personale i begge grupper, og/eller at de ekstra ressursene ved tiltaksskolene har forsvunnet, slik at samarbeidet har blitt preget av dette. En tredje forklaring kan være spredning mellom tiltaks- og sammenligningsskoler etter prosjektslutt. Dette finner vi lite trolig, da de kvalitative dataene viser at utviklingsarbeidet etter prosjektslutt i stor grad har blitt satt på pause grunnet koronapandemien og kommunesammenslåinger.

Det er mer sannsynlig at manglene forskjeller mellom de tidligere tiltaks- og sammenligningsskolene er et resultat av informasjons-/erfaringsdeling mellom tiltaks- og sammenligningsskoler under prosjektperioden, ettersom tiltaket ble iverksatt på kommunenivå. Funnene at det også har foregått betydelig arbeid med å utvikle tverrfaglig samarbeid på sammenligningsskoler i samme periode, for eksempel grunnet økte politiske føringer og insentiver for tverrfaglig samarbeid under prosjektet og/eller informasjons-/erfaringsdeling mellom tiltaks- og sammenligningsskoler, kan ha hatt innvirkning på arbeidet på alle skolene i prosjektet, og derfor ha vært medvirkende årsaker til nullfunn.

6.2 Læreres vurderinger av samarbeidet i tverrfaglige grupper

LOG-modellen skulle føre til mer samarbeid mellom lærere og ulike profesjoner, gjennom at lærere ble involvert i utviklingsarbeidet ved skolene. Gjennom et samarbeid mellom lærere og

andre profesjoner var antagelsen at det ville føre til lavere terskel for lærerne til å be om hjelp/støtte fra andre profesjoner, mer kunnskap om de andre profesjonenes kompetanser og derfor hva de kunne brukes til, og økt støtte og avlastning i lærerarbeidet.

I effektevalueringen av LOG-modellen fant vi ingen effekter av LOG-modellen på lærernes vurderinger av tverrfaglig samarbeid eller egne mestringsforventninger. En forklaring på dette var at LOG-modellen ikke i tilstrekkelig grad nådde frem til lærerne, ved at de i liten grad ble involvert i utviklingsarbeidet. På de skolene hvor lærerne var involvert i utviklingsarbeidet, var det ofte begrenset eller manglende involvering fra andre profesjoner/tjenester. En viktig og rimelig forklaring på manglende funn for elever og lærere, var derfor liten grad av lærerinvolvering i implementeringen og reelt tverrfaglig samarbeid mellom lærere og andre profesjoner i konkret utviklingstiltak.

I dette kapitlet undersøker vi hvorvidt vi kan spore noen langtidsvirkninger av implementeringen av LOG-modellen for lærere ved skoler som prøvde ut LOG-modellen. Det er viktig å minne om at vi har en lav svarprosent blant lærere (21 prosent, $n=48$) og bør være forsiktige med tolkningene på bakgrunn av disse dataene alene.

Lærernes kjennskap til LOG-modellen

Før vi sammenligner svarene for lærere over tid, ville vi undersøke hvorvidt respondentene kjente til LOG-modellen. Vi spurte respondentene om de hadde vært lærere på skolen i perioden hvor kommunen deltok i Et lag rundt eleven-prosjektet. Som vi ser av tabell 6 er det en hovedvekt av lærerne som svarte på spørreundersøkelsen i 2022 som jobbet på skolen i perioden hvor kommunen var en del av *Et lag rundt eleven*-prosjektet, både på tiltaksskoler og sammenligningsskoler. Dette sier ikke noe generelt om utskiftningen av lærere på skolene, men kun at de fleste som har svart på undersøkelsen er lærere som jobbet på skolen under prosjektet.

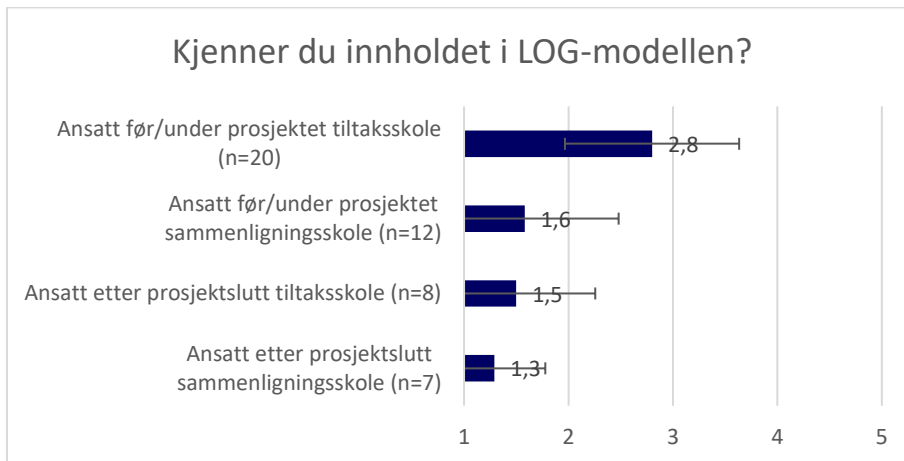
De lave svarfrekvensene blant lærere som ikke jobbet på skolen under prosjektet, kan tyde på at dette var én av grunnene til at de ikke deltok i undersøkelsen. Det er ingen signifikant forskjell mellom tiltak- og sammenligning når det gjelder hvorvidt lærerne jobbet på skolen under prosjektet eller ikke ($p=,567$).

Tabell 6. Andelen lærer-respondenter som jobbet på skolen under Et lag rundt eleven-prosjektet (2017-2019)

	Ja (%)	Nei (%)	Total
Sammenligning	12 (63)	7 (37)	19 (100)
Tiltak	20 (71)	8 (29)	28 (100)
Total	32 (68)	15 (32)	47 (100)

Videre beregnet vi gjennomsnittene for lærerne knyttet til når de var ansatt på skolen på hvorvidt de hadde kjennskap til LOG-modellen. Som vi ser i figur 9 er det lærerne som jobbet på skolen under Et lag rundt eleven-prosjektet som i størst grad kjenner til prosjektet, og svarer i gjennomsnitt i underkant av 3=I noen grad. Det er altså ikke veldig stor kjennskap til LOG-modellen blant lærerne som jobbet på tiltaksskoler under prosjektet. Ser vi på lærere på sammenligningsskoler og lærere som var ansatt etter prosjektslutt er det veldig lave gjennomsnittsskårer. Disse analysene underbygger funnene både i effektstudien, nemlig at kunnskapen om LOG-modellen kun i liten grad har nådd frem til lærerne ved tiltaksskoler. Det er

derfor lite sannsynlig at det har vært noen spredning av slik kunnskap til nyansatte eller lærere ved sammenligningsskoler.



Figur 9. Gjennomsnittsskårer for lærere på hvorvidt de kjenner til LOG-modellen fordelt på når de var ansatt og hvor de jobber (2022-survey). Svaralternativer 1=Ikke i det hele tatt, 2=liten grad, 3=I noen grad, 4=I stor grad, 5=I svært stor grad

Samarbeid i tverrfaglige grupper (lærere)

Vi benyttet Ødegårds validerte indeks for tverrfaglig samarbeid (*Perception of interprofessional Collaboration (PINCOM)*)³⁴ (Ødegård, 2006), for å vurdere endring over tid av lærernes opplevelse av tverrfaglig arbeid. Vi har beregnet alle skalaer som gjennomsnittsskårer av svar på inkluderte spørsmål, det betyr at alle skalaer har verdier som varierer mellom 1 og 7 (1=helt uenig, 2=ganske uenig, 3=litt uenig, 4=både og, 5=litt enig, 6=ganske enig, 7=helt enig). Vi presenterer resultatene under for henholdsvis lærere ved de tidligere tiltaksskolene og sammenligningsskolene.

PINCOM måler dimensjoner av tverrfaglig samarbeid på organisasjonsnivå, gruppenivå og på individnivå. Først vil vi undersøke hvorvidt lærerne opplever at skolen som organisasjon støtter opp under det tverrfaglige samarbeidet. Her måler vi én dimensjon; organisasjonsmål. Følgende tre påstander inngår i dimensjonen:³⁵

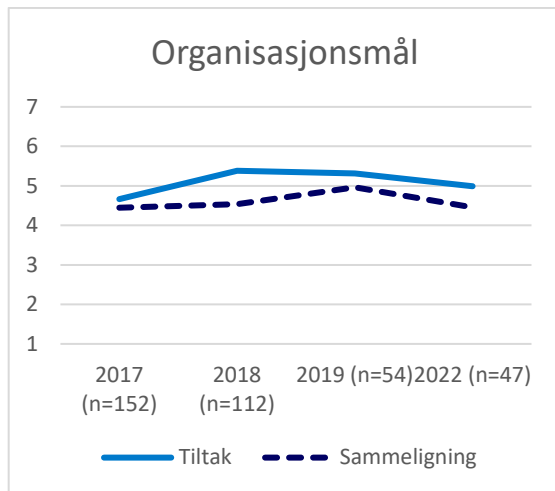
- Tverrfaglig samarbeid er et satsingsområde i vår skole
- Tverrfaglig samarbeid er godt beskrevet i virksomhetsplanen vår
- Vår skole har konkrete og klare mål vedrørende tverrfaglig samarbeid

Figur 10 viser gjennomsnittene over tid for respondentene på dimensjonen *organisasjonsmål*. Som figuren viser, ligger gjennomsnittene for organisasjonsmål rundt skåren 5=litt enig for lærere på tiltaksskolene. Skårene ligger på den positive enden av skalaen som betyr at lærerne opplever en positiv holdning på organisasjonsnivå for tverrfaglig samarbeid. Lærere ved tiltaksskolene skårer høyere enn sammenligningsskolene, og skårene blir noe lavere mellom 2019 og 2022. Forskjellene mellom tiltak- og sammenligningsskoler er ikke signifikant forskjellig fra hverandre verken ved t-test, eller når vi kontrollerer for baseline og klustrede data (COL=,56, $p=,275$).

³⁴ Måleinstrumentet besto opprinnelig av 48 spørsmål. I effektstudien valgte vi å inkludere de 22 spørsmålene fra PINCOM som ble ansett som de viktigste faktorene i Ødegårds (2006) studie

³⁵ Faktor Organisasjonsmål $\alpha=,951$

Det er her verd å minne om at vi har lav svarprosent blant lærere (21 prosent) og at forskjellene i skårer kan være en effekt av skjevheter i utvalget (altså ikke representativt), eller at utvalget er for lite til å kunne oppdage små til moderate effekter i dataene. Konklusjonen basert på tidligere funn i effektevalueringen og prosessevalueringen tilsier at utprøvingen av LOG-modellen ikke har hatt noen effekt på opplevelsen av organisatorisk fokus på tverrfaglig samarbeid for lærerne.



Figur 10. Gjennomsnittsskårer for lærere på organisasjonsmål (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Svaralternativer 1=helt uenig til 7=helt enig.

Videre undersøkte vi lærernes opplevelser av arbeidet i tverrfaglige grupper. Det er to dimensjoner som måler dette; gruppeledelse og tverrfaglig klima. Påstandene i disse spørsmålene er ikke knyttet til ressursteamet på skolen spesielt, men til alle tverrfaglige samarbeidsgrupper de deltar i med andre profesjoner. Når det gjelder ressursteamet på skolen svarte majoriteten av lærerne at de benyttet dette teamet når de hadde saker å melde. Det var ingen forskjeller mellom tiltaks- og sammenligningsskoler i hvordan de benyttet seg av ressursteam ($p=0,671$).

Følgende to påstander inngår i dimensjonen gruppeledelse:³⁶

- I tverrfaglige grupper som fungerer godt, er det ofte tydelig og klar ledelse
- Det er viktig at den som leder tverrfaglige grupper, legger til rette for at gruppa når sine mål

I dimensjonen tverrfaglig klima inngår følgende seks påstander:³⁷

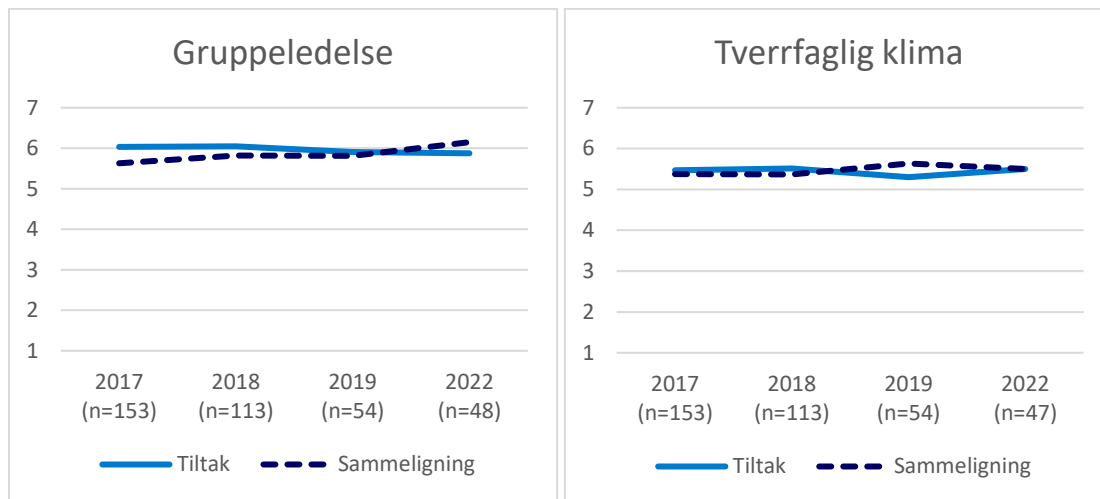
- I tverrfaglige grupper som jeg deltar i, flyter informasjonen lett mellom oss profesjonelle som deltar
- De som deltar i tverrfaglige grupper, er flinke til å gi hverandre opplysninger om hva deres arbeid går ut på
- Jeg opplever at jeg kan få hjelp og støtte av de andre deltakerne i de tverrfaglige gruppene jeg arbeider i
- Jeg erfarer at de andre deltakerne, i de tverrfaglige gruppene jeg deltar i, er villige til å lytte til meg dersom jeg har problemer

³⁶ Faktor Gruppeledelse $\alpha=,842$

³⁷ Faktor Tverrfaglig Klima $\alpha=,907$

- Jeg opplever at jeg blir verdsatt av andre deltakere i tverrfaglige grupper som jeg deltar i
- Jeg har nesten aldri opplevd at deltakerne i en tverrfaglig gruppe ikke forstår det jeg forsøker å forklare eller fortelle

Figur 11 under viser relativt høye og stabile skårer på både gruppeledelse og tverrfaglig klima. Vi ser at lærere på sammenligningsskolene skårer høyere på begge dimensjonene i 2022 sammenlignet med lærere på tiltaksskolene, men forskjellene er ikke statistisk signifikante (gruppeledelse: $p=,359$, tverrfaglig klima: $p=,941$). To-nivåanalysen bekrefter dette funnet.³⁸



Figur 11. Gjennomsnittsskårer for lærere på gruppeledelse og tverrfaglig klima (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Svaralternativer 1=helt uenig til 7=helt enig.

