

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært både lærerikt og utfordrende. Den beste sammenligningen jeg kan komme på for å beskrive prosessen jeg har vært igjennom, er en berg- og dalbanetur. Det har vært oppturer og nedturer, men alt i alt en svært givende prosess. Jeg hadde imidlertid ikke klart dette uten andres hjelp og støtte.

Jeg har vært så heldig å få et innblikk i tre spesialpedagogiske koordinators opplevelse av å samarbeide med PP-tjenesten. Tusen takk for at dere har delt deres erfaringer med meg. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Snefrid Tislevoll. Jeg setter stor pris på de innholdsrike samtaler vi har hatt, og de konstruktive tilbakemeldingene jeg har fått fra deg.

Tusen takk til mine kjære medstudenter som har vært god hjelp og støtte gjennom hele masterstudiet. Takk for alle innholdsrike lunsjpauser og gode samtaler.

Takk til min familie, som har støttet meg gjennom hele studiet. Og sist men ikke minst, tusen takk Gunnhild for at du alltid har troen på meg. Du er unik.

Trondheim, mai 2015

Andrea Bø Hafsås

Sammendrag

Å kunne samarbeide med andre har blitt en viktig egenskap for ansatte i dagens skole. For å sikre gode læringsmuligheter for det enkelte barn, kan det ofte være nødvendig med et samarbeid mellom skole og PP-tjenesten. Hvordan samarbeidet oppleves av de som deltar, kan imidlertid avhenge av mange faktorer. Men hva skal til for at et samarbeid oppleves positivt? Det er nettopp dette jeg har gått i dybden på i min studie, og problemstillingen er som følger:

”Hvilke faktorer kan ha betydning for at tre spesialpedagogiske koordinatorene opplever samarbeidet med PP-tjenesten som positivt?”

For å undersøke hvilke faktorer som kan være av betydning, har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Mitt utvalg har bestått av tre spesialpedagogiske koordinatorene; Monika, Kari og Trude. Resultatene fra studien viser at koordinatorene verdsetter en god relasjon til PP-rådgiver. De opplever det som positivt at de har en fast person å forholde seg til, og vedkommende må gjerne komme til faste, avtalte tider. Dette kan skape en trygghet og en forutsigbarhet for koordinatorene. I intervjuene med koordinatorene kom det også frem at de forventningene man har til hverandre, bør gjøres rede for og avklares. Etter et møte med PP-tjenesten ønsker koordinatorene at det skal være tydelig hvem som har hvilket ansvar til neste gang de møtes. Dette leder meg videre til den tredje og siste faktoren, nemlig at det må være et utbytte av samarbeidet. Som en av studiens deltakere uttaler bør de ikke bare ”møtes for å møtes”. Det bør være en tydelig hensikt med samarbeidet, og det bør føre til en forbedring av den gjeldende situasjonen. Det er i følge koordinatorene alltid barnets beste som bør være i fokus.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
Bakgrunn for studien	1
Valg av tema og problemstilling	3
Begrepsavklaring.....	4
<i>Samarbeid</i>	4
<i>Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten)</i>	4
<i>Spesialpedagogisk koordinator</i>	5
<i>Opplevelse</i>	5
Oppbygging av oppgaven.....	6
Kapittel 2: Teori	7
Hvorfor samarbeide?	7
”Alt er kommunikasjon”	8
Relasjonens betydning.....	8
Rolleforventning og rolleavklaring	11
Utbytte av samarbeid.....	13
Kapittel 3: Metode	15
Valg av forskningsdeltakere	15
Det kvalitative forskningsintervjuet	17
Intervjuguide	18
Prøveintervju	18
Gjennomføring av intervjuene	19
Transkriberingsprosessen	21
Analyse og bearbeiding av datamateriale.....	21
Kvalitetssikring	23
Etiske betraktninger.....	25
Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn	27
”Det er greit at man kjenner hverandre litt også da”	27
”Et godt møte – da er det avklart hvem som gjør hva etterpå”	33
”Ting må skje, ellers ser jeg ikke vitsen med det”	40
Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende refleksjoner	45
Litteraturliste	49
Vedlegg 1 – Brev til rektorer	53
Vedlegg 2 – Intervjuguide	55
Vedlegg 3 – Informert samtykke	57
Vedlegg 4 – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	59

Kapittel 1: Innledning

Det nytter ikke å være en skinnende stjerne på himmelen alene.

- Gro Harlem Brundtland

Samarbeid er et dagligdags begrep som brukes i ulike sammenhenger. Det kan brukes i arbeidslivet, i idretten og i det private. Samarbeidet kan foregå mellom to mennesker, eller i både små og store grupper. Vi mennesker er sosiale vesener, og hver dag må vi forholde oss til andre mennesker rundt oss. Teamarbeid har blitt en vanlig arbeidsmetode i mange bedrifter og organisasjoner. Samarbeid har også blitt en sentral del av dagens skole. De ansatte i skolen må samarbeide med elever, foreldre, kollegaer, og ulike instanser utenfor skolen. Samarbeid har med andre ord blitt en vanlig aktivitet i skolen, og i min studie ønsker jeg å gå i dybden på nettopp samarbeid. Jeg har valgt å fokusere på samarbeidet mellom skolen og den pedagogisk psykologiske tjenesten.

Bakgrunn for studien

I dagens skole er det et rikt mangfold av elever, som alle har ulike forutsetninger for å lære. Skolen, og den enkelte lærer, må derfor tilpasse opplæringen slik at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen, jfr. Opplæringsloven §1-3 (Lovdata, 2015). Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske skole, og et virkemiddel for læring som skal skje innenfor den ordinære opplæringen. For enkelte elever vil en tilpasning innenfor rammen av den ordinære opplæringen likevel ikke være nok til at de får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Mange barn og unge kan ha behov for hjelp og støtte, for kortere eller lengre tid, for å kunne få det utbytte av opplæringen de har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2009). Opplæringsloven §5-1 sier at ”elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Lovdata, 2015). Gode læringsmuligheter for disse barna kan ofte være avhengig av et samarbeid på tvers av ulike instanser. Skolen og den pedagogisk psykologiske tjenesten, heretter kalt PP-tjenesten, er to sentrale aktører når det gjelder å tilrettelegge for barn som av ulike grunner møter vansker i sin utvikling og læring. I SINTEF Helse sin rapport 3/05, *Kunnskapsstatus om det samlede tjenestetilbudet for barn og unge*, blir PP-tjenesten og skolens evne til å samarbeide trukket frem som betydningsfull for et effektivt forebyggende arbeid. Dette kan igjen være avgjørende for mange barns videre utvikling og læring (Andersson et al., 2005).

Hustad, Strøm & Strømsvik (2013) har gjennomført en evaluering av kompetansen i PP-tjenesten. Rapporten ”Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?” er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet som et ledd i oppfølgingen av Meld. St. 18: ”Læring og fellesskap”. En av rapportens hovedkonklusjoner er at: ”PP-tjenesten har svært god faglig kompetanse, men i større grad behøver å utvikle en kompetanse for å være ”tettere på” lærerne i skolen (...)” (Hustad et al., 2013, s. 10). Også Fylling og Handegård (2009) har i sin rapport ”Kompetanse i krysspress, kartlegging og evaluering av PP-tjenesten”, satt fokus på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Her peker de blant annet på at PP-tjenesten og skolen har ulik oppfatning av hva samarbeidet skal handle om: ”Gjennomgående synes PP-tjenesten selv at altfor mye tid går med til sakkyndighetsarbeid og annet individrettet arbeid, mens dette er det skoler og barnehager ønsker mer av” (Fylling & Handegård, 2009, s. 6).

Moen og Tveit (2012) har satt søkelyset på samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere. De presenterer fire studier som alle setter ord på læreres og PP-rådgiveres opplevelse av å samarbeide med hverandre. Bakgrunnen for studiene er et prosjekt hvor to kommuner har deltatt, og det overordnede målet med prosjektet har vært å utvikle samhandlingen mellom PP-tjenesten og skoler. Her trekkes blant annet rolleavklaring, likeverd og kunnskap om samarbeid frem som betydningsfullt for samarbeidet. Gjennomgående for studiene var betydningen av å avklare hvilke forventninger aktørene har til hverandre. Lærerne hadde blant annet en forventning om at det skulle være regelmessige møter med PP-tjenesten, og at PP-rådgiverne skulle gi råd angående den aktuelle saken. PP-rådgiverne uttrykte imidlertid usikkerhet om hva de skulle bidra med. Moen og Tveit (2012) sier: ”Resultatene fra studiene viser at det er viktig at deltakerne har en felles forståelse av hva egen og andres rolle skal være” (s. 15).

I NOU 2009: 18 *Rett til læring* avdekkes manglende samarbeid mellom skolen og ulike hjelpeapparat i opplæringen: ”Det utføres dobbeltarbeid, det er lite helhet i tiltak, det er manglende samordning i tid, det er manglende informasjon og den ene instansen vet ikke nødvendigvis hva den andre gjør” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 24). Rapporten trekker blant annet frem større gjensidig kjennskap og felles og klare rutiner som eksempler på virkemidler som kan øke muligheten for god samordning.

Valg av tema og problemstilling

Helt siden jeg begynte på lærerutdanningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag har jeg hatt en genuin interesse for spesialpedagogikk. De siste årene har jeg også fått en økt nysgjerrighet for PP-tjenesten og det arbeidet de gjør. Min erfaring fra ulike praksisperioder på lærerhøgskolen tilsier at kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten kan ha stor betydning for barn som trenger særskilt tilrettelegging. Jeg opplever at temaet samarbeid har vært lite berørt i min utdanning, til tross for at læreryrket innebærer å samarbeide med både elever, foreldre, andre lærere, assistenter, rektor og PP-tjenesten, for å nevne noen. Jeg opplever at det å kunne samarbeide med andre er en viktig egenskap for ansatte i skolen. Jeg tror det vil bli en stor del av min arbeidsdag i fremtiden, noe som også er min hovedmotivasjon for valg av problemstilling.

