



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

En kvalitativ studie av samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten

Fredrik Carstensen Økland

Masteroppgave i Pedagogikk, PED-3900, mai 2023

Sammendrag

Masteroppgaven tar utgangspunkt i hvordan samarbeidet mellom skolen og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) fungerer med mål om å legge best mulig til rette for barn og unge. Denne kvalitative studien utforsker opplevelser de ansatte i PPT og i skolen har overfor hverandres samarbeid. Studiens problemstilling er: «*Hvilke faktorer muliggjør og begrenser samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?*»

Teorigrunnlaget i oppgaven er forankret med tanke på hvordan et samarbeid mellom to organisasjoner fungerer best mulig med teori fra Glavin, Erdal, Lauvås, Wenger m.fl. Rammeverket for teorien omhandler faktorer som skal til for et vellykket samarbeid, slik som Glavin og Erdal sine 11 kriterier for et godt samarbeid og Lauvås sine meninger om avklarte roller og forventinger. I tillegg belyses viktigheten av kompetanse, samtidig som jeg bruker Wenger sin teori «*praksisfellesskap*» om hvordan man kan lære av hverandre i et fellesskap.

Det er gjennomført åtte individuelle intervjuer som fordeler seg med fire intervjuer av ansatte i PPT og fire intervjuer av ansatte i skolen. Intervjuene er blitt gjort på to forskjellige skoler og to forskjellige PPT-kontorer. I PPT er det rådgivere og én leder som er litt intervjuet, mens det er lærere og en spesialpedagoglærer som er intervjuet i skolen. Datamaterialet jeg har innhentet, er analysert med en tematisk tilnærming. Funn viser at det som muliggjør samarbeidet er møtene partene har sammen, forståelsen av at de jobber sammen mot et felles mål, og at de har de samme målene å gå etter. Det som begrenser samarbeidet er mangel på tid, betydningen av kompetanse, og forståelsen av hvordan systemet kan fungere best mulig. Til slutt viser funnene at det som både muliggjør og begrenser samarbeidet er kommunikasjon, struktur, relasjon, anerkjennelse og ulike forutsetninger i det tverrfaglige samarbeidet.

Det ligger et stort ansvar på både skolen og PPT i den forstand at barn og unge er avhengige av dem som aktører til å vokse opp og for å få et godt opplæringstilbud. Et velfungerende samarbeid vil føre til at organisasjonene kan utvikle seg til å gjøre den allerede gode jobben de gjør, enda bedre.

Forord

Med denne masteavhandlingen avsluttes masterstudiet i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Det har vært et lærerikt og interessant år med flere utfordringer. Jeg vil si det har vært både vært givende og krevende å være forsker for første gang, men det at jeg har forsket på et yrke jeg kan se meg selv jobbe i har gjort arbeidet spennende. Oppgaven har blant annet fått meg til å reflektere over hvordan et vellykket samarbeid mellom skole og PPT kan bidra til at barn og unge får det bedre.

Masteravhandlingen setter dermed et punktum på en femårig studie og jeg er stolt over at jeg kan kalle meg selv ferdig utdannet med en master i pedagogikk og med det starte et nytt kapittel i livet.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til alle informantene som har vært engasjerte og villige til å bruke tid av sin travle hverdag til å dele sin kunnskap og erfaring. Dere gjorde det mulig å gjennomføre prosjektet og har gitt meg interessante funn som har dannet grunnlaget for masteravhandlingen.

Videre vil jeg takke min far som har brukt mye tid på å hjelpe meg med ulike løsninger og som har vært en person jeg har diskutert ulike ting som oppgaven tar for seg. Min mor vil jeg takke for gode tanker og samtaler som har gjort at jeg har klart å koble av og tenke på andre ting. Jeg vil også takke min kjæreste som har gått igjennom oppgaven min og gitt nyttige tilbakemeldinger.

Avslutningsvis er det med glede jeg takker min veileder og motivator, Line Lundvoll Warth, som har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger gjennom masterskrivingen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og formålet med oppgaven.....	2
1.2	Bakgrunn for studien	3
1.3	Avgrensning.....	6
1.4	Oppgavens struktur.....	8
2	Forskning på feltet.....	10
3	Teoretisk rammeverk.....	14
3.1	Tverrfaglig samarbeid.....	14
3.1.1	Suksessfaktorer for et samarbeid.....	14
3.1.2	Kommunikasjon og relasjon.....	16
3.1.3	Roller og forventinger	17
3.2	Kompetanseheving og organisasjonsutvikling	18
3.3	Systemteori	19
3.4	Organisasjonslære.....	20
3.5	Praksisfellesskap.....	21
3.5.1	Gjensidig engasjement som forutsetning	22
3.5.2	Felles virksomhet som viktig pilar	23
3.5.3	Felles repertoar som kjennetegn.....	24
3.5.4	Situert læring	25
3.5.5	Identitet innenfor og på tvers	26
4	Metodisk tilnærming	28
4.1	Valg av metode	28
4.2	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	29
4.3	Kvalitativt forskningsintervju.....	30
4.3.1	Intervjuguide	31
4.3.2	Rekruttering.....	32

4.3.3	Prøveintervju	33
4.3.4	Intervjuene.....	34
4.3.5	Transkribering	35
4.3.6	Analyse.....	36
4.4	Kvaliteten i forskningen	38
4.4.1	Validiteten	39
4.4.2	Reliabiliteten i forskningen	40
4.5	Etiske refleksjoner i forskningen.....	41
4.6	Forskerrollen.....	43
5	Analyse av funn.....	45
5.1	Mulighetsrommet for samarbeidet.....	45
5.1.1	Betydningen av møter	45
5.1.2	Forståelse av mål og hensikt	46
5.1.1	Kjennskap til hverandre	48
5.2	Begrensninger for samarbeidet.....	49
5.2.1	Forståelse av mål og hensikt	49
5.2.2	Mangel på tid og ressurser	51
5.2.3	Fokusområder i møtene	52
5.2.4	Forskjeller innad i skolene og kontaktpersoner.....	53
5.2.5	Betydningen av god kommunikasjon.....	54
5.2.6	Systemrettet arbeid.....	55
5.2.7	Krysspresset mellom system- og individrettet arbeid	57
5.2.8	Opplevelsen og betydningen av kompetanse	59
6	Diskusjon av funn.....	61
6.1	Avklaring av roller og forventinger.....	62
6.2	Lovverket og kompetanseheving.....	66
6.3	Møtestruktur	67

6.4	PP-tjenestens todelte mandat	68
6.5	Kontinuitet og rutiner	70
6.5.1	Tilgjengelighet	71
7	Avslutning – studiens hovedfunn og behovet for videre forskning	73
7.1	Hovedfunnene i studien	73
7.2	Styrker og begrensinger i studien	75
7.3	Behovet for videre forskning	76
	Litteraturliste	78
	Vedlegg 1	82
	Vedlegg 2	85
	Vedlegg 3	89

1 Innledning

Barn og unges levekår er stadig i endring og kravene som stilles i arbeids- og samfunnsliv i dag, gjør at skolen sammen med sine samarbeidspartnere kontinuerlig må tenke på hva som er det beste grunnlaget når det kommer til læring. Det er slik at det i de siste tiårene har skjedd endringer i familiestruktur, samlivsformer, arbeidslivet og i bomiljøene (Barne- og familiedepartementet, 2020). Videre har globaliseringen ført til at verden blir «mindre» og gjennom reiser og sosiale medier får barn og unge nye impulser. Den teknologiske og vitenskapelige utviklingen har hatt en rivende utvikling og skaper nye arenaer for læring både i og utenfor skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2023). Alle disse utviklingstrekkene virker direkte og indirekte inn på skolen sin plass i samfunnet som en samlende og inkluderende læringsarena for barn og unge.

Tilbake i tid ga Reform 94 (Kunnskapsdepartementet, 1996) elevene i videregående rett til treårig videregående opplæring og en særskilt rett til tilpasset videregående opplæring for elever med særskilte behov. Antall grunnkurs ble vesentlig redusert og tilsvarende skjedde for antall videregående kurs på andreåret. Teorifagene fikk en hovedtyngde, mens de praktisk-estetiske fagene fikk mindre fokus. I Reform 97 (Kunnskapsdepartementet, 1997) ble grunnskolen endret fra ni til ti år og skolestarten ble fremskyndet fra syv til seks år. I tillegg ble læreplanverket endret. Kunnskapsløftet kom som en reform i skolen i 2006 (LK06) med innføring av nye læreplaner i alle fag og med klare kompetansemål (Kunnskapsløftet, U.Å.). Med klare kompetansemål og nye læreplaner gjør det at både skolen og samarbeidspartneren Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) må endre seg i takt med historie, kultur, miljø, det materielle og sosiale interaksjoner mellom deltakere fra begge organisasjoner (Cathrine Filstad, s.31, 2016).

I takt med at samfunnet har utviklet seg har også elevene og elevenes rettigheter utviklet seg. Den enkelte elev har i dag krav på en likeverdig og tilrettelagt opplæring og elever med særskilte behov skal være integrert i skolen. Skolen har ikke alltid vært organisert slik. Fra 1975 har kommuner og fylkeskommuner gradvis fått ansvar for å gi et opplæringstilbud til alle elever, uavhengig av elevenes forutsetninger for å motta læring (Kunnskapsdepartementet, 1996). Spesialskolene ble fra dette tidspunkt også gradvis avskaffet og omgjort til spesialpedagogiske kompetansesentre. Spesialskolene var tidligere en

benevnelse på en lærersituasjon der det bli gitt tilrettelagt undervisning. Dette var nok en reform i skolen – en reform med sikte på å bedre alle elevers læringsmiljø, uavhengig av de individuelle forutsetningene for å kunne delta i opplæringen, jf. St. meld. nr. 54 (1989-90) og St. meld Nr. 35 (1990-91) om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.

Spørsmålet er om skolen har klart å endre seg i takt med samfunnsutviklingen, og om skolen klarer å tilby et likeverdig opplæringstilbud for alle elever – også elever som i større grad enn tidligere har en sammensatt livssituasjon. For å imøtekomme elevenes behov har skolen samarbeid med en rekke institusjoner. En av institusjonene, og en viktig samarbeidspartner for skolen når det gjelder elevenes faglige utvikling, er Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på samarbeidet mellom skolen og én av deres samarbeidspartnere, PPT.

1.1 Problemstilling og formålet med oppgaven

I forskningsprosjektet ønsker jeg å se nærmere på hvordan samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten fungerer. Jeg ønsker å gå nærmere inn på hvordan samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten oppleves av de forskjellige partene. Spesielt har jeg lyst til å se på hva som kan muliggjøre og hva som kan begrense et godt samarbeid. Noe av det jeg håper å få innsikt i er PP-tjenesten og skolen sine erfaringer og opplevelser med samarbeidet og hvordan dette igjen kan påvirke opplæringstilbudet for barn og unge. Ved å se nærmere på hvordan skolen og PP-tjenesten benytter seg av sine strukturer innad i sin organisasjon, kan jeg undersøke om det finnes noen barrierer som er med på å påvirke samarbeidet. Det er kommet flere utdanningspolitiske dokumenter de senere årene som har et ønske om å forbedre kompetansen og utviklingen i samarbeidet mellom PPT og skolen. I Meld. St. 6 (2019-2020) blir betydningen av både samarbeidet mellom PPT og skolen, og viktigheten av et tett og kontinuerlig samarbeid tatt opp. Regjeringen påpeker at kompetansen skulle knyttes enda nærmere skolen, med tanke om at tidlig innsats og riktig kompetanse ville være til barnets beste. Samtidig som skolen står som pliktig til å legge til rette for fellesskap og inkludering for alle, har PP-tjenesten på sin side et todelt mandat som tar for seg individ- og systemarbeid. Gjennom skolen og PP-tjenesten finner man det organisasjonene jobber sammen for, nemlig utvikling av unge mennesker og deres forventninger til et system og samarbeid som fungerer. Det er viktig for meg å presisere at dette er en oppgave som skal ta for seg hvordan selve

samarbeidet mellom to organisasjoner fungerer. Jeg er klar over nærheten til temaer som kan være preget av det spesialpedagogiske spekteret, men jeg skal ha mitt søkelys på hvordan samarbeidet og samspillet fungerer. På bakgrunn av den nevnte tematikken ovenfor har jeg valgt følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling:

Hvilke faktorer muliggjør og begrenser samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?

Forskningsspørsmål:

Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten samarbeidet med hverandre?

1.2 Bakgrunn for studien

Min personlige motivasjon for å gå nærmere inn på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, er de erfaringer jeg har gjort meg i arbeidslivet som miljøterapeut på skole, miljøarbeider på akuttmottak for psykisk syke, og som mentor for barn og unge. I mine erfaringer fra arbeidslivet har jeg gjennom flere år sett viktigheten av tett oppfølging av barn og unge. Samtidig har jeg sett hva som skjer når oppfølgingen ikke har vært like god - der hvor unge mennesker har krav på personlig assistent i klasserom eller søker akutt hjelp, og ikke får den hjelpen eller oppfølgingen de har krav på. Det er nærliggende å spørre seg om skolen og PP-tjenesten i tilstrekkelig grad har klart og fremover vil klare å fange opp disse livsutfordringene for unge mennesker. Som uerfaren og ikke ferdig utdannet miljøterapeut har jeg på egenhånd måtte håndtere en elev med autisme. Hvordan jeg skulle tilpasse jobben og håndtere min nye situasjon var beskrevet på et ark jeg fikk av skolen. Dette skrevet hadde skolen fått fra PP-tjenesten. Jeg opplevde dette som uansvarlig og ikke tilstrekkelig med informasjon for å gjøre en god jobb. Et tettere samarbeid, med bedre kommunikasjon og bedre avklaringer føler jeg personlig kunne gjort arbeidsoppgavene tydeligere og samtidig gjøre elevens læringsutbytte bedre.

Det er derfor fra mitt ståsted som utenforstående og gjennom mine observasjoner i arbeidslivet, at jeg har opplevd at deler av løsningen, for å sikre barn og unge et likeverdig og godt opplæringsstilbud med god helse og livskvalitet, kan være med å sette fokus på viktigheten av et godt samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Etter min mening må det

følgelig ses på det som allerede fungerer i samarbeidet, men også muligheten til å utvikle samarbeidet.

En forutsetning for et godt samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten er at kommunikasjon å være til stede og den må være velfungerende (Kirsti Lauvås og Per Lauvås, 2012, s.170-175). Samtidig er det slik at det arbeidet som skal gjøres med barn og unge er komplekst, så et samarbeid med PPT vil være til stor hjelp. Et dårlig samarbeid vil ikke bare gå utover relasjonen mellom skolen og PP-tjenesten som samarbeidspartnere, men dessverre vil det gå utover de som er mest sårbare i situasjonen – barn og unge, og i særdeleshet barn og unge med særskilte behov. Elin Kreyberg referert av Bru, Edvin, Idsøe, Ella Cosmovici, Øverland, Klara, (2016, s.282) skriver blant annet at det er viktig at riktige fagpersoner og innsatser kommer til. I tillegg er det særdeles viktig at disse fagpersonene klarer å kommunisere og samarbeide med hverandre med et felles mål om at barn og unge skal ha retten til et likeverdig og tilrettelagt opplæringstilbud, og retten til god helse og livskvalitet (FNs bærekraftsmål nr. 4). Det er tanker rundt denne tematikken som gjorde at jeg selv ble nysgjerrig på betydningen av et godt samarbeid i arbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

I tillegg til at jeg i arbeidslivet begynte å reflektere over viktigheten av godt samarbeid og god kommunikasjon mellom organisasjoner som skal legge til rette for at unge mennesker skal ha godt læringsutbytte i skolen, ble jeg også nysgjerrig på hva som kan gjøre at samarbeidet blir forbedret slik at unge mennesker nettopp kan sikres et godt læringsmiljø og læringsutbytte. Videre så har vansker hos barn og unge alltid vært et tema som jeg har syntes er veldig interessant. Fra jeg selv var ung og gikk på barneskolen, var jeg vitne til en medelev som hadde utfordringer i det fysiske og psykiske læringsmiljøet, en person som jeg i ettertid har skjønt hadde ADHD. Jeg husker jeg lurte på hva som skjedde med eleven, da eleven ble tatt ut av klasserommet med en voksen person man aldri hadde sett før uten at klassen ellers fikk noen nærmere forklaring. I ettertid har jeg skjønt at dette var dedikert personell som var der for å samarbeide med skolen og hjelpe eleven.

Den faglige motivasjonen for å gå inn på temaet i denne oppgaven har jeg forankret i de målsettingene som kommer til uttrykk i statens overordnede dokumenter for opplæringen i opplæringsloven, i målene for opplæring generelt og i de enkelte fag og den enkelte elevs rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2022). Videre er et ønske fra min side å holde disse

målene og rettighetene for enkeltelever opp mot realiseringen av dem i den praktiske skolehverdagen. Det er for eksempel et spørsmål om organisasjonsutviklingen i skolen og PP-tjenesten i tilstrekkelig grad gjensidig understøtter og legger til rette for målsettingen om at barn og unge uavhengig av individuelle forutsetninger skal ha rett til likeverdig opplæring. I denne sammenheng kan det være viktig å se hen til at vansker og helseproblemer hos barn og unge i en årrekke har vært et stort problem. I Internasjonale tall fra 2020 står det at opptil 13 % av barn og unge under 18 år oppfyller de ulike kriteriene for blant annet en psykisk lidelse (Folkehelseinstituttet, 2018).

FN (2022) legger i sitt bærekraftsmål nr. 3 til grunn at alle skal sikres god helse og livskvalitet uansett alder. Dette er et ambisiøst mål og er med å peke retning for det viktige arbeidet med å sikre barn og unge en trygg oppvekst og helse i et godt læringsmiljø. Kunnskapsdepartementet (2007-2008) forklarer blant annet i Stortingsmelding nr. 31 at skolens mandat og dets samarbeidspartnere er av stor betydning når det kommer til å legge til rette for barn og unge. Dette kan gi inntrykk for at det arbeidet som allerede blir gjort må videreføres og eventuelt forberedes for å få tallet på berørte barn og unge ned. Det sies videre i Stortingsmeldingen at en helhetlig og samlet innsats av flere parter må til. En vesentlig faktor for å lykkes her er det kjente begrepet «tidlig innsats». Tidlig innsats er godt vektlagt i alt arbeid som drives med barn og unge. I Stortingsmelding nr. 6 fra kunnskapsdepartementet (2019-2020) legger regjeringen til grunn at: *Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt.* For å nå målet om å forbedre utdanningssystemet vil et godt samarbeid mellom skolen og tjenester i offentlig og privat sektor som skolen samarbeider med være sentrale. For at det i det hele tatt skal være mulig å nå målet om «tidlig innsats», med sikte på å forbedre utdanningssystemet og opplæringen for den enkelte elev, er det en rekke forutsetninger som må være på plass. Som tidligere nevnt er det en stor andel barn og unge (13%) Folkehelseinstituttet (2018) som sliter med psykiske vansker. Det er da viktig å se på dagens systemer og se om disse systemene fungerer godt nok. Et viktig premiss for at skolen og PP-tjenesten skal være i takt med samfunnsutviklingen er at skolen og PP-tjenesten gjensidig setter sitt eget samarbeid på agendaen. Det er mitt håp at denne oppgaven sammen med annen forskning på området setter dette på agendaen både i skolen og i PP-tjenesten.

1.3 Avgrensning

Samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten er et stort og relativt nytt tema, som er i konstant endring. I oppgaven vil jeg ha søkelyset på individene som arbeider for at barn og unge skal ha det så bra som mulig i oppveksten og ha de beste læringsmulighetene: Med andre ord se på skolen og PP-tjenesten sin rolle i deres samarbeid for å bedre opplæringsmiljøet og utbytte av opplæringen for barn. Mellom de to organisasjonene står det viktigste oppi det hele, nemlig de unge menneskene med en klar forventning om blant annet utvikling og mestring. Et av formålene med denne studien er å undersøke hvordan PP-tjenesten og skolen kan være med å realisere forventningene til de unge menneskene, gjennom et godt samarbeid. Jeg ønsker å undersøke hvordan PP-tjenesten og skolen hver for seg opplever samarbeidet med den andre part, og via funn se på hva som allerede fungerer og hva som eventuelt burde forbedres. En vesentlig faktor jeg valgt å utelate at det finnes flere hjelpeinnsatser enn PP-tjenesten som er viktig for barn og unges oppvekstsvilkår. Jeg har valgt å utelate rollen til BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) og deres samhandling med skole og PP-tjenesten. Videre utelater denne oppgaven også samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Med oppgavens omfang og tidsbegrensninger blir det for mange parter å skulle fordype og forholde seg til. Omtalen av Pedagogisk psykologisk tjeneste vil noen ganger bli omtalt som PPT og andre ganger som PP-tjenesten, da jeg syntes dette gir mer flyt i oppgaven.

Jeg vil i det følgende gjøre rede for skolen og PP-tjenesten sine hovedoppgaver, slik at de ytre faktorene for samarbeidet er synliggjort. Skolen sin primære oppgave er å lære bort kunnskap slik at barn og unge blir dannet og utdannet. Med dette menes at skolen både har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag – disse henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre (Janicke Heldal Stray, 2018). Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og dannelse skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget. Skolen har derfor et faglig oppdrag i de enkelte fagene, men også en viktig rolle i sosial og faglig utvikling for barn og unge (Stray, 2018). Retten til grunnskoleopplæring følger av Opplæringsloven, og både Grunnloven og FNs barnekonvensjon anerkjenner at skolen er en viktig arena for barns læring, mestring og trivsel. Det er kommunen og skoleeier som er ansvarlig for å sikre at driften skjer i samsvar med gjeldende regelverk. Skoleeier har videre ansvar for å etablere internkontrollrutiner som sikrer at miljøet i skolen fremmer helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold, samt forebygger sykdom og skade (Stray, 2018).

Skolens samfunnsmandat er derfor bredt. Det starter med hvert enkelt individ som blant annet skal ta til seg ferdigheter, kompetanse og kunnskaper. De nevnte faktorene skal være med på å legge et grunnlag for at eleven skal kunne stå på egne bein senere i livet. Det er ikke bare ferdigheter, kompetanse og kunnskap skolen skal hjelpe elevene med, det er i tillegg holdninger og verdier. Stray (2018) forklarer at det er på denne måten samfunnsmandatet til skolen kan forstås som både et individuelt prosjekt, men også et samfunnsprosjekt. Det som er felles for både det individuelle prosjektet og samfunnsprosjektet er at begge to sammen skal være med å utdanne og danne elevene. Skolens samfunnsmandat realiseres ikke alene. En viktig aktør for å sikre barn og unge et likeverdig og tilpasset skoletilbud er PP-tjenesten. Det er på mange måter en gjensidig avhengighet mellom skolen og PP-tjenesten.

Formålet med skolen og grunnskoleopplæringen er at barn og unge skal få muligheten til personlig vekst og utvikling og at det enkelte barn blir ivaretatt uten hensyn til dets evner, forutsetninger og ressurser. Det er lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. Juli 1998 (Opplæringsloven) som er styrende for skolens virksomhet, herunder elevenes rettigheter (Lovdata, U.Å). I Opplæringsloven (Lovdata, U.Å) § 9a-4 fremgår det blant annet at skolen aktivt skal drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet til elever. Dette arbeidet gjelder både det fysiske og det psykososiale arbeids- og opplæringsmiljøet. Det fremgår videre av Opplæringsloven § 9A-2 at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Lovdata, U.Å). Det er skoleledelsen som har ansvaret for den daglige gjennomføringen og tilretteleggingen for læringsmiljøet. Skolens «interne tjenester» i dette arbeidet er i første rekke det spesialpedagogiske og den sosialpedagogiske arbeidet i kraft av de ansatte lærerne ved skolen, tilsatte med spesialkompetanse og øvrige delegerte tjenester fra kommunen (Kunnskapsdepartementet 2019-2020). Av eksterne tjenester som den enkelte skole forholder seg til finner vi PPT (som jeg har valgt å se nærmere på i denne oppgaven), skolehelsetjeneste, sosialtjeneste og barnevern- og spesialisthelsetjeneste.

PP-tjenesten hjelper barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling, slik at de lykkes med å tilrettelegge for barn, elever, lærekandidater, lærlinger, praksisbrevkandidater og voksne med særskilte behov i korte eller lengre perioder (Utdanningsdirektoratet, 2022). PP-tjenesten sin oppgave vil blant annet være å samarbeide med barnehagene og skolene om tidlig innsats og forebygging. Tjenesten som PP-tjenesten bidrar med, vil være å gi generell

støtte til den sosiale og faglige utviklingen for barn og elever. Noen av de mest vanlige oppgavene PP-tjenesten tar for seg vil være å bidra i prosjekter på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Videre bistår PPT i tverrfaglige fora for samarbeid, for eksempel tverrfaglige team og team for tidlig innsats. Arbeidet kan også bestå i å gi informasjon om andre aktuelle hjelpetjenester. Et sentralt arbeid for PP-tjenesten vil være å styrke barnehagens og skolens kompetanse til å oppdage vansker og sette inn tidlig tiltak, herunder styrke aktørene og foreldrenes kompetanse om faglige og sosiale temaer (Udir, 2022). Dette kan for eksempel være muligheter som ligger i bruk av digitale hjelpemidler. Sist, men ikke minst er det en viktig oppgave for PP-tjenesten å hjelpe skoler og barnehager med struktur og organisasjon gjennom utvikling av individuelle opplæringsplaner og bruk av kartleggingsverktøy. PP-tjenestens hjelp til skolen når det gjelder kompetanse- og organisasjonsutvikling kan typisk foregå i et tverrfaglig eller tverrsektorielt samarbeid. Det kan også foregå og ta for seg hele barnehager og skoler eller en avdeling, et trinn, en gruppe eller en klasse.