Effektstudien viste heller ingen signifikante effekter på hvordan lærerne opplevde arbeidet i tverrfaglige grupper. Generelt er funnet at lærere på tvers av tiltaks- og sammenligningsgruppene opplever at det er viktig med ledelse av tverrfaglige grupper, og at de generelt er ganske positive til samarbeidet som skjer i tverrfaglige grupper.

Til slutt undersøkte vi individuelle aspekter ved tverrfaglig samarbeid; profesjonsmakt og motivasjon. Dimensjonene måler hvordan lærerne opplever møtet med de andre profesjonene i samarbeidsrelasjonen og hvordan et slikt samarbeid oppleves motiverende eller ikke. Følgende fire påstander inngår i dimensjonen profesjonsmakt:³⁹

- Ofte dominerer enkelte fagfolk de tverrfaglige møtene med sine faglige perspektiver
- Enkelte fagfolk blir premissleverandører for hva det går an å snakke om i tverrfaglig samarbeid
- Noen ganger er det ikke rom/plass til å snakke om det jeg ønsker i tverrfaglige møter fordi andre bruker sin faglige innflytelse og fremfører sitt budskap i ett sett
- Det hender at tverrfaglige grupper fungerer dårlig fordi det er noen fagpersoner som dominerer møtene

Denne dimensjonen tolkes omvendt sammenlignet med de andre dimensjonene; her er et høyere gjennomsnitt tolket som mer negativt enn et lavere. Høyere grad av profesjonsmakt er altså negativt for tverrfaglig samarbeid.

³⁸ COL gruppeledelse= $-,28$, $p=,347$ og COL tverrfaglig klima= $,04$, $p=,919$

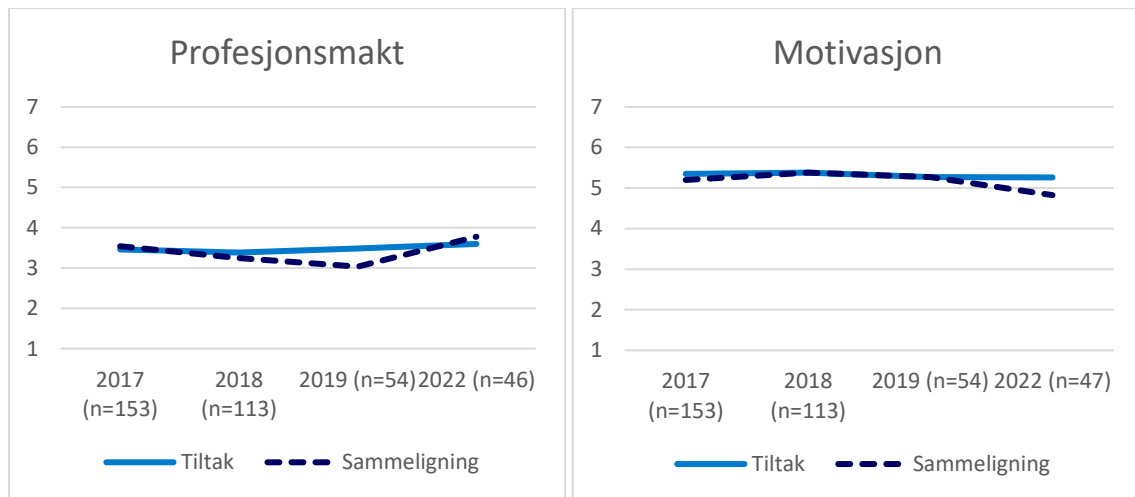
³⁹ Faktor Profesjonsmakt $\alpha=,813$

I dimensjonen motivasjon inngår følgende tre påstander:⁴⁰

- Når jeg arbeider tverrfaglig, opplever jeg å gjøre noe verdifullt
- Det å arbeide tverrfaglig gjør at jeg får brukt min kreativitet og fantasi
- Jeg opplever at jeg utvikler meg når jeg jobber tverrfaglig

Figur 12 viser lavere skårer for profesjonsmakt enn for de andre dimensjonene i denne indeksen, noe som tyder på at lærerne er mer uenige enn enige i at samarbeidet med andre profesjoner er krevende fordi det er noen profesjoner som dominerer møtene.

Videre ser vi av figuren at skårene for sammenligningsskolene har gått opp etter prosjektsutt, mens skårene for tiltaksgruppa har holdt seg relativt stabil. Forskjellen mellom tiltaks- og sammenligningsgruppa er ikke signifikante i 2022,⁴¹ noe den heller ikke var i 2019 etter kontroll for baseline og klustrede data. Det er igjen viktig å minne om at vi har lave svarprosenten for lærerne, slik at det er en del usikkerhet knyttet til resultatene. Men basert på prosjektet som helhet er det lite som tyder på at implementeringen av LOG-modellen har hatt noen virkninger for lærere på disse dimensjonene.



Figur 12. Gjennomsnittsskårer for lærere på profesjonsmakt og motivasjon (2017-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Svaralternativer 1=helt uenig til 7=helt enig.

Når det gjelder hvordan tverrfaglig samarbeid påvirker motivasjon, ser det ut til at lærerne på tvers av tiltaks- og sammenligningsskoler blir motivert av å jobbe tverrfaglig. Vi ser at skårene for sammenligningsgruppa har blitt litt lavere etter prosjektslutt, men vi finner ingen signifikante forskjeller mellom gruppene verken i prosjektperioden eller etter prosjektslutt ($p=,388$). To-nivå analysen bekrefter nullfunnet ($COL=,36$, $p=,492$).

Her må vi minne om at resultatene kan være oppstått ved en tilfeldighet, men hvis vi allikevel skulle velge å tolke en slik nedgang i motivasjon, kunne det være vanskelige samarbeidsforhold under korona og kommunesammenslåing.

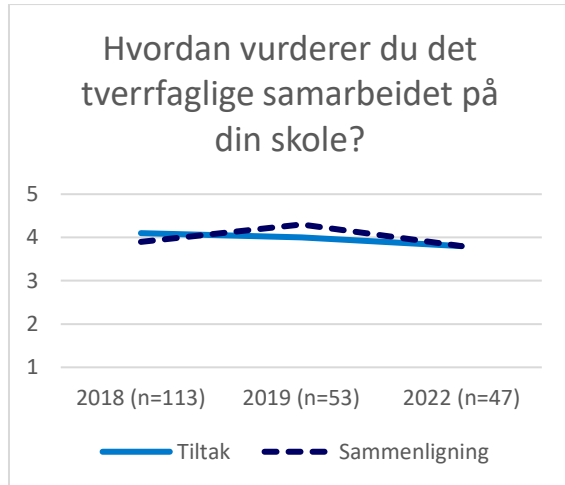
Til slutt spurte vi lærerne et generelt spørsmål om hvordan de vurderte det tverrfaglige samarbeidet ved skolen. Svaralternativene var 1=svært dårlig 2=nokså dårlig, 3=verken bra eller dårlig, 4=nokså bra og 5=svært bra. Lærerne besvarte ikke spørsmålet i 2017, som betyr at vi

⁴⁰ Faktor Profesjonsmakt $\alpha=,929$

⁴¹ COL Profesjonsmakt $=-,18$, $p=,617$

måler lærernes opplevelse av tverrfaglig samarbeid i tiltaks- og sammenligningsskoler etter implementering av LOG-modellen.

Figur 13 viser at lærerne gjennomgående vurderer det tverrfaglige samarbeidet positivt over tid med skårer rundt 4=nokså bra. For sammenligningsgruppa ser det ut å være en trend med økte skårer fra 2018 til 2019 og deretter en nedgang etter prosjektslutt. Skårene for tiltaksskolene har vært nokså stabile i perioden, med en svak negativ tendens. Etter prosjektslutt er tendensen altså lavere skårer på hvordan de vurderer tverrfaglig samarbeid på skolen. Dette er kanskje ikke så rart med tanke på alle de eksterne faktorene som kan ha påvirket samarbeidet i perioden 2019-2022.



Figur 13. Gjennomsnittsskårer for læreres generelle vurdering av det tverrfaglige samarbeidet ved skolen (2018-2022) for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Svaralternativer 1= svært dårlig til 5=svært bra.

Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom svarene til lærere på tiltaksskoler versus sammenligningsskoler verken i 2018 ($p=,151$) 2019 ($p=,081$) eller 2022 ($p=,722$). Basert på det vi vet fra hovedstudien og de kvalitative dataene i oppfølgingsstudien konkluderer vi med at modellen trolig i liten grad har hatt noen påvirkning på lærernes vurdering av det tverrfaglige samarbeidet på skolen.

Oppsummert

I dette kapitlet har vi undersøkt lærernes vurderinger av samarbeidet i tverrfaglige grupper. Resultatene viser ingen forskjeller mellom svarene til lærere ved tiltaksskoler, sammenlignet med lærere på sammenligningsskoler på noen av dimensjonene vi testet ut.

Spesielt for dette utvalget var den lave svarprosenten (svarprosent = 21 prosent, $n=48$). Dette vanskeliggjorde analysene, da vi ikke med sikkerhet kan vite om dataene er skjevfordelte. Det begrensede utvalget gjør det også vanskelig å eventuelt identifisere signifikante resultater. Forskjellene mellom tiltaks- og sammenligningsgruppe må være veldig store for at vi skulle kunne identifisere signifikante forskjeller.

Vi tror allikevel at det er plausibelt at det ikke finnes noen forskjeller mellom lærere ved henholdsvis tiltaks- og sammenligningsskoler, når det gjelder opplevelsen av tverrfaglig samarbeid. Slike funn er konsistente med at lærere i liten grad hadde vært involvert i utviklingsarbeidet ved skolene (jf. resultater fra hovedstudien) og at oppfølgingsstudien viste at

utviklingsarbeidet i stor grad hadde stoppet opp i kommunene grunnet koronapandemi og kommunesammenslåing.

Selv om det er noen tiltaksskoler som har videreført nye samarbeidsformer som oppleves som svært nyttige (jf. kapittel 5), er det uklart hvorvidt slike tverrfaglige tiltak har hatt positive innvirkninger på lærere ved disse skolene. Det kan tenkes at vi ville ha fått andre resultater i et større utvalg. Videre kan slike nye samarbeidspraksiser tenkes å få større virkninger på lærere over tid.

6.3 Elevers vurderinger av trivsel, læring og mestring

Et overordnet mål med LOG-modellen var å bedre elevenes læringsmiljø. Resultatene fra effektevalueringen viste ingen effekter av LOG-modellen for elevenes læringsmiljø. Vi gjennomførte nye analyser av Elevundersøkelsen for årene 2020 og 2021 for skolene som deltok i Et lag rundt eleven-prosjektet, for å vurdere om vi kunne spore virkninger for elever som gikk på skoler som prøvde ut LOG-modellen i Et lag rundt eleven-prosjektet, i etterkant av prosjektslutt. På hvert mål gir vi en grafisk fremstilling av gjennomsnitt for elever på 5.–7. trinn i tiltaks- og sammenligningsskoler ved de fem målepunktene, 2017, 2018, 2019, 2020 og 2021.

Effekt av LOG-modellen på trivsel og lærelyst

For å måle trivsel og motivasjon på skolen benyttet vi oss av fire spørsmål i elevundersøkelsen:

- Trives du på skolen?⁴²
- Er du interessert i å lære på skolen?⁴³
- Jeg gleder meg til å gå på skolen
- Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig

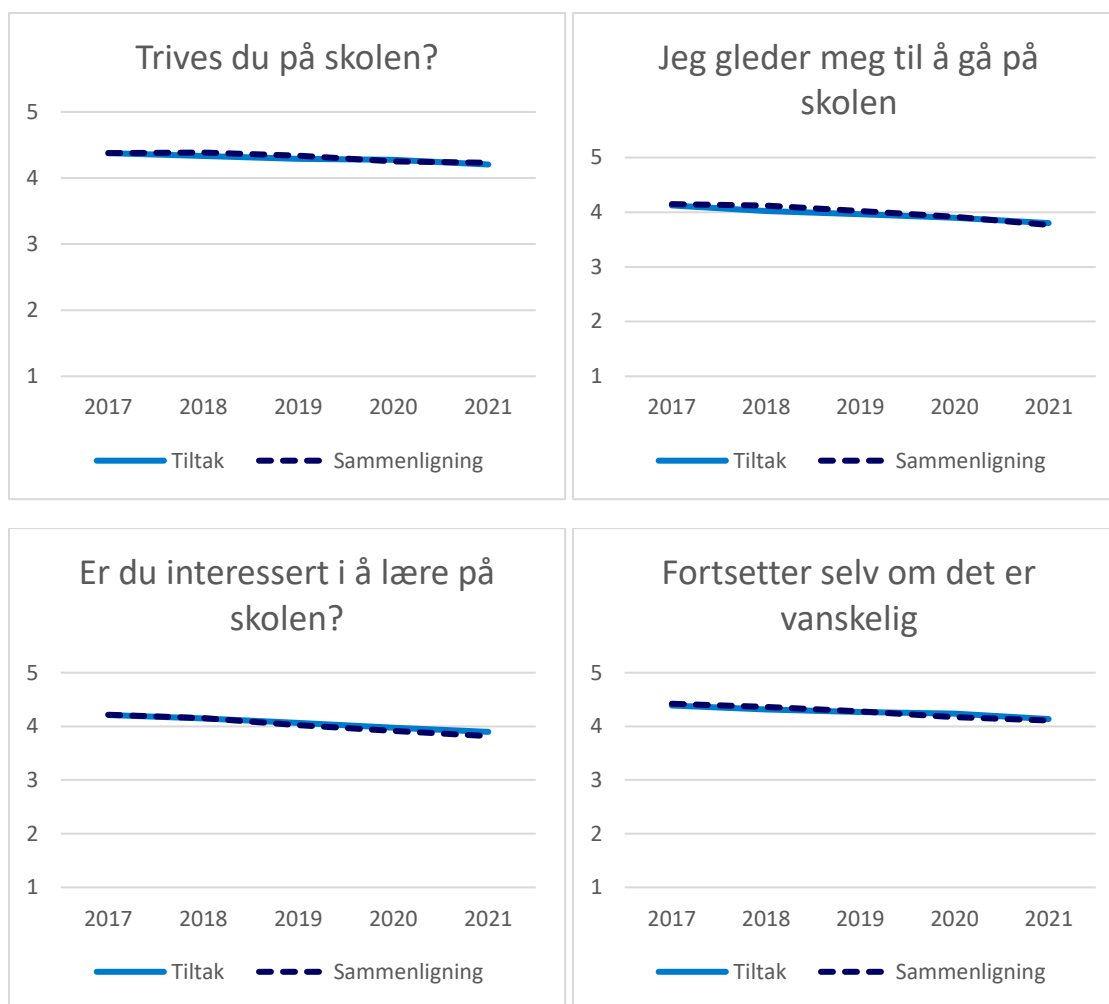
Svaralternativene på de to nederste spørsmålene er 1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=verken enig eller uenig, 4=litt enig og 5=helt enig.