Jeg har hatt noen diskusjoner med meg selv angående spørsmålet om jeg skal se på samarbeidet fra skolens eller PP-tjenestens side. Jeg bestemte meg til slutt for å se på samarbeidet fra skolens ståsted. Jeg er selv nyutdannet lærer og med en mastergrad i spesialpedagogikk kan jeg få flere spesialpedagogiske arbeidsoppgaver i skolen. Siden jeg også kan tenke meg en jobb i PP-tjenesten en gang i fremtiden, ser jeg på det som nyttig å få innsikt i hvordan skolen opplever samarbeidet med nettopp PP-tjenesten. Jeg innser at oppgaven får noen begrensninger ved å utelukke informasjon fra PP-tjenesten, da deres opplevelse av samarbeidet ikke blir belyst. Jeg håper imidlertid at PP-tjenesten kan ha nytte av å få et innblikk i hvordan skolen opplever samarbeidet. Siden de spesialpedagogiske koordinatorene ofte har et tett samarbeid med PP-tjenesten, ønsker jeg å løfte frem nettopp deres opplevelse av samarbeidet. Med bakgrunn i dette har jeg valgt følgende problemstilling:

”Hvilke faktorer kan ha betydning for at tre spesialpedagogiske koordinatører opplever samarbeidet med PP-tjenesten som positivt?”

Jeg har bevisst valgt å fokusere på hva som skal til for at samarbeidet oppleves positivt fra koordinatorenes side. Jeg tror at et fokus på hvilke muligheter som ligger i samarbeidet kan være minst like lærerik som å trekke frem de begrensningene som finnes. Denne tenkingen kan relateres til begrepet ”Appreciative Inquiry” (AI). Dette bygger i følge Hauger (2015) på den antagelsen at alle organisasjoner har noe som fungerer bra, og at disse styrkene ”kan danne utgangspunktet for et arbeid for å få til positive endringer” (s. 42). Istedenfor å fokusere på problemer og mangler kan organisasjoner jobbe med å videreutvikle det som

allerede fungerer godt. Ved å fokusere på det som er bra i et samarbeid, kan det sende et viktig signal om hva det ønskes mer av. Et positivt fokus kan også styrke selvtilliten og troen på at man kan løse fremtidens utfordringer (Hauger, Højland & Kongsbak, 2008). Intensjonen med min studie er at økt kunnskap om positive sider ved samarbeidet kan komme både ansatte i skole og PP-tjenesten til gode. Personlig håper jeg at min masteroppgave kan gjøre meg bedre rustet til å bli en dyktig spesialpedagog.

Begrepsavklaring

Samarbeid

Samarbeid er som nevnt tidligere et dagligdags begrep som brukes i ulike situasjoner.

Begreper som brukes i mange sammenhenger kan være vanskelig å definere presist, men samarbeid blir ofte definert som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen (Glavin & Erdal, 2013). Roschelle og Teasley (1995) sier: ”We focus on collaboration as the mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together” (s. 70).

Samarbeid handler med andre ord om at flere personer arbeider sammen for å utføre en oppgave. Kvaliteten på samarbeidet vil være avhengig av menneskene som deltar, og av den enkeltes evne til å samarbeide (Ekeberg & Holmberg, 2001). Et samarbeid kan foregå både mellom personer med lik bakgrunn, for eksempel to lærere, og mellom personer med ulik bakgrunn og kompetanse, som for eksempel en lærer og en PP-rådgiver.

For de som arbeider med barn og unge med særlige behov, er samarbeid en sentral aktivitet. Samarbeidet kan foregå på ulike forvaltningsnivå, og det er vanlig å bruke begrepene 1.-linjetjeneste, 2.-linjetjeneste og 3.-linjetjeneste. PP-tjenesten regnes ofte til 1.-linjetjenesten, og de er en viktig samarbeidspartner for skolen (Briseid, 2006).

Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten)

PP-tjenesten er en lovpålagt tjeneste som skal være tilgjengelig i hver kommune og fylkeskommune. I følge opplæringsloven §5-6 skal tjenesten både hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særskilte behov, og sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det (Lovdata, 2015). Oppgaven til PP-tjenesten er således todelte. De har både ansvar for en individrettet virksomhet, der tilrådingen står sentralt, samtidig som de har et ansvar for å bistå i det systemrettede arbeidet for å tilpasse opplæringen for barn med særskilte behov (Briseid, 2006). PP-tjenesten er primært en hjelpeinstans som skal bidra til å gi andre råd. Når noen

henvender seg til PP-tjenesten for å få hjelp til å løse et problem, snakkes det ofte om et konsultativt forhold der den ansatte i PP-tjenesten er konsulent eller rådgiver for den som søker hjelp. Den ansatte i PP-tjenesten omtales ofte som PP-rådgiver. PP-rådgiveren har som regel større faglig ekspertise på de vansker og utfordringer som radsøker tar opp. Rådgivning kan betraktes som en pedagogisk virksomhet, der formålet er å sette de som søker hjelp i bedre stand til å hjelpe seg selv. Dette gjelder ikke bare i den aktuelle saken de står ovenfor, men også i andre, lignende situasjoner. I de tilfellene der de spesialpedagogiske koordinatorene samarbeider med PP-tjenesten, er det ofte på vegne av noen, nemlig eleven og deres foresatte. Hjelpen gis ikke direkte til barnet, men via en tredje person, nemlig koordinatoren (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010).

Organiseringen av PP-tjenesten kan være svært ulik fra kommune til kommune. I enkelte kommuner har man for eksempel samlet alle ressursene som gjelder barn og ungdom under felles ledelse. Det er imidlertid store forskjeller i hvordan den enkelte kommune har gått frem i omleggingen (Lauvås & Lauvås, 2004). Mine forskningsdeltakere arbeider i ulike kommuner, og PP-tjenesten blir derfor benevnt og organisert ulikt. Tjenesten har imidlertid den samme funksjonen hos de tre skolene. For å gjøre oppgaven mer oversiktlig for leser, og for å sikre anonymisering av deltakernes kommunetilhørighet, vil jeg videre benytte PP-tjenesten som eneste begrep.

Spesialpedagogisk koordinator

En spesialpedagogisk koordinator har ansvar for å koordinere spesialpedagogiske tiltak i skolen. Koordinatoren fungerer som bindeledd til hjelpe- og støtteapparatet, og kan også være veileder for kollegaer og rådgiver for rektor. Arbeidet omfatter også direkte kontakt med barn og unge med spesielle behov, og koordinatoren har en viktig rolle når det gjelder å sikre et godt læringsmiljø for disse barna (NTNU, 2015).

Opplevelse

I min studie ønsker jeg å løfte frem de spesialpedagogiske koordinatorenes stemmer. Det er derfor deres personlige erfaringer fra samarbeidet med PP-tjenesten som er av interesse. I følge Moen (2011) skal jeg som forsker komme ”bak overflaten og få tak i synspunkter, begrunnelser og holdninger som ligger til grunn for det vedkommende sier og gjør” (s.87). Gjennom forskningsdeltakernes historier og fortellinger ønsker jeg å få et innblikk i hvordan de *opplever* samarbeidet. Vi kan oppleve situasjoner og hendelser ulikt, og en opplevelse er

således en personlig subjektiv erfaring. Selv om en opplevelse er subjektiv, kan det være nyttig å lære av hverandres erfaringer. Andre kan kjenne seg igjen i de beskrivelsene som blir gitt, og bruke dette i situasjoner som oppstår i sin egen hverdag.

Oppbygging av oppgaven

Etter dette innledende kapittelet med presentasjon av min studie og dens problemstilling, vil oppgaven videre deles inn i fire kapitler, nemlig *teori, metode, presentasjon av funn og drøfting* og *oppsummering og avsluttende refleksjoner*. I teorikapittelet vil jeg presentere teoretiske temaer som er relevant for studiens problemstilling. Her har jeg først presentert teori om hvorfor man bør samarbeide, og om kommunikasjon. Dette er teori som er relevant for alle mine funn. Deretter kommer teori om de tre kategoriene jeg kom frem til i analysen av mitt datamateriale, nemlig *relasjonens betydning, rolleforventning og rolleavklaring og utbytte av samarbeidet*. Den neste delen er metodekapittelet. Her gjør jeg rede for hvilken metode jeg har brukt, og metodiske valg jeg har tatt i løpet av prosessen. Her har jeg også gitt en beskrivelse av hvordan jeg har kommet frem til mine funn. Videre kommer et kapittel med presentasjoner av funn og drøfting. Her presenterer jeg selve forskningsresultatene og drøfter disse i lys av studiens problemstilling. I det siste kapittelet, oppsummering og avsluttende refleksjoner, vil jeg blant annet komme med en oppsummering av mine funn og innspill til videre forskning.

Kapittel 2: Teori

Hvorfor samarbeide?

Johannessen et al. (2010) spør om det er mer komplisert å være elev og lærer i dagens samfunn, enn tidligere. Skolen slik vi kjenner den i dag har vært igjennom mange reformer og endringer. Lærerrollen har blitt mer sammensatt, og barna møter både sosiale og faglige krav. Skolen må forholde seg til elever som alle har ulike forutsetninger for å lære, og tilpasset opplæring skal være både et gjennomgående prinsipp og et overordnet mål jfr.

Opplæringsloven §1-3 (Lovdata, 2015). Skolen kan ofte oppleve å stå overfor utfordringer med enkeltelever, klassemiljøet eller skolen som organisasjon som de ikke alene, eller sammen med foreldrene, vil være i stand til å mestre. I slike situasjoner kan PP-tjenesten være en viktig samarbeidspartner for skolen. Samarbeid regnes, både i teori og praksis, som en nødvendighet i dagens samfunn og skole (Johannessen et al., 2010).

Vangen & Huxham (2009) poengterer at enhver organisasjon eller bedrift i prinsippet kan variere og utvikle sin virksomhet gjennom samarbeid, og på den måten oppnå andre resultater enn hvis aktørene opptrer hver for seg. Ved å etablere et lokalt samarbeid får en vanligvis en bedre innsikt i, og oversikt over, støttesystemets potensial. I denne sammenhengen er det viktig å etablere ubyråkratiske strukturer og bygge ned etatsskiller. Det overordnede målet med ethvert samarbeid er at det skal føre til et bedre resultat enn dersom man utfører oppgaven alene (Tangen, 2012). Lauvås og Lauvås (2004) støtter dette synet på samarbeid. En ambisjon de holder fast ved, er at de som samarbeider skal utvikle hverandres kunnskap og kompetanse. Partene må derfor ikke tviholde på sin spesialkompetanse, men dele den med hverandre. Når skolen og PP-tjenesten samarbeider, bør den nye kunnskapen de får ikke bare være et mål i seg selv, men også avgjørende for å utvikle og iverksette pedagogiske tiltak. Samarbeidet vil da ikke bare bli en forpliktelse, men også noe man selv kan oppleve som en nødvendighet. De som deltar i samarbeidet må derfor ha en evne og vilje til å sette sin kunnskap sammen, slik at ny kunnskap kan bli dannet (Moen, 2012).