Det følger av § 5-6 i Opplæringsloven at hver kommune og fylkeskommune skal ha en Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (Lovdata, U.Å). Det er likevel åpnet for at kommunen kan samarbeide på tvers med andre kommuner og fylkeskommuner om det pedagogisk-psykologiske tilbudet. Det kommer frem av loven at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov. Det er videre slik at PP-rådgiverens oppgave er å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det (Lovdata, U.Å). Det er også PP-tjenesten sin oppgave å anbefale eller gi støtte til spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1. Utredning av barn med særskilte behov skjer ofte i samarbeid med foreldrene og henvisende instans (Udir, 2022). PP-tjenesten kan henvide barnet til andre aktuelle organisasjoner dersom det viser seg at barnet skulle ha behov for det.

1.4 Oppgavens struktur

I første kapittel har jeg gjort rede for formålet og bakgrunnen av denne studien. En gjennomgang av problemstilling, rammer rundt oppgaven og sentrale begreper er også blitt presentert i første kapittel. I kapittel to vil tidligere forskning og litteratur som er knyttet opp mot samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen bli presentert. Videre i kapittel tre så vil det teoretiske rammeverket bli presentert, som senere vil bli brukt til å blant annet analysere og

diskutere empirien jeg har kommet frem til. I kapittel fire vil den metodiske tilnærmingen som jeg har valgt bli presentert. I kapittel fem vil empirien og funnene gjort i denne oppgaven presenteres og analyseres. Empirien og funnene vil videre i kapittel seks bli diskutert sammen med litteratur på feltet og det teoretiske rammeverket. Gjennom diskusjonen jeg gjør vil det komme frem et svar på problemstillingen og forskningsspørsmålet. I kapittel 7 vil en oppsummering og behovet for videre forskning bli presentert.

2 Forskning på feltet

I dette kapittelet vil jeg ta for meg tidligere forskning som er blitt gjort på samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Det er viktig å kjenne til tidligere forskning, da undersøkelsene jeg har gjort ikke starter på «bar bakke». De er et ledd i en utvikling som søker å peke på forbedringspunkter. Gjennom å se på funnene jeg har gjort og tidligere funn i lys av hverandre, vil det for meg være interessant å kunne undersøke om tidligere funn fremdeles er like aktuelle eller om mine undersøkelser kan peke i andre retninger.

I søk etter tidligere forskning på temaet tar jeg utgangspunkt i usystematiske søk i ulike databaser på nett som Google Scholar og Oria. Gjennom disse søkene har jeg blant annet funnet andre studier med sammenlignbart tema som jeg har lest meg opp på. Jeg benytter meg av den såkalte snøballmetoden (Tove Thagaard, 2018, s. 56) som går ut på at man velger seg ut en form for enhet som utgangspunkt. Akkurat som en snøball starter å rulle seg større, får man ut fra denne enheten gradvis flere tips og informasjon. Fra mitt ståsted kan var det typisk at jeg kom over en form for artikkel eller et skriv som dekket noe av tematikken i min masteravhandling som henviste til forskning som jeg igjen kunne bruke i min oppgave. Søkeord jeg har tatt i bruk i bruk er: Tverrfaglig samarbeid, forskning, samarbeid, PP-tjenesten, skolen, utdanningsforskning, cooperation, Collaboration. Etter søk i forskjellige databaser fant jeg blant annet en del nasjonale forskningsartikler og et lite utvalg av internasjonale artikler.

I Ingrid Fylling og Tina Luther Handegård (2009) sin undersøkelse «Kompetanse i krysspress?» finner de ut at skolen og PPT synes å ha ulike syn på hva samarbeidet dem mellom skulle ta for seg. Undersøkelsen inkluderte skoleledere, pedagoger, spesialpedagoger og PPT-ansatte som hadde et mål om å ta opp deres syn på samarbeidet og eventuelle utfordringer som oppsto i det gjeldene samarbeidet. Fra PPT-ansatte sin side så var det et primært ønske om at samarbeidet skulle dreie seg om rådgiving og veiledning av lærere, da i forhold til enkelte elever som kun hadde behov for spesiell oppfølging og tilrettelegging. PPT mener videre at skolen sin rolle var en mer sentral rollefor blant annet kartlegging og oppfølging av elevene med behov for spesiell tilrettelegging, og at PPT skulle veilede i denne prosessen. Skolen på deres side hadde en litt annen oppfatning av hva samarbeidet skulle ta for seg og mente at PPT sin rolle skulle være mer aktiv og direkte med tanke på kartleggingen og utredningen av elevene. Det kom også frem viktigheten av å ha en faste personer å

forholde seg til. Videre kom det frem at det bare var 52 % av skolene som hadde en i PPT som de kunne forholde seg til. Samtidig kom det fram at de som hadde en fast person å forholde seg til opplevde et velfungerende samarbeid.

Dette viser at i samarbeidet mellom PPT og skolen så var det ulike forventninger og oppfatninger om samarbeidet dem mellom og det viste seg at det var behov for en bedre felles forståelse og samarbeidspraksis mellom de to aktørene. Det kom også frem at det var behov for bedre kommunikasjon mellom partene for å være mer effektive.

I forskningsprosjektet til Toril Moen (2013) om samarbeidet mellom skolen og PPT er det pekt på at forståelsen av egen rolle i samarbeidet og den andres rolle i samarbeidet har betydning for både det strukturelle samarbeidet og for samarbeidet knyttet til den enkelte elev (Moen, T., 2013). Man kan i Moen sitt prosjekt se likheter til det Fylling og Handegård (2009) nevner om samarbeidet mellom partene. Det blir nevnt i artikkelen til Moen at kommunikasjonen og ulikt faglig perspektiv kan være med å begrense samarbeidet. Det ble videre i prosjektet til Moen pekt på løsninger innad i samarbeidet som er mer systematisk og regelmessig, samt bedre kommunikasjon og informasjonsutveksling mellom partene. Lærerne på sin side syntes at det var flere faktorer som påvirket samarbeidet, noen eksempler er følgende: (1) Det var utfordrende å både forholde og forstå seg til det faglige perspektivet PP-rådgiverne hadde og at dette videre kunne føre til misforståelser og kommunikasjonsproblemer. (2) Lærerne peker på at det var svært viktig at PP-rådgiverne hadde god kjennskap til skolen, både elevene, men også selve skolen som organisasjon. (3) Lærerne ønsker tydeligere og mer praktiske råd fra PPT og at selve samarbeidet ikke ble for teoretisk og abstrakt. (4) Tid og ressurser ble også trukket frem av lærerne. Her mener de at tiden var begrenset til å samarbeide med PPT og at de med mer tid kunne fått mer støtte og veiledning.

PPT på sin side kom også med noen faktorer som de mener påvirket samarbeidet. Noen eksempler som Moen (2013) kommer med er: (1) PPT mener at en viktig del av samarbeidet med skolen var at man burde ha gjensidig respekt og tillit til hverandre og at dette videre kunne bidra til et effektivt samarbeid. (2) PPT peker videre på at det å ha en tydelig rolle- og oppgavefordeling kunne bidra til å redusere misforståelser og usikkerhet knyttet til samarbeidet. (3) En annen faktor som ble dratt frem var behovet for bedre kommunikasjon og informasjonsutveksling mellom samarbeidspartene. PPT mener at om de faktorene ble

forbedret var det mulig å bidra til en felles forståelse av elevens behov og dermed iverksette bedre tiltak i fremtiden.

Videre i prosjektet til Moen hadde lærerne forventninger om flere regelmessige møter med PPT og at PPT skulle spille en mer aktiv rolle og gi råd når det gjelder faglige innspill i de temaer som ble drøftet mellom lærer og PP-rådgiver. Lærerne opplevde at de alene ble premissleverandøren for de temaer som skulle diskuteres i samarbeidet. Moen (2009) peker på at det ble et slags de/oss-perspektiv mellom aktørene uten at partene så på hverandre som aktive og likeverdige parter. Moen peker også på at forståelsen av egen rolle, og ikke minst den andre part sin rolle, har betydning for den felles forståelsen som er nødvendig for å avklare felles mål og hensikt.

I en tredje studie skrevet av Joachim Kolnes, Klara Øverland og Unni Vere Midthassel (2019) blir det også forsket på hvordan samarbeidet mellom skolen og PPT er med på å gi støtte til elever med spesielle behov. I studien kommer det frem at samarbeidet er komplekst og at det innebærer mange forskjellige aktører som skal fungere sammen. Det ble pekt på utfordringer som er nevnt i de tidligere prosjektene jeg har presentert ovenfor. Det er blant annet snakk om kommunikasjon og kompetanse som et forbedringspotensial. Temaet om en bedre systembasert tilnærming i samarbeidet blir også tatt opp, dette for å øke de individuelle og systemiske faktorene. Det blir konkludert med at en bedring av kompetanseutvikling og samarbeid mellom de ulike aktørene er sentralt for å kunne gi et så godt som mulig bidrag til elevene.

Internasjonalt har jeg funnet en forskningsartikkel som er skrevet av skolepsykologene Andres Barona og Maryann Santos De Barona (2015) hvor samarbeidet mellom skolen og USA sitt svar på PPT, "School Psychology Services", ble tematisert. I studien ble det undersøkt ulike faktorer som blant annet kommunikasjonsutfordringer som både var med på å begrense og fremme samarbeidet mellom den amerikanske skolen og School Psychology Services. Det kom frem i studien at det som begrenset studien var mangel på tid og ressurser, samtidig som at ulike faglige perspektiver og manglende retningslinjer for samarbeidet var et hinder. Det som fremmet samarbeidet var tillit og respekt for hverandre som aktører, samt et klart sted hvor man kunne kommunisere fritt var på plass. I studien ble det konkludert med at for at man skulle kunne fremme et effektivt samarbeid var det nødvendig med klare

retningslinjer og god struktur. En ting jeg bet meg merke i var at bruken av felles digital kalender som skolen og School Psychology Services brukte. Her viser man at bruk av teknologi blant annet kan bedre samarbeid.

I nabolandene våre, der PPT i Sverige blir omtalt som Specialpedagogiska Skolmyndigheten (SPSM) og i Danmark blir omtalt som Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), er det også forsket på samarbeidet mellom skolen og PPT.

I en dansk studie som er skrevet av Mette Molbæk, Janne Hedegaard Hansen, Charlotte Riis Jensen & Maria Christina Secher Schmidt (2019) undersøkes samarbeidet mellom skoleledelsen, lærere og Pedagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). Fokuset i denne studien var hvordan samarbeidet mellom aktørene påvirker mulighetene til å gjennomføre endringer i skolen. Det blir lagt vekt på i studien at samarbeidet blir preget av en kultur der alle parter som er involvert strever etter å bli enige og unngå all form for konflikt. Det blir videre skrevet at dette kan føre til at blant annet endringsprosesser fungerer dårligere enn man hadde tenkt og at det kan bli vanskelig å gjennomføre nødvendige forbedringer i skolen der konflikter og uenigheter bare blir oversett. Det ble videre satt fokus på faktorer som ressurser, kompetanse, samt å utvikle en felles forståelse av mål og strategier for en bedring av samarbeidet.

I en svensk artikkel (Skolverket, 2022) kommer det frem at skolen og SPSM har bestemt seg for å flytte sammen og at de allerede har skaffet et felles kontor hvor skolen og SPSM jobber sammen. Det kommer frem i artikkelen at dette er en del av en større satsing og at de håper på flere muligheter hvor et felles kontor kan komme til flere skoler. Med et felles kontor så håper skolen og SPSM å få til et bedre samarbeid hvor de kan bruke hverandres kompetanser og ressurser bedre. Tilgjengeligheten blir også automatisk bedre for samarbeidsaktørene og muligheten til å komme enda tettere på elevene er til stede.

Ut ifra tidligere forskning kan man se at kunnskapshullene er knyttet til at forskningen kanskje ikke er blitt fulgt opp eller blitt realisert i praksis og at det muligens mangler tilstrekkelig med empiri for å bygge opp under forskningen. Gjennom arbeidet med denne oppgaven ønsker jeg å fylle på og gi et større omfang av empiri. Forskningen på temaet viser at den i stor grad peker på de samme faktorene når det kommer til begrensninger og muligheter for samarbeidet.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg legge frem det teoretiske rammeverket som er relevant for min studie. Prosjektet tar for seg samarbeidet mellom organisasjonene skolen og PPT. Teoriene jeg har valg å ha med tar for seg viktigheten av hvordan et samarbeid skal fungere best mulig og hvordan man skal forholde seg til samarbeidspartneren sin.

3.1 Tverrfaglig samarbeid

Ekeberg & Holmberg (2016, s.199) beskriver et samarbeid som noe man kan se på som en målrettet form for aktivitet som utføres av flere personer, organisasjoner eller grupper fordi oppgaven ikke kan løses av en person alene. I denne studien har jeg sett nærmere på det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PPT og det vil derfor være naturlig å gå nærmere inn på begrepet tverrfaglig samarbeid.

Et tverrfaglig samarbeid er et samarbeid mellom personer, team eller i denne oppgaven to forskjellige organisasjoner med ulike faglige bakgrunner eller kompetanse som sammen jobber for å løse en oppgave de har i lag (Ekeberg & Holmberg, 2016, s.200) Denne oppgaven tar for seg det tverrfaglige samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere som har et felles mål med å samarbeide for elevens beste. Her har ansatte i skolen og PPT ulikt ståsted i form av at de er forskjellige personer med forskjellig profesjon og bakgrunn, som sammen kan danne et helhetlig bilde av eleven (Glavin & Erdal, 2013, s.20-21). Det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PPT vil alltid være påvirket av hvilke retninger som foreligger i lovverket. Det er her snakk om hvilke muligheter og begrensinger lovverket gir samarbeidet. Tverrfaglig samarbeid mellom skolen og PPT er en viktig faktor da man skal legge til rette for barn og unges opplæring. Skolen sin oppgave vil være å gi en inkluderende opplæring til elever, samtidig som rollen til PPT er å kartlegge og identifisere eventuelle mangler. Det er viktig at det tverrfaglige samarbeidet fungerer for at elevene skal få et så godt som mulig utgangspunkt. Ved å ha et godt fungerende tverrfaglig samarbeid kan det resultere i at organisasjonene som samarbeider klarer å sette i gang tiltak og vurdere effekten av tiltakene bedre (Glavin og Erdal, 2013, s.21-23).

3.1.1 Suksessfaktorer for et samarbeid

Hvis man skal se nærmere på det man kan kalle selve målet med samarbeidet, så er det at man skal prøve å oppnå en gevinst. Willumsen (2009, s. 69) forklarer at dette blir sett på som

samarbeidsgevinster og nevner blant annet begreper som mål, tillit, mangfold og ledelse som gjør et samarbeid mulig. Ekeberg og Holmberg (2016, s.214) forklarer at det er flere faktorer som er vesentlige for å nå et godt samarbeid. Det kommer frem at kommunikasjon mellom partene er vesentlig, at det er redegjort for ansvarsområder og at det å jobbe mot et felles mål er viktige deler for at samarbeidet skal kunne fungere best mulig.

Sentralt for et samarbeid er å være enige om et felles mål. Det er ikke alltid like enkelt å skulle ha to forskjellige parter med ulike ressurser, ulike erfaringer og ulik ekspertise. Det å være forskjellige er i mange situasjoner bra da man kan dele sine erfaringer med andre, men det kan også bety at man har andre forutsetninger for hva man til slutt vil oppnå som mål (Willumsen, 2009, s.70). Ved å bygge opp troverdighet og tillit med en samarbeidspartner kan det bli lettere å komme til enighet om hva målet skal være. Det kan dessuten være enklere å nå ut til samarbeidspartneren sin når relasjonen og tilliten er til stede (Willumsen, 2009, s.72-73).

Willumsen (2009, s.73) kommer med følgende sitat for hva tillit er og betydningen av tillit som forutsetning for samarbeid: *«Tillit er en forutsetning for vellykket samarbeid, men kommer ikke av seg selv»*. Ut ifra dette sitatet kan man tenke seg at parter som jobber sammen må sammen finne tilnæringsmetoder for å bygge opp tilliten til hverandre. For å klare å bygge opp tilliten kan man eksempelvis avklare hva slags forventinger man har til samarbeidet. Det å ha skulle ha tillit til hverandre, handler blant annet om å ta sjanser for å se om samarbeidet blir å fungere, ved å gradvis stole på et partnerskap vil man sakte, men sikkert forsterke holdninger og tillit til hverandre (Willumsen 2009, s.74).

Det Willumsen (2009) og Ekeberg & Holmberg (2016) forklarer om viktigheten av blant tillit i et samarbeid kan man se i lys av de kriteriene som Glavin og Erdal (2013) mener må være på plass for at et samarbeid skal fungere best mulig. For å kunne utvikle et godt samarbeid, er det flere forutsetninger det kan være greit å ta hensyn til. Glavin og Erdal (2013, s.30) trekker blant annet frem at ledelsen må vise tilhørighet i organisasjonen sin, samtidig som et felles verdigrunnlag fra begge parter må være til stede. Glavin og Erdal har videre laget flere suksesskriterier som de mener må til for å kunne få til et vellykket samarbeid.

Følgende suksesskriterier blir nevnt av Glavin og Erdal (2013):

(1) System/forankring: Et samarbeid må være knyttet til kommunens planer. Dette er vesentlig for at samarbeidet skal overleve, og på denne måten er ikke samarbeidet avhengig av enkeltpersoner og deres evne til å drive det. (2) Felles mål: Partene som er med i et samarbeid må ha et felles mål. (3) Realistiske syn: Partene som inngår i samarbeidet må ha evne til selvkritikk, samtidig som man må være åpen for å endre praksisen som blir utøvd. (4) Nytteopplevelse: Som samarbeidspartner må man ha en følelse av at samarbeidet er nyttig som igjen vil føre til at samarbeidet er meningsfylt. (5) Nødvendighet: Man skal ikke bare samarbeide sammen for å ha noen andre å støtte seg til, men skal gjennom et samarbeid nå et mål. (6) Trygghet: Det å føle en form for trygghet er en forutsetning for at man som et individ skal kunne prestere og være bevisst på sin egen rolle og væremåte.

(7) Respekt: Det må finnes en form for respekt for hverandre. I et samarbeid må man anerkjenne at man er forskjellige og at man kan ha annerledes syn, man må da være ydmyk for blant annet andre sin kompetanse. (8) Tillit: Vesentlig for et samarbeid er at de som skal arbeide sammen må kunne stole på hverandre. Man må ha tillit til andres arbeid med sikte på at jobben blir gjort. (9) Kunnskap om hverandre: De som samarbeider sammen må ha et godt forhold til hverandre.

(10) Kompetanse: Det er viktig at man i et samarbeid har en felles kompetanse som er basert på et gjensidig verdigrunnlag. (11) Praktiske betydninger for samarbeidet: Samarbeidsteamet og deres deltakere bør være nær situasjonen det samarbeides for. Det burde blant annet være faste deltakere og faste tider hvor det finnes møter. Med dette som en rutine vil man kunne koordinere og ha et bedre utgangspunkt for de kommende møtene.

3.1.2 Kommunikasjon og relasjon

Glavin og Erdal (2013) tar opp viktigheten av kommunikasjon og hvordan kommunikasjon er en viktig forutsetning for et velfungerende samarbeid. Lauvås og Lauvås (2012, s.170-175) trekker frem at kunnskap om ulike måter å kommunisere på kan være nyttig i et samarbeid hvor flere parter er involvert og at kommunikasjon kan bli vesentlig for at man kan samarbeide. Prosessen med å kommunisere i et tverrfaglig samarbeid har to funksjoner. Den ene funksjonen er at man gir den andre parten relevant informasjon, på denne måten kan begge parter være synkrone på temaet de samarbeider om. Den andre er at det er viktig å

kommunisere med hverandre med tanke på den sosiale interaksjonen partene skaper mellom hverandre. Den første funksjonen gjør altså at mellom skolen og PPT så deler de generelle faktorer som tar for seg det de samarbeider for og den andre funksjonen gjør at man skaper en sosial setting. Ved å skape en sosial setting med hverandre kan man oppnå relasjoner med hverandre og det kan være lettere å skape en form for tillit mellom partene. Videre gir funksjonene muligheten til å formidle faktorer som atferd, normer og holdninger. Lauvås og Lauvås (2012) forklarer at disse funksjonene er avhengige av hverandre og at kommunikasjonen mellom partene først og fremst må være på plass for at man kan dyrke et godt samarbeid. Andre faktorer som kompetanse, holdninger, kunnskap og erfaringer er også vesentlige for å få et velfungerende samarbeid, men det betyr ikke nødvendigvis at det vil legge til rette for et godt samarbeid. Lauvås og Lauvås (2012, s.176-177) mener nemlig at kommunikasjonen må være spikret” for at det i det hele tatt skal være mulig å skape et rom for de andre faktorene som også er viktige for samarbeidet.

3.1.3 Roller og forventinger

De forskjellige partene i et tverrfaglig samarbeid vil komme fra ulike profesjoner og ha ulike bakgrunn. Dette vil i større eller mindre grad forme deres rolle både hos skolen og/eller PPT, men også i samarbeidet. Det kommer frem i metodedelen i denne oppgaven at flere av informantene har forskjellige roller; det er snakk om leder, rådgiver, lærer og spes.ped. lærer.

Innenfor et tverrfaglig samarbeid har alle som er med i samarbeidet ulike roller, enten de har forskjellig profesjon, forskjellig rolle som medarbeider eller forskjellig bakgrunn, så stiller alle individer i et samarbeid forskjellig. Lauvås og Lauvås (2012) definerer de ulike rollene individene har som et sett av ulike forventinger knyttet til en bestemt virksomhet, eller bestemte gjøremål. Det å ha en rolle er én ting, men samtidig ha en rolle og skulle sitte på en kompetanse som andre skal ta nytte av, kan skape forventinger. Dersom partene i samarbeidet enten har mangel på kunnskap og/eller forståelse om hverandres rolle, kan samarbeidet blant annet oppleves som manglende. Det er derfor viktig med åpenhet mellom samarbeidspartnerne slik at man kan avklare hvilken rolle hver enkelt person bidrar med inn i samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2012). Med tanke på rollene innenfor samarbeidet mellom skolen og PPT så samarbeider de hovedsakelig for tilrettelegging for elever, da innenfor individrettet og systemrettet arbeid. Innenfor dette samarbeidet vil det finnes flere roller hvor det igjen er forskjellige forventinger og hvor individer har forskjellige arbeidsoppgaver. For at

det skal unngås misforståelser innad i samarbeidet bør det på forhånd avklares hvilke oppgaver, begrensinger og friheter de forskjellige rollene skal ha.

Lauvås og Lauvås (2012) snakker om viktigheten av å tydeliggjøre forventninger til hverandre. Det er viktig at det er tydeliggjort hvilke forventninger de ulike partene har til hverandre og hva som forventes av samarbeidet. Dette kan bidra til å skape felles forståelse og motivasjon for samarbeidet. Lauvås og Lauvås (2012) støtter opp under det Glavin og Erdal (2013) forklarer om viktigheten av kommunikasjon og kompetanse i et samarbeid. For å skape et godt samarbeidsmiljø er det viktig med åpen og god kommunikasjon mellom partene. Dette kan bidra til å avklare misforståelser og skape tillit og respekt for hverandres perspektiver og arbeidsmetoder. Samarbeidet mellom partene vil kunne være preget av ulike faglige perspektiver og kompetanseområder. Det er viktig å ha respekt for hverandres kompetanse og å anerkjenne at begge parter kan ha viktig kunnskap og erfaring å bidra med.

3.2 Kompetanseheving og organisasjonsutvikling

I stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) blir det lagt stor vekt på at de ansatte som jobber med barn skal ha god kompetanse for å kunne bidra til at alle elever blir inkludert og med det får et godt grunnlag for sitt utdanningsløp. Skolen sammen med sin samarbeidspartner PPT skal lage en plan som gjør at alle elever føler seg inkludert. Det skal blant annet være satsing på kompetanseutvikling, men også satsing på systemet som er rundt samarbeidet mellom skolen og PPT. Det blir nevnt av regjeringen at de ønsker at kompetansen skal styrkes i PPT slik at man kan oppdage mangler og sette i gang med forebyggende tiltak både når det kommer til elever, men også mangler i systemet rundt elevene. Med dette betyr det også at skolen og deres ansatte må kunne følge opp elever som har særskilte behov.