I figur 14 presenterer vi funnene fra analysene over tid (2017-2021) på de gitte spørsmålene for tiltaksskolene versus sammenligningsskolene. Som vi ser av figuren, er det ingen forskjeller mellom svarene til elever ved henholdsvis tiltaks- og sammenligningsskoler på noen av målene.

For trivsel ligger nivået i hele perioden på et nivå som tilsvarer et sted mellom trives godt og trives svært godt. For hvorvidt elevene gleder seg til å gå på skolen ligger gjennomsnittet i 2017 i overkant av det som tilsvarer litt enig, med noe nedadgående tendens over tid. For spørsmålet om eleven er interessert i å lære på skolen ligger gjennomsnittet i overkant av det som tilsvarer i mange fag i 2017, og en tendens til svak reduksjon over tid. På spørsmål om utholdenhet ligger gjennomsnitt i tiltaks- og sammenligningsskoler i overkant av det som tilsvarer litt enig i 2017, med en svak reduksjon over tid.

⁴² Svaralternativene er: 1=trives ikke i det hele tatt, 2=trives ikke noe særlig, 3=trives litt, 4=trives godt og 5=trives svært godt.

⁴³ Svaralternativene er 1= ikke i noen fag, 2= i noen få fag, 3= i noen fag, 4= i mange fag, 5= i alle eller de fleste fag



Figur 14. Gjennomsnittsskårer for elever på trivsel og lærelyst (2017-2021) for tiltaks- og sammenligningsskoler.

Fremstillingen av gjennomsnittene viser at de to gruppene har temmelig lik utvikling, og derfor ingen virkninger av LOG-modellen. For å ta hensyn til den hierarkiske strukturen av dataene (at observasjoner innad i skoler ikke er uavhengige av hverandre), gjennomførte vi videre to-nivå analyser. I disse analysene kontrollerte vi også for baseline. To-nivå analysen viste heller ingen signifikante forskjeller mellom tiltaks- og sammenligningsgruppa.

Effekt av LOG-modellen på læringskultur, mestring og opplevd støtte fra lærerne

For å måle læringskultur tar vi utgangspunkt i spørsmål som har til hensikt å identifisere om elevene opplever at skolearbeidet er viktig for klassen og om det er rom for å gjøre feil i læringsarbeidet. Mer spesifikt handler påstandene om arbeidsro, om elevene opplever at skolearbeidet er viktig og om det er rom for å gjøre feil i skolearbeidet. Indeksen for *læringskultur* består av følgende tre påstander:

- Det er god arbeidsro i timene
- I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet
- Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det

Svaralternativene er 1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=verken enig eller uenig, 4=litt enig og 5=helt enig. Elevenes skår på denne indeksen tilsvarer gjennomsnittet av hva de har svart på påstandene som inngår i indeksen.

Vi måler også effekter av LOG-modellen på elevenes mestring. Indeksen måler *mestring* elevenes opplevelse av mestring i forbindelse med undervisning, lekser og arbeid på skolen, og består av tre spørsmål:

- Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?
- Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?
- Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?

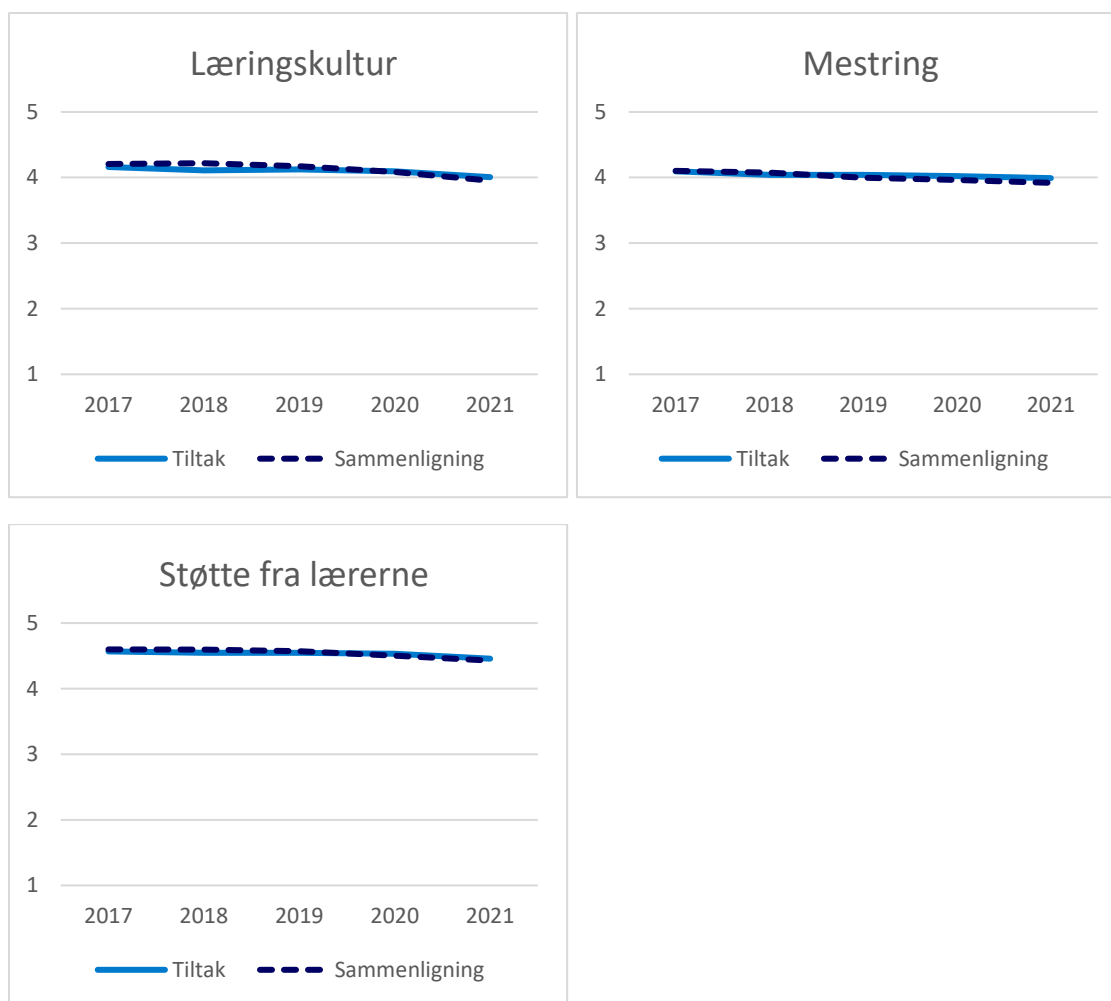
Svaralternativene på de første to spørsmålene er 1=aldri, 2=sjelden, 3=noen ganger, 4=ofte og 5=alltid. På det siste spørsmålet er svaralternativene er 1=ikke i noen fag, 2=i noen få fag, 3=i noen fag, 4=i mange fag og 5=i alle eller de fleste fag. Elevenes skår på mestringsindeksen tilsvarer gjennomsnittet av hva de har svart på spørsmålene som inngår i indeksen.

Vi måler elevenes generelle opplevelse av emosjonell og faglig støtte fra lærerne, herunder lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte og hans/hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om faglig og sosial utvikling. Vi benytter seks spørsmål og påstander som indikatorer på om elevene opplever å ha en god relasjon med lærerne. Spørsmålene i *støtte fra lærerne* er:

- Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?
- Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra skolen?
- Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?
- Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne
- Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til
- Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære

Svaralternativene på de fire første spørsmålene er 1=ingen, 2=bare en, 3=noen få, 4=de fleste og 5=alle. De to siste har svaralternativene 1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=verken enig eller uenig, 4=litt enig og 5=helt enig. Elevenes skår på indeksen for støtte fra lærerne tilsvarer gjennomsnittet av hva de har svart på spørsmålene og påstandene som inngår i indeksen.

Figur 15 viser gjennomsnitt i tiltaks- og sammenligningsskoler i 2017 frem til 2021 på de tre indikatorene. Som vi ser i figuren, er utviklingen over tid relativt stabile. I tillegg er det lite forskjeller mellom skårene til de to gruppene, det er dermed ikke noen indikasjoner på virkninger av LOG-modellen på de ulike indikatorene. Nivået for læringskultur og mestring ligger i overkant av fire. Skåren for støtte fra lærerne ligger noe høyere. Dette betyr at elevene i nokså stor grad opplever både et positivt læringsmiljø, støtte fra lærerne og mestring.



Figur 15. Gjennomsnittsskårer for elever på læringskultur, mestring og opplevd støtte fra lærerne (2017-2021) for tiltaks- og sammenligningsskoler.

Vi gjennomførte også her en tonivåanalyse for å kontrollere for baseline og ta hensyn til klustrede data. Resultater fra analysen viser ikke signifikante effektstørrelser nær null.

Oppsummert

I dette kapitlet har vi undersøkt mulige langtidsvirkninger av utprøvingen av LOG-modellen for elevenes trivsel, mestring og læringsmiljø. Vi sammenlignet svar fra elever på 5.-7. trinn på skolene som deltok i utprøvingen av LOG-modellen, med elever på skoler som ikke prøvde ut modellen. Resultatene viste ingen forskjeller mellom gruppene på noen av dimensjonene vi testet ut.

Det kan være flere grunner til at vi ikke finner virkninger av implementeringen av LOG-modellen for elever. For det første, har vi sett at lærerne i liten grad har vært involvert i utviklingsarbeidet, og at det både i hovedstudien og oppfølgingsstudien ikke fantes noen virkninger for lærere. Det er derfor vanskelig å tenke seg hvordan det tverrfaglige samarbeidet skal ha virket på elevens læringsmiljø, hvis ikke lærerne har vært påkoblet tiltakene

For det andre, kan det tenkes at økt tverrfaglig samarbeid har hatt virkninger for *noen* elever, men at slike virkninger maskeres av at vi har undersøkt virkninger for *alle* elever (på 5.-7. trinn) og ikke

bare de elevene som tverrfaglige tiltak har blitt rettet mot. For det tredje, kan det tenkes at det tverrfaglige samarbeidet har hatt virkning for elevene som gikk på 5.-7. trinn under prosjektperioden, men som ikke lenger er en del av utvalget.

Det er en kjent utfordring i forskning at skoleomfattende tiltak, som LOG-modellen, vil kreve bevisst og kontinuerlig jobbing med utviklingsarbeid og tiltak over lengre tid, for at det skal være mulig å spore virkninger for elevers læringsmiljø og/eller resultater. Det er fremdeles få studier som viser en sammenheng mellom tverrfaglig samarbeid og utfall på elevnivå.

6.4 Sammenfatning

Ett av formålene med oppfølgingsstudien var å vurdere om eventuelle effekter fra utprøvingen av LOG-modellen hadde blitt sterkere over tid. Vi gjentok spørreundersøkelsene fra hovedstudien for å vurdere eventuelle langtidsvirkninger for deltakere i ressursteam og lærere. Vi benyttet elevundersøkelsen for å vurdere eventuelle virkninger for elever.

Vi fant ingen signifikante forskjeller for deltakere i ressursteam, lærere eller elever på skoler som hadde prøvd ut modellen, sammenlignet med de andre. Effektene fra hovedstudien, fant vi altså ikke igjen etter prosjektslutt.

Hvordan kan det da ha seg at de kvalitative dataene indikerer både bedret tverrfaglig samarbeid i kommuner og på skoler, og økt kompetanse i å drive utviklingsarbeid, men at vi ikke finner dette igjen i de kvantitative dataene?

En grunn til dette kan være at tiltaket trolig kun har nådd lederne i kommunen, og delvis ledelsesnivået på skolene. Selv om vi finner at det var endel skoleledere som opplevde at de hadde fått utviklet nye og gode tverrfaglige praksiser (jf. kapittel 4 og 5 over), har ikke disse praksisene skapt nok endring i tiltaksskolens organisering og tiltak, til at dette kan måles kvantitativt for medlemmene i ressursteamene. Dette kan skyldes at det a) har vært for stor variasjon i hvorvidt skolene har klart å utvikle nye tverrfaglige tiltak og/eller samarbeidsformer, b) at også sammenligningsskolene har fått en viss innsikt i hva tiltaket handler om, og endret praksis, eller c) at vi ikke har klart å måle de virkningene som har skjedd.

Når det gjelder variasjon i utviklingen av nye tverrfaglige tiltak eller samarbeidsformer, vet vi at det var store variasjoner mellom tiltaksskolene i hvorvidt de opplevde å ha fått videreutviklet og videreført levedyktige nye tverrfaglige tiltak eller samarbeidsformer etter prosjektslutt. Vi vet også at det var flere sammenligningsskoler som rapporterte om det samme.

Når det gjelder hvorvidt sammenligningsskolene også hadde fått tilført noe av modellen, tyder designet i effektevalueringen på at dette kan ha skjedd. Randomiseringen av skoler ble gjort innad i deltakerkommuner, og deler av LOG-modellens elementer ble implementert på kommunenivå. Det er derfor trolig at også sammenligningsskolene fikk tilført noe av modellen i prosjektperioden. Det er ingen indikasjoner om at det har skjedd spredning av modellen etter prosjektslutt. Et spørsmål er derfor hvorvidt vi hadde fått andre resultater hvis vi hadde hatt en sammenligningsgruppe bestående av skoler som befant seg i kommuner hvor LOG-modellen ikke hadde blitt implementert.

Når det gjelder målefeil er det lite som tyder på dette. Vi finner derimot at de skolelederne som opplevde best utbytte av prosjektet, i ulik grad har fulgt detaljene i modellen. Hvis det er slik at de som har hatt et pragmatisk forhold til implementeringen av modellen også har fått de beste

opplevde «resultatene», og de som har fulgt modellen i mer detalj, ikke opplever å ha fått til endret praksis, er det ikke rart at vi ikke finner effekter av modellen i målingene.