Om et samarbeid lykkes eller ikke, handler også om evnen til å bevisstgjøre seg sine styrker, men også begrensninger, slik at andre kan slippe til med sin særkompetanse (Kinge, 2012). Eide og Eide (2007) trekker frem felles mål, gjensidig støtte, oppmuntring og sjenerøsitet som kjennetegn på godt samarbeid. Dette innebærer at de som skal samarbeide har en felles

forståelse av gruppens hensikt, og at samarbeidet er preget av åpenhet, tillit og gjensidig interesse for hverandre.

”Alt er kommunikasjon”

I følge Glavin og Erdal (2013) er kommunikasjon essensen i alt samarbeid. Ordet *kommunikasjon* kommer fra det latinske verbet *communicare*, som betyr ”å gjøre felles”. Gjennom kommunikasjon skapes og utveksles mening i en sosial situasjon. Vi forbinder som regel kommunikasjon med utveksling av informasjon og budskap, og det sentrale er at sender skal gjøre noe kjent for mottaker. Skriftlige og muntlige ord blir ofte viet mye oppmerksomhet, men dette utgjør bare en liten del av det totale kommunikasjonsbildet. Gregory Bateson (i Johannessen et al., 2010) sier at ”alt er kommunikasjon”. Med dette mener han at kommunikasjon er både det vi sier og det vi ikke sier. Ut i fra dette synet på kommunikasjon er måten vi uttrykker ordene på, det vi ikke sier, og brevet som ikke ble sendt, eksempler på måter å kommunisere (Johannessen et al., 2010).

Gjennom kommunikasjon skaper og utvikler vi mening i en sosial situasjon, og vi bygger opp et forhold mellom oss selv og den vi kommuniserer med (Røkenes, Lossius & Mauseth, 1996). Kommunikasjon er en sammensatt prosess som foregår både verbalt og ikke-verbalt mellom avsender og mottaker. Vi har ulike måter å uttrykke oss på, og noen ganger kan vi uttrykke noe annet med kroppsspråket vårt enn det vi sier med ord. I noen situasjoner kan det derfor være vanskelig å forstå hva den andre egentlig mener med sine uttalelser. Det er mange ulike faktorer som påvirker kommunikasjonen, og det kan derfor lett oppstå misforståelser (Ekeberg & Holmberg, 2001). Røkenes og Hanssen (2012) sier at god kommunikasjon ”skjer når det er samsvar mellom det budskapet som blir sendt, og det budskapet som blir oppfattet” (s. 241). Når det er overenstemmelse mellom det verbale og det nonverbale, kommuniserer man *kongruent*. Da er det samsvar mellom det man sier og det man uttrykker uten ord, og kommunikasjonen fremstår som ekte, pålitelig og tillitsvekkende. Det motsatte, *inkongruent* kommunikasjon, oppstår når det som formidles verbalt og nonverbalt ikke stemmer overens. Denne type kommunikasjon oppleves ikke bekræftende, og kan lett skape både utrygghet og mistillit hos den andre parten i samarbeidet (Eide & Eide, 2007).

Relasjonens betydning

Begrepet ”relasjon” kommer fra det latinske *relatio*, som betyr at en gjenstand står i forbindelse med en annen. Begrepet brukes gjerne om den kontakten som oppstår mellom

mennesker (Eide & Eide, 2007). I følge Røkenes og Hansen (2012) er en relasjonskompetent fagperson en som er bevisst hvilken betydning egen væremåte har for måten man utøver sin yrkesrolle på. De fremhever også betydningen av at fagpersonen kommuniserer på en måte som gir mening og som ivaretar den overordnede hensikten med samarbeidet. For å skape en god relasjon i et samarbeid forutsetter det at fagpersonen legger til rette for god kommunikasjon, og at han eller hun forholder seg slik at det som skjer er til det beste for den andre parten. Relasjonskompetanse handler således både om å kjenne seg selv, og å forstå den andres opplevelse av samarbeidet (Røkenes & Hansen, 2012).

Et pedagogisk møte skal i følge Linder (2012) ikke være kjærlig, men det bør være anerkjennende. Å anerkjenne betyr å gi en bekreftelse til den andres opplevelse av verden. Det må imidlertid ikke forveksles med å gi ros, for da skapes det en feilaktig forventning om at alt de profesjonelle kommuniserer, er positivt og rosende (Linder, 2012). Schibbye (2002) sier at ”anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er” (s. 247). Det handler om å sette seg inn i den andres tanker og meninger om ting, for på den måten å forstå den andres perspektiv. Det innebærer også at den andre parten skal ha rett til å ha sin egen opplevelse av situasjonen (Schibbye, 2002).

Selv om alle mennesker har en grunnleggende evne til kommunikasjon, oppleves det ofte som lettere å samtale med en person som har mye til felles med oss selv når det gjelder bakgrunn og erfaringer. Vi lager ofte et indre bilde av hvordan et annet menneske er som person ved å tillegge den andre bestemte egenskaper. Det bildet som dannes kan ha stor betydning for måten vi kommuniserer med den andre på (Røkenes et al., 1996). En sentral ide hos Bateson (i Johannessen et al., 2010) er å se på forholdet mellom mennesker ved hjelp av sirkulære årsakssammenhenger. Dersom vi i kommunikasjon med en annen person reagerer med sinne, har vi lett for å tillegge personen egenskaper som vi ser på som årsak til at vi selv reagerer slik vi gjør. Ved å tenke i sirkulære sammenhenger, kan man derimot oppdage at flere ting kan være årsak til at vi reagerer som vi gjør. En sirkulær årsaksforklaring kan således brukes for å beskrive hvilket forhold det er mellom mennesker. Siden menneskelig tenking er selvkorrigerende, er det mulig å tilpasse seg ulike situasjoner, og på den måten skape positive forutsetninger for relasjonen som utvikler seg mellom dem (Johannessen et al., 2010).

Det er som regel lettere å utveksle informasjon og forstå hverandres meninger dersom de som kommuniserer har bygd opp det Røkenes og Hanssen (2012) kaller en *bærende relasjon*. En

bærende relasjon er preget av tillit og trygghet, og gir partene et større handlingsrom overfor hverandre. I en trygg og stabil relasjon vil partene ofte kunne være mer direkte og konfronterende. Man trenger ikke være så forsiktig og på vakt overfor den andre, da relasjonen tåler mer (Røkenes & Hanssen, 2012). Den personlige kjennskapen en får til fagfolk som arbeider i andre instanser, kan ha stor betydning for kvaliteten på de tiltakene man setter i verk i forhold til det enkelte barn (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010).

I følge Spurkeland (2012) er gjensidig respekt for hverandre som mennesker en helt grunnleggende verdi i relasjoner som fungerer godt. Så lenge denne respekten finnes, kan ulike syn og uenigheter være en ressurs i samarbeidet. Ved å verdsette at andre har et annet syn enn seg selv, kan det føre til saklige diskusjoner og refleksjon rundt saken. Dersom partene har fått mulighet til å etablere gode relasjoner, kan det føre til at de opplever hverandre som forutsigbare og troverdige. De trenger ikke nødvendigvis å like hverandre som venner, men de vet hvor de har hverandre. Verdiene til den enkelte er tydelige og atferdsmønstre er klarlagt. Hvilke muligheter og begrensninger som ligger i den enkeltes kompetanse og ferdigheter er også kjent. Et samarbeid som er basert på respekt, åpenhet og redelighet, vil kunne føre til tillit mellom aktørene i samarbeidet. Tillit er en grunnforutsetning for god kommunikasjon og trygge relasjoner (Spurkeland, 2012).

Å skape tillit er helt vesentlig dersom en skal kunne skape effektive og meningsfylte samarbeidsrelasjoner. For at den enkelte parten i et samarbeid skal kunne utføre en god jobb, må samarbeidspartene ha tillit til hverandre og kunne stole på hverandres kunnskap og kompetanse (Aamodt, 2011). For å skape tillit i et samarbeidsforhold er det nødvendig at partene tør å være direkte og saklig. Samarbeidet bør være basert på åpenhet og redelighet, og den enkelte må være åpen om hvilke personlige egenskaper som kan utnyttes for å løse samarbeidets hensikt. Dersom det er samsvar mellom det man sier, og det man uttrykker med kroppsspråket, vil det føre til økt tillit mellom partene i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013). Dette støttes også av Eide og Eide (2007) som poengterer viktigheten av at kommunikasjonen er kongruent.

I følge Spurkeland (2012) bygges tillit ved repeterte tillitsvekkende handlinger. Tillit er således en positiv forventning om at en person vil innfri de forhåpningene man har til vedkommende. Tillit er imidlertid ikke noe man kan kreve av hverandre, det er noe den enkelte må gjøre seg fortjent til. I et samarbeid må partene bevise sin gjensidige tillit ved

repeterte handlinger over tid. Spurkeland (2012) bruker brobygging som et bilde på at tillit er et resultat av erfaringer: ”Skal jeg bygge en bro av tillit til deg, må du stadig gjøre meg trygg på at brofestet på din side er sterkt. Slik vil du også ha det, sett fra din side av broen” (s. 42). Tillit kan normalt ikke oppstå plutselig og spontant, men trenger tid for å etableres. For at et samarbeid skal fungere godt er det viktig at partene kan stole på at avtaler holdes og at man får den hjelp og støtte som er avtalt. Over tid vil dette bidra til å skape en trygg og tillitsfull relasjon, noe som er en forutsetning for å kunne samarbeide om å nå et best mulig resultat (Eide & Eide, 2007).

Rolleforventning og rolleavklaring

En rolle defineres vanligvis som ”summen av de normer og forventninger som knytter seg til en viss posisjon eller sosial stilling” (Johannessen et al., 2010, s. 211). En forventning er det man forestiller seg vil skje, som en logisk konsekvens av de erfaringene man har fra det som tidligere har hendt. Begrepet ”rolle” kan brukes i mange ulike settinger. Uttrykket ”å spille en rolle” kan bety at man *betyr* noe for et annet menneske. Vi spiller alle ulike roller her i livet, og hver av oss har mange roller med ulike funksjoner. I løpet av en dag opptrer vi i flere ulike roller, med forskjellige forventninger knyttet til hver av dem. På en dag kan man for eksempel fungere som kjæreste, venn, kollega, lærer, rådgiver og busspassasjer. Det knyttes imidlertid ulike normer til hver rolle, og man oppfører seg annerledes i rollen som kjæreste enn man gjør i rollen som lærer eller busspassasjer. Hver enkelt rolle har sitt normsystem, som spesifiserer hvilket ansvar og hvilke forpliktelser man skal ivareta (Johannessen et al., 2010).