Kompetanse og utvikling i skolen er noen av arbeidsoppgavene som PPT skal hjelpe skolene med. I tillegg skal de gi råd, veilede, gi kurs og flere viktige oppgaver som er med på å styrke systemet i som skal hjelpe elevene. Det å arbeide på systemnivå innebærer at samarbeidet mellom skolen og PPT skal styrke skolen og lærerens kompetanse. I rapporten til Thomas Nordahl (2018) kommer det frem at det bare er en liten del av PPT sine ressurser som blir benyttet til veiledning og støtte til lærere. Dette til tross for at faktorer innenfor organisasjons- og kompetanseutvikling mellom skolen og PPT har positiv virkning med tanke på det tverrfaglige samarbeidet. Videre i Nordahl rapporten (2018) som er en rapport som tar for seg

tematikken, inkluderende fellesskap for barn og unge, kommer det frem en rekke tiltak med blant annet nye retningslinjer for hvordan pedagogikken kan brukes i praksis. Det kommer frem at tiltakene kan være med å gjøre at store deler av PPT sitt arbeid skal frigjøres fra sakkyndighets arbeid, noe som vil gi mer tid til kompetanse og organisasjonsutvikling.

3.3 Systemteori

For å kunne forstå seg på samspillet mellom individ- og systemperspektivet som PPT utøver kan det være greit å støtte seg til systemteori som en form for forklaring om hvordan det hele henger sammen. Systemteori innebærer å se helheten i et dynamisk og interaktivt forhold til delene, i stedet for å kun ha fokus på individbaserte prosesser. Hvis man skal se det i samarbeidet mellom skolen og PPT kan man si det sånn at man ser på alle faktorene rundt samarbeidet som gjør at det går rundt. For eksempel så er dette perspektivet relevant i skolesammenheng ved at skolene er sosiale systemer som er påvirket av voksne, barn, og deres ulike roller og forventinger til hverandre.

Urie Bronfenbrenner (1979) er kjent for teorien sin: *det økologiske perspektivet*. Teorien går ut på gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og systemene de er en del av. Dette inkluderer ikke bare de systemene som en person direkte er berørt av, men også hva som binder disse systemene sammen. Dette kan være faktorer som forbindelser mellom PPT og skolen (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 18- 19). Alle personer uavhengig om man er i et samarbeid med noen eller ikke, deltar i ulike sosiale fellesskap og på denne måten må vi forholde oss til andre mennesker og man kan si at det blir en felles påvirkning hos individer som er i et fellesskap. Det finnes mangfoldige sosiale systemer hvor alle blir påvirket av hverandre og alle har forskjellige forventinger. Skolen og PPT er ingen unntak og gjennom samarbeidet har de flere forventninger til hverandre. Det kan ses på som en fordel at lederne er med og aktivt er med å bestemme ansattes arbeidsoppgaver. På denne måten får man kontroll over hva som er gjort og også hva som skal bli gjort. dette ved at en leder gir ut ulike ansvarsområder og oppgaver. Dette kan ses på som en del av systemet mellom skolen og PPT. En annen vesentlig del er elevene og andre faktorer som påvirker deres læring.

Det finnes en diskusjon om spenningsforholdet mellom individ- og systemperspektivet i dagens skole. Det virker å være problematisk fordi alle mennesker deltar i ulike systemer. Tilpasset opplæring er et resultat av samhandlingen mellom individ- og systemperspektiv. Det

er et fokus på hva eleven skal lære samtidig som faktorer rundt kan være med på å påvirke det som skal læres. Faktorer som samarbeidet mellom skolen og PPT og hvordan de skal legge en best mulig plan for en elev kan være med å fremme læringen til eleven. Buli-Holmberg & Nilsen (2010, s. 18-20) forklarer at sentrale faktorer som kan være med å spille inn på eleven sin læringsutbytte kan være betingelser i systemet som for eksempel hvor ofte møtene mellom PPT og skolen er, samtidig er det viktig at dette møtet tar for seg de personlige forutsetningene til eleven og veien videre for best mulig utvikling. En vesentlig faktor er også at det finnes ansatte i systemet rundt elevene som er kompetente til de oppgavene det kreves av dem. Buli-Holmberg & Nilsen (2010, s. 20-23) presiserer her at det er viktig å ha et perspektiv som tar for seg både individrettede tiltak med systemperspektiv eller motsatt. Her kan man se det som blir understreket i Bronfenbrenner (1979) teori, nemlig at i en læringssituasjon for elever må man alltid se situasjonen i lys av det som foregår rundt elevene. Dette er med på å sette lys på viktigheten av at samarbeidet mellom skolen og PPT er velfungerende.

3.4 Organisasjonslære

I Cathrine Filstad (2010, s.44.) sin bok *Organisasjonslæring*, introduseres Argyris og Schön (1978) sitt syn på organisasjonsbegrepet. Argyris og Schön (1978) referert av (Filstad (2010, s, 45) mener at en organisasjon ikke nødvendigvis bare trenger å lære på en måte, men heller på to måter. Det finnes en enkel måte som forandrer organisasjonens rutine eller praksis på og det finnes en mer avansert måte som vil være med å forandre selve forståelsen i organisasjonen. Cathrine Filstad (2010, s. 25) kaller de to variantene for enkel- og dobbelkretslæring.

Filstad (2010, s.45) forklarer at enkeltkretslæring handler om en oppnåelse av et mål, uten at verdiene og antagelsene som allerede har tredd i kraft blir vurdert eller reflekter over. Enkeltkretslæring handler om å gå ut ifra de allerede eksisterende rammene, uten å ha noen ytterligere påvirkning utenfra. Det er kun i dobbelkretslæring at verdiene og antagelsene i organisasjonen blir reflektert over.

Enkeltkretslæring innebærer å operere innenfor de gjeldende rammene som eksisterer eller ubevisst ikke undersøker og reflekterer over (Filstad (2010, s.45-46). Dobbeltkretslæring utfordrer derimot de grunnleggende forståelsene, normene og verdiene i organisasjonen. I

enkeltkretslæring spør man om man gjør tingene riktig, i dobbeltkretslæring spør man om man gjør de riktige tingene. Organisasjonen beveger seg altså fra feilretting og justeringer, og inn i de bakenforliggende forhold (Filstad (2010, s.48). En endring av de bakenforliggende forhold vil resultere i en endring i handlingene som til slutt vil gi seg utslag i en konsekvens. Ideelt sett vil en vellykket dobbeltkretslæring resultere i en organisasjon som er mer dynamisk, fleksibel og innovativ. Dette er imidlertid utfordrende og krever refleksjon, samt en åpen og inkluderende kultur i organisasjonen.

Cathrine Filstad (2010) forstår organisasjonslæring som læringsprosessene i organisasjonen, og skiller mellom interne og eksterne kilder til denne typen læring. Eksterne kilder vil være at både ansatte og organisasjonen selv har relasjoner utenfor organisasjonen med kunder, leverandører og konkurrenter, og interne kilder vil være at man lærer av kolleger og av å utføre ulike arbeidsoppgaver på nye måter.

3.5 Praksisfellesskap

Etienne Wenger (1998) kom med teorien om: *Praksisfellesskap* og det forstås som en gruppe av mennesker kommer sammen for å lære med utgangspunkt i erfaringer fra sitt arbeid og med siktemål om å gjøre jobben sin bedre (Wenger, 1998, s. 4-7). Det vil særlig være interessant å bruke Wengers teori (praksisfellesskap) for å se på utviklingspotensialet som ligger i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten med hensikt å sikre barn og unge best mulig vilkår for læring. Det vil da være interessant å se nærmere på hvordan skolen og lærere, sammen med PP-tjenesten kommer frem til felles måter å arbeide på og om teorien om praksisfellesskap kan påvirke muligheten for utviklingen av samarbeidet.

Wenger peker i sin teori på at praksisfellesskap ikke eksisterer uten av man har et overordnet system eller tankesett som forteller at læring skjer i møtet med sosiale relasjoner. Videre peker teorien på at praksisfellesskap er en prosess som foregår i møtet mellom mennesker og verden, og at praksisfellesskap derfor kan ses på som en sosial læringsteori (Wenger, 1998, s. 3).

Praksisfellesskap blir forstått til å omfatte både teori og praksis, men er likevel fokusert på det sosiale aspektet av hvordan man benytter seg av teorien. Den teoretiske forståelsen blir gjennom dette delt, diskutert og utviklet i møte med praksis (Wenger, 1998). I teorien om praksisfellesskap er det satt fokus på hvordan engasjement i praksis som kilde til læring blant

deltakerne skal oppnås, og begrepet praksisfellesskap forstås derfor som et mellomliggende element mellom den enkelt deltaker og selve institusjonen.

Sett i lys av oppgavens problemstilling forstår jeg det slik at lærere og skolen har med seg sitt teoretiske grunnlag i kraft av sin utdanning og forståelse av verden inn i skolen, og at gjennom møte med eleven og forståelse av elevens behov samt bidragene fra PP-tjenesten skjer en samlet påvirkning og positiv utvikling av læringsfellesskapet og læringsutbyttet. Wenger peker videre på at grunnlaget for forståelsen av begrepet praksisfellesskap omhandler mening og meningenes betydning ved at «praksis handler om mening som en hverdagserfaring» og at denne tar sted i meningsforhandlinger som videre består av et samspill mellom deltakelse og tingliggjøringer (Wenger, 1998, s. 66-67).

Over tid kan for eksempel skolens ansatte ta til seg kunnskap og forståelse som hverdagserfaring inn i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og det skal da være mulig å utlede forbedringer i samarbeidet og skape mening for det videre samarbeidet.

Wenger peker på at ikke alle fellesskap er definerte av en praksis, men når først fellesskap springer ut ifra praksis, så har den tre dimensjoner som beskriver relasjonen mellom fellesskap og praksis, og som gjennom dette er med å gi innhold til forståelsen av praksisfellesskap (Wenger, 1998, s. 64). De tre dimensjonene blir beskrevet som gjensidig engasjement som forutsetning for praksisfellesskap, felles virksomhet og felles repertoar.

3.5.1 Gjensidig engasjement som forutsetning

Gjennom å støtte enkeltmenneskers engasjement i organisasjoner og samarbeid på tvers av organisasjoner støtter man automatisk etableringen av praksisfellesskap. En engasjerte person vil automatisk søke fellesskap for å dele, men også gjennom dette hente næring til sitt eget videre arbeid og samarbeid med andre. Det første kjennetegnet på praksisfellesskap er derfor at det foreligger et gjensidig engasjement blant deltakerne i fellesskapet. Uten et gjensidig engasjement kan det ikke sies å foreligge et praksisfellesskap. For at det skal foreligge et fellesskap innenfor må praksisen være er knyttet opp til virksomheten en arbeider i, samtidig som det også eksisterer et engasjement i de andre deltakernes person (Wenger, 1998, s. 92). Dette betyr at når det på en arbeidsplass befinner seg personer med ulik bakgrunn, personlighet, erfaring og kompetanse, så vil også den enkeltes egen profesjonelle rolle på

arbeidsplassen utvikle seg. Wegner peker her på at alle deltakerne i praksis vil spesialisere og utvikle seg personlig, samtidig som en i fellesskap utvikler like måter å utføre arbeidsoppgaver på (Wenger, 1998, s. 93).

Gjensidig engasjement i praksisfellesskap handler derfor om at man gjennom kunnskap om hvordan en lærer og lærer bort, også er i stand til å tilegne mening mellom det man selv vet og de andre deltakere vet. Dette kan være tett knyttet opp mot tverrfaglig samarbeid innad på skolen og samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og viser viktigheten av at deltakerne i samarbeidet møtes og at det dannes en relasjon mellom aktørene. I praksisfellesskap som består av samme profesjoner snakkes det gjerne om fellesskap med overlappende kompetanse og bidrag, mens i tilfeller hvor det er ulik kompetanse blant deltakerne snakker en gjerne om fellesskap med komplementær kompetanse og bidrag (Wenger 1998, s. 93).

Wenger er tydelig på at praksisfellesskap ikke alene kan dyrke hygge, fred og harmoni blant deltakerne, men at det også kan være preget av uenigheter, konkurranse og motstand blant fellesskapets deltakere, og at dette i seg selv kan være viktig for utviklingen av de ulike praksisfellesskap (Wenger, 1998, s. 95). Ved å være uenig i et praksisfellesskap viser det samtidig et engasjement for samarbeidet.

3.5.2 Felles virksomhet som viktig pilar

En ytterligere forutsetning for etableringen av praksisfellesskap er at det foreligger en felles virksomhet og gjennom dette, virksomheter med felles mål. Deltakerne i slike fellesskap skaper følgelig en felles virksomhet gjennom kollektive forhandlingsprosesser, som igjen skaper en ytterligere forståelse for hvordan de utøver sin praksis. Wenger peker her på at resultatet av slike forhandlinger i fellesskap oppleves som en virksomhet som eies at de involverte, til tross for at slike forhandlinger vil bli påvirket av ytre faktorer. Følelsen av medbestemmelse og eierforhold står sentralt og vil være med å skape og knytte en gjensidig ansvarlighet blant deltakere i fellesskapet (Wenger, 1998, s. 95).

På samme måte som at gjensidig engasjement ikke behøver å være synonymt med likhet blant deltakerne, vil også en felles virksomhet være preget av deltakernes ulike meninger, personligheter og kompetanse. Ulikhetene blant deltakerne vil i praksis nettopp være med å forhandle fram en felles virksomhet for praksisfellesskapet (Wenger, 1998, s. 96).

Hvis dette overføres til skolehverdagen, vil det alltid foreligge nasjonale krav gjennom regelverk og læreplaner som ligger til grunn for hvordan lærerne og skolen sørger for at alle elever får oppfylt sin rett til opplæring. I tillegg vil det eksistere mer lokale føringer i den enkelte kommune og fra skoleledelsen til hvordan undervisningen skal foregå for at elevene skal nå sine kompetansemål. Det samme gjelder for arbeidet som skjer i regi av PP-tjenesten. Når et praksisfellesskap skaper egne måter å arbeide på, foregår dette gjennom at de benytter seg av mulighetene som ligger innenfor de satte betingelsene (Wenger, 1998, s. 97).

Det er viktig å være klar over at en manglende forståelse for hva som er en felles virksomhet og virksomhet med felles mål kan være med på å svekke utviklingen av et praksisfellesskap. Dette betyr at forhandlingene frem mot en felles virksomhet vil sette felles krav og felles forståelse blant deltakerne om hva deltakerne setter som viktige verdier og handlinger i praksis. Dette vil igjen være med på å skape en gjensidig ansvarlighet overfor praksisfellesskapet. Denne gjensidige ansvarligheten overfor praksisfellesskapet vil videre kunne skape forståelse blant deltakerne om at de ikke kun er ansvarlige for egne arbeidsoppgaver, men at de også er ansvarlige for sine medarbeideres muligheter til å utføre og mestre sine oppgaver (Wenger, 1998, s. 99).

3.5.3 Felles repertoar som kjennetegn

Praksisfellesskap kjennetegnes videre av utviklingen av et felles repertoar. Wenger forklarer dette på følgende måte: «Et praksisfellesskaps repertoar omfatter rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gester, symboler, sjangre, handlinger eller begreper» (Wenger, 1998, s. 101). Dette er kjennetegn som har blitt en del av praksis, og gjennom dette omhandler repertoaret både aspekter fra virksomhetens mer formelle samtale, drøftelser og elementer som har opphav i relasjonen mellom fellesskapets deltakere. Her kan skolens behov for internt og eksternt samarbeid komme til uttrykk. Ikke minst vil dette kunne være aktuelt i forbindelse med samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Her vil felles referanser føre til at man kan gjøre seg forstått og unngå misforståelser både i skolen og i PP-tjenesten. Denne formen for referanser vil over tid bli en del av deres felles repertoar. Fellesskapets repertoar kjennetegnes gjerne ved at den har to komplimenterende funksjoner: den er et symbol for et gjensidig engasjement og forpliktelse blant deltakerne, samtidig som den også er gir uttrykk for at den kan forstås på forskjellige måter da den representerer tidligere meningsforhandlinger og

erfaringer, samtidig som den muliggjør en utvikling i praksisens videre meningsforhandlinger og meninger (Wenger, 1998, s. 102).

2.3.5 Læring innenfor praksisfellesskap

Wenger har pekt på at når praksisfellesskap snakker om sine arbeidsoppgaver og utvikling i deres arbeid, så oppfattes ikke dette nødvendigvis som læring fordi det gjerne oppfattes som at man snakker om praksis og utvikling av praksis (Wenger, 1998, s. 115). Dette betyr at lærere som jobber tett sammen eller lærere som deltar i veletablerte tverrfaglige samarbeid, ikke nødvendigvis vil oppleve dette samarbeidet som læring, da det er tett knyttet opp mot deres daglige arbeid og deres daglige praksis.

Summert opp er det følgelig slik at læring innenfor praksisfellesskap foregår gjennom ulike prosesser. Gjennom gjensidig engasjement i praksis vil en få kunnskap om hvordan en engasjerer seg, hva som styrker eller svekker praksisen, hva som utvikler relasjoner, hva som skaper forståelser om hvem en opplever som lett å omgås med, og videre danner det et bilde over hvem som vet hva innenfor praksisen (Wenger, 1998, s. 115). Gjennom deltakelse i praksis og gjensidig engasjement blant de andre deltakerne, vil en også lettere kunne forstå og være med i forhandlinger rundt virksomheten. Det er videre slik at etter hvert som man danner seg en bedre forståelse for virksomheten, så vil man lettere kunne innordne sitt eget engasjement, lettere lære seg selv og hverandre å stå til ansvar for, samt definere og forhandle om hva virksomheten går ut på (Wenger, 1998, s. 115). Deltakelse i praksisfellesskap er også med på å skape læring blant deltakerne gjennom å bidra i utviklingen av fellesskapets repertoar. Dette skjer gjennom kontinuerlig diskusjon av ulike meninger i det allerede etablerte repertoaret, forklarer Wenger (Wenger, 1998, s. 115).

3.5.4 Situert læring

Situert læring handler i sin enkleste forstand om relasjonen mellom nykommere og erfarne, hvor nykommeren gjennom en prosess skal tas opp i fellesskapet av de erfarne (Wenger 1998, s.120). Som jeg har nevnt tidligere foregår læring innenfor praksisfellesskap gjennom at man lærer av og sammen med andre deltakere innenfor fellesskapets praksis. Dette kan også ses på som situert læring. Situert læring forstås ved at det deltakere av et praksisfellesskap lærer, tar utgangspunkt i den sosiale situasjonen som deltakerne befinner seg i. Læringen som foregår i

praksisfellesskapet, er dermed knyttet opp mot den spesifikke kontekst og virkelighet som den felles praksisen tar utgangspunkt i (Lave & Wenger, 1991, s. 15). Dette støtter igjen opp om forståelsen av at kunnskap utvikles over tid og at det forekommer i møte med ulike kontekster. Samtidig er det slik at håndhevelsen og bevaringen av kunnskap også blir påvirket av praksisfellesskapets interesser og verdier. Dette gjør at situert læring i praksisfellesskap gjerne tar form gjennom at deltakere deler sin kunnskap og erfaring med andre deltakere i praksis, og videre at denne erfaringsdelingen gjennom forhandlinger blir en del av deres felles virksomhet.

Hvis dette overføres til en kontekst mellom en skole og PP-tjenesten som er lokalisert ett sted, så kan det være slik at samarbeidet mellom en skole og PP-tjenesten lokalisert et annet sted kan ha andre utfordringer. Dette betyr at det som diskuteres og som det konkluderes med på én skole i én kommune, vil ikke nødvendigvis gjelde for samarbeidet mellom én skole og PP-tjenesten i en annen kommune. Disse utfordringene kan igjen være knyttet til klassemiljø og undervisningsmetoder.

3.5.5 Identitet innenfor og på tvers

Wenger (1998, s. 176) peker på at deltakelse i praksisfellesskap vil kunne være med på å danne bilder av hvordan en opplever seg selv og andre. De andre deltakerne i praksisen vil også danne seg et bilde at deg. Det er følgelig slik at en forstår seg selv og andre ut ifra den praksisen en er deltaker i, noe som igjen kan føre til en tingliggjøring av deltakere. På denne måten vil identitet i praksis være et samspill mellom deltakelse og tingliggjøring, som igjen danner grunnlaget for en sosial identitet i utvikling.

Det er derfor gjennom å delta i praksis, vil medlemmers identitet bidra til å påvirke den etablerte praksis. Samtidig vil det enkelte medlems identitet i den gitte konteksten formes og utvikles som følge av de nevnte hovedelementene som utgjør et praksisfellesskap.

Den individuelle identiteten må forstås i forhold til fellesskapet og da som et perspektiv for deltakernes evne og mulighet til å involvere seg i en felles virksomhet og hvordan en personlig kan dra nytte av et felles repertoar. Wenger (1998, s. 177-179) peker på at identitet gjennom deltakelse i praksisfellesskap derfor blir sett på som en form for kompetanse, og blir med det et sted hvor en opplever trygghet.

Det er videre slik at når man kommer i kontakt med andre praksiser hvor man ikke kjenner de andre deltakerne, den forhandlede virksomhet og man ikke innehar et felles repertoar, blir dette en brytning mot egen identitet (Wenger, 1998, s. 179). En slik situasjon kan derfor oppleves som utrygg med den konsekvens at involvering og deltakelse i andres praksis kan bli møtt med motstand. Dette vil det være aktuelt se nærmere på når dataene fra de ulike intervjuene skal analyseres og sammenholdes. Intervjuobjektene deltar i ulike praksisfellesskap hvor de ikke er kjent med de andre deltakerne eller virksomhetene. Informanter med ulike identiteter og ulik bakgrunn vil komme med ulike erfaringer og på denne måten kan det komme flere forskjellige syn rundt samme tematikk.

Alle er både bevisste og ubevisste deltakere og medlemmer i flere former for praksisfellesskap. Wenger (1998, s. 16) forklarer at hvilke medlemskap en gjennom livet opplever tilhørighet til, vil være i endring over tid. Dette gjør at identitetsbegrepet også vil ha forbindelse mellom deltakelsen i ulike fellesskaper og den innsatsen en legger inn for å bevare en identitet på tvers av de ulike fellesskapene. Den enkeltes identitet vil derfor være forbindelsesleddet mellom de fellesskap en tilhører (Wenger, 1998, s. 185). I praksis betyr dette at den man er i en gitt kontekst er en del av en større helhetlig identitet.

4 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt i arbeidet med å besvare problemstillingen. Jeg vil i starten av dette kapitlet presentere metode og vitenskapsteoretiske posisjon, før jeg beskriver forskningsprosessen.

4.1 Valg av metode

Vitenskapelig metode er en systematisk tilnærming man kan bruke for å undersøke fenomener og løse problemstillinger. Det innebærer å samle data gjennom observasjoner og eksperimenter, samt analysere informasjonen og formulere hypoteser som kan testes videre. Målet er å oppnå en objektiv og sannferdig forståelse av verden omkring oss (Sigmund Grønmo, 2016, s.41-42). I mitt mastergradsprosjekt har valget falt på en kvalitativ framgangsmåte, med bruk av individuelle intervjuer av individer i to forskjellige organisasjoner. Jeg ønsker å finne en bredere og dypere forståelse av samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og se på mulighetene og begrensningene når det kommer til samarbeidet mellom aktørene innad i organisasjonene som sammen skal ha et mål om å hjelpe elevene best mulig. Det er nettopp det May Britt Postholm (2010, s.17) forklarer at kvalitativ metode tar for seg – å få frem informantene sine meninger. Videre kjennetegnes kvalitative studier av at det er et begrenset antall med informanter eller enheter og at det gjerne er et tema som ikke er ferdig forsket på, eller at det foreligger relativt lite forskning på feltet (Thagaard, 2018, s.59). Da jeg var i startfasen av prosjektet og jeg søkte på temaet rundt samarbeidet mellom skolen og PPT, falt valget mitt på en kvalitativ tilnærming. I masteroppgaven legges det vekt på blant annet forståelse og tolkning av individene som samarbeider med hverandre for å gjøre hverdagen bedre for bestemte elever. Den kvalitative metoden er valgt fordi man ofte får en dypere, grundigere og ofte mer personlige funn. Dette gjør det mulig å få belyst problemstillingen min fra ulike sider slik at man kan få en helhetlig forståelse av tematikken jeg ønsker å finne ut av. Ved bruk av intervju vil jeg få frem så mange personlige detaljer, erfaringer og meninger som mulig. De funnene jeg har gjort er forankret i personlige erfaringer fra arbeidslivet, og sammen med teori og tidligere forskning, vil det hjelpe meg når jeg skal besvare min problemstilling.