Vi fant ingen virkninger for lærere eller elever verken i hovedstudien eller oppfølgingsstudien. I hovedstudien ble det konkludert med at modellen i for liten grad hadde nådd ned til lærerne. Man kan tenkt seg at lengre tid med utviklingsarbeid, ville ha ført til mer involvering. Dette var også utvalgspunktet for oppfølgingsstudien. Da vi vet at utviklingsarbeidet i stor grad ble satt på vent i etterkant av prosjektslutt, er det lite som tyder på at lærere i større grad skal ha blitt involvert i utviklingsarbeid etter prosjektslutt. Antagelsen om at bedret tverrfaglig samarbeid over tid skulle påvirke elevenes læringsmiljø gjennom involvering av lærerne i utviklingsarbeidet finner vi ingen tegn til i vårt datamateriale.

En metodisk utfordring er at vi har hatt et lite utvalg lærere som har svart på undersøkelsen og vi kan derfor ikke utelukke at resultatene ville ha blitt annerledes i et større utvalg. Når vi heller ikke finner virkninger for medlemmene i ressursteam eller elever, finner vi det allikevel lite sannsynlig at implementeringen av LOG-modellen har hatt virkninger ut over ledelsesnivået.

Dette betyr ikke at tiltaket ikke kan ha hatt virkninger for *noen* lærere og *noen* elever. Dette kan være at lærere som har benyttet seg av ressursteamet, og/eller i større grad har fått støtte fra andre profesjoner gjennom den økte tilstedeværelsen på skolen, har opplevd større grad av hjelp og mestring. Det kan også hende at noen lærere på bakgrunn av dette har endret praksis og har bedret læringsmiljøet for flere av elevene. Slike eventuelle virkninger har altså ikke vært store nok til at vi kan finne dette igjen i det kvantitative datamaterialet.

7 Diskusjon

Oppfølgingsstudien bekrefter i stor grad funnene i hovedstudien. De kvalitative dataene indikerer at skoleeier og tjenestelederne, samt en del skoleledere, synes prosjektet har bidratt til å fremme det tverrfaglige samarbeidet og bygget opp under kommunenes eksisterende satsinger på slikt arbeid. Vi finner ingen kvantitative langtidsvirkninger for deltagerne i ressursteam, lærere eller elever.

Stor variasjon i implementeringen av tiltaket kan bidra til å forklare deler av manglende funn. For eksempel var det mange skoleledere som opplevde modellen som for omfattende og vanskelig å forstå, og derfor inntok et pragmatisk forhold til implementeringen. Dersom vi skal ta implementeringsutfordringene på alvor, er det nærliggende å konkludere med at LOG-modellen enten bør revideres, eller at det bør utvikles en annen modell for å fremme tverrfaglig samarbeid i skolen. I dette kapittelet vil vi reflektere over noen sentrale funn fra hele prosjektperioden av betydning for videre politikktutforming for tverrfaglig samarbeid i skolen.

7.1 Bedre samarbeid mellom tjenestene i kommunen og på skolen gjennom etablerte møteplasser

Et sentralt funn fra prosjektet er at deltagerkommunene har utviklet nye samarbeidsformer og strukturer for flerfaglig samarbeid rundt barn og unge både på skolenivå, men også på kommunenivå. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom en integrert oppgaveløsning i tverrfaglige ressursteam og tettere kobling mellom pedagogisk og forebyggende virksomhet i skolen. Rapporten «Trøbbel i grenseflatene» (Hansen et al., 2020) peker tydelig på at nye strukturer i seg selv ikke er tilstrekkelig for å lykkes med bedre samarbeid. Slike strukturer må også fylles med meningsfullt innhold og anvendes på en slik måte at det utvikles en sterkere samarbeidskultur og -praksis i den enkelte skole og kommune. I prosjektet finner vi at skoleledere som har nyttiggjort seg av modellen opplever at de nettopp har klart å få til bedre samarbeid gjennom utviklingsarbeidet i prosjektet.

Både skoleeiere og tjenesteledere opplever at prosjektet har bidratt til å fremme det tverrfaglige arbeidet og bygget opp under det eksisterende tverrfaglige arbeidet i kommunene. Hovedvekten av informantene trekker fram verdien av at skolene og de andre tjenestene har blitt bedre kjent med hverandre. Vi vet at nettopp manglende kjennskap til andre profesjoner og tjenester, og svak relasjonell kompetanse og kapasitet, er sentrale barrierer mot et godt flerfaglig samarbeid (Hansen et al., 2020). En del av skolene som har arbeidet med prosjektet opplever altså å ha overkommet samarbeidsbarrierer på en bedre måte, enn skoler som ikke har jobbet innenfor de samme strukturene.

Informantene i kommunene opplever at prosjektet har ført til mer samhandling mellom tjenestene på de møteplassene som var dedikert til dette i modellen. På skolene opplevde flere av informantene at prosjektet førte til mer samhandling mellom tjenestene, spesielt i jevnlig tverrfaglige ressursteammøter, hvor skoleledelsen og representanter for de ulike tjenestene møttes for å diskutere tiltak og nye samarbeidsformer. Det var en generell oppfatning at prosjektet førte til at oppmøtet fra eksterne medlemmer i skolebaserte tverrfaglige team ble høyere og mer stabilt i prosjektperioden. Det var tydelig at skolelederne opplevde at flere av tjenestene hadde kommet tettere på skolene, at det hadde blitt lavere terskel for å ta kontakt på

ters av tjenestene og at det derfor hadde blitt enklere for skoleledelsen å vurdere hvordan de skulle utnytte tilgjengelige ressurser i det elevrettede arbeidet. En viktig forutsetning for å utvikle det tverrfaglige samarbeidet på skolene virker altså å være tilstedeværelse fra de andre profesjonene og stabile ressurser. Tidligere satsninger, som blant annet Ny GIV,⁴⁴ har også lagt vekt på etablering av varige strukturer for tverrsektorielt samarbeid, men uten at dette har gitt ønsket effekt på frafallet i videregående opplæring.⁴⁵

Når vi nå ser at arbeidet med LOG-modellen bidrar til at slike strukturer videreutvikles og utnyttes systematisk i kommunenes oppgaveløsning, er dette et positivt trekk som vi mener også bør tas hensyn i den videre politikktutforming på feltet. Konkret handler dette om at pågående satsinger, som blant annet regional og desentral kompetanseutvikling i barnehager og skoler, og kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, bør legge til rette for en effektiv utnyttelse av etablerte rutiner og møteplasser, og vektlegge systematikk i felles oppgaveløsning, fremfor utvikling av nye strukturer.

Det er et åpent spørsmål om hvilke ressurser som bør sitte i skolebaserte tverrfaglige team og hvor ofte de bør møtes. Vi finner flere ulike modeller for dette i prosjektet (for eksempel lavterskel team i Lillehammer og «Drop-in» tiltaket). Dataene våre gir ingen klare anbefalinger, utover at andre profesjoners kompetanse i skolen blir ansett for å være viktige komplementar til lærernes kompetanse. Dette er selvfølgelig også et ressurssspørsmål i den enkelte kommune. Vi vet at ikke alle tjenestene vi beskrev i LOG-modellen i like stor grad har blitt koblet på arbeidet i kommunen og/eller skolen. Barnevernet og BUP er de tjenestene som savnes oftest, mens Helsetjenesten og PP-tjenesten er mer stabile aktører i «laget».

For di ressursforbruket ved et samlet møte i tverrfaglige møter er stort, summen av arbeidstimer stiger markant når det er mange personer i et felles møte, er det også grunn til å undersøke effektene av et stort tverrfaglig team vs. mindre tverrfaglig team. Organisatoriske argumenter for å satse på et mindre team er at det er enklere å få til å møtes når færre kalendere skal koordineres. Videre er det gruppedynamiske argumenter, som at utvekslingen og ikke minst dialogen blir enklere å få til når det er færre rundt bordet. Argumenter for et større team er at det er flere ulike kompetanser å spille på. Et større team kan også være mer robust i forhold til fravær i teamet.

Vi finner flere eksempler på skoleledere som opplevde at opprettholdelse av møtefrekvensen har vært en investering for å etter hvert kunne etablere gode relasjoner og finne god form på møtene. Det fortelles at det tok litt tid før alle tjenestene opplevde at de hadde noe å bidra med inn i møtene. Når møtene først opplevdes som nyttige, så opplevdes også månedlige møter som knapt, fordi elevsakene som «brenner» må prioriteres, på bekostning av forebygging og klasse-/miljøfokus.

Brukerne av de ulike møtene er f.eks. lærerne, barn og klasser som opplever vansker, samt deres foresatte. Vi har ikke data på dette i prosjektet, men deres opplevelse av forskjellige løsninger er viktig sett fra et ressurs synspunkt, og kan ha konsekvenser for hvilken type organisering kommuner eventuelt skal jobbe for å etablere. Man kunne forestille seg f.eks. korte «exit intervju» med foresatte som benyttet seg av tverrfaglige team for å få mer kunnskap lokalt om hva som oppfattes som velfungerende og hvorfor.

⁴⁴ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/oppfolgingsprosjektet-i-ny-giv/id746688/>

⁴⁵ <https://www.aftenposten.no/norge/i/Vepp/derfor-har-vi-ikke-klart-aa-faa-ned-frafallet>

7.2 Betydningen av ledelse i tverrfaglig utviklingsarbeid

Et annet hovedfunn i prosjektet var betydningen av ledelse. Et hovedprinsipp i LOG-modellen var sterk lederforankring og lederoppfølging, og dataene i prosjektet tilsier at modellen i for stor grad har overlatt ledelsesoppgaven til den enkelte skoleleder uten å gi tydelige anvisninger til *hvordan* de skulle lede utviklingsarbeidet.

Funnene fra prosjektet viste ulike forståelser av ledelsesrollen, og ulike strategier og praksiser i ledelsen av implementeringen og utviklingsarbeidet. Noen skoleledere tok aktivt ansvar for å drive utviklingsarbeidet, og opplevde modellen som en mulighet for å få bedre struktur på det tverrfaglige samarbeidet, mens andre vegret seg for å lede arbeidet fordi de opplevde at de manglet kompetanse for å gjøre dette. Et gjennomgående funn fra prosjektet var at skolene som lyktes best med tverrfaglig samarbeid var de som tilpasset modellen til egne behov og forutsetninger. En slik pragmatisk tilnærming ser ut til å være koblet med hvorvidt skolelederne opplevde at de lyktes med å utvikle det tverrfaglige samarbeidet. Erfaringene fra prosjektet viser at det nettopp er omsetningen og tilpasningen av virkemidlene i modellen som gjør at den har blitt et relevant verktøy for å utvikle både kompetanse og kapasitet for tverrfaglig samarbeid i skolen. Noen av skolelederne opplevde at de har fått en kompetanseheving i å lede utviklingsarbeid fra prosjektet gjennom *learning by doing*-prinsippet, og at de i etterkant av prosjektslutt i større grad ville vært i stand til å implementere et lignende prosjekt på nytt. Denne oppfatningen av økt kompetanse er positiv, men det er uklart om dette er LOG-modellens fortjeneste, og i så fall hvilke elementer av LOG-modellen som har ført til slik kompetanseheving.

Basert på disse funnene mener vi det er behov for kompetansehevingstiltak for skoleeiere og skoleledere i å lede og følge opp tverrfaglig utviklingsarbeid i kommunen/skolen. Det finnes omfattende litteratur om ulike typer ledelse som kan være relevant for ledere som skal utvikle tverrfaglig samarbeid i kommunen/skolen (Barling, Christie, & Hopton, 2011). For eksempel: hvordan skape endring i en organisasjon (Abrahamson, 2000; Brunsson & Olsen, 2019; Kotter, 1996) og hvordan lede team av ulike profesjoner (Harvey & Kou, 2013; Sparrowe & Liden, 2005).

Hansen et al. (2020) peker i sin rapport på en økende oppmerksomhet om brukernes medvirkning og involvering i utvikling av velferdstjenester. Dette handler blant annet om at faglig ekspertise og «ferdige pakker» alene ikke lenger får definere hva som er relevante tiltak for den enkelte. På samme måte legger arbeidet med implementeringen av FNs barnekonvensjon,⁴⁶ gjennom tiltak som «Syvmilssteget», og kommunenes arbeid med «samskaping» av velferdstjenester,⁴⁷ til rette for at skoler må være i kontinuerlig dialog og tilpasse sin tjenesteyting til barn og unge som trenger deres hjelp.

En konsekvens av dette, som vi mener erfaringene med LOG-modellen understreker, er at skoler og kommuner, og særlig skoleledere, må få styrket sin kompetanse på dialogisk orientert ledelse og utviklingsarbeid. En slik styrking kan blant annet knyttes til det pågående arbeidet med innføring av nye læreplaner, der ledelse av profesjonsfelleskap og samarbeid er sentrale momenter, og til nasjonale tilbud om videreutdanning for ledere⁴⁸ innen tema som skolemiljø og utviklings- og endringsarbeid.

Videre finnes det en god del prosessverktøy, både innenfor skolefeltet og andre felt, som kan være relevant for å lede, organisere og gjennomføre tverrfaglig utviklingsarbeid mer generelt i

⁴⁶ <https://ovre-eiker.kommune.no/Aktuelt/Sider/barnekonvensjonen.aspx>

⁴⁷ <https://www.ks.no/kommunespeilet/samfunn-og-demokrati/utfordringene-krever-at-vi-gir-fra-oss-makt/>

⁴⁸ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leing-i-skolen/>

skolen. Våre data viser at veiledningsteamet fant det nødvendig å utvikle flere slike verktøy underveis i prosjektet. Noen av disse verktøyene skulle hjelpe skoleeier med å lede prosjektet lokalt, andre hadde til formål å hjelpe skoleleder med å få en klarere forståelse av prosjektet. Andre igjen knyttet seg til saksgangen rundt møteplasser og planlegging av møter i disse. Vi har ikke data på betydningen av verktøyene som ble utviklet under prosjektet for skoleeier og skoleleders kompetanseheving, men dataene tilsier at det var et behov for denne typen verktøy.

I implementeringen av LOG-modellen var det en utfordring at skoleledelsen ikke hadde fått nok tid til å tenke igjennom hva de ønsket med modellen for sin skole, og hvordan de skulle mobilisere lærerkollegiet og eksterne ressurser effektivt inn i en endringsprosess. At ledelsen vet hva de vil med et prosjekt er helt avgjørende for å få til resultater (Christensen & Kreiner, 1991). Samtidig er det helt tydelig at kommuner må lede kunnskapsdeling mellom rektorer og jobbe med dette systematisk for å få til en tilstrekkelig implementeringskvalitet. Vi ser nettopp at en god del kommuner som var med i prosjektet har blitt mer bevisste på dette og at sammenslåingskommuner opplever en forskjell i bevisstheten om dette, i møtet med nye kommuner.