Deltakerne i et samarbeid vil ha ulike roller, og det vil knyttes visse forventninger og normer til den enkeltes rolle. Lauvås og Lauvås (2004) påpeker at partene i et samarbeid vil ha ulike forventninger til hverandre, og at disse rolleforventningene ofte stammer fra omgivelsene eller er skapt av rolleinnhaveren selv. Rolleforventningene kan i følge Ødegård (2009) også være knyttet til den enkeltes bakgrunn eller arbeidssted. Det er disse forventningene som bestemmer innholdet i den enkeltes rolle, og de vil påvirke hvordan rollen oppfattes og utøves. I enkelte tilfeller kan rolleforventningene være en del av partenes forforståelse. I et samarbeid kan den enkelte ha dannet seg et bestemt bilde av hvordan de tror og ønsker at den andre parten skal være, og de bringer dette synet med seg inn i samarbeidet. Dersom det er store sprik mellom det man forventer seg, og det man opplever i virkeligheten, kan det føre til vansker i kommunikasjonen. For å unngå uklare eller motsatte rolleforventninger er det derfor viktig å avdekke hvilke forhåpninger man har til hverandre. ”Fagfolk kan forebygge

kommunikasjonsvansker gjennom å være tydelige og formidle sine forventninger til den andre, både når det gjelder sin egen rolle og den andres rolle” (Røkenes & Hansen, 2012, s. 244).

Spurkeland (2012) mener at et samarbeid som går i vranglås kan skyldes at deltakerne ikke har fått mulighet til å snakke sammen om viktige samarbeidsspørsmål. Uklarhet omkring ansvarsfordeling vil i følge Kinge (2012) kunne føre til vansker i samarbeid og kommunikasjon. De ulike partene i samarbeidet bør derfor få tid til å formidle sine forventninger, både når det gjelder egen rolle og de andres rolle. Dette kan også gjøre det lettere for deltakerne i samarbeidet å forstå bakgrunnen for den enkeltes atferd. Partene kan da justere forventningene til hverandre, og på den måten bidra til å unngå misforståelser, frustrasjon og skuffelse (Røkenes & Hanssen, 2012). Uklarhet omkring arbeids- og ansvarsfordeling, kan lett hemme samarbeidet. Det er derfor viktig at partene i samarbeidet definerer, avklarer og tydeliggjør hvem som skal gjøre hva. En rolleavklaring vil med andre ord kunne belyse hvilken atferd som forventes av den enkelte i samarbeidet (Kinge, 2012). I følge Glavin og Erdal (2013) vil faste deltakere i samarbeidet gjøre koordineringen av samarbeidet enklere. Når partene i samarbeidet vet hvem som er involvert, og hvilken funksjon den enkelte har, kan kvaliteten styrkes. Samtidig vil en tydelig ansvarsfordeling med hensyn til hva den enkelte har ansvar for, kunne øke mulighet for å lykkes. Samarbeidspartene bør derfor ha klart definerte oppgaver, og ha avklart oppfølgingsansvaret (Lillejord, et al., 2010).

Regelmessige møter etter fastsatt møteplan er noe som i følge Glavin og Erdal (2013) har vist seg å ha positiv betydning for samarbeid. Når partene i et samarbeid møtes, bør møtets hensikt presenteres og avklares. Dersom dette tas for gitt, kan møtedeltakerne ha ulike forventninger til møtets innhold. Det bør også være rom for oppklaring av frustrasjoner og uklarheter underveis i møtet, for på den måten å hindre at misforståelser oppstår. En forutsigbarhet om kjent og tydelig atferd kan gi deltakerne i samarbeidet trygghet (Glavin & Erdal, 2013). Betydningen av forutsigbarhet påpekes også av Imsen (2010), som sier at et sentralt aspekt i individets livsverden er å kunne se hva framtida vil bringe.

I et samarbeid må det være rom for forskjellighet, og deltakerne må anerkjenne hverandre og gi hverandre oppmuntring i arbeidet. Et miljø som er hyggelig, stimulerende og konstruktivt, vil være det beste klimaet for å oppfylle hensikten med samarbeidet (Eide & Eide, 2007). For

at gruppen skal fungere godt må de enkelte medlemmene ta ansvar, vise initiativ og bidra aktivt til å løse gruppens oppgaver. Et dårlig og lite anerkjennende miljø vil kunne føre til at arbeidet går tyngre og trivselen synker. De som blir mest skadelidende av et dårlig samarbeid er de som i utgangspunktet skulle nyte godt av resultatet av samarbeidet, nemlig barna og deres foreldre (Lauvås & Lauvås, 2004).

Utbytte av samarbeid

I dagens skole er det mye fokus på samarbeid, uten at det er helt klart *hvorfor* man bør samarbeide. Den mest grunnleggende forutsetningen for å lykkes med et samarbeid, er at det må eksistere et behov for det (Knudsen, 2004). I følge Kinge (2012) står samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten ”sentralt i arbeidet med å utvikle forståelse for barnets tilstand og behov slik at meningsfulle tiltak kan iverksettes” (s. 56). I barnekonvensjonen, artikkel 3, påpekes prinsippet om ”barnets beste”:

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Barneombudet, 2015).

Ansatte i skole og PP-tjenesten er gjennom opplæringsloven utsett til å ivareta barn og unges beste. Kravet om barnets beste betyr at ”alle tiltak med relevans til barn og unge skal innrettes slik at det gagnar dem” (Ohnstad, 2010, s. 59). I følge Lassen (2014) handler spesialpedagogisk rådgivning først og fremst om å hjelpe barn og unge med spesielle behov til å få tilgang til best mulig lærings- og utviklingsvilkår. Partene i samarbeidet bør derfor være bevisst når det gjelder hva de vil oppnå, ellers kan det ligge en fare i at samarbeidet blir et mål i seg selv, og ikke et redskap som skal gi barn og unge hjelp i tråd med deres egne behov. Uklarheter omkring mål og innhold i samarbeidet kan føre til vansker i samarbeidet (Kinge, 2012).

Johnson og Johnson (2014) påstår at en gruppe eksisterer for å oppnå mål. Selve målet med samarbeidet representerer gruppens ideal, og det er dette de jobber mot. Et mål gir liv til samarbeidet, og gjør det mulig å se hvilken effekt en felles innsats kan ha. I tillegg til det overordnede målet for samarbeidet kan partene også ha individuelle mål. Dersom partene for eksempel har ulike bakgrunn og arbeidssted kan de ha ulike forventninger for hva samarbeidet skal resultere i. Ved å samtale om hvilke mål man har for samarbeidet, kan man spesifisere hvilken intensjon samarbeidet skal ha, og bli enige om hva som må til for å innfri

forventningene til den enkelte (Johnson & Johnson, 2014). Også Lillejord et al. (2010) påpeker viktigheten av at de involverte partene utvikler felles mål. For å hindre at det som skal være til barnets beste ender i ineffektive samarbeidsrutiner, er det viktig at partene avklarer hvilke forventninger og mål de har for samarbeidet. Tiltakene bør også rettes mot konkrete og veldefinerte utfordringer. En justering av mål kan være nødvendig underveis, så tålmodighet er derfor en viktig egenskap hos partene i samarbeidet (Lillejord et al., 2010).

I følge Ekeberg og Holmberg (2001) er et meningsfylt samarbeid avhengig av at den enkelte deltaker opplever det som nyttig. De sier videre at samarbeidsmøtene må ha til hensikt å søke etter muligheter, produsere ideer og være handlingsorienterte. Albert Bandura har tegnet et bilde av at menneskers tro på egen kapasitet til å løse en oppgave, bestemmer hva vi gjør med de kunnskapene vi har. Det handler om forventning om mestring, altså om den som skal utføre en oppgave har tro på at han eller hun har de kunnskapene og ferdighetene som skal til for å mestre oppgaven (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Bandura (1997) sier: ”If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen” (s. 3). Det handler i følge Bandura (1997) ikke om antall ferdigheter du har, men om du har tro på at du kan gjøre noe med de ferdighetene du har. Ulike mennesker, med like ferdigheter, kan således prestere dårlig, tilstrekkelig eller ekstraordinært, alt etter hvordan deres forventning om å mestre en gitt oppgave er.

Glavin og Erdal (2013) trekker frem problemløsningsevne som en viktig kvalifikasjon hos en profesjonell virksomhet: ”Det handler om å samle relevant informasjon, definere problemområder og ressursgrunnlag samt vurdere og gjennomføre relevante tiltak” (s. 40). Et samarbeid har som regel en oppgave og en funksjon. En forståelse av hvilken hensikt gruppen har, og enighet om hvordan man skal samarbeide for å nå et felles mål, er beskrivende for grupper som oppleves som inspirerende av deltakerne (Eide & Eide, 2007). En felles forståelse av hva som er viktige oppgaver, og hvordan disse skal løses bør derfor ligge til grunn i samarbeidet. Dersom deltakerne opplever at samarbeidet fører til positive endringer, kan dette styrke samarbeidet (Ekeberg & Holmberg, 2001).

Kapittel 3: Metode

Valg av forskningsmetode avhenger av hvilke spørsmål forskeren ønsker å få svar på. Det er disse spørsmålene som kalles studiens problemstillinger. All forskning starter med en undring, og fortsetter med en aktivitet som har til hensikt å belyse de spørsmålene man har (Kleven, 2014). Kleven (2014) presenterer to alternative definisjoner av forskningsmetode; ”forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt*” eller ”forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*” (s. 16). På bakgrunn av min problemstilling valgte jeg å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Jeg ønsket å få økt kunnskap og dypere innsikt i tre spesialpedagogiske koordinators *opplevelse* av samarbeidet med PP-tjenesten. I følge Gudmundsdottir (2011) tar kvalitative studier for seg et lite, ensartet og geografisk begrenset felt, og går i dybden på det. Et viktig mål er å gi fylldige beskrivelse av kontekster, aktiviteter og deltakers oppfatning.