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg har valgt å ha en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming i dette prosjektet. En hermeneutisk tilnærming innebærer at man som forsker fortolker handlinger eller uttalelser ved å få en dypere forståelse av meninger og sammenhenger i kultur og samfunn. Dette kan bidra til å belyse ulike perspektiver og forståelser av en bestemt problemstilling, og videre å utvikle en mer nyansert forståelse av verden (Thagaard 2018, s.37-38). Om man velger å ha en fenomenologisk tilnærming så forsøker man å skaffe seg en form for forståelse og videre innsikt av individets erfaringer, tanker og opplevelser av et gitt fenomen Postholm (2012, s. 36). I en fenomenologisk tilnærming krever det at forskeren sin forståelse ikke overveier informasjonen som informantene deler. Som forsker vil man på forhånd som regel ha en viss forståelse av fenomenet man skal forske på. Dette vil ha betydning på hvordan man som forsker tar til seg informasjonen man får fra informantene og hvordan analyse- og drøftingsdelen i oppgaven tar form (Postholm, 2010, s. 35-37). Samtidig er det viktig å tenke at det som er viktig for denne oppgaven er å tolke informasjonen jeg får og prøve å forstå erfaringene og opplevelsene til informantene. Hermeneutikk betyr å fortolke eller tolke noe og under en hermeneutisk tilnærming legges det i større grad vekt på forskeren sine tolkninger av informantenes synspunkter og forståelse (Postholm, 2010, s. 37-39) Forskeren prøver videre å gi et dypere innhold til informasjonen man har fått fra informantene. I en hermeneutisk fenomenologisk studie forsøker man som forsker å både beskrive samtidig som man forsøker å gi mening til det man beskriver, dette knyttet opp til erfaringene man har fått fra informantene. I min studie har jeg forsøkt å knytte teori og tidligere forskning opp mot de erfaringer og tanker som informantene kom med. Dette blir beskrevet av Van Manen (1990) referert av Postholm (2010) som en av flere intensjoner i en hermeneutisk fenomenologisk studie.

John W. Creswell (2021, s.246-251) har pekt på at det å ha et fenomenologisk design som tilnærming til forskningen, innebærer å sette informantene i sentrum for forskningen og videre å verdsette og respektere de tanker og erfaringer som informantene har. Creswell (2021, s.265) har videre pekt på at det fenomenologiske designet beskriver et fenomen med utgangspunkt i informanters erfaringer om fenomenet. Det er således at samtaler og intervju med informanter ofte brukes i fenomenologien for å sette lys på fenomenet gjennom flere menneskers meninger (Creswell, 2021). Det er tradisjonelt to måter å tilnærme seg det

fenomenologiske designet: Den første er den deskriptive fenomenologien og den andre tilnærmingen er en mer fortolkende fenomenologi.

Hovedforskjellen mellom disse to tilnærmingene ser man gjennom rollen til forskeren og da ved måten forskeren undersøker meningen med et fenomen. Den deskriptive fenomenologien beskriver et fenomen uten at forskeren selv involverer eller gir uttrykk for egne tolkninger og antagelser om fenomenet. Den andre tilnærmingen legger vekt på at forskeren i tillegg inkluderer egne erfaringer og kunnskap, og at det er med på å skape forståelse for et fenomen.

En forsker som bruker en fenomenologisk tilnærming til en problemstilling, må ha et åpent sinn og en åpen tilnærming til fenomenet. Forskerens egen vitenskapelige forkunnskap og egne teoretiske kunnskaper skal derfor være minst mulig til forstyrrelser for informantenes erfaringer og meninger. Det er nettopp informantenes egne erfaringer og deres egne tanker rundt spørsmålet som er gjenstand for forskning-

For meg som forsker innebærer dette at det er informantenes perspektiv og deres vurderinger som skal være utgangspunktet når jeg arbeider med forskningsspørsmålet. De sosiale fenomenene skal derfor forstås ut ifra informantenes ståsted, enten som ansatt i PP-tjenesten eller som ansatt i skolen. I samarbeidet med den enkelte informant og i min analyse av det transkriberte materialet, har jeg lagt avgjørende vekt på å lytte og forstå informantene på en objektiv måte. Selv om jeg som forsker skal være objektiv, vil de forkunnskaper jeg har, samt erfaringer og kunnskap kunne påvirke forskningsprosjektet i større eller mindre grad. Jeg har derfor funnet det naturlig å legge til grunn det fenomenologiske perspektivet representert ved Heidegger i min studie – altså en fortolkende fenomenologi. En fortolkende fenomenologi handler om å utforske hvordan individer opplever og tolker verden rundt seg, og hvordan disse opplevelsene og tolkningene påvirker deres liv og handlinger. Jeg ønsker gjennom dette å skape en relasjon til informantene ved å bruke egne erfaringer og kunnskap som jeg har opparbeidet meg gjennom studie og livet. Jeg vil derfor være fortolkende i møte med datagrunnlaget i studien og se det inn en større sammenheng.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Innledningsvis i dette prosjektet var det hensiktsmessig å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervjuer. Med et godt tips fra veileder som også støttes av Thagaard, (2018, s.59) bestemte jeg meg ikke for hvor mange informanter jeg skulle rekruttere. Årsaken til det

var blant annet at det er tidkrevende med mange informanter, og kanskje viktigst at man som forsker ikke er sikker på datakvaliteten man sitter igjen med etter et intervju. Det at man bestemmer seg underveis kan være med på å bestemme om man selv føler at man har fått nok informasjon, eller om man føler at man må supplere. Jeg var bevisst på at supplementet ikke ble gjort for å trekke forskningen i en bestemt retning, men utelukkende for å berike forskningen. Dette ble aktuelt for meg og allerede under mitt andre intervju rådet informanten meg om å snakke med noen fra ledelsen i skolen da de hadde det litt mer overordnet ansvaret når det gjaldt samarbeidet med PP-tjenesten.

Valget med å ha et semistrukturert intervju innebærer at intervjueren har en liste over temaer som skal dekkes, men ikke en fastsatt rekkefølge eller faste spørsmål. Dette gir intervjueren muligheten til å tilpasse intervjuet til informantens svar og stil, og å følge opp på svar på en mer meningsfull måte. Dette kan føre til at forskeren får et større perspektiv og får muligheten til å gå enda mer i dybden innenfor temaet som belyses forklarer Steinar Kvale og Svend, Brinkmann (2015, 156-157). En av fordelene med semistrukturerte intervjuer er at man kan stille de samme spørsmålene til alle informantene, og litt avhengig av de svarene som gis, kan det stilles oppfølgingsspørsmål. Det at man kan komme med oppfølgingsspørsmål gjør at man som forsker burde ha en form for kunnskap om temaet på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2021, s.170). Med en bred og god forkunnskap vil jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette kan være med å gi gode funn som man muligens ikke hadde fått tak i under et “vanlig” intervju.

4.3.1 Intervjuguide

Med tanke på prosjektets tematikk og hvilken kunnskap jeg skulle hente ut av informantene valgte jeg som sagt å ta i bruk en semistrukturert intervjuguide. Det å ha en semistrukturert intervjuguide gjør det lettere som forsker å dra intervjuet i den retningen man selv vil (Kvale & Brinkmann, 2015, s.170). Jeg utformet intervjuguiden (vedlegg 1) i tre deler med spørsmål som tok for seg de ulike temaene jeg ønsket å undersøke. Intervjuguiden bestod av innledende spørsmål hvor jeg blant annet snakket om formålet med oppgaven. De innledende spørsmålene kan være en fin start på intervjuet og en fin mulighet til å få en flyt mellom deg som intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s.163). Etter de innledende spørsmålene kom jeg over til hovedspørsmålene. Her hadde jeg ikke noen spesiell rekkefølge, men ville heller ha en god flyt og fokusere på det som ble sagt og komme med

oppfølgingsspørsmål. Fokuset her var mer rettet mot informanten sin forståelse, erfaringer og meninger rundt samarbeidet mellom PPT og skolen. Avslutningsvis ga jeg informantene mulighet til å utdype eller tilføye noe han eller hun måtte ønske.

4.3.2 Rekruttering

For å finne ut mer om temaet som tok for seg min problemstilling, valgte jeg å ha strategisk tilnærming når jeg skulle velge informanter. Thagaard (2018, s.54) beskriver viktigheten av en strategisk utvelgelse av informanter, da det er kjent at kvalitative studier som oftest samhandler med et begrenset antall personer. Når det er snakk om et begrenset antall personer er det viktig at det utvalget man velger av informanter baserer seg på strategiske valg. Strategiske valg vil si at man som forsker velger informanter som enten har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk knyttet til problemstillingen eller forskningsspørsmålet til studiet (Thagaard, 2018, s. 54-55). Det å rekruttere de informantene jeg trengte til min oppgave, var noe jeg trodde skulle ta lang tid og være litt mer krevende enn hva det viste seg å være.

Jeg sendte informasjonsskriv som er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) til forskjellige skoler og forskjellige PP-tjenester. Etter en drøy uke fikk jeg svar fra både PP-tjenesten og skolene at det bare var å finne dato og tidspunkt som passet for begge parter, så kunne intervjuene begynne. I informasjonsskrivet var det et ønske fra meg at alle informantene hadde erfaringer med å samarbeide med skolen/PP-tjenesten. For å få en bedre oversikt over de ulike informantene og hvilke utsagn de kom med senere i oppgaven, har jeg valgt å presentere informantene nedenfor. For å bevare informantenes anonymitet er det valgt å bruke nummer på informantene istedenfor navn. Hovedsakelig har jeg tatt i bruk allerede eksisterende nettverk og den såkalte snøballmetoden når jeg har skaffet meg informanter til prosjektet. Snøballmetoden handler i korte trekk om at man først kontakter noen personer som allerede har informasjon om temaet, og via dem prøver å få tak i nye personer som de da kan anbefale (Thagaard, 2018, s. 56).

Informant	Organisasjon	Stilling	Annet
Informant 1	Skole	Kontaktlærer (1)	Lektor
Informant 2	Skole	Kontaktlærer (2)	Lektor
Informant 3	Skole	Kontaktlærer (3)	Lektor
Informant 4	Skole	Spes.ped.lærer (1)	Lektor/spes.ped
Informant 1	PP-Tjenesten	PPT-Leder (1)	Spesialpedagogikk
Informant 2	PP-Tjenesten	PP-rådgiver (1)	Lærer i 19 år
Informant 3	PP-Tjenesten	PP-Rådgiver (2)	Lærer i åtte år
Informant 4	PP-Tjenesten	PP-Rådgiver (3)	Spes.ped/pedagogikk

Totalt sett gjennomførte jeg ni intervjuer, hvor det første intervjuet jeg gjennomførte var et prøveintervju. Jeg fikk intervjuet fire ansatte som kom fra skolen og fire ansatte som kom fra PP-tjenesten. Totalt sett fikk jeg intervjuet lærere fra to ulike skoler og ansatte i to ulike PP-tjenester. Jeg har som nevnt intervjuet flere individer med forskjellige profesjoner, dette har gjort at jeg i noen av intervjuene har forberedt meg annerledes. For eksempel da jeg intervjuet en leder innenfor PPT, leste jeg meg opp på forhånd om hvilke oppgaver informanten hadde. Dette resulterte i at jeg fikk et mer utfyllende svar.

4.3.3 Prøveintervju

Som ledd i forberedelsen gjennomførte jeg et prøveintervju. Et prøveintervju gjør at man blir trygg i situasjonen og at man får testet ut hvordan intervjuguiden fungerer (Thagaard, 2018, s.94). Thagaard (2008, s.48) forklarer at det er viktig at man blir såpass komfortabel inn mot intervjusituasjonen at det ikke går ut over selve intervjuet. Hvis man ikke er komfortabel kan det resultere i at man fokuserer mer på hva neste spørsmål er istedenfor å lytte til svaret og eventuelt komme med et oppfølgingsspørsmål. Jeg gjennomførte et prøveintervju på en bekjent lærer som har erfaring med samarbeid med PP-tjenesten. Jeg fikk nyttige tilbakemeldinger og følte at prøveintervjuet var veldig greit å gjennomføre. Jeg følte også

personlig at det var viktig å gjennomføre et prøveintervju, da jeg ikke hadde gjennomført noen form for et personlig intervju før. Prøveintervjuet resulterte også en god mulighet til å få kvalitetssjekket intervjuguiden samtidig som at jeg følte at jeg klarte å forholde meg rolig og klarte å høre på hva prøveinformanten hadde å si. Jeg hadde heller aldri brukt diktafon, så det var nyttig å få en teknisk gjennomføring av dette.

4.3.4 Intervjuene

Med gode forberedelser og et gjennomført prøveintervju var noe av målet mitt med intervjuene å få gode data ut av informantene og at informantene følte seg sett, hørt og respektert. Ved å respektere informantene gjennom å sørge for at tid, sted, orden og lite forstyrrelser var overholdt, viser man seg fra en profesjonell side der man har et ønske om å lytte til informantene. Jeg selv sendte en mail med informasjonsskrivet (Vedlegg 3) som en første mail og etter svar på denne fulgte jeg opp med en mail om hvordan et møte med påfølgende intervju passet informantene best. Tre av intervjuene var fysiske, mens de fem andre var over nett. Jeg følte selv at jeg fikk en totalt sett bedre opplevelse av de fysiske intervjuene, selv om intervjuene over nett også resulterte i like nyttige data. Intervjuene ble gjennomført der det passet seg for informantene og alle intervjuene bortsett fra ett som måtte flyttes, ble gjennomført som avtalt.

En faktor som kan være med på å påvirke intervjuet er hvorvidt man registrerer dataene fra intervjuet. Jeg valgte å bruke diktafon, noe som var informert om i informasjonsskrivet. Jeg spurte likevel om det var greit at jeg brukte lydopptaker før intervjuet begynte, dette var alle fortrolige med. Ved å bruke lydopptaker, kan man som forsker fokusere mer på innholdet i intervjuet og stille oppfølgingsspørsmål som kan styre intervjuet i egnet retning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205).

Intervjuene jeg gjennomførte ble utført med hjelp av intervjuguiden, samtidig som jeg ga informantene mulighet til å ta opp temaer rundt tematikken på eget initiativ. I starten av intervjuet presenterte jeg meg selv og hva intervjuet skulle ta for seg. Her ble også informasjons- og samtykkeskjemaet nevnt. Jeg informerte til samtlige av informantene under intervjuet at det var mulig å trekke seg eller om at dersom man angret i ettertid så var det mulig å trekke samtykket sitt. Dette står det også beskrevet godt i informasjonsskrivet. Etter en innledning om intervjuet og litt av det overordnede var gjennomgått, startet jeg

intervjuene. Gjennomgående i intervjuene og etter hvert som spørsmålene, med oppfølgingsspørsmål og utdypinger kom, prøvde jeg hele tiden å vinkle det slik at jeg fikk informantens meninger og tanker rundt oppgavens tematikk. Dette gjorde jeg ved å eksempelvis vinkle et av svarene til informanten opp mot et bedre samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Videre i intervjuet prøvde jeg å opptre profesjonelt ved å blant annet vise interesse, være respektfull og kanskje det viktigste – å vise informantene at man er lyttende. Avslutningsvis ble informantene spurt om de ville utdype noe, og ellers takket jeg for at de stilte til intervju. Informantene fikk samtidig mulighet til å få se ferdig produkt om det var et ønske.

4.3.5 Transkribering

For å transkribere dataen jeg har samlet skrev jeg ned alle ord som ble sagt i løpet av intervjuet for at det skal bli bedre egnet for å analysere. Transkribering handler om å gjøre om et muntlig intervju til en skriftlig form. Jeg fikk en opplevelse av bedre struktur og en bedre oversikt over materialet, noe jeg føler var en vesentlig forskjell fra da det kun var i en lydfil. Som Kvale og Brinkman (2015, s.206) presiserer vil det å få transkribert intervjuet gjøre selve analyseprosessen lettere.

Da jeg skulle begynne å transkribere intervjuene ble jeg overrasket over at transkriberingen var svært tidkrevende. Jeg var glad for at jeg hadde fått anbefalt av veileder å transkribere hvert enkelt intervju så fort som mulig etter de var gjennomført for å ha selve intervjuet ferskt i minne og for å ikke blande meninger fra de enkelte intervjuene med hverandre. Jeg valgte å bruke diktafon under intervjuene, noe alle informanter ble opplyst om da de fikk informasjonsskriv (Vedlegg, 2). Jeg syntes det var hensiktsmessig å bruke diktafon under intervjuene, på den måten følte jeg at jeg kunne fokusere mer på selve intervjuet enn det å måtte fokusere på å få informasjonen ned på papir. Jeg valgte å transkribere absolutt alt som ble sagt i løpet av intervjuene, da jeg tenkte at små tenkepauser med eksempelvis: ehh, osv. kunne være en del av informantenes refleksjoner. Ettersom det tok mer eller mindre en arbeidsdag å transkribere hvert intervju var jeg fornøyd da jeg omsider var ferdig med å transkribere alle åtte intervjuer og omsider kunne starte med å sette intervjuene i kontekst og videre analysere dem. Transkribering har vist seg å være en nyttig faktor når jeg har anvendt dataen jeg har samlet inn. Etter å ha innhentet informasjonen jeg har fått fra intervjuene, er det

en fordel å kunne sette det i et system som gjør den videre jobben med å fortolke den innsamlede empirien lettere.

4.3.6 Analyse

Jeg har valgt å ha en tematisk tilnærming. Tematisk analyse tar for seg en systematisk måte å analysere på som gir en bred beskrivelse av datamaterialet. Braun & Clarke (2006, s.79) beskriver en tematisk analyse følgende: «*Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster (tema) i et datasett*» Det å ha en tematisk tilnærming handler om å finne meningen i datamaterialet (Braun & Clarke (2006, s.78). Denne «meningen» skal hjelpe en forsker med å besvare forskningsspørsmålet.

En forsker kan anlegge en induktiv eller deduktiv tilnærming til de dataene som er innhentet. Braun & Clarke (2006, s.12-13) beskriver den deduktive tilnærmingen ved at man setter selve forskningens betydning i sentrum, samtidig som man går grundigere inn på noen av områdene til datamaterialet. I analyseringen av datamaterialet til studien ble dataen først kodet med utgangspunkt i forskningsspørsmålet til prosjektet, for å videre sette kodingen i kategorier. Jeg personlig syntes prosessen med å kode og kategorisere var krevende og brukte lang tid på dette. Jeg skal videre beskrive den tematiske analysen og hvordan jeg brukte Braun og Clarke (2006) sine seks steg i prosessen med å hente data til mitt forskningsprosjekt.

I den første fasen forklarer Braun & Clarke (2006, s.78) at det handler om å få kjennskap til materialet man skal bruke for å besvare problemstillingen. Jeg valgte her å høre igjennom alle lydopptakene jeg hadde fra intervjuene før jeg deretter leste igjennom intervjuene etter at jeg hadde fått de skriftlig ned. Videre valgte jeg å transkribere hvert intervju relativt raskt etter hvert enkelt intervju var ferdig. Transkribering i seg selv gjør at man blir godt kjent med materialet. Selve transkriberingen var ikke noe problematisk utenom at det var overraskende tidkrevende. I fase to startet selve kodingen av materialet Braun & Clarke (2006, s. 88). Med koding så kan man tenke seg at man setter likheter man har funnet i intervjuene sammen i form for kategorier. Kodingen ble gjort ved at jeg nøye gikk igjennom hvert intervju og så etter fellestrekk i det allerede transkriberte materialet. Jeg tok det jeg selv syntes var det mest essensielle ved svaret til informantene og satte dette i en egen 'spalte' for å ha bedre kontroll. Etter hvert som jeg fikk flere essensielle fakta ut av det informantene hadde svart på de ulike

spørsmålene, kunne jeg etter hvert sammenligne de funnene jeg syntes virket mest interessant. Det var akkurat disse funnene som var førende for kategoriene jeg kom frem til.

Det å trekke ut det viktigste og mest presise informantene hadde delt syntes jeg var både tidkrevende og vanskelig til tider. Etter hvert som jeg syntes materialet jeg hadde skaffet var godt nok organisert, startet det videre arbeidet med å skaffe kategorier som skulle ende opp med å være funnene for min oppgave. Dette er fase tre – søk etter gitte kategorier (Braun & Clarke (2006, s.89). Da kodingen var gjennomført startet derfor en ny gjennomgang av materialet for å se på hvilke deler av kodene og kategoriene man kunne se på som likheter.

Denne fasen ble preget av at jeg som forsker hadde en deduktiv tilnærming til analyseringen, ved nettopp å følge min interesse og mitt ønske om å besvare problemstillingen i prosjektet. Temaene ble derfor organisert etter studiens forskningsspørsmål. Når dette var gjort var det en god følelse når jeg følte at kodene som hadde blitt til temaer kunne hjelpe meg med å besvare min problemstilling. Kodene ble videre valgt som hovedtemaer og datamaterialet under hvert hovedtema ble inndelt i undertemaer for å strukturere materialet ytterligere.

Den fjerde fasen i Braun og Clarke (2006, s.91) sine steg i den tematiske analysen handler om å gjennomgå temaene. De peker på at denne prosessen har to steg. Først skal temaene gjennomgås for å se etter en sammenheng og dersom noe ikke passer inn, må det flyttes til et annet tema eller eventuelt danne et nytt tema. Når hvert tema har en sammenheng, må man i steg to se på temaene i sammenheng med hele datamaterialet. Denne prosessen ble gjort underveis i fase to og tre, da materialet ble kodet og tematisert.

Fase fem handler om å definere og lage navn til temaene (Braun & Clarke (2006, s.92). Dette ble gjort ved først å lese gjennom alle kodene og kategoriene jeg hadde kommet frem til for å så finne en felles betydning for dem (tema). I den avsluttende fasen handler det om å forme selve rapporten Braun & Clarke (2006, s. 93), som i mitt tilfelle vil bli redegjort for i kapittel 6. Følgende kom jeg frem til disse hovedkategoriene:

1. Møtene	1. Forståelse av mål og hensikt
2. Felles forståelse av mål og hensikt	2. Mangel på tid og ressurser
3. Kommunikasjon	3. Fokusområder i møtene
4. Kjennskap til hverandre	4. Forskjeller innad i skolene
	5. Betydningen av kommunikasjon
	6. Systemrettet arbeid
	7. Krysspresset mellom system og individrettet arbeid
	8. Opplevelsen og betydningen av kompetanse

4.4 Kvaliteten i forskningen

Når man skal se på kvaliteten av sin egen forskning, finnes det flere forskjellige strategier som kan brukes. Jeg vil i mitt forskningsprosjekt ta utgangspunkt i David Silverman (2013) sine fire kriterier, som alle handler om kvalitet i forskning. Jeg har også tatt i bruk Kvale & Brinkmann (2015) sine strategier, som er med på å styrke både validiteten, reliabiliteten og det etiske rundt forskningsprosjektet.

Silverman (2013, s.125-131) har fire kriterier som han mener må til for å kunne oppnå kvalitet i forskning. (1) Forskningen må ha en form for analytisk dybde. Dette betyr at man som forsker må få frem at forskningen man holder på med vil være med å sette et lys på nyttige sosiale teorier i samfunnet. I mitt forskningsprosjekt blir dette gjort ved å vise til viktigheten av samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen for at den enkelte elev skal få individuell og tilpasset opplæring. Jeg har i mitt arbeid pekt på relevant teori og tidligere forskning.

(2) Forskningen bør være sammenlignet med flere former for forskningsmåter og veid opp mot hverandre. I mitt prosjekt har jeg valgt å ha et semistrukturert intervju som jeg mener var den beste tilnæringsmåten for å få best mulig kvalitet i empirien til mitt prosjekt.

(3) Forskningen bidrar med ny kunnskap til temaet, samtidig som kunnskapen er med på å sette viktigheten av et godt samarbeid i fokus. Jeg har som målsetting at mitt arbeid skal kunne brukes av skoler og PP-tjenester som et erfaringsgrunnlag og til videreutvikling av samarbeidet. (4) Troverdigheten til forskningen er det siste kriteriet som Silverman (2013) mener er viktig. Ifølge Silverman (2013) trenger forskere å få frem sin fremgangsmåte og hvorfor man har tatt de valgene man har tatt underveis. Dette kan verifisere at forskningen er nøyaktig og objektiv, samtidig som man får presentert prosjektet i sin helhet, noe som igjen vil styrke troverdigheten. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å vektlegge den tematiske analysen i prosjektet godt.

4.4.1 Validiteten

Validiteten av forskningen tar for seg hvordan man går frem i et forskningsprosjekt og hvordan denne fremgangsmåten er egnet til studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvale & Brinkmann (2015) forklarer at validitet er en av styrkene i kvalitativ forskning. For å gå nærmere inn på hva validitet er, så handler det om troverdigheten i de tolkningene som blir gjort. Som forsker må man til enhver tid være kritisk til funnene man gjør. I stedet for å gå ut ifra at noe er avgjort, er det viktig å sjekke validiteten for kvaliteten sin del. Grønmo (2016, s.145) nevner for at validiteten skal være høy, må datainnsamlingen samt selve undersøkelsene man gjør være med på å gi relevant empiri for problemstillingen man har valgt. Videre så anbefaler Kvale & Brinkmann (2015, s. 277) å ikke bare bruke en måte for å overbevise leseren om nøyaktigheten i funnene, men flere forskjellige måter. På denne måten blir kvaliteten i forskningen styrket.

En konsekvens av at den kvalitative forskningen er for subjektiv, er at det kan være vanskelig å være presis i dokumentasjonen av validiteten til forskningen. Kvalitativ forskning er jo som nevnt ovenfor basert på menneskers erfaringer og tanker om et fenomen, noe som det kan være vanskelig å måle validitet av. Det finnes likevel flere måter å styrke validiteten i forskningen på, og en av dem er hvilke informanter du velger.