7.3 Dialogbasert medvirkning for lokalt tilpassede tiltak

Et viktig element i LOG-modellen var knyttet til dialogbasert medvirkning. Dialogbasert medvirkning skulle benyttes som verktøy til å aktivisere eksisterende møteplasser og lage system for målrettet skolebasert tiltaksgenerering. Medvirkningen skulle sikre at viktige synspunkter ble hørt, sikre oppslutning og motivasjon om arbeidet og sikre at tiltakene ble lokalt tilpassede. At tiltakene skulle være lokalt tilpassede handlet om at de skulle være relevante og treffsikre, og derfor ha større innvirkning på elevenes læringsmiljø.

På kommunenivå skulle medvirkningen føre til en omforent forståelse av kommunenes/skoleeiers overordnede strategi og målsettinger for bedre bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Dette skulle skje gjennom dialog mellom skoleeier og de andre tjenestelederne på møter i kommunen (strategiforum) og dialogkonferanser. Det var skoleeier sitt ansvar at de andre tjenestene stilte opp på de ulike møtene og aktivitetene.

Funnene fra hovedstudien viser at det var variasjon i hvorvidt og hvordan de andre tjenestene ble involvert i prosjektet, både på kommunenivå og skolenivå. Samtlige tjenesteledere ga uttrykk for at de opplevde formålet med prosjektet som positivt og viktig både under prosjektet og etter prosjektslutt. Flere ga imidlertid uttrykk for at det var uklart hvilket ansvar de hadde i prosjektet. De uttrykte også dilemmaer knyttet til kapasitet og at det generelt var en stor utfordring med balansegangen mellom saksbehandling og utvikling (spesielt i PP-tjenesten og barnevernet). Alle disse elementene gjorde at flere valgte å ikke fremme prosjektet blant medarbeiderne i sine tjenester.

Dette funnet handler ikke bare om manglende involvering fra skoleeiers side, men også at det ikke fulgte med nok ressurser til å koble eksterne i tilstrekkelig grad på prosjektet. I stedet var det lagt opp til at ledere, for eksempel innenfor barnevernet, skulle avgi ressurser for å få modellen til å fungere. LOG-modellen var altså ikke tilstrekkelig for å koble på de eksterne tjenestene i kommunen. Dette handler mye om opplevd ressursmangel, men også om manglende kompetanse for ledelse av utviklingsarbeid slik vi så over.

Selv om ikke LOG-modellen var tilstrekkelig for å få koblet alle tjenestene på arbeidet med å samordne tiltak og å utvikle samarbeidsstrukturer for å bedre innsatser inn mot elever i skolen, viser prosjektet at det var stor oppslutning i kommunene om at tverrfaglig samarbeid var relevant og viktig arbeid. For å bygge opp kapasitet for tverrfaglig utviklingsarbeid, må dette styres fra et ledelsesnivå som har direkte innflytelse på alle de områdene som ønskes å bidra inn i modellen med ressurser.

På skolenivå handlet medvirkningen om at de som var nærmest elevene, nemlig lærerne, skulle bidra med konkrete innhold til utviklingstiltak. I tillegg skulle lærerne involveres i utviklingstiltakene i samarbeid med de andre profesjonene og dermed få avlastning og kompetanseheving. Involveringen av lærerne var også et viktig ledd for å kunne påvirke elevenes læringsmiljø gjennom bedre tilpassede tiltak.

Hovedstudien viste derimot at lærerne i liten grad hadde blitt involvert i utviklingsarbeidet, ut over deltakelsen på dialogkonferanser. Så å si alle skolelederne oppga at lærerne hadde vært mindre involvert enn det LOG-modellen la opp til. Skolelederne oppga at årsakene til dette handlet om manglende ressurser og prosjektrøtthet.

Skolelederne opplevde det som utfordrende å finne tid til at lærerne skulle arbeide med utviklingstiltak når det skulle dekkes av eksisterende ressurser og dermed gå på bekostning av andre oppgaver. Terskelen var altså høy for at skoleledere skulle sette av lærertid-/ressurser til å involvere lærerne direkte i utviklingsarbeidet.

Noen skoleledere var også tydelige på at de gikk inn for å skjerme lærerne for «nok et nytt prosjekt». Dette var ofte skoleledere som i utgangspunktet var skeptiske til prosjektet. Vi hørte også om motstand til prosjektet blant lærere og personale på skoler, som handlet om uinnfridde forventninger til prosjektet, som at de trodde at prosjektet skulle føre til direkte avlastning for lærerne fra eksterne tjenester.

Den svake involveringen av lærere gjør det vanskelig å si noe om deres innvirkning på utviklingsarbeidet førte til mer tilpassede tiltak. Den svake involveringen av lærere kan også være med på å forklare hvorfor vi ikke observerer virkninger for elevene.

Vi finner allikevel at de som klarte å involvere de andre tjenestene og personalet på skolene i utviklingen av lokalt tilpassede tiltak, også var de som i størst grad klarte å videreføre tiltakene etter prosjektslutt. Resultatene fra prosjektet gir ikke grunn til å avvise det grunnleggende prinsippet om dialogbasert medvirkning. I stedet tydeliggjør dataene behovet for en bedre forståelse av forhold og mekanismer som kan påvirke om og hvordan dette prinsippet tas i bruk.

7.4 Manglende ressurser som hinder for tverrfaglig samarbeid

I forkant av prosjektet antok vi at både at kommunene og skolene hadde ressurser tilgjengelig som kunne mobiliseres for tverrfaglig arbeid, men at de manglet kompetanse, struktur og verktøy til å jobbe mer helhetlig, samordne initiativ og samarbeide på mer effektive måter. Målsettingen med prosjektet var derfor å oppnå bedre utnyttelse av de ressursene som allerede fantes i og omkring skolen og dermed bidra til bedre læringsbetingelser for elevene. Våre funn tyder imidlertid på at mangel på ressurser, og særlig ustabile ressurser, er et stort problem for mange skoler i forhold til tverrfaglig samarbeid.

Både hovedstudien og oppfølgingsstudien viste at en del skoler sliter veldig med ressursproblemer av forskjellig art, som allmenne budsjettnedskjæringer, mangel på lærere, mangel på eksterne ressurser og lignende. Noen av skolene som ikke eksplisitt var under press, fryktet for framtidig ressursmangel. I tillegg fremheves stor arbeidsmengde og manglende ressurser i de andre tjenestene (og organisering i/mellom tjenestene på kommunenivå) som hemmende faktorer for det tverrfaglige samarbeidet, også når det gjelder videreføring av tiltak og samarbeidsformer.

I *Et lag rundt eleven*-prosjektet så vi at kommunene valgte å prioritere ekstra ressurser til det «tverrfaglige laget» på forskjellig måter for at styrke dette inn i prosjektet, eller omprioritere ressurser innenfor ulike tjenester til samarbeid med skolene. Vi fant også at skolene som hadde fått tilført ressurser gjennom prosjektet søkte å fastholde disse, uten at dette nødvendigvis har lyktes.

I oppfølgingsstudien fant vi at prioriteringen av oppmøte på skolene, både på grunn av ressursutfordringer, kommunesammenslåing og koronapandemi, hadde ført til en pause eller et tilbakeslag i det strategiske samarbeidet.

Dersom kommuner ønsker å utnytte de tverrfaglige ressursene i kommunen i sammenheng, viser vårt prosjekt betydningen av lederforankring. Tverrfaglighet forutsetter at kommunedirektører og kommunalsjefer er involvert. Selv om lederforankring var et sentralt element i vårt prosjekt, lyktes vi ikke godt nok med dette. Kanskje en synliggjøring av hvilke forpliktelser og merverdi prosjektet innebar for ulike aktører kunne ha økt denne forankringen.

8 Avslutning

Det overordnede formålet med prosjektet var å fremskaffe kunnskap om hvordan tverrfaglig kompetanse i skolen kan benyttes på best mulig måte. Hovedstudien ble lagt opp som en effektstudie av implementeringen av LOG-modellen. Det overordnede forskningsspørsmålet i hovedstudien var hvorvidt LOG-modellen ville føre til bedre samarbeid mellom ulike profesjoner i skolen og om et slikt samarbeid ville bedre elevenes læringsmiljø. Vi sammenlignet resultatene fra en spørreundersøkelse ved skolene som hadde brukt LOG-modellen, med svarene fra skoler som hadde jobbet som vanlig. Videre fulgte vi prosessene med implementering og gjennomføring kvalitativt for å undersøke hvordan LOG-modellen ble iverksatt og hva som hemmet og fremmet arbeidet med å utvikle tverrfaglig samarbeid.

Resultatene fra spørreundersøkelsen i hovedstudien viste positive effekter på samarbeidspartners vurderinger av tverrfaglig samarbeid, ingen effekter for lærernes vurderinger av tverrfaglig samarbeid og egne mestringsforventninger, og ingen signifikante effekter av LOG-modellen på elevens læringsmiljø. De kvalitative dataene i hovedstudien viste derimot at mange informanter opplevde at prosjektet hadde bidratt til å styrke det tverrfaglige samarbeidet mellom skole og kommune. Det var imidlertid store variasjoner mellom skolenes implementering av tiltaket.

I oppfølgingsstudien fulgte vi opp resultatene fra hovedstudien ved å studere virkninger av satsingen utover prosjektperioden. Vi var opptatt av å undersøke hvordan det tverrfaglige samarbeidet i kommunene og skolene hadde utviklet seg etter prosjektslutt og mer spesifikt undersøke: 1) i hvilken grad og i hvilken forstand skoleeierne, skoleledernes og lærernes kompetanse og engasjement for å drive utviklingsarbeid har økt, og hvordan kommer dette til uttrykk i praksis etter prosjektperiodens slutt, 2) i hvilken grad nye former for tverrfaglige samarbeid, som ble prøvd ut under prosjektet, har blitt en del av daglig drift, og 3) i hvilken grad virkninger av bedre tverrfaglig samarbeid mellom lærerne og andre faggrupper på elevens læringsmiljø har blitt større over tid?

I oppfølgingsstudien gjennomførte vi intervjuer med samtlige skoleeiere, enhetsledere i de fire deltakerkommunene og skoleledere på både tidligere tiltaks- og sammenligningsskoler. I tillegg gjentok vi spørreundersøkelsen fra hovedstudien.

Funnene fra spørreundersøkelsen i oppfølgingsstudien viser ingen langtidsvirkninger av implementeringen av LOG-modellen for tiltaksskolene, mens intervjuene viser stadig at mange av informantene i kommunen og ved tiltaksskoler opplever bedret samarbeid mellom profesjonene, økt kunnskap om hvordan de ulike kompetansene kan benyttes, et mer bevisst forhold til hvilke utfordringer man kan møte i utviklingsprosesser og hvordan disse kan håndteres. Flere skoleledere rapporterte om at de har videreutviklet og videreført nye tverrfaglige samarbeidsformer/tiltak etter prosjektslutt.

Når vi sammenholder funn fra hovedstudien og oppfølgingsstudien tyder funnene på at fruktene fra det tverrfaglige samarbeidet allikevel ikke har nådd helt ned til lærere og elever, men at de bedrede praksisene i størst grad har virket på kommunenivå og til dels ledernivå på skolene. Mange skoleledere oppga at de opplevde modellen som for omfattende og vanskelig å forstå, og derfor hadde hatt et pragmatisk forhold til implementeringen. En slik pragmatisk tilnærming, ved å omsette og tilpasse virkemidlene i modellen, ser ut til å ha vært utslagsgivende for hvorvidt modellen ble oppfattet som et relevant verktøy for å utvikle både kompetanse og kapasitet for tverrfaglig samarbeid i skolen. En pragmatisk tilnærming til implementeringen av modellen

vanskeliggjorde imidlertid vurderingen av hvilke elementer ved LOG-modellen eller prosjektet som hadde ført til de positive trendene vi ser i det kvalitative materialet.

Etter prosjektslutt har det tverrfaglige samarbeidet i deltakerkommunene vært preget av en unntakstilstand, snarere enn en tilstand av likevekt og stabilitet. Koronapandemien og kommunesammenslåing har satt noe av det tverrfaglige utviklingsarbeidet på pause. Vi har ikke funnet tegn på at bedre tverrfaglig samarbeid på kommune og skolenivå har ført til virkninger for elevenes læringsmiljø etter prosjektslutt. Hvorvidt dette er en konsekvens av at utviklingsarbeidet har blitt satt på vent i perioden etter prosjektslutt, er uklart.

En mer plausibel forklaring, er at virkningene av tverrfaglig samarbeid ikke i tilstrekkelig grad har nådd helt ned i skolens organisasjon. Erfaringen fra utprøvingen av LOG-modellen viser at kjennskap og relasjoner tar tid å utvikle, og lett kan utfordres dersom rammebetingelser for samarbeidet endres. En viktig implikasjon for videre politikkutforming er derfor å legge til rette for stabile rammevilkår, både juridisk og økonomisk, slik at samarbeidet får tid til å sette seg i hver enkelt kommune. Videre finner vi et behov for kompetansetilførsel i ledelse av tverrprofesjonelt samarbeid og utviklingsarbeid, for at «laget rundt eleven» skal komme i posisjon til å samarbeide om utviklingsarbeidet.

Oppsummert, viser vårt prosjekt betydningen av strategisk ledelse og felles målforståelse mellom tjenestelederne, hvis kommunene skal klare å utnytte ressursene som finnes i kommunen i sammenheng og til elevenes beste. Vi ser at nasjonale myndigheters arbeid med samordning og harmonisering av lovverk og tilskuddsordninger er viktig for å redusere strukturelle barrierer for samarbeid. Langsiktig og systematisk samarbeid på tvers av tjenester og profesjoner bør ikke vanskeliggjøres ved dårlig koordinerte satsinger og krav fra en sektorisert stat. Samtidig er det fremdeles behov for nasjonal støtte til ledelse og gjennomføring av tiltak i den enkelte kommune som fremmer systematikk, tilpasning og dialog i kommunenes tverrfaglige samarbeid.