Valg av forskningsdeltakere

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å ha tre forskningsdeltakere i min studie. Dette antallet ville forhåpentligvis gi meg mulighet til å finne en felles essens i forskningsdeltakernes opplevelser. Jeg ønsket å gå i dybden på hvert enkelt intervju og bli godt kjent med mitt datamateriale, noe jeg opplevde som overkommelig med tre deltakere. Problemstillingen min la noen føringer for hvilke egenskaper aktuelle forskningsdeltakere måtte inneha. For det første måtte de være ansatt som spesialpedagogisk koordinator i barneskolen. For det andre måtte deltakerne ha noen positive erfaringer med samarbeidet med PP-tjenesten. De måtte også ha et ønske og en evne til å uttale seg om dette. Jeg ønsket i første omgang å få tak i forskningsdeltakere i det fylket jeg er bosatt i, nemlig Sør-Trøndelag fylke. Jeg ville gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt med deltakerne, og en relativt kort reisevei var derfor ønskelig. Mitt valg av forskningsdeltakere er styrt av forskningens hensikt, og kalles i følge Postholm (2012) et *hensiktsmessig utvalg*.

For å komme i kontakt med aktuelle deltakere kontaktet jeg rektorer ved ulike barneskoler i Sør-Trøndelag. Jeg sendte en e-post (vedlegg 1) der jeg først ga en kort presentasjon av meg selv og min studie, før jeg presiserte hvilke kriterier jeg så etter hos aktuelle deltakere. Jeg avsluttet min forespørsel med å forsikre rektor om at personopplysninger, skole og kommunetilhørighet ville bli anonymisert. Jeg presiserte videre at eventuelle deltakere måtte gi sitt samtykke til at rektor ga meg deres navn og kontaktopplysninger. Jeg avsluttet med å

opplyse om mine kontaktopplysninger, slik at aktuelle deltakere kunne kontakte meg direkte dersom det var ønskelig. Etter to dager fikk jeg positivt svar fra to rektorer, og de la ved navn og telefonnummer til spesialpedagogisk koordinator ved sin skole. Rektorene fungerte dermed som ”portvakter”, som i følge Dalen (2011) er ”aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene” (s. 31). Jeg kontaktet deretter koordinatorene på telefon for å gi mer informasjon om min studie. Etter en kort innføring i hva deltakelse i studien ville innebære, samtykket begge til å delta. Siden jeg var fleksibel både når det gjaldt tid og sted for gjennomføring av intervju, fikk deltakerne frihet til å bestemme dette.

Den tredje og siste deltakeren valgte jeg å kontakte personlig, da jeg kjenner henne fra en tidligere praksisperiode ved lærerhøgskolen. Jeg visste at hun jobbet som spesialpedagogisk koordinator ved en barneskole, og at hun hadde flere positive erfaringer fra samarbeidet med PP-tjenesten. Siden dette var et viktig kriterium for meg i utvelgelsen av koordinatorene, valgte jeg å kontakte henne direkte. Jeg sendte henne en mail med utfyllende informasjon om studien min og etter kort tid fikk jeg også positivt svar fra henne. Jeg ble også kontaktet av rektor på skolen hun er ansatt ved, som kunne informere om at hun var gjort kjent med studien. Jeg opplevde det som en trygghet å ha en deltaker jeg kjente fra før.

Kommunikasjonen mellom oss har vært god tidligere, og jeg var trygg på at hun ville komme med positive eksempler fra samarbeidet.

En av deltakerne spurte om hun kunne få tilsendt tema for intervjuguiden i forkant av intervjuet. Jeg var litt usikker på hva jeg skulle svare på dette, da jeg i utgangspunktet ville ha ærlige og spontane svar fra deltakerne mine. På en annen side ville det å sende temaene til deltakerne på forhånd kunne gi mer gjennomtenkte og utfyllende svar på mine spørsmål. Jeg bestemte meg for å imøtekomme hennes ønske og sendte temaene noen dager før vi skulle gjennomføre intervjuet. Siden jeg ville at alle deltakerne skulle ha det samme utgangspunktet sendte jeg også den samme oversikten til de to andre deltakerne. I tillegg til å få gjennomtenkte svar på mine spørsmål, håpet jeg at dette skulle føre til at deltakerne ble tryggere i intervjusituasjonen. En ulempe med å sende temaene på forhånd var at deltakerne fikk mulighet til å gjøre seg opp en mening om hva de skulle snakke om. Svarene jeg fikk på mine spørsmål kan derfor ha blitt mer planlagt av deltakerne, enn dersom de hadde stilt helt uforberedt til intervjuet. På tross av dette valgte jeg å vekte deltakers ønske høyt. Jeg sendte kun hovedtemaene for intervjuet, og ikke mine oppfølgingsspørsmål, noe som i stor grad bevarte spontaniteten i samtalen vår.

Deltakernes personopplysninger er anonymisert, og jeg har valgt å gi dem de fiktive navnene Kari, Trude og Monika. For at leser allikevel skal få et innblikk i hvem deltakerne er, følger en kort presentasjon av de tre. Kari er utdannet allmennlærer og spesialpedagog. Hun har jobbet i barneskolen i atten år, både som lærer og med ulike spesialpedagogiske oppgaver. Kari valgte å bli lærer blant annet fordi hun liker å jobbe med barn og læring. Nå er hun spesialpedagogisk koordinator ved skolen hun jobber på. Trude har jobbet som lærer i femten år, og de siste årene har hun også jobbet som spesialpedagogisk koordinator. Trude valgte å bli lærer fordi hun ville arbeide med barn og ungdom. Monika jobbet både i barnehage og på videregående skole før hun begynte som lærer i barneskolen. Hun har nå jobbet i barneskolen i femten år. De ti siste årene har hun arbeidet som spesialpedagogisk koordinator i tillegg til at hun er kontaktlærer. Hun trives med å jobbe med barn og unge, og hun motiveres av barns mestring. Å oppleve at hun lykkes i å hjelpe barn, enten det er faglig eller sosialt, er en stor motivasjon for Monika.

Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få innsyn i koordinatorenes opplevelse av samarbeidet, valgte jeg å benytte intervju som datainnsamlingsmetode. I følge Dalen (2011) er det kvalitative intervjuet godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser. Siden jeg var interessert i å få en dypere innsikt i koordinatorenes *opplevelse* av samarbeidet, så jeg på intervju som en relevant metode å benytte. Ved hjelp av intervjuene ønsket jeg å forstå verden fra deltakernes ståsted og få fylldig og beskrivende informasjon om hvordan de opplever samarbeidet med PP-tjenesten. Jeg har valgt å bruke intervju som eneste datainnsamlingsmetode, og min studie vil derfor i stor grad basere seg på deltakernes uttalelser. Selv om intervju har mange styrker som metode, har det også noen utfordringer det er viktig å ta hensyn til. Da menneskers opplevelse av et fenomen vanskelig lar seg observere, har jeg ingen observasjoner som kan bekrefte deltakernes uttalelser. Jeg må derfor stole på at de svarene jeg får på mine spørsmål er så ærlige som mulig. Jeg opplevde at anonymisering av både navn, skole og kommunetilhørighet ga deltakerne den nødvendige tryggheten for å svare oppriktig på mine spørsmål. Jeg erfarte også at deltakerne syntes det var greit å samtale om det som virker, og det som oppleves positivt. Siden kvaliteten på det enkelte intervjuet ville ha stor betydning for kvaliteten på min studie, brukte jeg mye tid på å utforme selve intervjuguiden.

Intervjuguide

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Thagaard (2013) snakker om ulike ytterligheter. Den ene ytterligheten preges av lite struktur, og kan betraktes som en samtale mellom forsker og deltaker. Den andre ytterligheten er strukturert, og både spørsmålene og rekkefølgen av spørsmålene er i stor grad fastlagt. Både Dalen (2011) og Thagaard (2013) viser til en tredje variant, *halvstrukturert* intervju, og det er den mest benyttede formen i kvalitativ forskning. Det er også denne strukturen jeg har benyttet meg av i min studie. Jeg bestemte meg for noen hovedspørsmål, samt noen oppfølgingsspørsmål som kunne gi mer inngående informasjon. Siden det er deltakernes perspektiv jeg ønsker å løfte frem, er det svarene deres som må være styrende for hvilke spørsmål jeg stiller videre. Jeg hadde et ønske om at intervjusituasjonen skulle oppleves som en samtale, og ikke ha preg av å være et forhør.

Siden jeg valgte å benytte halvstrukturert intervju som metode, var det nødvendig å utarbeide en intervjuguide på forhånd. Intervjuguiden inneholder tema og spørsmål som er sentrale for å belyse min problemstilling (vedlegg 2). Jeg ønsket å få informasjon om deltakernes erfaringer, og fulgte derfor Thagaard (2013) sitt råd om å stille åpne spørsmål. På den måten inviterte jeg deltakerne til å presentere sine synspunkter, og de sto fritt til å svare på spørsmålene slik de måtte ønske. Hensikten med dette var å påvirke deltakerne i minst mulig grad, og få innsikt i deres autentiske erfaringer. Guiden min fulgte det Dalen (2011) omtaler som ”traktprinsippet”. Jeg startet innledningsvis med å fortelle litt om meg selv og min studie, og spurte deretter om deltaker kunne si litt om sin bakgrunn og utdanning. Målet med denne åpne, innledende fasen, var å skape en trygg og avslappet tone med deltaker. Videre fokuserte jeg spørsmålene mer mot det mest sentrale temaet i min studie, nemlig samarbeid med PP-tjenesten. Her ønsket jeg å få et tydelig og beskrivende innblikk i koordinatorenes erfaringer.

Prøveintervju

I følge Dalen (2011) må det alltid foretas prøveintervju i en kvalitativ intervjustudie, både for å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en venninne av meg som er utdannet lærer og spesialpedagog. Hun har jobbet som lærer ved en videregående skole i to år, og hun har flere positive erfaringer fra samarbeidet med PP-tjenesten. Hun kom med mange interessante synspunkter på mine spørsmål, og hun ga meg konstruktive tilbakemeldinger både angående spørsmålene i intervjuguiden og hvordan hun opplevde meg som intervjuer. Hun rådet meg til å stille spørsmål som gikk direkte på deres opplevelse av samarbeidet, som for eksempel: ”Hvordan vil du beskrive et godt møte med PP-

tjenesten?”. Hun tipset meg også om å gi deltakerne god tid til å tenke seg om. Hun opplevde at jeg kom litt for raskt med oppfølgingsspørsmål dersom jeg ikke fikk et umiddelbart svar på mine spørsmål.