I mitt prosjekt var det flere momenter som det måtte tas hensyn til da jeg skulle rekruttere informanter. Et forhold var om informantene hadde hatt erfaringer med det å skulle samarbeide med enten ansatte fra skolen eller ansatte fra PP-tjenesten. Jeg var videre bevisst på at de ansatte sine erfaringer fra de ulike samarbeidene de har vært med på, vil ha stor betydning for validiteten av funnene jeg har gjort. Andre faktorer som jeg var bevisst på som kunne påvirke validiteten av forskningen min, var at informantene var ansatte i samme skole og eller samme organisasjon (PP-tjenesten). Dette fordi personer fra samme organisasjon ville bli stilt de samme spørsmålene og at de derfor muligens kunne ha lik tilnærming til spørsmålene og de svar som ble gitt. Jeg valgte derfor å ha informanter fra flere forskjellige skoler og to forskjellige PPT.

4.4.2 Reliabiliteten i forskningen

Hvorvidt et forskningsprosjekt er utført på en tilstrekkelig, pålitelig og tillitsvekkende måte, er et spørsmål om prosjektets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.212). Det er videre slik at reliabiliteten i kvalitative studier kan styrkes ved å gjøre prosessen rundt forskningen transparent og eksplisitt (Thagaard, 2018, s. 188). Dette kan sikres ved at fremgangsmåten i de ulike stegene beskrives grundig og at det fortløpende i prosjektet redegjøres for de metodiske valgene. I tillegg vil det være viktig å beskrive tankene og fremgangsmåten som har ledet til de ulike analysene som har blitt utledet fra datamaterialet. I kapittel fem har jeg presentert og analysert funn fra empirien. Jeg har valgt å bruke sitat fra de personer som har vært intervjuet for å gjøre empirien tilgjengelig og etterprøvbart. På denne måten kommer det også klart frem hva som er tankene til de ulike personene som har vært intervjuet og hva som er mine egne tolkninger. Dette gjør at leseren selv inviteres til å gjøre opp sin mening om de ulike meningsutsagnene for deretter å vurdere om mine slutninger og analyser er holdbare gitt det empiriske grunnlaget i prosjektet

Jeg har selv vært veldig bevisst på at siden jeg har forsket innenfor et fagfelt som jeg har hatt en forforståelse for, så har det vært viktig at denne forforståelsen ikke skulle prege mine valg og analyser. Jeg har derfor lagt vekt på at forskningen skal være objektiv og etterprøvbart. For meg har det derfor vært viktig at spørsmålene til intervjuobjektene og gjennomføringen av selve intervjuene ikke skulle være tendensiøse og at det ble stilt åpne spørsmål. Det er en åpenbar fare for at ledende og tendensiøse spørsmål vil kunne lede til slutninger som ikke er reliabelt.

Det kan være at utvalget av intervjuobjekter som valgte å svare ja til å være med i prosjektet nettopp er personer som har sterke meninger om problemstillingen. Dette er selvsagt en fare for at dette er sterke meninger som ikke er representative. Det har vært viktig for meg å være klar over denne mulige utfordringen.

I kvalitativ metode blir begrepet overførbarhet brukt i situasjoner hvor selve resultatene kan brukes igjen i andre situasjoner. For å sikre reliabiliteten i mitt prosjekt har jeg blant annet undersøkt at transkripsjonen min ikke inneholder feil og man kan forsikre seg om at de tankene og meningene man gjorde under kodingen ikke har endret seg. Dette var noe jeg hadde fokus på da jeg selv syntes det var vanskelig å finne akkurat de kategoriene jeg endte opp med. Det at datamaterialet og transkripsjoner er tilgjengelige for å undersøkes mer, er noe som kan være med å styrke reliabiliteten til studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.212).

4.4.3 Overførbarhet

Når det kommer til begrepet overførbarhet så knyttes det til selve oppfatningen og funnene i studien kan være relevante i andre situasjoner enn bare din egen (Thagaard, 2018, s. 194-195). I denne oppgaven er de resultatene og funnene som er blitt gjort knyttet til bestemte personer og bestemt tid. Uavhengig av dette kan spesifikke kunnskaper som kommer frem i oppgaven overføres til relevante situasjoner for andre. Med tanke på at masteren er basert på 8 intervjuer er det ikke representativt med tanke på at funnene kun sier noe om hvilke erfaringer akkurat mine informanter hadde om samarbeidet. Det vil være opp til de personene som velger å lese oppgaven om de kan se noe nytte av min forskning og om den eventuelt kan overføres til en videre forskning. I en slik situasjon kan det være greit å se på hva tidligere forskning har sagt om temaet, om da tidligere forskning og egen forskning viser de samme funnene kan dette være med å styrke egen overførbarhet.

4.5 Etske refleksjoner i forskningen

Når det kommer til etiske betraktninger til en kvalitativ studie er det ifølge Silverman (2013, s.159) flere faktorer å ta hensyn til. Man har ofte en nær kontakt og skaper en form for relasjon til informantene. Dette gjør at man som forsker må være ekstra varsom. Før hvert intervju ble gjennomført fikk derfor alle informanter et infoskriv (samtykkeskjema) med informasjon om hva prosjektet skulle ta for seg, deres rolle som informanter, og hvilke rettigheter de har (Vedlegg 3). Dette ble gjort for å ivareta og opplyse informantene og

forsikre dem om at forskningen ville holde en etisk god standard. Det var også viktig for meg at informantene når som helst under deltakelsen kunne vurdere sin videre deltakelse og at de kunne be om å se det endelige resultatet, som tidligere nevnt.

Forskningsetikk er uttrykk for de verdier og normer som skal ligge til grunn for all vitenskapelig virksomhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.213) Disse normene og verdiene kommer til uttrykk i forskningsetiske retningslinjer som redegjør for prinsipper som gjelder for gjennomføring av et forskningsprosjekt og presentasjon av resultatet av forskningen.

Et viktig prinsipp er å utøve ærlighet, oppriktighet og nøyaktighet i presentasjon av forskningsresultatene. Det vil for eksempel være uetisk å plagiere andre tekster. Det er videre viktig å være nøye med henvisninger (Thagaard, 2018, s. 21). I det Kvale & Brinkmann (2015, s. 97) forklarer har jeg etter beste evne og med de aller beste intensjoner reflektert over og tatt hensyn til etiske problemstillinger og valg gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har videre fulgt de forskningsetiske retningslinjer som det er referert til over og jeg har i tillegg lagt til grunn de retningslinjene som gjelder for behandling av personopplysninger (vedlegg 1). Prosjektet er ytterligere godkjent av NSD (vedlegg 3).

Det var viktig for meg at informantene hadde eierskap til de svarene de ga på spørsmålene de fikk. I informasjonsskrivet fikk informantene også vite at identiteten deres, samt dataen som blir samlet inn vil være anonymisert i det ferdige produktet. Selve anonymiseringen ble gjort under transkriberingen hvor navn ble gjort om til: Informant 1, 2, osv. For å skape en god relasjon til informantene forklarer Silverman (2013, s.176) at det anbefales å være åpen om hva selve hensikten med prosjektet er. Dette gjorde jeg ved å forklare informantene hvorfor jeg hadde valgt det aktuelle temaet i masteroppgaven. Jeg har ivaretatt konfidensialiteten i prosjektet gjennom å gjøre lydopptak av intervjuene med appen «nettskjema diktafon». Dette kan ses på som en sikker løsning for innsamling og lagring av data.

Etter at forskningsprosjektet er avsluttet vil jeg kun lagre representative utsnitt av funnene i en ikke-identifiserbar form. Det er videre slik at det påhviler enhver forsker et ansvar for å unngå at deltakere i forskningsprosjekter kan identifiseres og at dette igjen kan føre til negative konsekvenser som en følge av deltakelsen (Thagaard, 2018). Hensynet om å ivareta konfidensialiteten er viktig i et forskningsprosjekt. Hvis intervjupersonene eller skolene de tilhører er mulig å identifisere, vil det kunne sette intervjupersonene i en vanskelig og uønsket situasjon. Det kan også være at intervjupersonene kommer med betraktninger som kan sette

dem i en vanskelig situasjon i forhold til sin arbeidsgiver. De kan for eksempel gi uttrykk for sin helt ærlige mening – en mening som kanskje er vanskelig å stå for hvis ledelsen ved skolen blir kjent med hvem som har sagt hva. Jeg har også ønsket at intervjupersonene skulle få en positiv opplevelse av å bli intervjuet og sitte igjen med et godt inntrykk av prosjektet.

I dette prosjektet var det aldri snakk om å utlevere informasjon som er sensitiv eller som handlet direkte om en elev, det var mer om systemene rundt elevene det ble snakket om. Så etiske og enkelte saker ble aldri gått inn på.

4.6 Forskerrollen

Som jeg har sett på tidligere i denne oppgaven så blir den kvalitative metoden gjenkjent ved at forskeren er bevisst på sin egen bakgrunn og erfaringer. Uavhengig av dette så er det likevel erfaringene og kunnskapen som informantene deler det skal fokuseres på. På bakgrunn av dette vil jeg i korthet legge frem den erfaringen jeg har fra før av, og mine tanker etter studiet er ferdig. Min erfaring tar utgangspunkt i at jeg er på mitt femte år på studiet pedagogikk, jeg har vært miljøarbeider på en skole, jobbet med ungdom på ulike “fritidsklubber” og jobber per dags dato på et akuttmottak for psykisk syke. Når jeg er ferdig utdannet ønsker jeg å bruke den kunnskapen jeg har tilegnet meg i løpet av studietiden, herunder arbeidet med masteroppgaven, til å hjelpe barn og unge som kanskje har en utfordrende hverdag. Det er min erfaring til nå, at kanskje det viktigste er å se og forstå behovene til den enkelte eleven eller ungdommen og ikke bruke «en felles mal».

Hvilken tilnærming jeg selv har som forsker kan være avgjørende for kvaliteten på forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108-109). I situasjoner der man som forsker skal innhente data, i min situasjon gjennom intervju, kan det være greit å ha en form for forståelse og et snev an kunnskap om temaet man skal forske på. Kvale og Brinkman, (2015, s.85) forklarer videre at å inneha og kunne ta til seg kunnskap om temaet er viktig for å kunne føre en profesjonell samtale med informantene.

I min situasjon som forsker har jeg selv hatt noen erfaringer når det kommer til tematikken i oppgaven og som forsker kan det være med å påvirke hvordan jeg tolker svarene til informantene. Dette har jeg vært bevisst på og har brukt denne bevisstheten for å skaffe meg en forforståelse. Før jeg skulle ut å intervju informantene leste jeg meg derfor opp på aktuell teori og jeg satt meg godt inn i arbeidsoppgavene deres. Jeg forhørte meg også med en nær

venn som selv er lærer og har jobbet med akkurat den tematikken som min oppgave tar for seg.

Det å være forsker for første gang gjorde det viktig for meg å på forhånd tenke gjennom hvordan jeg opptrer i møte med andre – både verbalt og med min kroppslige kommunikasjon. Det å ha riktige holdninger og det å kjenne konteksten man befinner seg i, kan påvirke relasjonen mellom forsker og informant (Thagaard, 2018, s.104-105). Jeg personlig har aldri hatt et ‘profesjonelt’ intervju før, så det at jeg som tidligere nevnt fikk tatt et prøveintervju gjorde at jeg følte meg litt mer klar i rollen som intervjuer. Videre kan det være greit å ha en avslappende holdning slik at intervjuet ikke oppleves som en stressende situasjon. En stressende situasjon kan gjøre et intervju dårligere for både forskeren og informantene.

5 Analyse av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene som tar for seg mulighetene for samarbeidet, for deretter å se på funnene som tar for seg hva som er med på å sette begrensninger for samarbeidet.

5.1 Mulighetsrommet for samarbeidet

I funnene jeg gjorde fant jeg ut at flere av informantene hadde flere faktorer som muliggjorde samarbeidet. Det viste seg at i samarbeidet så peker informantene på møtene, at de hadde felles mål og hensikt, at kommunikasjonen var viktig og at dynamikken mellom dem var avgjørende faktorer for at samarbeidet fungerte.

5.1.1 Betydningen av møter

En viktig del av mulighetsrommet i samarbeidet jeg gjorde var blant annet møtene PPT og skolen hadde sammen en av mulighetene som gjorde at samarbeidet fungerte. Møter kan være en av de viktigste mulighetene for samarbeidet mellom organisasjonene. Under disse møtene får skolen og PPT en plattform til å diskutere, dele erfaringer og arbeide med planer for elevene. Gjennom møtene kan skolen på sin side dele informasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling. Samtidig kan skolen ta opp eventuelle utfordringer de har kommet over. På PPT sin side kan de nå frem med sin kunnskap og gi veiledning om hvordan man kan dekke behovene til elevene best mulig. Når informantene får spørsmål om hva som muliggjør det nåværende samarbeidet svarer flere av informantene at møtene de har sammen er vesentlige i samarbeidet og at uten møtene ville det ha vært vanskelig å jobbe sammen.

PPT-leder (1) forklarer følgende:

Ja altså det som i hvert fall er på plass i det samarbeidet vi har i dag er de møtene vi har med skolen. Det er ofte et møte i mnd. og flere mindre møter som vi grunnet mangel på tid og ressurser tar over nett. Ideelt sett så hadde flere fysiske møter vært noe å få på plass.

Kontaktlærer (2) forklarer følgende:

Nå kan jeg bare snakke på vegne av meg her, men ja jeg er veldig glad for de møtene vi har med PPT, selv om det ikke er alt for mange av dem, så synes jeg det lager en god struktur på hvordan vi for eksempel kan ta opp utfordringer eller temaer som vi lærere lurer på.

Gjennom møtene og det kontaktlærer (2) og PPT-leder (1) forklarer, skaper organisasjonene det Glavin og Erdal (2013) tar opp som en av suksesskriteriene til et godt samarbeid, nemlig tillit. Glavin og Erdal (2013) tar opp at respekt, åpenhet og kommunikasjon er sentrale deler for å blant annet oppnå tillit i møtene. Gjennom møtene organisasjonene har, blir de nevnte faktorene realisert, og man kan oppnå tillit. Tillit vil også gjøre at man kan stole på at samarbeidspartneren gjør jobben man er blitt enige om.

5.1.2 Forståelse av mål og hensikt

Informantene uttrykte videre at de hadde en felles forståelse av mål og hensikt med samarbeidet som var med på å muliggjøre det tverrfaglige samarbeidet. Ved en felles forståelse av hvor man vil hen med samarbeidet kan samarbeidspartnerne jobbe mer målrettet og effektivt mot disse målene. Man kan her se på det Glavin og Erdal (2013) forklarer angående viktigheten av å et felles mål og at partene ved hvor og hva man jobber for. Det kan typisk bli en bedre struktur i samarbeidet der man hele tiden vet hva man jobber for å oppnå.

PPT-leder (1):

Hvis vi spør en lærer hva som er målet for den her eleven så, så har vi felles forståelse om hvor vi skal. Eleven skal mestre og ha det bra, så er det kanskje uenigheter eller ulike tanker på veien dit som gjør at det blir annerledes enn det man selv har tenkt.

Spes-ped. lærer (1) forklarer følgende:

Jeg tenker jo kanskje med en gang at når det er to forskjellige organisasjoner som har samme mål, å få det så bra som mulig for elevene så må jo organisasjonene koordinere seg mellom slik at de begge vet hva som skal gjøres og i to forskjellige organisasjoner så er det slikt at det vil finnes forskjeller, det kan være forskjeller i gjøremåter, væremåter, kompetanse, ulik oppfatning nei det er mye forskjellig.

Som informantene her tar opp, er de klar over at de har et felles mål og at de sammen skal prøve å nå det. Informantene tar også opp hvordan ulikheter i organisasjonene kan gjøre veien mot

målet litt annerledes enn det de opprinnelig hadde tenkt. Willumsen (2009) forklarer at i et samarbeid er det vesentlig at man er enige om et felles mål, men at man på veien mot målet kan møte på forskjellige faktorer som ulike ressurser, ulik erfaring og ulik ekspertise. PPT og skolen kan for eksempel ha ulike syn på hvordan de skal gi støtte til elevene, dersom disse forskjellene ikke blir avklart kan det føre til misforståelser. Gjennom en felles forståelse av mål og hensikt med samarbeidet kan det bidra til å klargjøre forventinger til samarbeidet. Videre så kan en felles forståelse bidra til å skape en form for kultur og identitet mellom partene som igjen vil styrke samarbeidet ved at man føler en form for fellesskap. Man kan her trekke inn det Argyris og Schön (1978) forklarer om enkelt og dobbelkretslæring, nettopp det at man har ulike ståsteder som individer i et samarbeid og kan få ny kunnskap når et individ med en annen bakgrunn ser på saken.

Informantene nevnte også at kommunikasjon var med på å muliggjøre samarbeidet, men at kommunikasjonen dem mellom med fordel kunne forbedres. Jeg tolket det dit hen at informantene sa seg enige i at uten den nåværende kommunikasjonen, ville det vært vanskelig med et fungerende samarbeid.

Det blir sagt av PP-rådgiver (3):

Jeg kan jo selv sende en oppfølgingsmail, men ja at oppfølgingen og kommunikasjonen mellom organisasjonene blir litt bedre. Da kommer vi litt inn på det med kjennskap til hverandre som personer eller kollegaer slik at man vet hvem man har å forholde seg til, i flere tilfeller har det vært litt uorganisert hvem man skal forholde seg til.

Lærer (2):

Jo altså jeg føler at kommunikasjonen vi har med PPT fungerer i den grad at jeg kan sende mail og avtale møter og slike praktiske ting. Men samtidig så føler jeg at det ikke er naturlig for meg å sende en mail til PPT.

Lærer (4):

Til tider er det sånn at jeg ikke har snakket med vedkommende, si før en observasjon av en elev. Kanskje bare avtalt over e-post, men ikke hatt noen ordentlig gjennomgang. Så

når det kommer til dagen, så er det jo sånn at man hilser i fem minutter før man må starte timen og observasjonen av PPT foregår.

Først og fremst er det sentralt i et samarbeid å etablere god kommunikasjon med dem man arbeider med. Som det Lauvås og Lauvås (2012) og Glavin & Erdal (2013) tar opp så vil god kommunikasjon bidra til å avklare misforståelser og spørsmål som kommer opp underveis. Ved god kommunikasjon med skolen og PPT så kan det være lettere å få en avklaring av roller og videre forventninger man har til hverandre som kommer på plass ved at man kommuniserer, enten i fysisk form eller over nett.

5.1.1 Kjennskap til hverandre

Flere av informantene fra skolen sin side forteller at den hjelpen skolen får settes stor pris på og at kjennskapen de har til hverandre som organisasjoner er en faktor som gjør at samarbeidet er mulig å få til. Det blir samtidig sagt at kjennskapen til hverandre gjerne kunne blitt bedre og gjennom dette bidratt til å styrke samarbeidet. Informantene forteller videre at ved bedre kjennskap til hverandre så vil man også få en bedre innsikt hos hverandre, som igjen vil gjøre det lettere å forholde seg til hverandre. Spes.ped lærer (1) forklarer det følgende:

Spes.ped lærer (1): først og fremst må man jo vite om hverandre som organisasjon og hva som blir gjort hver for seg, det hjelper jo lite om jeg ikke helt vet hva en PP-rådgiver gjør som til slutt skal hjelpe 'min' elev. Og akkurat det tror jeg kanskje begge parter kan bli litt flinkere på, det å ha kjennskap til den motsatte part, både hvordan man jobber og hva slags tanker man har og dette er jo ting man lærer av hverandre hvis vi møtes oftere.

PPT forklarer litt av tematikken lærerne tar opp og de sier seg enig i seg enig i at de gjerne kunne vært mer til stede på skolen. Men som nevnt tidligere er det ikke alltid at ressurser, tid og ansatte strekker til. PP-rådgiver (3) tar opp at de har snakket om et ønske om å være mer synlig i skolen og blant annet hjelpe til med arbeidet rundt IOP og forklarer at mer tilstedeværelse i skolen kan gjøre mange situasjoner enklere for alle parter. PP-rådgiver (3) forklarer følgende:

Om vi trengs for å avklare ting eller forklare ting om det vi selv har skrevet og hvordan man gjør om det som står på papir til den faktiske skolehverdagen. Formuleringen kan være vanskelige og om vi da hadde vært fysisk til stede kunne det blitt løst relativt enkelt. Etter hvert som vi da lærer av hverandre som jobber kan vi jo da for det første stole mer på hverandre, lære av hverandre og forstå hverandre bedre.

For å få et vellykket samarbeid mellom skolen og PPT kan man se på at som Wenger (1998) tar opp om kunnskap og kjennskap om hverandre. Ved å ha kjennskap til hverandre som organisasjoner kan man forstå hverandres kultur, arbeidsprosesser og ikke minst arbeidsmiljø. Ved å ha en felles forståelse og kjennskap til hverandre som organisasjoner kan det resultere i det Glavin og Erdal (2013) forklarer om å bygge tillit og styrke samarbeidet. Ved å ha tillit til hverandre kan det også resultere i at man får bedre relasjon som igjen kan gjøre at samarbeidet blir bedre.

5.2 Begrensninger for samarbeidet

I funnene jeg gjorde fant jeg også ut at informantene hadde flere meninger om hva som kunne gjøre det allerede fungerende samarbeidet enda bedre, eller rettere sagt hva som gjorde at samarbeidet ble begrenset. Det viste seg at informantene har forskjellige opplevelser av betydningen rundt kompetanse, det finnes forskjeller i forståelsen av mål og hensikt, og det systemrettede arbeidet er mangelfullt. Det store spørsmålet er om tid er også et gjennomgående tema som passer under flere av funnene. Jeg vil følgende gå igjennom begrensningene i samarbeidet.

5.2.1 Forståelse av mål og hensikt

Selv om informantene mener at forståelse av mål og hensikt var noe som var med på å muliggjøre samarbeidet, var det også flere av informantene som peker på at det samtidig kunne være med på å sette begrensninger. Selv om begge parter har de samme målene med samarbeidet, som er å hjelpe elevene, kan det være forskjellige forståelser av hva målet og hensikten med samarbeidet er. Samtidig kan det være forskjellige tanker om hvordan man skal nå det man jobber sammen for. Samarbeidet skal ha som et felles mål om å sikre at barn og unge får den støtten de trenger for å kunne lære og utvikle seg etter sine egne forutsetninger. For at barn og unge skal oppnå dette, er det viktig at de involverte partene har en felles forståelse av hva som skal oppnås og hvorfor dette er viktig.

PPT-leder (1) forklarer at i et ideelt samarbeid så:

burde møter hvor arbeidsoppgaver og planer med både skolen og PP-tjenesten involvert være mye oftere, man får jo da en liten oppdatering hvor man ligger an eller om man er på feil 'vei'. Hvis vi da får til et tettere samarbeid kan det hende at vi sammen forstår hvordan vi lettere kan nå de målene vi skal nå.

PP-rådgiver (3) kommer med et godt sitat om hvordan de som organisasjoner kan komme nærmere hverandre og på den måten bedre samarbeidet:

At vi som begge parter lar hverandre bli en større del av eget arbeid eller fokus, slik at man faktisk arbeider sammen i den forstand at man møter opp mer fysisk hos hverandre og lærer av hverandre. Dette tror jeg kan gjøre veien mot målet bedre både for eleven, men også for organisasjonene. Mål for organisasjonene tenker jo jeg må være at man slipper tvilen til gode og kan stole på at jobben blir gjort.

Lærer (4) forklarer at manglende forståelse av blant annet mål og kunnskap om hverandre som organisasjoner er med på å sette en begrensning for samarbeidet.

Lærer (4) forklarer følgende:

Iblant føler jeg at jeg ikke vet helt vet hvordan PPT hjelper oss, jeg skjønner jo at de har ekspertise på sine områder, men samtidig føler jeg ikke at jeg helt forstår meg på det og klarer å ta det med meg inn i min hva skal jeg si jobb-hverdag.

På en annen side så føler jeg kanskje at målet til oss lærere er å undervise og hjelpe eleven, mens i noen situasjoner så har jeg en følelse at PPT sier seg fornøyd etter et møte hvor de gir en tilbakemelding.

Man kan i likhet til det forskningsprosjektet til Moen (2013) kommer med, se at informantene peker på noen av de samme faktorene når det kommer til forståelse av mål og hensikt med samarbeidet. Man kan dit hen tolke det slik som Glavin og Erdal (2013) mener under punkt 2 i sine suksesskriterier for et godt samarbeid. Nemlig det at viktigheten av å ha et felles mål kan gjøre prosessen litt enklere ved at begge parter vet hva de jobber for. Det at begge parter er involverte og har en forståelse av hva og hvorfor noe skal oppnås, kan bidra til å redusere

konflikter og misforståelser som kan oppstå underveis. For å kunne realisere og/eller jobbe mot et felles mål må det blant annet foreligge kommunikasjon og tillit

For at man som organisasjoner skal komme nærmere hverandre og få en bedre forståelse av hverandre kan man se på det som Wenger (1978) forklarer i sin teori om praksisfellesskap, nettopp det at man samarbeider om en felles praksis ved å dele kunnskap og erfaringer med hverandre. Ved å dele kunnskap og erfaringer med hverandre kan skolen og PPT få en forståelse om hvordan samarbeidspartneren driver sitt arbeid og med dette utvikle seg selv som organisasjon ved at man lærer av det den andre part gjør. Gjennom å dele erfaringer og kunnskap på tvers av organisasjonene blir man nødt til å kommunisere med hverandre.