Referanser

- Abrahamson, E. (2000). Change without pain. *Harvard business review*, 78(4), 75-79.
- Barling, J., Christie, A., & Hopton, C. (2011). Leadership. In *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 1: Building and developing the organization* (pp. 183-240). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet—fra ord till handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/sluttrapport_evaluering_kfoth.pdf
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen [A knowledge base for better use of interdisciplinary collaboration for teaching and learning]*. Retrieved from Oslo:
- Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251–266.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren : en kunnskapsoversikt*. Retrieved from Oslo:
- Brunsson, N., & Olsen, J. P. (2019). *The reforming organization: Making Sense of Administrative Change*. London, UK: Routledge.
- Bråten, I. (Ed.) (2002). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Christensen, S., & Kreiner, K. (1991). *Prosjektledelse i løst koblede systemer : ledelse og læring i en ufuldkommen verden*. København K, DK: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. Rapport. 15, Oslo: NOVA.
- Follett, M. P., Metcalf, H. C., & Urwick, L. F. (2003). *Dynamic administration : the collected papers of Mary Parker Follett* London, New York: Routledge.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). London, New York: Routledge Teachers College Press.
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory: Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Hansen, I. L. S., Jensen, R. S., & Fløtten, T. (2020). *Trøbbel i grenseflatene. Samordnet innsats for utsatte barn og unge*. Retrieved from Fafo-rapport 2020:02, Oslo:
- Hargreaves, A. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Harvey, S., & Kou, C.-Y. (2013). Collective Engagement in Creative Tasks: The Role of Evaluation in the Creative Process in Groups. *Administrative science quarterly*, 58(3), 346-386. doi:10.1177/0001839213498591
- Johannessen, B., Skotheim, T., & Holst-Jæger, J. E. (2019). Nye krav til tverrfaglig samarbeid kommer uten noen oppskrift. *Bedre skole*, 1.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491>
- Lyng, S. T., Borg, E., Fossetøl, K., Hermansen, H., Johannesen, H. S., Lahn, L. C., . . . Pedersen, E. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål*. Retrieved from Oslo:
- Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A. G., Lyng, S. T., Borg, E., Pålshaugen, Ø., Bakkeli, V., . . . Akhtar, S. (2020). *Et lag rundt eleven. En klynge-randomisert evaluering av LOG-modellen*. Retrieved from Oslo, NO: <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6455>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 19. (2009-2010). *Tid for læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Meld. St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 19. (2018-2019). *Folkehelsemeldinga — Gode liv i eit trygt samfunn*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/?q=samarbeid&ch=1#match_0
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Mellin, E. A., Bronstein, L., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Ball, A., & Green, J. J. J. o. I. C. (2010). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *24*(5), 514-523.
- NOU. (2019:3). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Endringer i velferdstjenestelovgivningen (samarbeid, samordning og barnekoordinator), (2020-2021). Pålshaugen, Ø. (1998). *The End of Organization Theory? Language as a tool in Action Research and Organizational Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). *Organizations and organizing : rational, natural, and open systems perspectives*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- Sparrowe, R. T., & Liden, R. C. (2005). Two Routes to Influence: Integrating Leader-Member Exchange and Social Network Perspectives. *Administrative science quarterly*, *50*(4), 505-535. doi:10.2189/asqu.50.4.505
- Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K. L., Lever, N. A., Haber, D., & Blaber, C. (2012). Challenges to Collaboration in School Mental Health and Strategies for Overcoming Them. *Journal of School Health*, *82*(2), 97-105. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000299044200006
- Wendelborg, C. (2012). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Rapport 2012, Trondheim: NTNU Samfunnsforskning/Mangfold og inkludering.
- Wendelborg, C. (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen . Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Ødegård, A. (2006). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *International Journal of Integrated Care*, *6*(4). doi:10.1080/13561820902739981

Vedlegg

Svarprosjenter for de ulike aktørgruppene fordelt på kommune

Tabell 7 viser svarprosjenter for skoleinterne og skoleeksterne samarbeidspartnere, inkludert skoleledere. Skoleinterne samarbeidspartnere er ansatte ved skolen som rektor, avdelingsleder, sosiallærer, spesialpedagog, miljøterapeut/-arbeider m.m. Skoleeksterne samarbeidspartnere er helsesykepleier, PPT-rådgiver, rådgiver i barnevernet, fysioterapeut, kommunepsykolog m.m. Tabellen viser generelt synkende svarprosjent over tid, med noe variasjon mellom kommunene.

Tabell 7. Svarprosjent blant deltakerne i tverrfaglig team (inkludert skoleleder) per kommune for de fire datainnsamlingstidspunktene.

	Høst 2017	Høst 2018	Høst 2019	Vår 2022
Kommune	Prosjent (N/svar)	Prosjent (N/svar)	Prosjent (N/svar)	Prosjent (N/svar)
Nedre Eiker / Drammen	92 (26/24)	90 (30/27)	52 (29/15)	67 (30/20)
Ålesund	59 (56/33)	77 (57/44)	48 (56/27)	40 (68/27)
Harstad	84 (31/26)	88 (34/30)	73 (30/22)	54 (41/23)
Lillehammer	77 (30/23)	81 (32/26)	75 (32/24)	73 (44/32)
Total	74 (143/106)	83 (153/126)	60 (147/88)	56 (183/102)

Note: N=populasjon

Tabell 8 viser svarprosjenter for kontaktlærere. Som tabellen viser er det synkende svarprosjent for kontaktlærerne over tid og spesielt få svar for undersøkelsen våren 2022, hvor bare 21 prosent av populasjon svarte på spørreskjemaet. Også her ser vi forskjeller mellom kommunene.

Tabell 8. Svarprosjent blant kontaktlærere (5.-7. trinn) per kommune for de fire datainnsamlingstidspunktene.

	Høst 2017	Høst 2018	Høst 2019	Vår 2022
Kommune	Prosjent (N/svar)	Prosjent (N/svar)	Prosjent (N/svar)	Prosjent (N/svar)
Nedre Eiker / Drammen	65 (46/30)	91 (43/39)	66 (47/31)	19 (42/8)
Ålesund	63 (80/50)	68 (82/56)	45 (84/38)	12 (91/11)
Harstad	86 (49/42)	71 (52/37)	50 (44/22)	25 (49/12)
Lillehammer	66 (50/33)	75 (48/36)	54 (48/26)	34 (47/16)
Total	69 (225/155)	75 (225/168)	52 (223/117)	21 (229/48)

Note: N=populasjon

Et lag rundt eleven LOG-modellen



Innhold

DEL 1: LOG-modellen i korte trekk	3
Hovedområder for utviklingstiltak	
DEL 2: Arenaer for utviklingsarbeidet	4
Styringsgruppen	
Ressursteam	
Trinnteam	
Strategiforum	
Dialogkonferanser	
DEL 3: Arbeidsformer og implementeringsstøtte	11
DEL 4: Aktivitetsplan for LOG-modellen	12

OBS!

Dette er et veiledningshefte til skoleledere i skoler som er blitt randomisert til tiltaksgruppe.

Vennligst ikke distribuer dokumentet til andre skoler.



UiT / NORGES ARKTISKE
UNIVERSITET



Harstad



Lillehammer



Nedre Eiker



Ålesund

Foto:

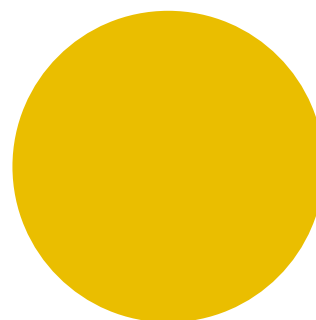
Side 7 og 9: Rawpixel.com/Unsplash

Side: 8: Michał Parzuchowski/Unsplash

Utgitt:

Høgskolen i Oslo og Akershus, november 2017 - versjon 2

1. LOG-modellen i korte trekk



- I prosjektet *Et lag rundt eleven* skal forskere ved Høgskolen i Oslo og Akershus effektevaluere et utviklingstiltak for å bedre det flerfaglige samarbeidet i skolen.
- Tiltaket, kalt LOG-modellen, beskriver hvordan skoleeiere og skoleledere skal lede og organisere et utviklingsarbeid i skolen, for å sikre bredt forankrede prosesser og for å utvikle innovative tverrfaglige løsninger.
- Hovedmål i LOG-modellen er: bedre flerfaglig samarbeid i kommunen og på skolen, økt kontakt mellom lærere og fagpersonene i ressursteam, bedre læringsmiljø og økt læringsutbytte.

Fra høsten 2017 skal kommunene Harstad, Lillehammer, Nedre Eiker og Ålesund prøve ut LOG-modellen i halvparten av sine barneskoler.

Denne modellen er utviklet av Høgskolen i Oslo og Akershus, i samarbeid med UiT Norges Arktiske Universitet, og effekt- og prosessevalueres av Høgskolen i Oslo og Akershus.

Evalueringen er finansiert av Utdanningsdirektoratet og pågår fra våren 2017 til våren 2020.

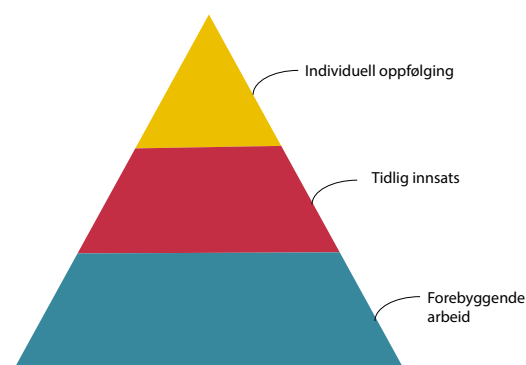
Hovedområder for utviklings-tiltak i prosjektet

Tiltak for å bedre det flerfaglige samarbeidet i kommunen kan foregå på tre ulike nivåer: forebyggende arbeid, tidlig innsats og individuell oppfølging (figur 1). LOG-modellen forutsetter at skolene skal arbeide med flere typer forbedringstiltak samtidig, på ulike nivåer i tiltakspyramiden. Likevel er det et mål i modellen å bruke mer tid på forebyggende innsats fremfor brannslukking.

Viktige trekk ved LOG-modellen er:

- **Ledelse:** Skoleeier skal lede og iverksette utviklingsarbeidet i kommunen. Skoleleder skal lede utviklingsarbeidet på skolen
- **Organisering:** Personalet blir involvert i utviklingsarbeidet gjennom dialogbasert medvirkning. Arbeidsformen er veksling mellom dialog og utprøving av ny praksis
- **Gjennomføring:** Utviklingsarbeidet skal i stor grad ta i bruk eksisterende møteplasser og skoleleder har ansvar for at aktivitetene blir lagt inn i skolens årshjul

Figur 1: Tiltakspyramiden: Hovedtyper av elevrettede tiltak.



Gjennom LOG-modellen vil skoleleder opprette og videreføre samarbeidsarenaer der relevante aktører får kunnskap om hverandres kompetanse, og får diskutert erfaringer, ideer og konkrete forslag i utviklingsarbeidet. Det gjelder både utforming av tiltak og innarbeiding av resultatene fra utviklingsarbeidet til daglig drift.

2. Arenaer for utviklingsarbeidet

En viktig del av LOG-modellen er at skoleleder og skoleeier leder utviklingsarbeidet i kommunen og på skolen. Viktige samarbeidsarenaer er ressursteam og trinnteam på skolenivå, og strategiforum på kommunenivå. Strategiforumet skal sikre forankring, støtte og avklaring mellom skolen og relevante samarbeidspartnere i kommunen.

Hvert år organiseres dialogkonferanser, både på kommunenivå og skolenivå, der deltakerne deltar i utvikling, erfaringsutveksling og evaluering av utviklingsarbeidet.

Skoleleder skal opprette en styringsgruppe som skal beslutte og iverksette tiltakene, samt bestemme hvem som skal delta. Ressursteam og trinnteam er kjernearenaene for diskusjoner, evaluering og justering av utviklingsarbeidet. Styringsgruppen skal fungere som en støttefunksjon for skoleleder.

Trinnteamleder er bindeleddet mellom lærerne i trinnteamet og ressursteamet og sikrer derfor kontakt og samarbeid mellom disse to arenaene. Skoleleder har hovedansvaret for å lede utviklingsarbeidet ved skolen, og er bindeleddet mellom ressursteam og strategiforum.

Det er altså fire faste møtearenaer i LOG-modellen: styringsgruppe, ressursteam, trinnteam og strategiforum. Lærere og andre relevante aktører skal implementere de tiltakene som blir besluttet av styringsgruppen.

Mange skoler har lignende samarbeidsarenaer fra før. Disse skal videreføres, men deltakere, møtehyppighet og struktur skal organiseres i tråd med dette veiledningsheftet.

Tegnforklaring

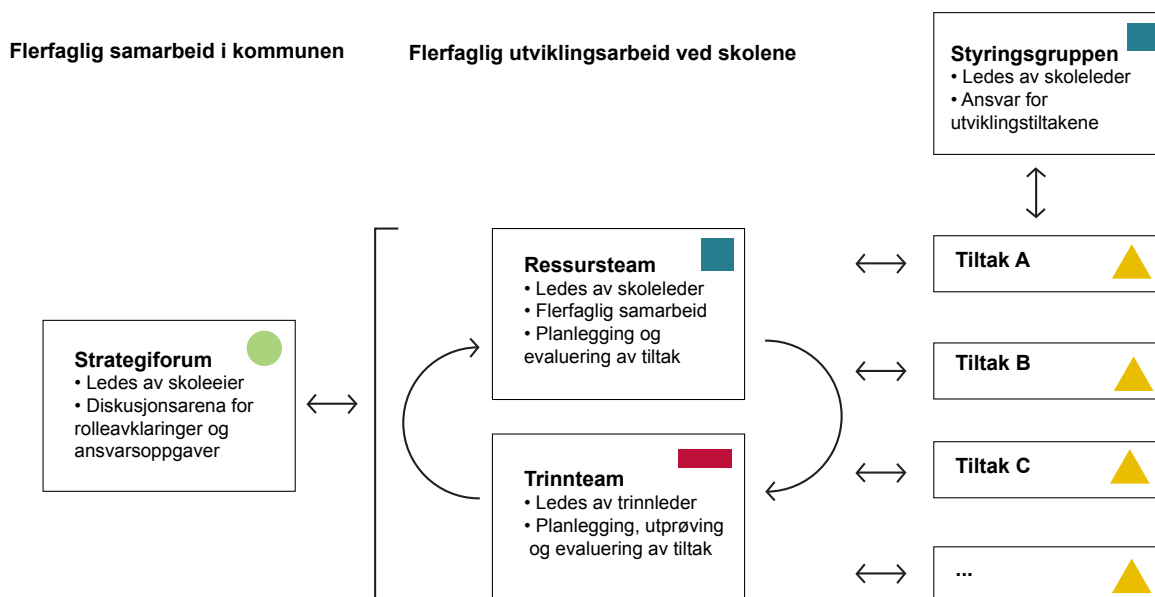
Tegnene angir hvem som er ansvarlig for teamet / arbeidet:

-  Skoleeier
-  Skoleleder
-  Trinnsleder
-  Koordinator

Hovedarenaer for utviklingsarbeidet ved skolen er:

- Styringsgruppen
- Ressursteam
- Trinnteam
- Strategiforum
- Dialogkonferanser

Figuren under viser organiseringen av det flerfaglige samarbeidet i kommunen og på skolen



Styringsgruppen

Skoleleder skal etablere en styringsgruppe. Denne skal være et støtte- og utførende organ for skoleleder i utviklingsarbeidet. Styringsgruppen har ansvar for å planlegge og gjennomføre dialogsamlinger for personalet ved skolen. Skoleleder skal lede styringsgruppen.