I tillegg til at jeg fikk testet meg selv som intervjuer fikk jeg også testet det tekniske utstyret. Det var viktig for meg å være trygg på lydopptakeren slik at den ikke skulle skape noen vanskeligheter for meg i møte med mine forskningsdeltakere. I etterkant lyttet jeg også igjennom lydopptaket for å høre hvordan jeg fremstår. Dette, i kombinasjon med konstruktive tilbakemeldinger fra min prøvedeltaker, gjorde meg tryggere på selve intervjusituasjonen.

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på deltakernes arbeidsplass etter deres ønske, noe jeg opplevde som positivt. Kjente rammer for deltakerne bidro forhåpentligvis til å skape en trygg intervjusituasjon for deltakerne. Før vi startet selve intervjuet gikk vi gjennom samtykkeskjemaet (vedlegg 3) som de skulle skrive under på. Dette hadde de også fått tilsendt på forhånd. Jeg informerte kort om hvem jeg er, hvorfor jeg ønsket å snakke med de, og hva som ville skje med materialet. Jeg opplevde alle deltakerne som imøtekommende og positive til å delta i min studie. Jeg benyttet lydopptak i intervjuene, noe alle deltakerne samtykket til.

En modell som kan være beskrivende for hvordan intervjuene ble gjennomført, er Thagaard (2013) sin ”elv-med-sidestrømmer-modell”. I denne modellen representerer elven det sentrale hovedtemaet *samarbeid*, mens sidestrømmene representerer temaer som dukker opp underveis i intervjuet. I løpet av alle de tre intervjuene opplevde jeg at forskningsdeltakerne bragte inn temaer som jeg ikke var forberedt på. En forutsetning for at jeg skulle lykkes i å få tak i koordinatorenes tanker og perspektiv var at jeg fulgte opp de svarene de ga meg. Noen spørsmål ble derfor til underveis i intervjuet. Dette var ofte oppfølgingsspørsmål som: ”Kan du utdype litt mer om...” og ”Hva var din reaksjon på...”. Jeg opplevde da at svarene til deltakerne ble mer utfyllende og reflekterte. Siden hensikten med forskningen er å få tak i deltakers opplevelse, er det viktig å fange opp de svarene deltakerne gir, og gå i dybden på dem (Postholm, 2010). Jeg oppfordret også deltakerne til å utdype svarene sine ved hjelp av *prober*. Prober kan være spørsmål, eller en kort respons til det deltakerne forteller. Når jeg lyttet på lydopptakene oppdaget jeg at jeg ofte kom med tilbakemeldinger som ”ja...”, ”mhm...” og ”åja...”. Poenget med å bruke slike prober er i følge Thagaard (2013) å oppmuntre intervjupersonen til å utdype et tema eller til å komme med eksempler. Jeg fulgte

også Postholm (2010) sitt råd om å bringe de temaene som dukket opp i det første intervjuet inn i de gjenstående intervjuene. Siden det var deltakers uttalelser som var styrende for meg i intervjusituasjonen, ble det nødvendig å hoppe frem og tilbake i intervjuguiden. Guiden fikk dermed en større funksjon som veiledende dokument, enn noe jeg fulgte til punkt og prikke.

Det var viktig for meg å skape en positiv forbindelse til deltakerne, og være mentalt til stede for det de formidlet. Moen (2011) utdyper nettopp viktigheten av å skape en god relasjon til deltaker: ”Ved å møte en forskningsdeltaker med aksept og toleranse, skapes en trygg atmosfære hvor begge parter føler seg komfortable, og hvor forskningsdeltakeren tør å komme med sine fortellinger” (s. 96). Jeg opplevde at samtalene hadde god flyt. Deltakerne var snakkesalige, og de viste stor interesse og entusiasme over de temaene vi samtalte om. En utfordring jeg opplevde i intervjusituasjonen var å finne balansen mellom å være lyttende på den ene siden, samtidig som jeg skulle føre samtalen videre på den andre siden. For å få en god samtale med deltaker, måtte jeg følge opp deres uttalelser med utdypende oppfølgingsspørsmål. Denne type spørsmål har i følge Thagaard (2013) til hensikt å gi mer detaljert informasjon om de temaene som deltakerne beskriver. Dette krevde stor konsentrasjon fra min side, og jeg opplevde dette som den største utfordringen med selve intervjusituasjonen.

På slutten av hvert intervju oppsummerte vi hovedpunktene for samtalen, og deltakerne fikk mulighet til å komme med kommentarer og eventuelle presiseringer. Dette var en fin måte å forsikre meg om at jeg hadde forstått deltakerne riktig. Til slutt forhørte jeg meg om muligheten til å ta kontakt dersom nye spørsmål skulle dukke opp ved en senere anledning, noe alle ga sin tillatelse til. Intervjuene varte i 38, 60 og 70 minutter. Selv om det ene intervjuet var en del kortere enn de to andre, var dette minst like informativt. I de to intervjuene som tok lengst tid opplevde jeg at deltakerne brukte mange ord på å formulere det de ønsket. I intervjuet som varte i 38 minutter opplevde jeg imidlertid deltaker som mer kortfattet. Til gjengjeld ga hun svært konkrete og presise svar på mine spørsmål, noe som kom tydelig frem i transkriberingen av intervjuet. Etter hvert intervju noterte jeg meg de tankene og ideene jeg fikk i forhold til min problemstilling. Tolkningsprosessen startet med andre ord allerede i datainnsamlingen.

Transkriberingsprosessen

Jeg valgte å transkribere intervjuene mine selv, for på den måten å bli godt kjent med både forskningsdeltakerne og datamaterialet. Det første intervjuet transkriberte jeg umiddelbart etter gjennomføring. Da fikk jeg flere tips jeg kunne ta med meg videre til neste intervju, som for eksempel å variere bruk av prober, gi deltaker lang nok pause til å tenke, og å stille tydelige spørsmål. Ideelt sett burde jeg også transkribere det neste intervjuet umiddelbart etter gjennomføring, men siden de to siste intervjuene var så tett på hverandre lot det seg ikke gjøre.

I følge Nilssen (2012) er transkriberingen en viktig del av analyseprosessen. Jeg opprettet et eget dokument for hvert intervju og laget en marg der jeg kunne notere spontane tanker jeg fikk underveis. Transkriberingen ble således en viktig del av tolkningsarbeidet. I transkriberingen fulgte jeg Nilssens (2012) råd om å transkribere så nøyaktig som mulig. Her måtte jeg imidlertid også ta mange valg, og det var viktig for meg å være bevisst på at disse valgene påvirker min studie. Siden jeg har en annen dialekt enn mine forskningsdeltakere, valgte jeg å transkribere på bokmål. I enkelte tilfeller brukte jeg derfor andre ord og uttrykk enn det mine deltakere gjorde i virkeligheten. Ved å gjøre kommunikasjonen om til tekst mistet jeg også deltakernes tonefall og kroppsspråk. Jeg merket meg derfor hvilke situasjoner jeg opplevde deltakerne som spesielt engasjert, noe som ble en god hjelp for meg i utvelgelsen av sitat. Siden det er deltakernes opplevelse jeg ønsker å presentere, måtte jeg være bevisst på i størst mulig grad å bevare deres ytringer slik de ble uttalt i selve intervjusituasjonen.

Analyse og bearbeiding av datamateriale

Etter endt transkribering satt jeg igjen med et omfattende datamateriale. For å redusere materialet leste jeg igjennom hvert enkelt intervju og tok bort det som ikke var relevant for min studie. I denne prosessen var problemstillingen min avgjørende for hva jeg valgte å beholde. Jeg satte deretter ulike ”merkelapper” på setningene, og søkte etter å finne mening og mønstre i de ulike intervjuene. Dalen (2011) omtaler denne prosessen som en *kodingsprosess*. Datamaterialet blir redusert, slik at det blir mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010). Jeg vil videre beskrive de ulike stegene jeg har tatt i denne prosessen.

Jeg startet med en relativt åpen koding, der jeg analyserte kjerneinnholdet i intervjuene. Åpen koding er ”den delen av analysen hvor forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener

gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet” (Postholm, 2010, s. 88). Jeg leste igjennom mitt datamateriale, og skrev ned alt som falt meg inn. I noen tilfeller erfarte jeg at det samme sitatet kunne uttale seg om ulike tema. Jeg noterte og tolket derfor fortløpende hvilken mening sitatene ga meg. Videre prøvde jeg å finne sammenhenger mellom de ulike kodene, og samle trådene i overordnede kategorier. Postholm (2010) betegner dette som den aksiale kodingsprosessen, der forsker danner seg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. I denne fasen gikk jeg gjennom hvert enkelt intervju, og plukket ut de sitatene som kunne være relevant for min problemstilling. Ved hjelp av merkelappene fra den åpne kodingen, var jeg nå opptatt av å finne mønstre og sammenhenger mellom deltakernes sitater. Jeg samlet de sitatene som omhandlet det samme, og forsøkte å knytte disse til relevante kategorier. I denne fasen var det en utfordring å finne kategorier som ikke bare gjentok det deltakerne sa. I følge Gudmundsdottir (2011) er det systematisk bruk av teori som skiller kvalitativ forskning fra allmenn kunnskap.

Jeg leste igjennom deltakernes uttalelser flere ganger, og forsøkte å knytte deres uttalelser til teorier og generelle begreper. Jeg har i hovedsak hatt en *induktiv tilnærming* til datamaterialet, der hensikten har vært å få en dypere og utvidet forståelse av fenomenet jeg studerer. I en induktiv tilnærming skal utviklingen av analytiske begreper og kategorier utledes *fra* datamaterialet (Dalen, 2011). I følge Postholm (2010) er det imidlertid umulig å være helt induktiv:

Å legge helt til side sine subjektive, individuelle teorier er i praksis umulig, men en slik fremgangsmåte kan hjelpe forskeren til å bli bevisst sine egne fordommer, synspunkter og antagelser angående fenomenet det forskes på slik at han eller hun kan møte det med et så åpent sinn som mulig (s. 87).

En kvalitativ studie kan med andre ord aldri være ”verdifri”. Jeg går inn i studien med min utdanning og erfaring, og studien blir derfor også farget av min forforståelse. En bevissthet om egen forforståelse kan i følge Dalen (2011) gjøre meg mer sensitiv når det gjelder å velge relevant teori for å belyse mine funn. Jeg vil gjøre en nærmere beskrivelse av min forforståelse i avsnittet om kvalitetssikring. Selv om jeg i hovedsak har hatt en induktiv tilnærming, vil jeg aldri kunne være helt objektiv. Gjennom hele forskningsprosessen har det derfor vært viktig at jeg er bevisst mine egne synspunkter. Siden det er deltakernes opplevelser og erfaringer jeg er interessert i må jeg, så godt det lar seg gjøre, legge mine egne antagelser til side.