5.2.2 Mangel på tid og ressurser

Et annet funn som kom opp under intervjuene jeg hadde med informantene var mangel på tid og ressurser. Flertallet av informantene jeg intervjuet nevnte at mangel på tid og ressurser påvirket samarbeidet og kvaliteten på arbeidet de gjør. Konsekvensene av at tiden og ressursene ikke strekker til, vil til slutt gå ut over elevenes muligheter for utvikling da samarbeidet ikke fungerer optimalt.

Spes-PED lærer (1), PPT-leder (1) og PP-rådgiver (2) forklarer følgende:

En utfordring er at PPT ikke er ofte nok på skolen, om dette er fordi det er mangel på tid, ansatte vet jeg ikke, men jeg syntes at en IOP (individuell opplæringsplan) fra oss og en times observasjon i klasserommet ikke er nok.

PPT-leder (1) på sin side forklarer:

Vi samarbeider med veldig mange forskjellige, åpenbart skolene, og vi deltar fast på ressursmøtene. [...] det er ikke alltid hva kan man si at tid og ressurser er like lett å få til, så fysiske møter skulle man gjerne hatt mye mer av.

PPT-leder (1) sine tanker rundt funnet *mangelen på tid og ressurser* gjenspeiler seg i det PP-rådgiver (2) forklarer. PP-rådgiver (2) kommer med følgende tanker:

Vi kan blant annet sitte i ressursteam på både mindre og store skoler der saklisten er så veldig stor at vi som rådgivere ikke har sjans til å komme igjennom den og eller gi gode drøftinger. Vi får rett og slett ikke belyst saken tilstrekkelig godt nok. Det kan da

resultere i at vi bare må si at skolen må henwise også må vi ta det derifra, uten noen egen vurdering.

Med tanke på det informantene forklarer om mangelen på tid og ressurser kan man se det i sammenheng med det Lauvås og Lauvås (2012) forklarer om at mangel på tid og ressurser kan bli en utfordring for samarbeidet. Lauvås og Lauvås (2012) forklarer at det er sentralt å jobbe for å skaffe tilstrekkelig med ressurser og tid til samarbeidet, men at man samtidig må være realistiske som også er et av målene til Erdal og Glavin (2013) for å oppnå et godt samarbeid. Ved å jobbe systematisk, målrettet og samtidig være realistiske kan man bli mer effektiv, og man kan oppleve at ressursene og tiden blir en mindre barriere enn det en gang var. En annen faktor som spiller inn på mangelen av tid og ressurser er at det i Norges lovverk ikke står noe om begrensninger når det kommer til henvisninger til PPT. I lovverket står det at dersom man har behov for hjelp så skal man få det. I praksis kan dette være med på å gi begrensninger til hva PPT og skolen klarer å håndtere på en tilfredsstillende måte. PP-rådgiver (2) tar nettopp opp dette temaet med at sakslisten til tider kan være så stor at de ikke får belyst saken godt nok, og at skolen bare må henwise uten at PPT får tatt noen egen vurdering. Det er her viktig å få på plass et bedre system hvor skolen og PPT kan jobbe mer effektivt og hensiktsmessig.

5.2.3 Fokusområder i møtene

Informantene omtaler prosessen i møtene de har som lite dynamisk, hvor det gjerne kan legges til flere elementer enn bare tematikken om hva som er best for eleven. En oppsummering av eget arbeid kan være et av flere elementer som organisasjonene kan ta opp i møtene. Som en form for oppsummering av de forskjellige fokusområdene som organisasjonene har, kan man hver for seg drøfte det man tenker, for å så ta det opp i plenum.

Lærer (3) forklarer følgende:

Jeg ønsker en mer helhetlig følelse av møtene, eller hva kan jeg si, en ting er jo å snakke om planene til elevenes beste og hvordan vi får til dette. Men ja for et bedre samarbeid mellom oss organisasjoner føler jeg kanskje vi må ta et steg tilbake, hvor vi kan tenke på det vi gjør og muligens diskutere dette i møtene.

PP-rådgiver (3) forklarer følgende om tematikken om at møtene mellom organisasjonene muligens burde ta for seg andre ting enn bare hva som er det beste for eleven. Det vil si andre vinklinger på møtet som i bunn og grunn vil gjøre samarbeidet bedre, som vil resultere i et bedre resultat for elevene.

PP-rådgiver (3):

Vi må jo alltid starte et sted i møtene også ender vi som regel møtene et sted også [...] mellom så er det som regel en form for utvikling, men jeg føler vi som regel bare haster oss gjennom møtene, slik at vi kommer videre til en ny sak, her sliter i hvert fall jeg med å reflektere over hva vi nettopp har gjort.

Ved å ha et møte med organisasjonene hvor deltakerne snakker om sin egen rolle og reflekterer over hva som har vært bra og hva som eventuelt kan bli gjort bedre kan nye måter å samarbeide forekomme. Viktigheten av å tydeliggjøre forventinger til hverandre som Lauvås & Lauvås (2012) tar opp kan gjøre at man skape en felles forståelse og videre motivasjon for samarbeidet. Ved å ta et steg tilbake og tenke over hva man har fått til sammen og hva som mangler, får organisasjonene et helhetlig bilde av hva som burde gjøres fremover. Ved en kontinuerlig evaluering av eget arbeid og samarbeidet med den andre part vil man kunne finne ut hva som er manglende i samarbeidet. Ved å ha disse møtene kan man også kunne oppnå en tettere form for relasjon mellom hverandre som igjen kan resultere i økt tillit til hverandre, som igjen speiler seg i suksessfaktorene til Glavin og Erdal (2010) om hvordan man oppnår et godt samarbeid.

5.2.4 Forskjeller innad i skolene og kontaktpersoner

Et annet tema som blir tatt opp av PP-tjenesten og skolen som er med på å begrense samarbeidet er at det fra PPT sin side er for lite kontakt og at kontaktpersoner til tider endres, mens fra skolen sitt ståsted så er det for store variasjoner fra de skolene som har kontroll til de skolene som ikke har like god kontroll. Det at det finnes forskjeller i ulike skoler forklarer PPT-leder kan være at kulturen hos én skole kan være totalt annerledes hos en annen skole. Dette kan resultere i at PPT blir møtt med forskjellige tilnæringsmåter fra skole til skole som igjen kan gjøre at PPT ikke helt vet hvordan de skal forberede seg fra skole til skole og fra møte til møte.

PPT-leder (1) forklarer følgende:

Det kan jeg tro har noe med kultur på de forskjellige skolene å gjøre, det har noe med lederstil på skolene å gjøre., Det interne samarbeidet har mye å si. Hvis man jobber godt i team kan man jo utfylle hverandre og lære av hverandre.

PP-rådgiver (3) sine tanker støtter opp under det PPT-leder (1) forklarer angående forskjellene blant skolene. PP-rådgiver (3) forklarer at h*n som regel sitter igjen med en god opplevelse etter møtene de har hatt med skoler, men at det vises et klart skille med de skolene som har god kontroll og ikke.

PP-rådgiver (3) forklarer følgende:

Det er alt i alt gode opplevelser jeg personlig får etter møter med skoler, en av utfordringene jeg kanskje kan nevne er at det muligens er for store variasjoner på de skolene som har stålkontroll, til de skolene som ja kanskje trenger litt mer hjelp.

Ved å inkludere skolens ledelse og samtidig se på organisasjonsstrukturen kan det hjelpe skolen og PPT med å ha noen faste kontaktpersoner samtidig som at en bedring av strukturen vil gjøre at for eksempel rutiner i møte med hverandre er mer effektivt. Dette kan man se som det Glavin og Erdal (2010) mener som et av kriteriene for et godt samarbeid. Nettopp det at et samarbeid må være knyttet til noen felles planer og at disse planene gjerne skal drives av ledelsen i organisasjonen som da kan videreformidle dette videre i sin organisasjon. Man kan for eksempel allerede før møtet ha en plan som er lagt frem for hverandre om hva man skal gå igjennom. På denne måten vet de forskjellige partene hva man eventuelt kan forberede seg på.

5.2.5 Betydningen av god kommunikasjon

Flere av informantene beskrev at kontakten de hadde med hverandre var mangelfull og at det ikke var naturlig for dem å kontakte hverandre utenom de vanlige møtene de hadde. Med mangelfull kontakt mener informantene på skolen sin side at PPT ikke er til stede nok på skolen og på grunn av dette blir kontakten deretter. PPT på sin side forklarte at kontakten de har kan være i det minste laget, men som et av de tidlige funnene viser så er tematikken *tid og ressurser* problemet de henviser til.

Kontaktlærer (3) forklarer følgende:

Den kontakten jeg på en måte har med PPT, det er om jeg har et møte angående en elev eller en sak som da handler om eleven. Utenom dette så har jeg mer eller mindre ingen kontakt med PPT i det hele tatt. Med tanke på hvem som pleier å komme til oss så kjenner jeg igjen en som pleier å komme, bortsett fra dette møter jeg ofte nye ansikt og forskjellige folk hele tiden. Det blir på en måte vanskelig å skape noe form for relasjon mellom hverandre.

Kontaktlærer (3) forklarer følgende:

Hmmm det blir vel rådgivere eller ledere fra PP-tjenesten. Vi har jo møter en gang i mnd. og her kommer som regel en eller to fra PP-tjenesten og det er som regel de ansatte som har den og den casen vi har møte med. Det hender støtt og stadig at vi blir møtt av et annet personell enn det vi gjorde forrige møte og da hender det at vi må forklare deler av en sak om igjen. Ja og det gjør prosessen vanskelig for oss når vi ikke har noe god relasjon til de vi møter eller ja bli møtt av.

Jeg tolker det slik at informantene forteller om hvor viktig blant annet kommunikasjon og dermed hvor viktig relasjon er mellom organisasjonene når de samarbeider. Man kan knytte det opp mot det Willumsen (2009) forklarer om at terskelen for å ta kontakt er mindre når man har et "fast ansikt" å forholde seg til. Ved å ha faste personer man kan forholde seg til kan det gjøre at 'terskelen' for å kommunisere eller ta kontakt blir mindre, med tanke på at man får en relasjon og ved relasjoner kommer tillit til samarbeidspersonene.

5.2.6 Systemrettet arbeid

Gjennom analysen kom det frem at flere av informantene var fokusert på at det systemrettede arbeidet var noe de ønsket det skulle bli satt mer fokus på. Informantene mener blant annet at et bedre system rundt elevene ville være forebyggende på sikt og at det kan være med på å avdekke vansker tidligere, samtidig som samarbeidet vil gå bedre da et godt system i seg selv kan resultere i bedre rutiner. Samtidig peker informantene på viktigheten av at skolen sin ledelse er inkludert i alt som tar for seg samarbeidet mellom skolen og PPT. I tillegg til at informantene vil at ledelsen skal være mer aktiv, så blir det gitt uttrykk for at kjennskap til

skolen og kjennskap til PPT er viktig for å drive utviklingsarbeid. Kjennskap i den form av at man vet hvem man samarbeider med og vet hvem man kan forholde seg til.

Med unntak av én informant, peker de resterende informantene på ledelsens betydning i samarbeidet mellom skolen og PPT. PP-rådgiver (2) trekker frem skoler og i særlig grad de små skolene hvor ledelsen er mer involvert i hverdagen som positivt. Det blir pekt på at ledelsen i disse situasjonene har mer kontroll og oversikt over elevene, noe som kan gjøre at de lettere kan veilede lærerne til å gjøre ulike oppgaver. Flere av informantene på PPT sin side forklarer at ledelsen på større skoler ikke alltid har oversikt over de ulike sakene og at dette kan skyldes utskifting av personale eller mangel på informasjon. Jeg tolker det dit hen at PPT mener ledelsen i skolen har for mye å holde styr på. På spørsmål om hva som kan gjøres annerledes svarer PP- rådgiverne at de ønsker mer kontakt og mer involvering av ledelsen.

PPT-leder (1) forklarer følgende og oppsummerer det de andre rådgiverne tok opp:

Man kan jo kanskje nevne at en av utfordringene i samarbeidet mellom skolen og oss er forskjellene mellom skoler, altså der hvor noen skoler har god kontroll, har andre det ikke helt på stell. Opplever at det mangler noe på en måte, men ikke mangel på å ville samarbeide, men jeg syntes det er litt ulikt hvordan de fungerer i forhold til si, ledelse. Jeg håper og tror at en ledelse som er mer involvert kan bidra til det bedre.

PPT-leder ønsker i en større grad en tydeligere form for styring fra skolen sitt ståsted, gjerne også fra kommunal ledelse. Med tydeligere styring og retningslinjer fra skoleeier blir ikke skolene etterlat til seg selv og man kan få en plan for hvordan ting kan gjøres. Ved å ha et system som ikke er velfungerende samtidig som de ansatte ikke er kompetente kan konsekvensene for elevene blir store. Buli-Holmberg og Nilsen (2010, s. 19-21) forklarer i denne sammenheng at det er det viktig å ha et vidt perspektiv. Man kan velge å kalle det systemrettede tiltak med individperspektiv eller individrettede tiltak med systemperspektiv. Man kan her se det i sammenheng med modellen til Bronfenbrenners (1979) som understreker at i en situasjon hvor det er elever som er involvert så må man se på opplærings situasjonen i lys av tilretteleggingen og kompetansen som er rundt eleven. Det er dette som gjør at en ledelse burde være mer involvert i samarbeidet med PPT for å se hvordan tilretteleggingen og kompetansen til sine ansatte faktisk når frem i skolehverdagen.

Når de ansatte i skolen får spørsmål om hva de føler mangler i samarbeidet med PPT så peker flere av lærerne på faktorer som kunne vært unngått hvis et bedre system hadde vært til stede. Med et bedre system er det og forstå av de ansatte i skolen at et samarbeid kunne fungert bedre, ved at man har visse rammer å forholde seg til. Lærer (3) kommer med følgende når det kommer til et mangelfullt system:

Lærer (3):

Det vil alltid være rom for forbedring og utvikling samme hvor langt man er kommet tenker nå jeg da, men Ehh nei det varierer litt syntes jeg, om jeg måtte nevne noe som jeg selv har tenkt litt på så må vel være oppfølgingen av caser slik at det ikke går uker uten at man snakker, men jeg kan jo selv sende en oppfølgingsmail, men ja at oppfølgingen og kommunikasjonen mellom organisasjonene blir litt bedre. Da kommer vi litt inn på det med kjennskap til hverandre som personer eller kollegaer slik at man vet hvem man har å forholde seg til, i flere tilfeller har det vært litt uorganisert hvem man skal forholde seg til. Andre ting som jeg syntes, er litt dårlig eller som i hvert fall kan bli bedre er jo tanker rundt hvor ofte man møtes. En ting er jo å sende mail, men fysiske møter burde skje mer en, en gang i mnd.

En vesentlig faktor som Buli-Holmberg & Nilsen (2010, s. 20-23) tar opp er at for at et samarbeid skal være fungerende så må også systemet rundt eleven fungere. Dette betyr følgende at de som arbeider rundt elevene må være kompetente til de oppgavene som kreves av dem og samtidig være oppdatert på deres gjøremål.

5.2.7 Krysspresset mellom system- og individrettet arbeid

Informantene beskriver at det å finne balansen mellom det systemrettede og individrettede arbeidet som krevende. Rådgiverne forklarer at de har et ønske om å fokusere mer på selve systemet, som totalt sett kan gjøre at det blir færre individsaker, men at det i dette arbeidet vil hope seg opp så mange individsaker at det mer eller mindre blir umulig for dem å gjennomføre. Temaet *tid og ressurser* blir her også tatt opp som en begrensning.

PP-rådgiver (3) forklarer følgende:

Ja altså når vi i rådgivere skal prøve å hjelpe med individsaker, som det gjerne kan komme veldig mye av, blir fokuset vårt i en større grad satt dit enn på det totale bildet

hvor vi egentlig har en likeså stor jobb med det systemrettede arbeidet, hvor vi da arbeider med forebyggende arbeid. Men ja når det blir så mange individsaker er det vanskelig for oss å hva skal jeg si drive forebyggende arbeid som gjør at det totalt sett kan hende at man får færre individsaker.

Med et mer helhetlig blick på det pedagogiske systemet og ikke bare individrettet som tar sikte på enkeltbarn kan man få et system som i seg selv har mye å si for hvert enkelt barn sin utvikling, Man kan her se på det Bronfenbrenners (1979) forklarer om gjensidighetsprinsippet, nemlig det at mennesket utvikler seg i kraft av interaksjon og gjensidighet med sitt miljø. Det er her viktig at både PPT og skolen er klar over at de har to forskjellige miljøer og viktigheten av å samkjøre og det å forstå den andre part sin virksomhet vil være avgjørende når de sammen skal utarbeide et system for best mulig læring for elevene. Det holder ikke at PPT forklarer at de ønsker at det skal bli sånn, skolen må faktisk forstå det PPT mener og PPT må forstå det skolen mener. Således kan de lage et system som begge parter er med på og som fungerer.

Videre forteller PP-rådgiver (4) at når det er snakk om flere saker enn de egentlig kan håndtere, blir det vanskelig for dem å være en god samarbeidspartner med skolen. Det at de rett og slett ikke har mulighet til å blant annet være mer til stede på skolen, men heller må sitte med individsaker som går utover det forebyggende arbeidet som igjen resulterer i et dårligere samarbeid ved at man ikke får tid til annet enn sitt egen arbeid. Det totale inntrykket jeg får av informantene er at de forklarer hvordan de jobber med både individsaker, men også hvordan de jobber mot et bedre system, og at det er en krevende situasjon å stå i. PP-rådgiver (4) forklarer at hos dem så blir det delt inn at noen jobber med systemrettede oppgaver og andre jobber med individrettete saker og at dette kan ses på som krav fra alle kanter. Det blir tatt opp at det er en vanskelig situasjon for de ansatte og at de iblant må prioritere individsaker og noen ganger systemet. Det er å forstå at de blir dratt litt frem og tilbake til der de trengs. Hvis de jobber mest med systemet, hopper individsakene seg opp med tanke på at det blir for mange saker og hvis de jobber mest med individsaker, øker også henvisningene fordi de ikke får kommet frem med det forebyggende arbeidet. PPT-leder (1) forklarer følgende som tematikken:

PPT-leder (1):

Men jeg tror ikke det er godt nok satt i system. Så hvis skolen skal gjøre noe og for så vidt PP-tjenesten så måtte det være å ha bedre rutine på det sånn eller sette ting bedre i system, slik at vi som samarbeidspartnere får tid til å gjøre organiserte deler av arbeidet. Også er det personavhengig, hvis ikke skolen har gode rutiner på ting og satt ting i system og spesielt med spesialundervisning så har man jo tradisjonelt sett, sett at det er lite kvalitetssikring. Det er jo vi som skal hjelpe med et bedre system, men det er vanskelig for oss når det på en måte blir for mye av individsaker og vi ikke rekker noe annet.

Med tanke på de mulighetene det er for å drive systemarbeid, er alle informantene klar over at det å prioritere samarbeidet de har sammen er viktig for å få på plass et velfungerende system. Ut ifra samtalene jeg har hatt, forstår jeg det slik at dersom det prioriteres og legges til rette for det, kan man jobbe mer systemrettet. Samtidig så forstår jeg det slik at informantene hos både skolen og PPT forstår at det er muligheter for å jobbe mer systemrettet, men at disse mulighetene blir begrenset av faktorer som blant annet tid og kanskje viktigst av alt som PP-rådgiver (3) forklarer om at lærerne og PP-rådgiverne har ulike motiver. Man kan se på det Wenger (1998) forklarer i sin teori om *Praksisfellesskap* i sammenheng med det informantene tar opp om et bedre system og forskjellige motiver. Ifølge Wenger (1998) vil en tydeligere ansvarsfordeling, hyppigere møter hvor man kan lære av hverandre, samtidig som at møtene vil være med å skape en bedre relasjon mellom partene, som igjen kan resultere i bedre forståelse overfor hverandre være med å øke det totale bildet av samarbeidet og på den måten vil det være enklere å drive systemarbeid. Både skolen og PPT sine ansatte kan ta til seg kunnskap og forståelse som blant annet hverdags erfaringer om hverandre som videre kan være med å styrke samarbeidet, ved at man for eksempel unngår misforståelser i samarbeidet.

5.2.8 Opplevelsen og betydningen av kompetanse

Både informantene fra skolen og PP-tjenesten rettet sine tanker rundt begrepet kompetanse. De rettet tankene på egen kompetanse, men også kompetansen de har overfor hverandre som de begge mener kan bli bedre. Med begrepet *kompetanse* forklarer informantene at det finnes flere utfordringer. Noen av utfordringene som blir nevnt er at det er varierende kompetanse blant de ansatte i skolen og at det er et problem når PP-tjenesten skal gi hjelp til skolen som igjen skal hjelpe elevene. Sett bort i fra dette så får flere av de ansatte fra PP-tjenesten en

følelse av at skolen har et stort ønske om å hjelpe, men at kompetansen kan være et hinder på veien. Samtidig så har informantene fra skolen et stort ønske om at PP-Tjenesten skal bli bedre til å ha kjennskap eller skaffe seg 'kompetanse' overfor deres arbeid både med deres jobb, men også det viktigste – nemlig det å ha en relasjon til deres elever.

PPT-leder (1) forklarer spranget fra de skolene som er gode til de skolene som er mindre gode når det kommer til å ha kompetanse som skal nå ut til elevene og klassen. Noen skoler har kontroll, mens andre skoler ikke har kontroll. Videre forteller PPT-leder (1) om problemet når de som eksperter forklarer hvordan de ønsker at ting skal bli gjort, men så blir de da møtt med lærere som ikke er kompatibel til å lære dette videre til andre ansatte og viktigst av alt elevene. Skolen og de ansatte erkjenner selv at de iblant ikke alltid strekker til med tanke på kompetansen. Dette begrunner lærer (2) med at det ville vært svært vanskelig å få alle lærere til å bli eksperter innenfor alle områder i skolen, med områder blir det tatt opp ulike vansker. Videre forklarer lærer (2) de føler at det er her det typisk burde vært en fra PPT i klasserommet og fanget opp eventuelle elever med vansker. De ansatte i skolen føler at for at kompetansen deres skal bli bedre så er det et ønske av mer tilstedeværelse av PPT i den fysiske skolen. Det blir begrunnet med at man da kan lære av hverandre og forså hverandres arbeidsmetodikk. Dette kan man se i lys av det som står skrevet i stortingsmelding 6 (2019-2020) om forslaget om å flytte kompetansen nærmere skolen.

Litt av problematikken blir forklart av PP-rådgiverne slik:

PP-rådgiver (4):

Vi opplever kanskje at hvis vi har et veiledningsløp med en lærer eller lærergruppe, så ønsker vi at ledelsen skal være med. Dette syntes flere av lederne er vanskelig å prioritere. Men vi i PPT sitter igjen med en tanke om at kompetansen skal bli forstått, er det viktig at avdelingsleder er med for å overføre dette videre til resten av skolen.

PPT-leder (1):

Jeg liker å tro at det har veldig mye med at det er så mange ansatte, det er så mange ansatte, det er så mange lærere, det er så mange assistenter og det å nå ut med kompetanse til alle de det er en utfordring og hvis jeg sier inkludering til en lærer så er det ikke sikkert den opplever det likt som det jeg gjør.

Samtidig som PP-tjenesten tar opp involveringen av ledelse og problemet med å nå ut med kompetanse til alle de ansatte i skolen, tar flere av lærerne opp et viktig tema som tar for seg viktigheten av tilstedeværelse både for de som lærere, men kanskje viktigst av alt for elevene. Lærerne peker på at det å være mer til stede og fysisk se hvordan elevene er i klasserommet, vil gi mer rom for diskusjoner og tilrettelegging i møtene mellom skolen og PPT.

Lærer (2) forklarer følgende:

Men kompetanse er jo én ting, om vi kan hva skal jeg si bruke kjennskap i sammenheng med kompetanse så er det muligens noe jeg føler PPT kan bli bedre på, det å være til stede og ha kjennskap først og fremst til elevene det gjelder, da kan vi som forskjellige parter lære av hverandre og på den måten se hvordan kompetansen PPT bruker i praksis, og jeg tror det å få sett det kan gjøre det enklere for oss lærere og anvende det samme.

Ved å ta i bruk en tilnærming som man kan se i Wenger (1998) sitt praksisfellesskap kan man ta nytte av hverandres kompetanse. I samarbeidet mellom skolen og PPT vil det finnes et flertall av forskjellige ansatte med forskjellige roller og ansvar. Ved å få på plass hyppigere møter og flere ansvarspersoner i møtene vil det være rom for utveksling av kunnskap og erfaringer som hver enkelt person sitter på. Selve praksisfellesskapet kan bidra til å skape bedre forståelse mellom alle leddene innad i samarbeidet, da man møtes for å utveksle sine tanker og meninger. Det er også viktig å tenke på at i et praksisfellesskap tar det ikke bare én uke for at ting ordner seg. Det krever tid og engasjement fra alle parter og det er viktig at praksisfellesskapet blir vedvarende.