Styringsgruppen skal analysere forslagene til utviklingstiltak som kommer fram på dialogkonferansene. Styringsgruppen presenterer på bakgrunn av denne analysen forslag til utviklingstiltak. Styringsgruppen beslutter hvilke tiltak som skolen skal iverksette etter diskusjon med ressursteamet og trinnteam.

Styringsgruppen peker ut en koordinator blant medlemmene i trinnteamet eller i ressursteamet for hvert tiltak. For å sikre at flere blir ansvarliggjort i utviklingsarbeidet bør ikke denne rollen gå til trinnteamleder.

Utviklingstiltak som iverksettes kan prøves ut over kortere eller lengre tid, og skolen kan prøve ut flere utviklingstiltak parallelt. Utviklingsarbeidet ved skolen skal involvere flest mulig lærere og elever.

Styringsgruppen skal lage en plan for hvert av utviklingstiltakene som skal iverksettes.

Planen inneholder følgende punkter:

- Målsettingen for tiltaket
- Hva tiltaket skal bestå i
- Koordinator for arbeidet med utviklingstiltaket
- Hovedarena for diskusjon og konkretisering av tiltaket (ressursteam eller trinnteam)
- Hvem som skal delta i den praktiske utprøvingen av tiltaket
- Tidsramme og framdriftsplan for arbeidet

Arbeidet med den praktiske utprøvingen skal bestå av følgende trinn:

1. Ressurs eller trinnteam konkretiserer plan for tiltaket før beslutning
2. Trinnteamet og ressursteamet diskuterer erfaringene fra utprøvingen, evaluerer, og bidrar slik til å videreutvikle praksisen.

Etter endt utprøving evaluerer trinn- eller ressursteam erfaringene fra utprøvingen. De som gjennomfører den praktiske utprøvingen velger ut minst en representant som skal delta i denne evalueringen. Skoleleder har ansvaret for å gjennomføre en evaluering av tiltaket i samarbeid med koordinator for tiltaket. Styringsgruppen fatter endelig beslutning om hvorvidt praksisen blir en del av den daglige driften ved skolen.

Utviklingstiltakene vil ha ulik varighet. Derfor kan diskusjon av flere utviklingstiltak stå på dagsorden på møtene i trinnteam eller ressursteam.

Styringsgruppen

Deltakere:

Skoleleder, en representant for trinnteamledere fra 5.-7. trinn, og en representant for flerfaglig personale i skolen. Skoleleder kan vurdere hvorvidt andre personer er aktuelle å innlemme i styringsgruppen.

Hovedoppgaver:

- Planlegge dialogkonferansene på skolen og følge opp resultatene
- Beslutte hvilke utviklingstiltak som skal startes opp
- Følge opp framdriften i arbeidet med utviklingstiltakene
- Beslutte hvilke av tiltakene som skal bli del av daglig drift

Møtehyppighet:

Etter behov høsten 2017. Fra 2018 holdes minst to møter per halvår, samt etter behov

Krav til skoleleder

- Skoleleder skal iverksette og følge opp utviklingsarbeidet på skolen
- Skoleleder skal sørge for at utviklingsarbeidet ved skolen skjer i samsvar med kravene i denne veilederen
- Skoleleder skal etablere og lede styringsgruppen
- Skoleleder skal sørge for at hovedaktivitetene i utviklingsarbeidet, hvem som skal delta i dem og hvem som har ansvar for koordinering og gjennomføring av dem, blir tatt inn i skolens årshjul
- Skoleleder skal loggføre arbeidet med utviklingsprosjektet

Krav til koordinator for praktisk utprøving av utviklingstiltak

- Koordinator skal loggføre de viktigste aktivitetene i utprøvingen av utviklingstiltak
- Koordinator skal sammen med skoleleder forberede evalueringen av utprøvingen
- Koordinator skal rapportere om framdriften i den praktiske utprøvingen til styringsgruppen
- Koordinator skal i samarbeid med trinnteamleder forberede diskusjonene i trinnteamet om utprøvingen av utviklingstiltakene

Ressursteam

Det er et krav at alle tiltaksskolene skal ha et ressursteam. Ressursteamet skal bestå av skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamledere (5.-7. trinn), helsesøster, veileder fra PPT og veileder fra barnevern. Virksomhetslederne i strategiforum skal avgjøre hvem som skal delta i skolens team fra de ulike tjenesteområdene, og hvem som stiller ved sykdom eller annet fravær.

Ressursteamet skal møtes minst en gang i måneden. Trinnlederne deltar i disse møtene, slik at det blir en samarbeidsarena hvor lærerne er representert.

På hvert møte skal deltakerne diskutere erfaringer med utprøvingen av tiltak som er besluttet i styringsgruppen. Trinnteamledere og andre medlemmer i ressursteamet får et særlig ansvar for å forberede og reise problemstillinger som krever videre innsats. Ressursteamet skal slik bidra med å evaluere, justere og videreutvikle praksisen.

Alle møter skal forberedes av skoleleder og det skal utpekes en referent som fører referat fra møtet. Innspill fra teamlederne eller andre medlemmene i ressursteame- ne til tema eller saker skal så langt det lar seg gjøre meldes inn på forhånd til skoleleder. Skoleleder gjør deretter en prioritering og lager en saksliste som sendes ut til ressursteamets medlemmer i forkant av møtet.

Ressursteamet skal diskutere forslagene som kom fram på dialogkonferansen. Denne diskusjonen skal ende ut i noen konkrete forslag til å forbedre forslagene til utviklingstiltak. En viktig del av ar-

beidet i ressursteamet er derfor å bli godt kjent med de enkeltes kompetanse og hvordan denne kan brukes på nye måter. Et verktøy for å få til dette, er å sette av tid til å reflektere sammen rundt egne roller, kompetanser, ansvarsområder og mål. Det vil også være viktig å sette av tid i ressursteamet til å reflektere sammen rundt begreper som kan forstås ulikt i de ulike fagtradisjonene, slik som tverrfaglig samarbeid, tidlig innsats og forebyggende arbeid. Det er skoleleders ansvar å sette dette på dagsorden.

Ved behov for avklaringer i strategiforum melder skoleleder inn saken til skoleeier som organiserer møte med de relevante kommunale tjenestene.

På det siste møtet før sommerferien skal ressursteamet evaluere arbeidet, og komme med forslag til forbedringer når det gjelder de spesifikke tiltakene ved skolen. Deltakerne skal diskutere disse erfaringene og forslagene på dialogkonferansen til høsten.

Ressursteam

Deltakere:

Ressursteamet skal bestå av skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamledere (5.-7. trinn), helsesøster, veileder fra PPT og barnevern. Det er opp til den enkelte kommune hvorvidt det er hensiktsmessig å involvere andre profesjoner i ressursteamet

Møtehyppighet:

Ressursteamet møtes to timer minst en gang i måneden. Hyppigheten kan variere mellom skoler, avhengig av bl.a. skolens størrelse og hvilke type utviklingstiltak man arbeider med. Møteplanen for ressursteamet på den enkelte skole skal framgå i skolens årshjul

Ansvar:

Skoleleder har ansvar for å forberede, gjennomføre og evaluere ressursteammøtene. Skoleleder har ansvar for at det føres referat, men kan delegere oppgaven til teammedlemmer

Forslag til saksliste:

Ta opp tråden fra forrige møte – hva har blitt gjort, hva gjør vi videre, hvem følger opp?

Runde rundt bordet, første tanker

Vurdering av arbeidet med tiltakene og forslag til forbedringer

Diskutere behov for avklaringer i strategiforum eller behov for tilleggssressurser fra andre utenfor teamet.

Kort evaluering av gruppedynamikken på møtet



Trinnteam

I trinnteamene (på henholdsvis 5., 6. og 7. trinn) diskuteres erfaringene med den praktiske utprøvingen av tiltak som er besluttet av styringsgruppen. Trinnteamet skal slik bidra til å evaluere, eventuelt justere og videreutvikle praksisen.

Møter der man skal diskutere utviklings tiltak skal forberedes av koordinator for utviklingstiltaket i samarbeid med trinnleder og det skal utpekes en referent som fører referat fra møtet. Innspill fra teammedlemmene til tema eller saker skal så langt det lar seg gjøre meldes inn på forhånd til trinnleder.

Det første trinnteamet skal gjøre er å diskutere forslagene fra første dialogkonferanse og bidra til å konkretisere disse på best mulig måte.

Forslag til diskusjonspunkter for trinnteam:

- Trinnteamet diskuterer hvordan de kan utnytte kompetansen i ressursteamet i lærerstaben, i klasserommet og inn mot enkeltelever
- Trinnet diskuterer hva slags kompetansetilførsel de trenger for å kunne jobbe bedre med forebyggende arbeid og med enkeltelever
- Trinnteam diskuterer disse problemstillingene i lys av målhierarkiet

En telefonliste til de aktuelle aktørene i ressursteamet skal være lett tilgjengelig for lærerne på skolen.

Krav til trinnleder

- Trinnleder leder møtene
- Trinnleder skal planlegge deling av møtetiden mellom diskusjon om praktisk utprøving av tiltak og andre løpende saker
- Trinnleder har ansvar for at det føres referat, men kan delegere oppgaven
- Trinnleder skal formidle referatet til ressursteamet, og formidle referat fra ressursteamets diskusjoner til trinnteamet

Trinnteam

Deltakere:

Alle lærere på 5.-7. trinn deltar på trinnmøter. Ved behov kan trinnteam suppleres med en representant for annet fagpersonell som deltar i den praktiske utprøvingen av utviklingstiltakene

Møtehyppighet:

Del av ukentlige møter (større eller mindre punkt på dagsorden)

Ansvar:

Trinnteamleder leder møtene. Trinnteamleder har ansvar for at det føres referat, men kan delegere oppgaven

Forslag til sakliste:

Ta opp tråden fra forrige møte – hva har blitt gjort, hva gjør vi videre, hvem følger opp?

Diskusjon - runde rundt bordet, første tanker

Vurdering av arbeidet med tiltakene og forslag til forbedringer



Strategiforum ●

Strategiforum er et forum for å diskutere og avklare problemstillinger som oppstår under utviklingsarbeidet, men som ikke kan løses på skolenivå. Dette kan for eksempel være spørsmål om forskjeller i lov- og avtaleverk og oppgavefordeling i det flerfaglige arbeidet på skolene. Skoleeier oppretter eller bruker eksisterende forum på kommunenivå som møteplass sammen med virksomhetslederne for andre relevante enheter eller etater. Skoleeier leder strategiforumet.

Skoleleder eller andre enhetsledere kan melde inn behovet for avklaring til skoleeier. Skoleeier er da ansvarlig for å organi-

sere et møte med de relevante kommunale aktørene for å diskutere håndteringen av den eventuelle utfordringen.

Skoleeier sørger for at de andre kommunale tjenestene i kommunen stiller med representanter til et ressursteam på hver av tiltaksskolene. Ressursteamet ved skolen skal bestå av skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamledere (5.-7. trinn), helsesøster, veileder fra PPT og barnevern. Det er opp til den enkelte kommune hvorvidt det er hensiktsmessig å involvere andre profesjoner i ressursteamet.

Strategiforum

Deltakere:

Skoleeier, virksomhetsledere for relevante kommunale eller statlige enheter, samt skoleledere

Møtehyppighet:

Strategiforum skal møtes minst en gang i halvåret, ellers ved behov

Ansvar:

Skoleeier leder møtene i strategiforum. Skoleeier har ansvar for at det føres referat, men kan delegere oppgaven

Krav til skoleeier

- Skoleeier skal ta kontakt med virksomhetsledere i relevante tjenester i kommunen og presentere prosjektet
- Skoleeier skal opprette strategiforum hvor skoleleder kan diskutere og avklare problemstillinger med andre relevante enhetsledere
- Skoleeier skal følge opp at virksomhetslederne setter av ressurser for at en eller flere representanter som jobber inn mot skolen har møteplikt i ressursteam på skolene
- Skoleeier skal sørge for å følge opp samarbeidet med de andre kommunale tjenestene, slik at samarbeidet på skolenivå blir fulgt opp av de aktuelle samarbeidspartnerne
- Skoleeier skal forberede og organisere dialogkonferansene i kommunen



Dialogkonferanser ●■

Dialogkonferanser er utviklingsarenaer med organiserte dialoger. I løpet av prosjektet skal det gjennomføres i alt seks dialogkonferanser, tre på kommunenivå og tre på skolenivå. I tillegg skal det holdes en avslutningskonferanse i 2020.

Skoleeier og strategiforum har ansvaret for å forberede og gjennomføre dialogkonferansene i kommunen, mens skoleleder og styringsgruppen har ansvar for forberedelse og gjennomføring av dialogkonferansene på skolen.

På dialogkonferansene skal deltakerne:

- Utforme ideer og forslag til hva som bør være det konkrete innholdet i forbedringsarbeidet, og hvordan det best mulig kan legges opp i praksis
- Diskutere erfaringer samlet underveis i prosjektet, dvs. hva som er utprøvd av nye former for tverrfaglig kompetanse
- Utarbeide forslag om hvilke erfaringer som skal bli en del av daglig drift

Hoveddelen av en dialogkonferanse består i en veksling mellom gruppediskusjoner og korte, punktvis referater fra disse i plenum. Denne vekslingen skal benyttes

til å informere de andre deltakerne om synspunkter og vurderinger. Synspunktene og vurderingene skal benyttes som grunnlag for videre diskusjoner i dialogkonferansene.

Skoleeier og skoleleder skal organisere gruppesammensetningene på dialogkonferansene i henholdsvis kommunen og på skolen. Skoleeier og skoleleder skal peke ut gruppeleder som har ansvaret for å peke ut en referent, mens skoleeier og skoleleder har ansvar for at det skrives referat fra plenumsdiskusjonene. Skoleeier og skoleleder har ansvaret for at dialogsamlingens referater analyseres og brukes som utgangspunkt for den videre prosessen i utviklingsarbeidet.

Som et minstekrav er det behov for minst to omganger med gruppediskusjoner på en dialogkonferanse, der gruppesammensetningen er ulik fra gang til gang.

Veiledningsteamet skal gi skoleeiere og skoleledere støtte til å gjennomføre dialogkonferansene.