6 Diskusjon av funn

I dette kapittelet vil jeg diskutere og drøfte teori, empiri og tidligere forskning for å svare på oppgavens problemstilling: *Hvilke faktorer muliggjør og begrenser samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?* og forskningsspørsmål: *Hvordan beskriver ansatte i skolen og PP-tjenesten samarbeidet med hverandre?* Funnene viser at skolen ønsker en tettere oppfølging av PP-tjenesten og at personell fra PPT med fordel kan være mer synlig i skolen. Det kommer også frem at hyppigheten og mer interaksjon med hverandre som organisasjoner er en viktig

faktor for at samarbeidet skal kunne bli enda bedre. Hyppigere møter, forståelse av hensikten med samarbeidet og bedre kjennskap til hverandre kan være med å gjøre at samarbeidet blir satt bedre i system og at kompetansen og kjennskapet til hverandre burde bli bedre er noe begge parter nevner.

6.1 Avklaring av roller og forventinger

Et av hovedfunnene er at intervjuene synliggjorde at de ulike aktørene hadde ulik kunnskap og kjennskap til hverandres roller og ansvar. Dette er et funn som jeg forventet å finne og som tidligere teori og forskning også har pekt på. Lauvås og Lauvås (2013) peker for eksempel på at den kunnskapen vi har om andres roller og ansvar kan være mangelfull og overfladisk. Dette underbygger viktigheten av at det både i skoleverket og hos PP-tjenesten er tydelighet om hva den enkelte kan bidra med helt fra starten av samarbeidet om den enkelte elev og i den mer overordnede forventningsavklaringen mellom de to ulike instansene. Dette er avgjørende for et godt samarbeid og måloppnåelse. Hvis roller og ansvar ikke er tydelig definert, peker blant annet (Lauvås & Lauvås, 2012) på at dette vil kunne føre til usannsynlige forventninger til samarbeidet. Videre underbygger de dette når de forklarer at det er viktig å ha avklarte forventninger til roller. I denne sammenheng synes det viktig at både skoleverket og PP-tjenesten forklarer for hverandre måten de handler på og utfører sitt arbeid, slik at både kunnskapen, erfaringene og verdiene som arbeidet baseres på, er kjent og forutsigbart. Dette er etter min vurdering et enkelt resonnement, for når de ulike instansene ikke vet hvorfor den andre handler som den gjør, har de heller ingen forutsetninger for å vite hva de kan forvente av hverandre.

Tidlig og fortløpende avklaring av roller og ansvar, er viktig for å forebygge og unngå at det er den enkelte aktørs egen oppfatning av egen rolle og ikke minst den andres rolle og ansvar som blir styrende for samarbeidet. Det vil klart være uheldig hvis PP-tjenestens oppfatning av skolens rolle og ansvar ikke er i samsvar med det skolen selv opplever som egen rolle og ansvar.

Lauvås og Lauvås (2012) peker likevel på at deltakerne i et samarbeid selvsagt har en viss frihet til å utforme sin rolle. Dette kan også henge sammen med at den enkelte instans har et faglig skjønn og at ingen saker er like. En for stor frihet kan likevel føre til ulik rolleoppfatning. Det er videre slik at en for stor grad av frihet i oppgaveutførelsen også vil

kunne gi ulik oppfatning av rolle hos to personer innenfor egen instans. Det er ikke overraskende at dette vil kunne gjelde innenfor yrker hvor det er en stor grad av frihet i oppgaveutførelsen og hvor måloppnåelsen er vanskelig å måle.

Lauvås og Lauvås (2012) peker på at ulik rolleforståelse også kan påvirkes av ytre forventninger og press til samarbeidsaktørenes forventninger til arbeidet som skal gjøres. Dette forklarer Ragnar Rommetveit (1953, s.19) med det sosiale trykket, som bevisst eller ubevisst kan oppstå. Når informantene forklarer at de opplever at rollene tolkes forskjellig både innenfor egen organisasjon og hos den andre organisasjonen, kan det tyde på at det er viktig med en klargjøring av roller allerede i starten av samarbeidet og at dette følgelig også bør være et fast punkt på agendaen i tverrfaglige møter. Manglende rolleavklaring vil ellers kunne føre til forvirring og frustrasjon, noe som kan skape konflikter i samarbeidet og sin ytterste konsekvens få betydning for den enkelte elevs rettigheter. Lauvås og Lauvås (2012) peker derfor på at nøkkelen til suksess vil være tverrfaglig samarbeid med informasjon og diskusjon om de ulike rollene som inngår i samarbeidet. Alle må derfor si noe om hvordan de forstår hverandre og hverandres arbeid. Dette vil være avgjørende for å forstå elevens problemer og eventuelt hvilke utredninger som bør foretas.

Som tidligere pekt på har informantene ikke bare vist til betydningen av kunnskap om andres roller, men også egen rolle og hvilke arbeidsoppgaver man rent faktisk har. Lauvås og Lauvås (2012) peker her på at det rolleinnehaverens avklaring av egen rolle og ansvar, har betydning for adferd. Dette ser i praksis ut til å være spesielt viktig, da det er aktører med samme utdanningsbakgrunn og erfaringer i de forskjellige instansene. En person som er utdannet spesialpedagog kan jobbe både i skolen og i PPT, men arbeidsoppgavene vil kunne være vesentlig forskjellige i de ulike rollene pedagogene har (Glavin & Erdal, 2012). Dette understreker betydningen av at det er avklart hvilke muligheter og begrensninger som ligger i mandatet til den rollen man skal ha.

Lauvås og Lauvås (2012, s. 82) viser til at rolleutformingen består av funksjoner og plikter, men den innehar også handlefrihet og begrensninger. Jeg kan ut ifra funnene fra informantene tolke det slik at de også peker på handlefrihet og at begrensninger må komme tydelig frem i det tverrfaglige samarbeidet. En begrensning som man kan ta opp er at det ikke står noe sted om noen regler eller hvordan henvisningen skal skje og hvor mange henvisninger PPT kan ta

imot (Udir, U.Å.). Det at det finnes ulike oppfatninger mellom skolen og PP-tjenesten av hva den enkelte elev ser på som utfordrende både rent faglig og psykososialt, kan i noen sammenhenger bli sett på som uttrykk for en profesjonsstrid. Glavin og Erdal (2013) viser her til at det er av stor betydning at de ulike organisasjonene tar hverandre på alvor og ikke minst anerkjenner at andre kan ha en annet faglig vurdering enn en selv. En god porsjon ydmykhet og respekt for andres kompetanse, er derfor viktig. Ut ifra det jeg kan tolke av informantene, kommer det frem at profesjonsstrid kan oppstå hvor PPT mener skolen ikke har nok kompetanse til å utføre det PPT ønsker skal bli gjort. Det blir på en måte en form for profesjonsstrid når den ene erfarer at den andre gir uttrykk for «å vite best». Denne type faglig uenighet i hverdagen kan ta fokuset bort fra eleven og elevens beste, og målet med samarbeidet svinner hen. I slike situasjoner kan det være hensiktsmessig for skolen og PPT om å etablere et praksisfellesskap hvor de da kan lære av hverandre og ta nytte av hverandres kompetanse, istedenfor at de skal være i hver sin organisasjon hvor det blir et samarbeid som ikke fungerer optimalt.

Informantene, både i skolen og hos PP-tjenesten, er opptatte av at det tverrfaglige samarbeidet må bestå av forskjellige fagpersoner nettopp med det mål om at dette vil fremme ulike muligheter til forståelse og gi ulik kunnskap i drøftingene rundt den enkelte elev. Viktigheten av tverrfaglighet kommer til uttrykk hos Kinge (2012) som viser til at det tverrfaglige samarbeidet står helt sentralt i arbeidet med å avdekke sammenhenger og videre utvikle forståelse for elevens tilstand og konkrete behov, slik at meningsfulle og riktige tiltak kan iverksettes. Det er likevel ikke slik at tverrfaglighet for enhver pris skal tilstrebe enighet, men det er nettopp ved at de ulike partene i et samarbeid bringer sine ulikheter sammen i et samarbeid at det er mulig å oppnå konstruktiv dialog om hva som er til det beste for eleven. Slik jeg tolker informantene, har skolen og PPT noen faste møtedager i løpet av en periode, men at disse møtene ofte ble sett på som noe man må gjennomføre og at møtene til tider var til lite hjelp. Om man hadde klart å snu trenden på møtene til at man for det første hadde hatt hyppigere møter og at man i tillegg til møter som handler om den enkelte elev, også hadde hatt møter som fokuserte på samarbeidsrelasjonen mellom etatene og den enkeltes rolle, så ville kunne man evaluert hva som virker i samarbeidet og hva som ikke virker. Hvis man videre hadde fått med flere roller inn i møtene, jeg tenker da på ledelsen i PPT, skolen sin ledelse, rådgivere og lærere, så hadde det gitt flere forskjellige perspektiver fra forskjellige roller inn i møtene. Man kan da ta i bruk Wegner (1989) sitt praksisfellesskap hvor individer

med forskjellig utdanning og forskjellige erfaringer møtes for å utveksle kunnskap og ta nytte av hverandres kunnskap.

Faglig uenighet, så lenge den benyttes konstruktivt, kan følgelig fremme det tverrfaglige samarbeidet. Jeg tenker for eksempel at det kan være viktig med et kritisk blikk på de ulike faktorene som kan være årsak til at en elev har utfordringer i skolehverdagen. Ved kritiske blikk kan man diskutere eksempelvis tidsbruken og se om man kan prioritere tiden og ressursene annerledes.

Informantene peker på viktigheten av at de har kjennskap og kunnskap til hverandres fagområder og arbeidsoppgaver i den rollen de har i samarbeidet. De peker på at manglende kjennskap kan føre til mangel på tillit. Kombinasjonen av ulik yrkesutdanning og lite kjennskap til hverandres fagområde kan, ifølge Glavin og Erdal (2013), føre til at de ulike profesjonene ikke har den nødvendige tillit til hverandres kompetanse på fagområdet. Det vil være avgjørende å sette eleven i fokus slik at de ulike profesjonsinteressene kommer litt mer i bakgrunnen og gjennom dette vil også automatisk samarbeidskompetansen øke.

I samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten er det viktig at målsettingen med arbeidet aldri mistes av syne. I tillegg må det være fokus på hvilke oppgaver det er viktig og nødvendig å samarbeide om. Noen ganger er det nødvendig å gjøre prioriteringer og en nærmere klargjøring på hvor innsatsen mot eleven skal settes inn. Et samarbeid til beste for den enkelte eleven oppnås ikke hvis den enkelte organisasjon eller profesjon mener å skulle ha et eierforhold til temaet eller problemet. Dette understreker viktigheten av en felles målsetting og et felles siktemål for å lette samarbeidet. Settes eleven i siktemålet vil automatisk interessene til de ulike profesjonene og instansene komme mer i bakgrunnen med den positive virkning at samarbeidskompetansen fremmes fra sak til sak. Dette uttrykker Glavin og Erdal ved å vise til at god kvalitet på samarbeidet kan ses når medlemmene i et samarbeidsteam bruker kunnskap aktivt for å nå felles mål (Glavin & Erdal, 2013, s. 18).

For at et samarbeidsteam skal kunne bruke sin kunnskap aktivt for å nå et felles mål, krever det at samarbeidsaktørene kritisk evaluerer sitt arbeid og fortløpende evaluerer sine tiltak for å møte elevens behov. Glavin og Erdal (2013) peker på at denne arbeidsformen vil føre til trygghet og en økt følelse av mestring hos aktørene. Her kan man igjen trekke inn viktigheten av møtene og viktigheten av innholdet i møtene mellom samarbeidspartneren.

Informantene tar opp «ressursteamet» i kommunene (med representanter fra skole, helse og PPT) som en viktig plattform for tverrfaglig samarbeid. Ressursteamet har som mål å bidra til tidlig innsats og tverrfaglig fokus hos elever som vekker bekymring. Den enkelte deltaker i ressursteamet skal belyse elevens situasjon ut fra sitt faglige ståsted og ressursteamet skal sammen med lærer komme frem til tiltak som kan prøves ut i klassen, i skolen eller i hjemmet. Gjennom arbeidet i ressursteamet vil den enkelte deltaker redegjøre for sitt mandat inn i teamet, sin rolle og de forventningene den enkelte har for det tverrfaglige samarbeidet. Informantene peker på at slike møteplasser oppleves å være viktige og nødvendige for å skape et godt grunnlag for et tverrfaglig samarbeid. Flere av informantene nevner viktigheten av disse møtene, samtidig som at det gjerne er ønsket mer av dem. Det er nettopp gjennom å få informasjon og kunnskap om hverandre at de ulike aktørene opplever god kommunikasjon i samarbeidet.

6.2 Lovverket og kompetanseheving

I og med at de formelle rammene for utføringen av samarbeidet kommer frem av Opplæringsloven (lovens §5-6 om at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling), er det noe overraskende at ingen av informantene henviser til det formelle lovverket som utgangspunkt for samarbeidet. Årsaken til dette er vanskelig å ha noen klar formening om. Det er grunn til å tro at noe av årsaken kan være at det vanskelig å utlede helt konkrete plikter og forventinger fra lovverket og at lovverket i praksis «bare» gir uttrykk for en rettslig standard – en standard som må fylles med faglig innhold. Et faglig innhold som igjen kommer frem av generelle og individuelle opplæringsplaner.

I Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, foreslo regjeringen en rekke grep for at PP-tjenestens kompetanse skulle knyttes enda nærmere mot skolen i en målsetting om at tidlig innsats for elever med særskilte behov ville være det beste for elevens utvikling. Jeg spurte informantene om hvordan de stiller seg til at kompetansen til PP-tjenesten ble enda nærmere knyttet til skolen. Alle informantene fra PP-tjenesten var i utgangspunktet positive til at deres kompetanse knyttes enda nærmere skolen. Dette ville føre til at de er mer fysisk til stede i skolen og at de for eksempel kan ha faste dager i skolen.

Noen av informantene peker likevel på at det kan være en del utfordringer når kompetansen fra PPT knyttes nærmere skolen ved at deres fagmiljø ikke blir like sterkt og samlet. Det kan reise seg spørsmål om hvor PP-tjenesten skal ha sin base og sitt kontor og at det kan føre til en rolleforvikling. Informantene peker på viktigheten av å styrke kompetansen til PP-tjenesten og at dette gjerne måtte skje i et tettere samarbeid med skolen. Alle informantene peker likevel på at dette ikke må gjøres på en slik måte at det faglige skillet mellom PP-tjenesten og skolen viskes ut og at vi ikke må ende der at PP-rådgiveren blir en del av tilhørigheten ved skolen og mister sin posisjon og status som rådgiver. Flere av informantene peker derfor på viktigheten av at PP-rådgiveren er del av et fagmiljø, slik ordningen er i dag.

Det er videre slik at en rekke lærere i dag er like kompetente som mange som jobber i PP-tjenesten, men det er likevel den avgjørende forskjellen at vedkommende kommer utenfra og kan ha en objektiv rolle inn i et læringsmiljø ved skolen. PP-rådgiveren kan være den uavhengige og den som forvalter erfaring fra lignende saker. Hvis PP-tjenestens arbeid knyttes for nærme skolens hverdag, vil denne uavhengigheten kunne gå tapt. Det blir også fortalt at det kan være lettere å komme med forslag til forbedringer når man kommer utenfra enn når det arbeides innenfra, og at det derfor kan være vanskelig å komme med forbedringsforslag til en kollega. Det blir også forklart av informantene at PP-tjenestens arbeid med det systemrettede arbeidet er et hinder for en tettere integrering av PP-tjenesten og skolen. En av informantene nevner at det er PP-rådgiverens ansvar å finne ut hva som egner seg på hver skole. Det er kjennskap til skolen som er en viktig faktor for å kunne etablere et godt samarbeid på skolen – dette ligger som en forutsetning for det systemrettede arbeidet.

6.3 Møtestruktur

Flere av informantene peker på at det at det kan være en god løsning at PP-rådgiveren har faste møtedager ved skolen. Slik opprettholder vedkommende sin faste faglige base ved PP-tjenesten, og er tilgjengelig for skolen til faste dager. Informantene peker på at dette vil fremme det tette samarbeidet og at dette kan føre til at begge organisasjoner stiller seg spørsmål som ikke ellers ville bli stilt. Ved å ha god kjennskap til skolen man samarbeider med, mener informantene at man også automatisk opparbeider seg et større handlingsrom med hensyn til hva de kan forvente av skolen og hva skolens kan forvente av PP-rådgiveren.

Ved flere møter vil de ansatte ved skolen og PPT ha muligheten til å ta del i diskusjoner om elever og de kan sammen finne ut hva den rette veien blir videre. Ved å ha hyppigere møter og mer tilstedeværelse på skolen vil PPT kunne danne seg et bilde av hvordan lærerne jobber, men også gi et helhetlig bilde av hvordan hele klassen, læreren og ledelsen fungerer sammen som et helhetlig system. Som jeg nevnte i kapittel 6.1 av masteren så har Etienne Wenger sitt begrep praksisfellesskap en betydning i den form at man kan lære av hverandre hvor begge parter har et gjensidig engasjement og man har et felles mål. Sett i lys av oppgavens problemstilling forstår jeg det slik at lærerne og skolen har med seg sitt teoretiske grunnlag i kraft av sin utdanning og forståelse av verden inn i skolen, og at man gjennom møte med eleven og elevenes behov og bidragene til læring og utvikling fra PP-tjenesten får sammenfattet sine tanker og hvordan det videre arbeidet kan gjøres. I dette samarbeidet skjer det en samlet påvirkning og positiv utvikling av læringsfellesskapet og læringsutbyttet.

Gjennom utdanning har de ulike profesjonene blitt sosialisert inn i teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter med tilhørende normer, verdier og virkelighetsoppfatning. Når slike ulikheter kommer sammen vil det være spesielt viktig med en sterk sosialisering inn i teamet, der målet er at alle internaliserer teamets normer, verdier og virkelighetsoppfatning slik at individet handler ut ifra teamets beste i stedet for ut ifra sitt profesjonsståeds beste.

Over tid kan for eksempel skolens ansatte ta til seg kunnskap og forståelse som hverdags erfaring til samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og det skal da være mulig å utlede forbedringer i samarbeidet og skape mening for det videre samarbeidet. Videre så kan hyppigere møter gi de ansatte i skolen muligheter til å ha et større fokus på hele klassen og ikke bare enkeltsaker. På sikt vil et bedre system gjøre at PPT får bedre tid til å drive et arbeid bestående av både individsaker, men også av arbeid med veiledning i skolen.

6.4 PP-tjenestens todelte mandat

I intervjuene kommer det frem at både skolen og PPT har forskjellige oppfatninger og tilnærminger til hvordan samarbeidet skal foregå og organiseres. Fra PP-tjenestens ståsted understreker PPT-leder at tjenesten har et todelte mandat; et individmandat og et systemmandat, men dårlig kapasitet til å gjøre begge deler fordi blant annet ressurser og tid ikke strekker til. Informanten beskriver det som man kan kalle et såkalt krysspress som

evigvarende og forteller at dette gjør jobbsituasjonen for PP-rådgiverne vanskelig i hverdagen da både det individ- og systemrettede arbeidet er viktig. PPT-leder forteller at PP-tjenesten i en tid har arbeidet med å dreie innsatsen deres mot mer systemarbeid. Samtidig erkjenner informantene at de har altfor lang saksbehandlingstid på individsaker. Om den lange saksbehandlingen på individsaker kommer som en direkte konsekvens av det mer målrettede systemarbeidet, er noe informanten ikke kan utelukke. Det er videre slik at et for stort fokus på individarbeidet, kan gjøre det utfordrende for PP-rådgivere å komme i forkant og arbeide forebyggende. Det er på mange måter en ond sirkel som man ikke kommer seg ut av. Dersom de arbeider mest med individsaker, så øker henvisningene, fordi de ikke klarer å komme i forkant ved å være tilgjengelig, jobbe forebyggende med førhenvisning og å være ute i skolene.

Informantene fra PPT sin side forklarer at de til tider opplever at de ikke stekker til i arbeidsdagen og at de rett og slett har for mye å gjøre. Det er for mange elever som trenger sakkyndig vurderinger og det er ikke nok rådgivere som kan arbeide med de sakkyndige vurderingene. Fra skolens ståsted forklarer informantene at de ikke ser PP-tjenesten i hverdagen og at når PPT først er til stede er det stadig vekk nye ansikter. PP-tjenestens arbeid blir derfor lett distansert, og nye ansikter fører til mangel på kontinuitet og bygging av nødvendig relasjon forsvinner. Willumsen (2009, s.72-73) forklarer at ved å skape en relasjon kan man bygge opp tillit og troverdighet til en person og det kan blant annet resultere i at det blir lettere å “nå” ut til samarbeidspartneren sin. Flere av informantene uttrykker at det ikke faller dem naturlig å sende en e-post utenom de vanlige møtene. Ved å være mer sammensveiset og være som et fellesskap vil denne “haken” muligens forsvinne.

Fra skolen sitt ståsted forklarer flere av informantene at det er til stor hjelp for skolen dersom PP-tjenesten i større grad er mer til stede på skolen. Jeg forstår ut ifra lærerne sine uttalelser at en fast tildelt PP-rådgiver i større grad vil arbeide integrert ved deres skole og at det påfølgende samarbeidet vil bli tettere og mer tilpasset. Her kan også de lokale forholdene som for eksempel antall elever ved hver enkelt skole bli tilpasset og mer tilrettelagt. Det er igjennom denne formen for samarbeid at PP-tjenesten kan bli en mer fast del av skolen sitt ‘lag’. Videre vil en fast PP-rådgiver på skolen kunne sikre at kommunikasjonen mellom skolen og PP-tjenesten foregår på en helhetlig og tilstrekkelig måte. Kommunikasjonen mellom skolen og PPT pekes på som viktig for informantene. Kommunikasjon er en vesentlig

faktor for at det skal gå an å samarbeide. For å skape et godt samarbeid kan man se på det Glavin og Erdal (2013) forklarer om viktigheten av kommunikasjon i et samarbeid. De forklarer at for at det skal kunne dannes et samarbeidsmiljø er det viktig med en åpen og god kommunikasjon mellom partene, da dette blant annet kan bidra til å avklare misforståelser og samtidig skape tillit for hverandres arbeidsmetoder.

6.5 Kontinuitet og rutiner

Wenger (1998, s. 178-179) tar frem viktigheten av at møtene som blir gjort, blir gjort regelmessig. Ved hyppigere møter mellom PPT og skolen, noe informantene selv sier, vil også tilliten sakte, men sikkert bygge seg opp. Med tanke på det informantene sier, tolker jeg det dit at det er gjennom møtene mellom skolen og PPT at det tverrfaglige samarbeidet faktisk tar form. Flere av informantene gir uttrykk for at med hyppigere møter og faste gjøremål, kan resultatet bli en mer komplett og strukturert organisering i samarbeidet. Informantene fra skolen ønsker seg et mer organisert innhold i møtene med PPT og de ønsker videre at det ikke skal være så vanskelig å få kontakt med dem. PPT på sin side trekker frem at det er vanskelig for dem å alltid være til stede med tanke på at deres begrensede ressurser og tid gjorde at det ikke var mulig å gjennomføre alle deres arbeidsoppgaver. Selv om blant annet tidligere forskning Joachim Kolnes, Klara Øverland og Unni Vere Midthassel (2019) peker på viktigheten av det systemrettede arbeidets betydning for samarbeidet og flere av informantene ønsker et bedre systemrettet arbeid, er det ikke gitt at dette i praksis er like lett å gjennomføre.

PPT ønsker som sagt mer systemrettet arbeid, samtidig så kommer det frem i mine funn og i tidligere funn at de har mangel på tid og ressurser til å blant annet å avholde møter med skolen. Med et større fokus på et systemrettet arbeid kan man tenke seg at det vil kreve ressurser og tid som PPT på forhånd ikke har til gode. For å gjøre noe bedre så kan det gå på bekostning av noe annet som er vel så viktig, tenker jeg at rekruttering til PPT eller at prosesser innad i organisasjonene må effektiviseres. Dette for å gjøre at tiden og ressursene ikke blir en begrensning, heller en mulighet for å jobbe mot et samarbeid som er for elevenes beste. Det kom frem i Fylling & Handegård (2009) at de skolene som opplevde å ha en fast person fra PPT å forholde seg til også opplevde et velfungerende samarbeid. Det å ha en fast person å forholde seg til er noe jeg personlig tror kan være en løsning som gjør at blant annet kommunikasjonen som Lauvås & Lauvås (2012, s.170-175) presiserer som vesentlig i et samarbeid. Ved å ha en fast person å forholde seg til vil man også bygge opp relasjon og tillit

til personen som igjen kan resultere i et bedre samarbeid. Fordelen med å ha en fast person å forholde seg til er at man for det første får relevant informasjon som begge parter er avhengige av i samarbeidet og for det andre at man skaper en sosial interaksjon mellom partene. Det å ha en fast person å forholde seg til kan likevel være mot sin hensikt, ved for eksempel at denne personen ikke kan komme på et møte eller kommunisere på grunn av mangel på tid og ressurser som nettopp er noen av problemene for PPT. Det kan på denne måten være skummelt å være for personavhengig.

Jeg tror at i et ideelt samarbeid så kan man ta lærdom av det som gjøres innad i et praksisfellesskap. Nemlig at man over tid møtes og lærer av hverandre. I et praksisfellesskap må det ifølge Wenger (1998) være et gjensidig engasjement, felles virksomhet og repertoar som en forutsetning for samarbeidet, dette får skolen gjennom at samarbeidet med PP-tjenesten hvor begge parter arbeider for elevens beste. Ved hyppigere møter tror jeg at skolen og PPT kan forstå hverandre bedre i et fellesskap hvor de i bunn og grunn har de samme målene.

6.5.1 Tilgjengelighet

Gjennom funnene jeg har gjort, peker skolen på at de ønsker at PPT skal være mer tilgjengelig. Glavin og Erdal (2013) sine suksesskriterier inneholder nettopp kriteriet tilgjengelighet som en faktor for et velfungerende samarbeid. Informantene jeg intervjuet hadde noen delte meninger når det kom til hvordan de syntes at PPT var tilgjengelig og jeg har en tanke om at dette kan skyldes geografiske forskjeller samt forskjeller på hvor store skolene er. Det kan variere fra sted til sted hvor mange elever som trenger et tilrettelagt opplæringstilbud. Samtidig kan behovet for tilgjengelighet variere med tanke på hvor stor skolen er. En av informantene fra PPT peker på at det er enklere å føle en sterkere tilknytting til de skolene som ikke er fullt så store. Informanten peker her på at ledelsen ved skolen var mer med i avgjørelser som ble gjort. Dette ble opplevd som en aktiv tilstedeværelse av ledelsen – en ledelse med direkte betydning for samarbeidet.

Det blir i opplæringsloven §5-6 (Kunnskapsdepartementet, 2022) skrevet at kommuner er pålagt å tilby PPT som en hjelpende part til skolene, men samtidig står det ingenting om hvordan PPT skal organiseres eller hvor mange ansatte det trengs. Det står heller ikke noe om et maksimum med tanke på antall saker en kommunal PPT kan ha på én gang. Alt dette er

forhold som kan ha betydning for hvor tilgjengelig PPT i praksis kan være. Ved god tilgjengelighet kan skolen få lettere veiledning og støtte fra PPT når det er nødvendig. Tilgjengelighet kan også styrke PPT sin forståelse av elevenes behov, ved at PPT er mer fysisk til stede.

I St.mled.nr. 6 (2019-2020) står det at det er ønskelig med et mer systemrettet samarbeid knyttet til kompetanse og organiseringen i skolen. Det mine funn blant annet avdekker er at PPT ønsker at kvaliteten på den ordinære undervisningen skal opp, altså at den allmennpedagogiske tilnærmingen skal gjøre at det blir bedre kvalitet i skolen og at dette igjen kan resultere i mindre saker og henvisninger til PPT. Som et resultat av en slik kvalitetsøkning vil det kunne frigjøres mer ressurser til PPT og kapasiteten til PPT vil kunne økes. Ved å øke kvaliteten på den ordinære undervisningen vil også skolen sine ønsker bli hørt, nettopp fordi PPT får tid til å fysisk veilede og være til stede under flere møter.

7 Avslutning – studiens hovedfunn og behovet for videre forskning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens hovedfunn på bakgrunn av resultater jeg har fått fra intervjuene, analysen og drøftinger sammenholdt med empiri fra tidligere forskning. Deretter vil jeg se på studiens styrker og begrensninger og til slutt vil jeg knytte noen kommentarer til behovet for videre forskning på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

7.1 Hovedfunnene i studien

Formålet med oppgaven har vært å se nærmere på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten i deres arbeid med sikte på å legge til rette for at elevene får et tilpasset opplæringstilbud. Jeg har intervjuet informanter fra både skolen og PP-tjenesten. Dette for å få innsikt i deres opplevelser, tanker og erfaringer rundt samarbeidet om hva som fungerer og hva som kan forbedres. Mitt forskningsspørsmål har vært: *Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten samarbeidet med hverandre?* Dette ble utarbeidet for å svare på problemstillingen: *Hvilke faktorer muliggjør og begrenser samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?*

Mine funn indikerer at samarbeidet mellom skolen og PPT hovedsakelig oppleves som godt, men at det likevel er en rekke muligheter for forbedring av samarbeidet. Samtidig er det faktorer som begrenser muligheten for samarbeid blant annet som følge av organiseringen av skolen og PPT. I denne sammenheng ga de ansatte i skolen og PPT uttrykk for at de ønsker en bedre organisering av samarbeidet. Tidligere forskning viser her at PPT ønsker mer tid til det systemrettede arbeidet, mens skolen på sin side er mer opptatt av det individrettede arbeidet. Det er grunn til å tro at forskjellen i synet på systemarbeidet og individarbeidet kan ha direkte betydning for skolen og PPT evne til å samarbeide.

Et av mine hovedfunn er at skolen og PPT syn på rolle og ansvar har betydning for evnen til å samarbeide godt. Et omforent syn på egen og andres rolle og egen og andres ansvar er det som skaper forutsetninger for et godt samarbeidsklima. Dette understreker betydningen av felles kompetanseløft mellom skolen og PPT. Et annet og viktig funn er den betydning som felles møteplasser har. Det er nettopp gjennom felles møteplasser at både skolen og PPT får en omforent forståelse av mål og hensikt og de muligheter som finnes for å skape relasjon til hverandre. Det er også gjennom felles møteplasser at skolen og PPT vil kunne forme en gjensidig respekt for hverandres arbeid og kompetanseområder. Gjennom gjensidig respekt

for hverandres arbeid vil samarbeidet kunne styrkes. Dette krever skolen og PPT i møte med hverandre har en tydelig avklaring av roller og forventinger til samarbeidet. Dette er i tråd med Wengers teori om praksisfellesskap.

Som nevnt er felles møteplasser av stor betydning for evnen til å samarbeide godt. Det leder videre til betydningen og viktigheten av struktur rundt møtene. God struktur og gode rutiner i møter er viktig for samarbeidet og det er nettopp gjennom god struktur at det skapes kontinuitet i arbeidet.

Videre er et av mine funn er at kommunikasjonen mellom skolen og PPT er av stor betydning for å fremme samarbeidet. Ved å ha en åpen og konstruktiv dialog i møtene hvor man kan være ærlige med styrker og svakheter kan det aktivt bli jobbet for å bygge relasjoner og tillit til hverandre. Et godt samarbeid krever gode mellommenneskelige relasjoner. At god kommunikasjon er en forutsetning for et godt samarbeid, er det også understreket i tidligere forskning og teori.

Et annet av mine funn er videre at det må skapes en lik forståelse i både skolen og PPT om de utfordringer man har. Det må være en lik situasjonsforståelse i både skolen og PPT. Hvis situasjonsforståelsen er ulik, vil det være en faktor som gjør det vanskelig å nå felles mål. Et godt samarbeid krever følgelig en mest mulig lik situasjonsforståelse. Et verktøy for å skape lik situasjonsforståelse er bruk av en ståstedsanalyse. En ståstedsanalyse er et refleksjons- og prosessverktøy for å bedre kvaliteten i skolen og PPT. Ståstedsanalysen kan være med på å identifisere styrker og svakheter, reflektere sammen og sette mål og tiltak for videre arbeid (UDIR, 2023). Ved å sette seg ned og reflektere over det som fungerer og ikke fungerer, kan man sammen finne løsninger som styrker samarbeidet.

Min masteroppgave viser at det som først og fremst begrenser muligheten for samarbeid er mangel på tid og ressurser i begge sektorer. Den enkelte lærer føler at de ikke strekker til og PPT opplever at de ikke får tilstrekkelig med ressurser til både å drive og utvikle det systemrettede arbeidet og samtidig ha et individfokus. Det er vanskelig å bli god sammen når man ikke strekker til i hverdagen. Det å skape gode samarbeidsrelasjoner synes derfor å kreve et overskudd av ressurser. Dette er ikke et ukjent funn og er i tråd med den virkelighetsbeskrivelsen som partene i arbeidslivet peker på til de politiske myndighetene.

En annen begrensning for samarbeidet mellom skolen og PPT som min studie har avdekket, er den opplevde mangel på satsning på kompetanse og etterutdanning hos den enkelte ansatte i skolen og PPT. Det er grunn til å tro at et felles kompetanseløft i skolen og PPT på en svært god måte vil kunne styrke samarbeidet. Dette er også i tråd med tidligere forskning og teori.

7.2 Styrker og begrensninger i studien

Min studie er basert på kvalitativ forskning med et mål om å analysere samarbeidet mellom skolen og PPT med sikte på å finne de faktorer som kan styrke samarbeidet og de faktorer som kan begrense samarbeidet. Det er min vurdering at styrken i studien er at jeg har benyttet meg av en semistrukturert intervjuguide og de fordelene denne gir i en intervjusituasjon. Videre at jeg har hatt god forkunnskap og interesse til temaet for studien som igjen har gjort at jeg har vært nysgjerrig på hvilke resultater forskningen kan gi. Jeg har videre fortløpende i studien søkt å finne tidligere forskning og teori som kan understøtte forskningsspørsmålet. Jeg har på denne måten gjennom hele studiet forsøkt å ha en forskningsbasert tilnærming til spørsmålene.

Min studie har likevel ikke tatt mål av seg til å være en fullstendig analyse av spørsmålene, men å peke på de viktigste hovedtrekk som er av betydning for samarbeidet mellom skolen og PPT. I dette ligger det den svakhet at en nærmere analyse av spørsmål som jeg ikke har hatt fokus på, likevel kan ha betydning for hovedfunnene. Det er min vurdering at dette likevel ikke har fått avgjørende betydning for hovedfunnene om hva som påvirker samarbeidet.

Det er videre en mulig svakhet for validiteten av de funnene jeg har gjort at det er et begrenset antall informanter som er intervjuet. Det er følgelig vanskelig å vite om informantene er representative. Det er videre slik at mine informanter kommer fra avgrensede geografiske områder og det kan følgelig ikke utelukkes at de nettopp kan være preget av subjektive meninger og oppfatninger som alene eksisterer i disse geografiske områder. Et begrenset utvalg av informanter og deres geografiske tilhørighet kan følgelig ha betydning for om funnene kan generaliseres. Det er likevel min vurdering at funnene er representative og at det er tilstrekkelig validitet rundt funnene. Det vises i den sammenheng med at funnene er i tråd med tidligere forskning og teori.

Det er videre mulig svakhet i studien at min forforståelse i for stor grad kan være preget av de funn som tidligere forskning og teori har pekt på, og at jeg i mitt arbeid ubevisst kan ha blitt

ledet nettopp i retning av å alene bekrefte tidligere forskning uten å være et bidrag til å skape ny forskning. Jeg har derfor i intervjusituasjonen lagt vekt på å stille åpne spørsmål og ikke lukkede spørsmål. Jeg har videre søkt å være objektiv og nøytral i rollen som den som fører intervjuet. Jeg har vært meg bevisst denne «fellen» gjennom hele studiet og jeg håper og tror at dette ikke har skapt ubalanse eller påvirket de funnene jeg har gjort. Den erkjennelsen som likevel må gjøres er at jeg nok i intervjusituasjonen opplevde at enkelte intervjuobjektet kunne ta noe føring på intervjuet og at mine ulike oppfølgingsspørsmål kan ha blitt preget av dette. Det er derfor en læring for meg at intervjuer må forberedes godt og at man må være forberedt på at intervjuene kan ta en litt annen retning at det man tenkte seg. Jeg tror likevel ikke dette har fått avgjørende betydning for resultatet.

Det at funnene i denne oppgaven er i tråd med tidligere forskning og teori, peker likevel en stryke om at jo flere forskere som er enige om et forskningsspørsmål desto mer grunn kan det være til å lytte til forskningen. Samtidig håper jeg oppgaven min kan være med å gi både skolen, PPT bedre muligheter for å samarbeide og at viktigheten av samarbeidet blir satt på dagsorden. Det er kun gjennom samarbeid at skolen og PPT vil kunne bli flinkere hver for seg og sammen.

Det at min masteroppgave har avdekket flere av de samme funnene som det er vist til i tidligere forskning, ser jeg likevel på som en styrke ved min oppgave. Dette viser at det ikke bare er jeg som har kommet frem til de faktorene som er av betydning for samarbeidet, men at dette er funn som også andre har kommet frem til. Dette er automatisk med å styrke validiteten av funnene.

7.3 Behovet for videre forskning

Min studie viser at samarbeidet mellom skolen og PPT i mange situasjoner er velfungerende, samtidig som det finnes flere faktorer som er med på å skape begrensninger for samarbeidet. Ut ifra drøftingen og undersøkelsen i min studie mener jeg det er et behov for mer forskning på hvordan samarbeidet fungerer og særlig hvordan samarbeidet er i praksis. Jeg tror det med fordel kan være et forsterket fokus på å se på de som oppfattes som dagens begrensninger for samarbeidet som nettopp nye muligheter for å styrke samarbeidet.

En helt konkret mulighet for videre forskning kan være å gjennomføre kvalitative studier hvor man mer bruker dybdeintervjuer eller fokusgrupper som metode. Her kan man da få en bedre forståelse av hvordan samarbeidet fungerer i praksis. En annen mulighet for videre forskning kan være en kvantitativ tilnærming hvor man samler inn data om eksempelvis antall henvendelser mellom skolen og PPT og det helt konkrete innholdet i henvendelsene, faktisk tid brukt på samarbeidet og tid brukt ute i “felt”. Dette kan svar på om mål og fokus er riktig og hvor det bør settes inn ytterligere tiltak, ressurser og kompetanse. Dette vil også kunne gi mer objektive svar på hvor samarbeidet har sin styrke og sin svakhet. Dette i en erkjennelse av at svar fra informanter kan være subjektive. Det kan også være grunn til å gjennomføre forskning med langt flere intervjuobjekter slik at validiteten av funnene ytterligere blir styrket.

Det kan også være grunn til å se nærmere på forskning i fra andre land som det er naturlig å sammenligne seg med. Det er grunn til å tro at det som er utfordringer i Norge også kan være de samme utfordringer i andre land.

Avslutningsvis tenker jeg det burde gjennomføres et helt konkret forsøk og forskning med et felles kontor for skolen og PPT. Et felles kontor vil kunne «tvinge» frem samarbeid som ellers kanskje ikke ville ha skjedd. Dette mener jeg kan være med å løfte frem og avhjelpe flere av de begrensingene for samarbeid som denne oppgaven har pekt på. Svenske myndigheter har innført en ordning med felles kontor for skole og PPT. Med et felles kontor kan det blant annet bli lettere å samarbeide om felles mål. Det vil videre i det daglige arbeidet være lettere å stille de spørsmål som den enkelte lurer på og ikke minst vil ressursene og kompetansen bli flyttet direkte til skolen under en felles ledelse. Ved å ha et felles kontor vil det kunne muligheter for å få et mer allmennpedagogisk fagfelt. Gjennom å få et mer helhetlig perspektiv på læringen hvor man inkluderer alle og ikke bare gir spesialundervisning til et fåtall, kan det foreligge et potensial for læring, utvikling og samarbeid. Det er min forståelse at det nettopp er dette regjeringen ønsker når det pekes på at et av de viktigste grepene for å fremme en inkluderende praksis i skolen er å forbedre kvaliteten på det allmenpedagogiske tilbudet Meld. St. 6 (2019-2020, s. 18).

Litteraturliste

- Andres Barona, Maryann Santos De Barona (2015) School Counselors and School Psychologists: Collaborating to Ensure Minority Students Receive Appropriate Consideration for Special Educational Programs. Hentet fra: <https://www.readingrockets.org/article/school-counselors-and-school-psychologists-collaborating-ensure-minority-students-receive>
- Barne- og familiedepartementet (2020) Ny barnelov – til barnets beste. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-14/id2788399/?ch=5>
- Braun, C & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. Hentet fra: <https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/thematicanalysis.pdf>
- Bru, Edvin, Idsøe, Ella Cosmovici, Øverland, Klara. (Red.). (2016) Psykisk helse i skolen (utg.5). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring (s. 13–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2016). Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Filstad, C. (2016) Organisasjonslæring- fra kunnskap til kompetanse. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- FNs bærekraftsmål nr.3(2022) God helse og livskvalitet. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-helse-og-livskvalitet>
- FNs bærekraftsmål nr.4(2022) God utdanning. Hentet fra: https://gibarnahaap.no/fns-baerekraftsmaal/?gclid=CjwKCAjwgr6TBhAGEiwA3aVuIfO_wSpbYoymSUHeUG3Lm8-6wyXhY25Tny9BdMqGoOe0KBv6Tsyd0xoCJsMQAvD_BwE#tve-jump-17b7e748a1b

- Folkehelseinstituttet (2018) Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. Hentet fra:
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Fylling, Ingrid & Handegård, L, Tina (2009) Kompetanse i krysspress-kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i Kommune-Norge. (2.utg. 2.opplag). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Grønmo, S (2016) Samfunnsvitenskapelige metoder. Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2023) Tid for handling – Personellet i en bærekraftig helse- og omsorgstjeneste. hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-4/id2961552/?ch=13>
- Joachim Kolnes, Klara Øverland & Unni Vere Midthassel (2019) A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. Hentet fra:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2020.1754904>
- Kunnskapsdepartementet (1996) Lærerutdanning - mellom krav og ideal. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1996-22/id140669/?ch=5>
- Kunnskapsdepartementet (1997) Mer fag for førsteklassingene, men fortsatt mye lek. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/evaluering-av-seksarsreformen/id2950959/>
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008) Kvalitet i skolen. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec3?q=tavle>
- Kunnskapsdepartementet (2019-2020) Kompetanse i barnehager og skoler i støttesystemene. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=5>

Kunnskapsdepartementet (2022) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.

Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-10

Kunnskapsløftet (U.Å) Reformen i grunnskole og videregående opplæring. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015) Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal akademisk.

Lauvås, K. & Lauvås, P (2012) Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi. (2. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Lovdata (U.Å) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-10

Moen, T (2013) Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>

Molbæk M., Hansen J. H., Jensen C. R. & Schmidt M. C. S. (2019). Samarbejde i skolen – når forandring forsvinder i en konsensuskultur. fra:

<https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1503/3809>

Nordahl, T (2018) Inkluderende fellesskap for barn og unge. Hentet fra:

<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Postholm, M.B (2010). Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi, og klassestudier. (2.utg.). Oslo: universitetsforlaget.

Rommetveit, R (1953) Social norms and roles. Akademisk forlag

Silverman, D. (2013). Doing Qualitative Research: A Practical Handbook. Sage Publications.

Skolverket (2022) Skolverket och SPSM flyttar ihop för att stärka kvaliteten i skolan. Hentet

fra: <https://www.skolverket.se/om->

oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2022-09-08-skolverket-och-spsm-flyttar-ihop-for-att-starka-kvaliteten-i-skolan

St. Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra: St. Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra:

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

St. meld. nr. 35 (1989-91) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.

Hentet fra: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL375&pgid=c_0353

St. meld. nr. 54 (1989-90) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.

Hentet fra: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL432&pgid=d_0525

Stray, J, H. (2018) skolens samfunnsmandat. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/skolens-samfunnsmandat/>

Thagaard, T (2018) Systematikk og innlevelse-en innføring i kvalitative metoder. 5.utg. BØK
Oslo AS

UDIR (2023) Ståstedsanalysen for skole. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/statedsanalyse/om-statedaanalysen-for-skoler/>

Utdanningsdirektoratet (2022) PP-Tjenesten (PPT). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

Wenger. E (1998) Communities of practice- Learning, meaning and Identity. Cambridge
University Press.

Willumsen. E (Red), Ødegård. A. (2009) Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag.
2. utgave.

Vedlegg 1

Intervjuguide for ansatte i skolen og PP-tjenesten

Introduksjon:

- Takke for at man har fått mulighet til å intervju vedkommende.
- Formålet med prosjektet og mine tanker rundt det.
- Orienterer om mulighet for lydopptak, anonymitet og muligheten informantene har til å trekke seg.
- Skrive under samtykkeerklæringen.

Introduksjonsspørsmål

- Hvilken yrkeserfaring har du?
- Hvor lenge har du jobbet som ansatt i skolen - lærer/PPT?
- Hvilken stilling har du?
- Hvor mange år kan du si at du har vært i kontakt/samarbeidet med skolen/PPT?

Hovedspørsmål

- Hva legger du i begrepet samarbeid/hva er et godt samarbeid for deg?
- Hvem samarbeider du hovedsakelig med når det kommer til skolen/PPT (eget team?)
- Hvordan opplever du viktigheten av samarbeidet? Hvis man da tenker på som eleven sitt beste
- Hva er den utløsende faktoren som gjør at dere velger å kontakte PP-tjenesten
- Hvor ofte samarbeider du med PP-tjenesten?

-Hva er din spesifikke rolle under et møte med PP-tjenesten?

-Hva tenker du om skolen/PP-tjenesten sin rolle i møte med PPT/skolen? Hvordan foregår selve møtet?--

-I hvilken grad føler du at skolen/ PPT følger opp det dere har blitt enige om?

-Hvordan forbereder du deg ideelt til møtet med PP-tjenesten?

-Opplever du at Skolen/ PP-tjenesten er forberedt til møtet?

-Ja? I hvilken grad

-Nei? I hvilken grad?

-Har du som ansatt i PP-tjenesten/ lærer noen forventinger av PP-tjenesten for at samarbeidet skal fungere best mulig?

Syntes du PP-tjenesten i noen situasjoner kan gjøre ting annerledes, i så fall hva/hvordan?
Eller eventuelt at du kan gjøre noe annerledes?

I PP-tjenesten så finnes det jo forskjellige eksperter, alt fra logoped til spesialpedagogikk
føler du at dere alltid får hva kan man si den riktige kompetansen

Hvilke problem/utfordringer møter dere på hyppigst under samarbeidet med PP-tjenesten?

Har du noen tanker rundt hva som kan bidra til å fremme kommunikasjonen i samarbeidet?

Har du noen tanker om hva som kan bidra til å hemme kommunikasjonen i samarbeidet?

Avslutningsspørsmål:

Hva er avgjørende for at du skal sitte igjen med en positiv opplevelse av møtet med PP-tjenesten?

-Er det noe mer du ønsker å tilføye, evt. utdype rundt tematikken vi har gått igjennom?

-Har du noen avsluttende ord?

-Kan jeg ta kontakt dersom nye spørsmål dukker opp ved en senere anledning?

Vedlegg 2

Informasjonsskriv

En kvalitativ studie av samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten

Formål

Jeg er per dags dato en mannlig student som går siste året på master i pedagogikk ved Universitet i Tromsø (UIT), og holder nå på i skrivende stund med den avsluttende masteroppgaven. Formålet med mitt mastergradsprosjekt er å forske på samarbeidet mellom organisasjonen Pedagog psykologisk tjeneste og skolen. Temaet som masteroppgaven blir å sette fokuset sitt på er hvordan samarbeidet oppleves mellom skolen og PP-tjenesten.

Med dette som utgangspunkt har jeg valgt følgende problemstilling;

Hvilke faktorer muliggjør og begrenser samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet som er ansvarlig for prosjektet er Universitetet i Tromsø (UiT).

Student, Fredrik Carstensen Økland, mastergradsstudent ved universitet i Tromsø.

Veileder, Line Lundvoll Warth. Professor ved universitet i Tromsø.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne ut av min problemstilling, ønsker jeg å intervjuere lærere og ansatte i skolen og PPT. Jeg kommer til å benytte en intervjuguide som er semistrukturert med tematiske spørsmål, slik at det er mulighet til å gå nærmere inn på enkelte tema. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, og siden transkribert og analysert. Jeg er underlagt taushetsplikt. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i mitt prosjekt innebærer det at du møter opp til et intervju til et avtalt tidspunkt. Intervjuet vil ta ca. 30-45 min og kan foregå over skype/zoom eller at vi møtes fysisk. Intervjuet inneholder spørsmål som tar for seg tematikken rundt samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen, og hvordan dette samarbeidet kan hjelpe elever.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun prosjektansvarlig (Fredrik Carstensen Økland) og veileder Line Lundvoll Warth som blir å ha tilgang til opplysningene jeg vil hente inn.

Jeg vil bruke Universitet i Tromsø sine forskningsservere når jeg lagrer nødvendig dokumentasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mot slutten av juni 2023, da dette er datoen for prosjektslutt. Etter prosjektslutt vil alt av materiale bli fjernet / slettet slik at det ikke vil være tilgjengelig for andre.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Tromsø har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Prosjektansvarlig: Fredrik Carstensen Økland. Tlf: 95861977.

Mail: fredrik.okland1@gmail.com

Professor ved UiT, Line Lundvoll Warth. Tlf: 77644077. Mail: line.lundvoll.warth@uit.no

Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold. Tlf: 776 46 322 / 976 915 78. Mail: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Fredrik Carstensen Økland, master student ved Universitet i Tromsø

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Et godt samarbeid-

En kvalitativ studie av skolen og PP-Tjenesten sin opplevelse av eget samarbeid

Vedlegg 3

Godkjenning av NSD

18.03.2023, 14:09

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tverrfaglig samarbeid – Til beste for barn med psykiske vansker](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 979954	Vurderingstype Standard	Dato 27.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Tverrfaglig samarbeid – Til beste for barn med psykiske vansker

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Line Lundvoll Warth

Student

Fredrik Økland

Prosjektperiode

15.08.2022 - 23.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 23.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lise Haveraaen

Lykke til med prosjektet!