Dialogkonferanser

Deltakere på kommunekonferansene:

relevante virksomhetsledere i kommunen, skolelederne og medlemmene av styringsgruppene på skolene

Deltakere på skolekonferansene:

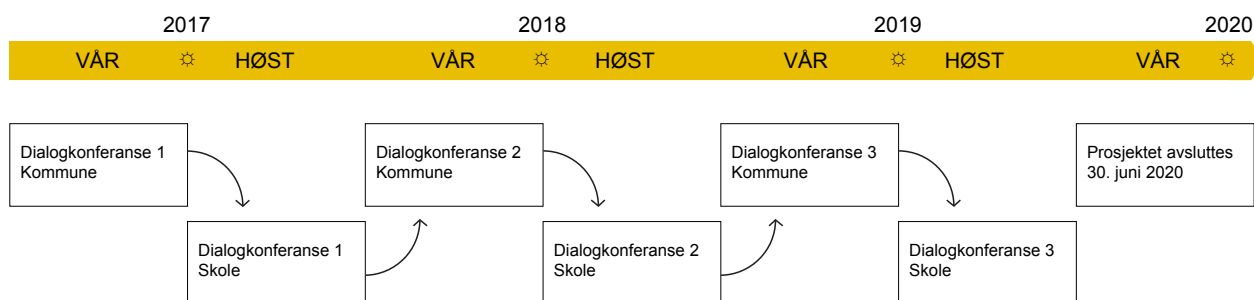
hele personalet ved skolen samt medlemmene av ressursteamet

Møtehyppighet:

dialogkonferanser arrangeres en gang i året i henholdsvis kommunen og på skolene

Ansvar:

Skoleeier har ansvaret for dialogkonferansen i kommunen og skoleleder har ansvaret for dialogkonferansene på skolen



Plan for gjennomføring av dialogkonferanser

Kommunenivå (høst 2017): Dialogkonferanse 1

Skoleeier skal informere og forankre prosjektet i kommunen, gjøre en situasjonsanalyse av nåværende flerfaglig samarbeid og få eller gi innspill til hva som bør være fokus i utviklingsarbeidet i kommunen og skolene.

Deltakerne på konferansen skal være relevante virksomhetsledere i kommunen (leder for PPT, barnevern, skolehelsetjenesten o.l.) og skolelederne.

Skolenivå (høst 2017) Dialogkonferanse 1

Skoleleder skal involvere hele personalet i dialog om ideer og forslag til hva som bør være det konkrete innholdet i utviklingsarbeidet, og hvordan det best kan legges opp i praksis, ut fra kravene til organisering og gjennomføring.

Deltakerne på konferansen skal være hele personalet ved skolen samt medlemmene av ressursteamet. Etter behov kan også fagpersonell fra andre relevante kommunale enheter delta.

Kommunenivå (vår 2018) Dialogkonferanse 2

Skoleeier skal evaluere erfaringer så langt i dialog med skoleledere, enhetsledere og flerfaglig personale i kommunale enheter som er involvert i utviklingsarbeidet. Denne dialogkonferansen vil gi et grunnlag for å vurdere behovet for justeringer og forbedringer i utviklingsarbeidet.

Deltakerne på konferansen skal være skoleeier, skoleledere og styringsgruppen, samt representanter for flerfaglig personale i de kommunale enheter som er involvert i utviklingsarbeid.

Skolenivå (høst 2018) Dialogkonferanse 2

Skoleleder har ansvar for at det blir en dialog om erfaringene med utprøving av ny praksis, og ut fra personalets vurderinger av denne, utarbeide forslag til justeringer og forbedringer av videre gjennomføring av utviklingsarbeidet (underveisevaluering).

Deltakerne på konferansen er hele personalet ved skolen samt medlemmer av ressursteamet. Etter behov kan også fagpersonell fra andre relevante kommunale enheter delta.

Kommunenivå (vår 2019) Dialogkonferanse 3

Gjennomføres som tidligere dialogkonferanser i kommunen.

Skolenivå (høst 2019) Dialogkonferanse 3

Skoleeierne skal involvere hele personalet ved skolen i en evaluering av erfaringene. Erfaringene vil være grunnlag for å fatte beslutninger om:

- Hvilke av de nye former for flerfaglig samarbeid og som skal bli del av daglig drift
- Ledelse og organisering av framtidig utviklingsarbeid på dette og andre prioriterte områder

Deltakerne på konferansen er hele personalet ved skolen samt medlemmene av ressursteamet. Etter behov kan også fagpersonell fra andre relevante kommunale enheter delta.

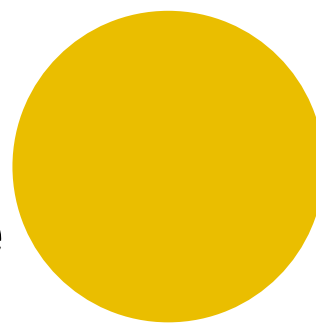
Kommunenivå (vår 2020) Avslutningskonferanse

Skoleeierne skal involvere skolelederne, enhetsledere og representanter for flerfaglig personale i de kommunale enheter som er involvert i utviklingsarbeidet i en evaluering av de samlede erfaringer. Erfaringene skal danne grunnlag for å fatte beslutninger om:

- Hvilke av de nye former for flerfaglig samarbeid som skal bli del av ordinær virksomhet i relevante kommunale virksomheter
- En fornyet strategi for hvordan kommunen best kan støtte skolene og fagenhetene i ledelse og organisering av framtidig utviklingsarbeid på dette og andre prioriterte områder

Deltakerne på konferansen skal være skoleeier, skoleledere og styringsgruppen i skolene, samt enhetsledere og representanter for flerfaglig personale i de kommunale enheter som har vært involvert i utviklingsarbeidet

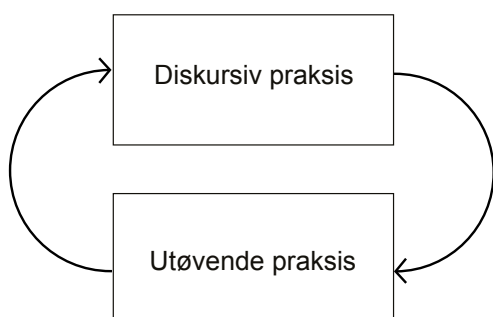
3. Arbeidsformer og implementeringsstøtte



Diskursiv og utøvende praksis

Dialogbasert medvirkning innebærer å veksle mellom en diskursiv praksis og utøvende praksis. I den diskursive praksis diskuterer og utvikler deltakerne ideer og forslag til samarbeidsformer som bør prøves ut. I den utøvende praksis prøver de ut ideene forslag i praksis, dvs. i klasserommet og i annet elevrettet arbeid.

Forholdet mellom diskursiv og utøvende praksis:



Hovedelementene i vekslingen mellom diskursiv og utøvende praksis er å:

- Utarbeide konkrete forslag og ideer til nye eller bedre former for bruk av flerfaglig kompetanse som kan prøves ut (diskursiv praksis)
- Prøve ut nye former for samarbeid og bruk av flerfaglig kompetanse i skolen (utøvende praksis)
- Diskutere erfaringene som blir gjort under den praktiske utprøvingen, justere og ytterligere forbedre den (diskursiv praksis)

Loggføring

Loggføring har to funksjoner:

Bidra til oppfølgingen av utprøvingen: dokumentere status på praktisk framdrift

Bidra til diskusjonene om utprøvingen: loggen er en viktig del av grunnlagsmaterialet for diskusjon og evaluering av erfaringene i ressursteam og trinnsteam

Veiledningsteam

Et veiledningsteam støtter arbeidet i tiltaksskolene. Veiledningsteamet er ikke ansvarlig for implementeringen og framdriften i prosjektet, men kan sees på som en kritisk venn.

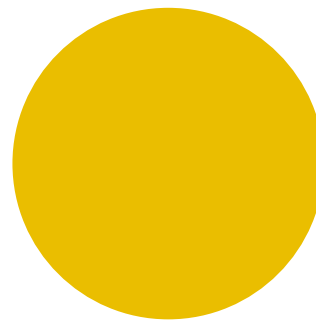
Veiledningsteamet skal gi skoleeier og skoleledere opplæring i dialogkonferansemetodikk og faglig bistand i arbeidet med å arrangere dialogkonferanser på skolene. Veiledningsteamet kan også bistå med faglige råd om den konkrete opplegg for de enkelte dialogkonferanser som skal avholdes.

Skoleeier og skoleleder skal gradvis ta mer ansvar for å opprettholde utviklingsarbeidet i kommunen og i skolene. Målsettingen er altså at veiledningsteamets kompetanse på dette feltet overføres til skoleeier og skoleleder.

Skolelederne får også opplæring av veiledningsteamet i hvordan skoleleder konkret kan lede og organisere og gjennomføre utviklingsarbeidet for å optimalisere utnyttelsen av de flerfaglige ressursene i kommunen og på skolen.

Veiledningsteamet skal være tilgjengelig som samtalepartner og støtte i arbeidet med å utvikle det flerfaglige samarbeidet på skolen. Skoleleder kan i alle faser av implementeringsarbeidet ta kontakt med veiledningsteamet for samtale, veiledning, råd eller praktisk hjelp til implementering.

4. Aktivitetsplan for LOG-modellen



- Aktivitetsplanen nedenfor gir en oversikt over hovedaktivitetene i LOG-modellen.
- Aktivitetsplanen er mest detaljert for perioden fra oppstart oktober 2017 fram til utgangen av året.
- Fra januar 2018 skal aktivitetene framgå av de enkelte skolenes samlede plan for utviklingsarbeidet, og hovedaktivitetene skal være nedfelt i årshjulet på skolene.

2017	Aktivitet	Ansvarlig	Deltakere	Målsetting
	Dialogkonferanse 1 i kommunen	Skoleeier	 Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Informere og forankre prosjektet i kommunen, situasjonsanalyse av nåværende flerfaglig samarbeid
	Felles forberedelse av dialogkonferanse for skolene	Skoleeier	 Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Gi skoleeier og skoleledere veiledning om dialogsamling, Forberede dialogsamling i skolene
	Etablere styringsgruppe på skolen	Skoleleder	 Skoleleder, én representant for trinnteamm ledere fra 5.-7. trinn, en representant for flerfaglig personale i skolen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet
	Dialogkonferanse 1 på skolen	Skoleleder	 Hele personalet, ressursteam, evt. veiledningsteam	Involvere hele personalet i å lage forslag til innholdet i utviklingsarbeidet, og hvordan det kan legges opp i praksis
	Oppstart trinnteam	Skoleleder og trinnledere	 Trinnlærere	Analyse av dialogsamlingen. Diskutere forslagene til utviklings tiltak
	Oppstart ressursteamet	Skoleleder	 Skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamm ledere (5.-7. trinn), helsesøster, veileder fra PPT og barnevern	Bli kjent med hverandres kompetanse. Analyse av dialogsamlingen. Diskutere forslagene til utviklingstiltak
	Møte i styringsgruppen	Skoleleder	 Skoleleder, én representant for trinnteamm ledere fra 5.-7. trinn, en representant for flerfaglig personale i skolen	Bearbeide resultatene fra dialogsamlingen, Lage forslag til samlet plan for utviklingsarbeidet
	Trinnteammøte	Trinnleder	 Trinnteam på 5.-7. trinn	Diskutere forslag til samlet plan
	Ressursteam møte	Skoleleder	 Ressursteam	Diskutere forslag til samlet plan
	Møte i styringsgruppen	Skoleleder	 Styringsgruppen	Vedta samlet plan for utviklingsarbeidet. Innarbeide planen i skolens årshjul

	Aktivitet	Ansvarlig	Deltakere	Målsetting
2018	Ressursgruppemøter, trinnteammøter og arbeid med praktisk utprøving av tiltak etter skolens samlede plan for utviklingsarbeidet	Skoleleder, trinnteammøter på 5.-7. trinn, og koordinator for tiltak	Framgår av samlet plan for arbeidet med utviklingstiltak	Framgår av samlet plan for arbeidet med utviklingstiltak
	Møte i strategiforum (jan 2018)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Diskutere hva som trengs for å understøtte utviklingsarbeidet i skolene
	Møte i styringsgruppen (mars 2018)	Skoleleder	Styringsgruppen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet
	Dialogkonferanse 2 i kommunen (april 2018)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, styringsgruppen veiledningsteam	Diskutere erfaringene, vurdere behov for justeringer og forbedringer
	Felles forberedelse av dialogkonferanse for skolene (mai/juni 2018)	Skoleeier	Skoleeier, skoleledere, styringsgruppen, veiledningsteam	Planlegging av og veiledning til dialogkonferanse på skolene
	Dialogkonferanse 2 på skolene (august 2018)	Skoleleder	Hele personalet, ressursteam, evt. veiledningsteam	Erfaringer med praktisk utprøving evalueres, for justering/forbedring
	Møter i styringsgruppen (tidligst september og Senest innen november 2018)	Skoleleder	Styringsgruppen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet
2019	Ressursgruppemøter, trinnteammøter og arbeid med praktisk utprøving av tiltak etter skolens samlede plan for utviklingsarbeidet	Skoleleder, trinnteammøter på 5.-7. trinn, og koordinator for tiltak	Framgår av samlet plan for arbeidet med utviklingstiltak	Framgår av samlet plan for arbeidet med utviklingstiltak
	Møte i strategiforum (jan 2019)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Diskutere hva som trengs for å understøtte utviklingsarbeidet i skolene
	Møter i Styringsgruppen (feb/ mars og mai/juni 2019)	Skoleleder	Styringsgruppen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet
	Forberedelse av dialogkonferanse 3 i kommunen	Skoleeier	Skoleeier, strategiforum, evt. veiledningsteam	Lage opplegg for dialogkonferanse II på kommunenivå
	Dialogkonferanse 3 i kommunen (mars 2019)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, styringsgruppen, veiledningsteam	Evaluere de samlede erfaringene, mht. behovet for justeringer og forbedringer
	Felles forberedelse av dialogkonferanse 3 på skolene (mai/juni 2019)	Skoleeier	Skoleeier, skoleledere, styringsgruppen, veiledningsteam	Planlegging av og veiledning til dialogkonferanse på skolene
	Dialogkonferanse 3 på skolene (august 2019)	Skoleleder	Hele personalet, ressursteam, evt. veiledningsteam	Erfaringer med praktisk utprøving evalueres mht. til ny praksis i daglig drift
	Møte i strategiforum (august 2019)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Diskutere hva som trengs for å understøtte utviklingsarbeidet i skolene
	Møter i styringsgruppen (tidligst september og senest innen november 2019)	Skoleleder	Styringsgruppen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet
2020	Sluttkonferanse i kommunen	Skoleeier	Som tidligere konferanser	Evaluering som beslutningsunderlag for ny praksis i drift og utviklingsarbeid

POSTADRESSE:

Arbeidsforskningsinstituttet AFI
OsloMet – storbyuniversitetet
Stensberggata 26
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

TELEFON:

67 23 50 00

E-POST:

postmottak-afi@oslomet.no