Etter den aksiale kodingen satt jeg igjen med mange kategorier. Neste steg i analysen ble da å finne noen kjerne-kategorier som kunne representere forskningens hovedtema, det Postholm (2012) kaller selektiv koding. I denne prosessen var studiens problemstilling førende, da den overordnede hensikten er at kategoriene skal belyse denne. Jeg var nå på utkikk etter utsagn og kategorier som kunne omhandle samme tema, for så å kunne samle disse i noen felles kategorier. I følge Gudmundsdottir (2011) er sammenlikning et av forskerens viktigste intellektuelle verktøy. Etter flere omganger med bearbeiding av aktuelle kategorier, satt jeg til slutt igjen med de følgende kategoriene: *relasjonens betydning, rolleforventning og rolleavklaring og utbytte av samarbeidet*. Videre samlet jeg disse kategoriene i en tabell, der en kolonne representerte en kategori. Deretter gjorde jeg en ny sammenlikning av deltakernes uttalelser, for å forsikre meg om hvilke sitater som hørte sammen. Jeg plasserte de enkelte sitatene under den kategorien jeg mente de hørte hjemme, for på den måten å få en oversikt over hvilke sitater som passet under hvilken kategori. For å skille deltakerne fra hverandre, markerte jeg de med ulike farger. I de tilfellene der jeg opplevde at et sitat kunne passe under flere kategorier, noterte jeg meg dette i tabellen. Jeg skrev også ned noen stikkord for hvert enkelt sitat, for på den måten å bevare de tankene og tolkningene jeg gjorde underveis. På denne måten fikk jeg en god oversikt over fellestrekk og regelmessigheter i datamaterialet mitt, som i følge Gudmundsdottir (2011) spiller en viktig rolle i tolkningsprosessen.

Kvalitetssikring

I stedet for å snakke om reliabilitet, validitet og generalisering, erstatter gjerne kvalitative forskere begrepene med *pålitelighet, gyldighet, og overførbarhet* (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er det deltakerens perspektiv som skal løftes frem, og forskerens blikk rettes mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Forskerblikket blir imidlertid farget av både forskerens teoretiske ståsted og egne opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2013; Postholm, 2010). I følge Postholm (2010) er det ”en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt, metoden som blir valgt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på” (s. 17). Ved å gjøre rede for mine fremgangsmåter kan jeg som forsker belyse hvordan jeg kom frem til den forståelsen som prosjektet resulterer i.

Studiens pålitelighet avhenger av at leseren får innsyn i de ulike valgene jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen. Det er i praksis umulig å møte praksisfeltet med et helt åpent sinn, og valgene jeg tar påvirker studien i alle ledd. Som forsker går jeg inn med min teoretiske

bakgrunn og mine antakelser. Det er jeg som har utformet intervjuguiden, gjennomført intervjuene og analysert datamaterialet. Det er derfor viktig å gjøre forskningsprosessen gjennomsigtig, noe som innebærer at jeg gir en detaljert beskrivelse av valg jeg har tatt og strategier jeg har brukt (Thagaard, 2013). I følge Dalen (2011) innebærer dette også å være bevisst min egen *forforståelse*. Min forforståelse i forkant av studien var preget av egne erfaringer, samt noe teori jeg hadde lest om samarbeid i utarbeidelsen av intervjuguiden. Jeg er utdannet lærer, og i løpet av mine praksisperioder har jeg opplevd hvor betydningsfullt et velfungerende samarbeid kan være i ulike situasjoner. Jeg har sett verdien av at samarbeidet fungerer godt mellom lærere på et trinn og ikke minst mellom lærer og elev. I tillegg til lærerutdanning, er jeg i ferd med å gjennomføre en master i spesialpedagogikk. I praksisperioden fikk jeg være sammen med en spesialpedagogisk koordinator, som også er kontaktlærer. Hun uttrykte at den hjelpen og støtten hun fikk fra PP-tjenesten påvirket både hennes og elevenes skolehverdag positivt. Hun fikk nyttige tips om tiltak som kunne iverksettes, og innspill om hvordan hun kunne håndtere ulike situasjoner som oppstod i klasserommet. Hun ga uttrykk for at hun opplevde det som positivt å ha en støttespiller hun kunne benytte seg av ved behov. I tillegg til erfaringer fra utdanningens praksis er min forforståelse også preget av venner og bekjentes erfaringer. Jeg har inntrykk av at det er store variasjoner i hvordan samarbeidet med PP-tjenesten oppleves. Mens enkelte er av den oppfatning at PP-tjenesten gir god støtte og hjelp, er det andre som mener at samarbeidet ikke er tilfredsstillende. Jeg har blant annet snakket med lærere og foreldre som uttrykker frustrasjon på grunn av mange utskiftninger i personalet, og utredninger som tar lang tid. Jeg valgte imidlertid å vinkle mine spørsmål mot positive eksempler, og studien min har derfor et spesielt fokus på det.

Studiens gyldighet vurderes i følge Thagaard (2013) ved å stille spørsmål til om studien undersøker det den skal undersøke. For at mottaker skal kunne vurdere dette, må jeg som forsker frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon, ved hjelp av *tykke beskrivelser*. Tykke beskrivelser handler ikke bare om å rapportere om hva som blir gjort, men også om meningen og hensikten bak (Nilssen, 2012). Gjennom rike og tykke beskrivelser av forskningsfeltet kan jeg også legge til rette for *overførbarhet*. Overførbarhet er knyttet til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er gjort i en sammenheng, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Selv om min studie handler om tre spesialpedagogiske koordinators opplevelse, kan det være mulig å kjenne seg igjen for

andre som har erfaring med samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten. For de som har negative erfaringer med samarbeidet, kan det være nyttig å se hvilke muligheter som kan ligge i samarbeidet. Kanskje kan det være inspirerende å se at virkeligheten kan være en annen?

Det finnes også ulike verifiseringsprosedyrer jeg som kvalitativ forsker kan ta i bruk for å kvalitetssikre forskningsprosessen. Etter intervjuene med deltakerne mine, avklarte jeg med den enkelte om det var greit at jeg gjennomfører det Postholm (2010) kaller *member-checking*. Dette fikk jeg tillatelse til hos alle tre. Jeg sendte hver deltaker en mail der jeg presenterte mine hovedfunn, og de sitatene jeg hadde tenkt å benytte meg av i oppgaven. Jeg oppfordret dem til å vurdere om de kunne kjenne seg igjen i min tolkning, og i sitatene. Ingen av deltakerne hadde noen innvendinger på dette.

Etiske betraktninger

Som kvalitativ forsker kommer jeg nært på forskningsdeltakerne, og jeg må derfor være bevisst mitt etiske ansvar. Jeg har stått ovenfor mange etiske vurderinger både før, i løpet av og etter datainnsamlingen. Det ligger etiske utfordringer både i formaliteter, og i personlige valg jeg har tatt. Siden studien min innebærer behandling av personopplysninger og lagring av personidentifiserbare opplysninger, måtte den meldes inn og godkjennes av *Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste* (NSD) før jeg satte i gang med forskningsarbeidet (vedlegg 4).

I følge Thagaard (2013) knyttes forskerens etiske ansvar seg til tre hovedprinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet. Etter at jeg hadde opprettet kontakt med mine deltakere, sendte jeg et skriv som inneholdt informasjon om min studie. Her var det blant annet beskrevet hva deltakelse i studien ville innebære for deltakerne, og hvordan personopplysninger ville bli behandlet. Jeg forsikret deltakerne om konfidensiell behandling av datamaterialet, noe som forhåpentligvis virket betryggende på deltakerne mine. Jeg presiserte også i skrivet at det var frivillig deltakelse, og at de kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi noen grunn for dette. Når vi møttes til intervju gikk vi gjennom informasjonsskrivet sammen, og deltakerne skrev under på at de var villige til å delta.

Prinsippet om konfidensialitet omfatter anonymisering av deltaker både i selve studien og i lagring av informasjon. Det overordnede formålet med konfidensialitet er å hindre at bruk og formidling av informasjon skader de enkeltpersonene det forskes på (Thagaard, 2013). For å holde identiteten på deltakerne mine skjult, har jeg anonymisert deltakernes navn, skole- og kommunetilhørighet. Jeg har benyttet meg av fiktive navn på mine deltakere både i behandling og lagring av data, og i selve oppgaven. Lagret materiale, som lydopptak og de transkriberte intervjuene, er oppbevart på min private PC som er beskyttet med personlig passord. Personidentifiserbare opplysninger er ikke lagret sammen med datamaterialet. Ved studiens slutt vil materialet slettes. Som forsker har jeg et ansvar for å beskytte deltakerne mot uheldige konsekvenser av å være med i studien. Dette ansvaret starter fra den første kontakten er opprettet.

Jeg har gjennom hele prosessen vært bevisst på at min fremgangsmåte og fremtoning skal være så høflig og imøtekommende som mulig. Forskningsdeltakerne har satt av verdifull tid for å hjelpe meg med min masteroppgave, og de har gitt meg mye relevant informasjon om sine opplevelser. Det har derfor vært viktig for meg å sikre at deltakerne ikke skal oppleve det som belastende å være en del av studien. Jeg har vært bevisst på å ta hensyn til deltakernes interesser både i gjennomføringen av intervjuet og i utformingen av selve oppgaveteksten. Deltakerne fikk mulighet til å komme med innspill i oppsummeringen av intervjuene, og gjennom member-checking fikk de mulighet til å komme med innvendinger angående uttalelsene jeg ønsket å benytte meg av. I denne fasen måtte jeg gjøre en vurdering av hvor mye informasjon jeg skulle sende. Jeg vet at de har en hektisk arbeidshverdag, og jeg ville unngå at de opplevde det som overveldende mye tekst å gå igjennom. Jeg ventet derfor med å sende uttalelsene til jeg var helt sikker på hvilke av dem jeg ønsket å benytte meg av i selve oppgaveteksten. I mailen forsikret jeg deltakerne på nytt om at ingen personidentifiserende opplysninger ville bli brukt i oppgaven. Jeg forsikret også om at lydopptakene vil bli slettet etter at oppgaven er levert.

Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for resultater fra studien, og analysere og drøfte disse ved hjelp av teori. Selv om det er forskningsdeltakernes stemmer og perspektiv jeg er interessert i, må dette belyses med teori for at forskningen skal kunne frembringe kunnskap som kan gi en økt forståelse for samarbeidet. Jeg har valgt å presentere mine funn med utgangspunkt i de tre kategoriene som kodingen av datamaterialet mitt ledet frem til. Jeg vil presentere Monika, Trude og Karis uttalelser, og drøfter disse opp i mot min problemstilling: ”Hvilke faktorer kan ha betydning for at tre spesialpedagogiske koordinatorene opplever samarbeidet med PP-tjenesten som positivt?”. Jeg har valgt å benytte et passende sitat som overskrift for de tre kategoriene; *relasjonens betydning, rolleforventning og rolleavklaring og utbytte av samarbeidet*.

”Det er greit at man kjenner hverandre litt også da”

Den første kategorien handler om betydningen av å ha en god relasjon. En god relasjon handler mye om hvordan man møter andre mennesker. I et samarbeid handler det blant annet om å være trygge på hverandre og ha tillit til at man blir behandlet på en respektfull måte av samarbeidspartneren. Trude uttrykker her at kjennskap til PP-rådgiveren har stor betydning for hennes opplevelse av samarbeidet:

”Samarbeidet er effektivt fordi vi kan gå rett på sak. Vi bruker ikke noe tid på å bli kjent, for det har vi blitt, ikke sant. Altså, man kan si ting enkelt og greit, man blir tolket riktig, ikke misforstått og ikke fornærmet”.

Trude ser på det som en styrke at det er en kjent person som kommer fra PP-tjenesten. Hun mener at kjennskap til hverandre gir en større takhøyde, der det er rom for å komme med sine oppriktige meninger. Jeg tolker Trudes uttalelse som at de har opparbeidet noen felles normer for samarbeidet. De har opparbeidet det Røkenes og Hanssen (2012) kaller en bærende relasjon. Hun slipper å gå ”på tå hev” og være bekymret for at PP-rådgiveren skal feiltolke det hun sier. Hun kan derimot gå rett på sak, uten at PP-rådgiver nødvendigvis reagerer negativt på det. Spurkeland (2012) sier at en direkte og saklig kommunikasjon er viktig for å skape tillit i et samarbeid. Glavin og Erdal (2013) trekker også frem viktigheten av kommunikasjon, og sier at det er essensen i alt samarbeid. Trude gir uttrykk for at hun har fått mulighet til å lære PP-rådgiveren å kjenne. De har fått mulighet til å opparbeide seg noen felles erfaringer, og både Trude og PP-rådgiveren har blitt kjent med den andres væremåte i samarbeidet.

Felles erfaringer kan i følge Røkenes et al. (1996) føre til at det oppleves som lettere å samtale med hverandre. Trude sin uttalelse vitner om at hun har blitt så godt kjent med PP-rådgiveren, at hun har en viss innsikt i vedkommende sitt reaksjonsmønster. Som hun sier, så kan hun kan si ting enkelt og greit, uten å bli misforstått. Jeg tolker dette som at hun har opparbeidet en forståelse av hvordan PP-rådgiveren tenker, og hvordan vedkommende vil reagere på hennes uttalelser. Ekeberg og Holmberg (2001) sier at kommunikasjon er en sammensatt prosess, og det kan derfor være mange ting som påvirker kommunikasjonen mellom Trude og PP-rådgiveren. Det er derfor positivt at Trude har utviklet en bevissthet om hvordan hun bør gå frem for at PP-rådgiveren skal tolke henne riktig. Hun har med andre ord fått mulighet til å opparbeide en god relasjon til PP-rådgiveren. Som Spurkeland (2012) poengterer kan dette bidra til at de opplever hverandre som troverdige og forutsigbare.

Monika gir også uttrykk for at hun setter pris på at hun har en kjent person fra PP-tjenesten å forholde seg til:

”Det er jo nettopp det som er styrken, at det er den samme personen som er på skolen (...). Det er ikke en fremmed person som du må bruke tid på å etablere samarbeid med. For i og med at de kanskje har vært her litt over tid de også, og fulgt noen unger, så er det etablert noen relasjoner, og dermed har du møtt personen i forhold til flere unger og anledninger også, så det er en trygghet og en styrke”.

I likhet med Trude opplever også Monika det som en styrke å ha samarbeidet med den samme PP-rådgiveren i flere sammenhenger. Jeg tolker hennes uttalelse som at hun opplever denne kontinuiteten som tidsbesparende, da de slipper å bruke tid på å etablere et nytt samarbeid. Denne fordelene ville ikke vært til stede dersom det kom en ny person fra PP-tjenesten fra sak til sak. Når det er en kjent person som kommer fra PP-tjenesten, har Monika allerede en innsikt i vedkommende sine synspunkt og holdninger. De har fått mulighet til å etablere en relasjon over tid, og denne forutsigbarheten oppleves betryggende for Monika. Med tanke på at Monika har et kontaktlæreransvar, i tillegg til jobben som spesialpedagogisk koordinator, er det forståelig at hun verdsetter denne tidsbesparingen. Læreryrket er sammensatt, og vil ofte innebære mange tidkrevende oppgaver som skal utføres i løpet av en skolehverdag. Ved å ha kunnskap om PP-rådgiverens kompetanse og arbeidsområde, vet hun hvilken hjelp hun kan forvente å få. Hun kan dermed justere forventningene sine, noe Røkenes og Hanssen (2012)

sier er viktig for å unngå at det oppstår misforståelser og skuffelser i samarbeidet. Monika utdyper hvorfor hun ser på det som en fordel å ha den samme personen å forholde seg til:

”Den ansatte i PP-tjenesten kan følge de samme elevene litt, og se utviklingen over tid. Og det tror jeg er en trygghet både for PP-tjenesten, for skolen og for foreldrene”.

Monika trekker igjen frem trygghet som betydningsfullt. Ikke bare for seg selv, men også for de som arbeider i PP-tjenesten og for barnas foreldre. Stabiliteten i samarbeidet gjør at partene vet hvilke verdier og synspunkt den andre representerer. På den måten kan risikoen for uenigheter og uoverensstemmelser reduseres. Monika uttaler at hun ser på det som en fordel at PP-tjenesten følger elevene over tid. En grunnforutsetning for trygge relasjoner er tillit, og i følge Eide og Eide (2007) trenger tillit tid for å etableres. PP-rådgiveren bør på bakgrunn av dette få tid til å bli kjent med både elever, foreldre og lærere ved skolen. På denne måten kan de bygge opp en trygg og tillitsfull relasjon. Ingen barn og ingen familie er lik, og hvert enkelt individ vil ha behov for ulike tilrettelegginger. Det kan ofte være nødvendig å prøve ut forskjellige tiltak både i skolen og i hjemmet. Dersom PP-rådgiver får mulighet til å følge et barn over tid, kan vedkommende gjøre en kontinuerlig vurdering av hvilke tiltak som har effekt, og hva som ikke fungerer.

En annen fordel med å ha en god relasjon til PP-rådgiver er i følge Trude at de er lett tilgjengelig:

”Terskelen er kort for å ringe eller sende en mail når du vet hvem du skal sende det til. Jeg driver ikke og surrer med hvem jeg skal sende det til ikke sant. Jeg vet hva personen heter, og både mailadressene og telefonnumrene ligger lagret på egen PC og telefon. Terskelen er lav for å ta kontakt da”.

Dersom skolen har en utfordring som de trenger hjelp til å håndtere, kontaktes ofte PP-tjenesten, som er skolens 1. linjetjeneste. Trudes uttalelse vitner om at det er godt tilrettelagt for en god kommunikasjon mellom henne og PP-tjenesten, noe Røkenes og Hansen (2012) sier er viktig for å skape en god relasjon i et samarbeid. Det faktum at de har fått mulighet til å bli kjent med hverandre, har en betydning for at Trude opplever terskelen som lav for å ta kontakt med PP-rådgiveren. Hun vet hvem deres faste kontaktperson er, og hun har vedkommende sin kontaklinformasjon lett tilgjengelig. I krevende elevsaker, eller andre utfordrende situasjoner i skolen, kan en slik trygghet ha stor betydning for koordinatorens

opplevelse av samarbeidet. Når navn og kontaktinformasjon er etablert, slipper hun det ekstra stressmomentet med å være i tvil om hvem hun skal kontakte og hvordan.

I intervjuet med Kari kom det frem at hun setter pris på en gjensidig og oppmuntrende kommunikasjon med PP-rådgiveren:

”Det er noen som vi føler oss litt mer ivaretatt av enn andre igjen. De som er god, de følger tett opp og kan sende på en melding å spørre om hvordan det går”.

Kari opplever at støtten hun får fra PP-tjenesten er personavhengig, men det kommer tydelig frem at hun verdsetter de som gir en tett oppfølging. Uttalelsen hennes kan tolkes dithen, at hun opplever at samarbeidet styrkes ved at PP-tjenesten følger opp en sak etter at tiltak er iverksatt. Dette stiller noen krav til den ansatte i PP-tjenesten. Røkenes og Hansen (2012) beskriver en relasjonskompetent person som en som forstår den andres opplevelse av samarbeidet. Dersom Kari opplever det som betydningsfullt at PP-rådgiver sender på en melding for å høre hvordan saken har utviklet seg, bør PP-tjenesten prioritere dette. PP-rådgiver bør imidlertid få et signal om at dette oppleves som betydningsfullt for Kari. Hun kan ikke forvente at PP-tjenesten skal følge opp slik hun ønsker, dersom disse ønskene ikke har blitt fremstilt og uttalt. Dette kan også være belysende for den neste kategorien om rolleforventning og rolleavklaring. Eide og Eide (2007) trekker frem nettopp ærlighet som betydningsfullt for at et samarbeid skal være velfungerende. Dersom de forventningene man har til hverandre ikke blir diskutert, vil samarbeidet kunne svekkes av dette. Røkenes og Hanssen (2012) sier at kommunikasjonsvansker kan forebygges nettopp ved å være tydelig og formidle sine forventninger til den andre. Dersom både PP-tjenesten og Kari drøfter hvilke egenskaper de ønsker og verdsetter, kan det tydeliggjøre hvilke forhåpninger de har til hverandre. De er med andre ord avhengig av hverandres tilbakemeldinger, og det bør derfor være en gjensidighet i det. Dersom Kari tar det for gitt at PP-tjenesten vet hvilke ønsker hun har for samarbeidet, kan det føre til at PP-tjenesten mistolker og tar feil av hennes behov.

Her kan man se på samarbeidet ved hjelp av Bateson (i Johannessen et al., 2010) sin teori om sirkulære årsakssammenhenger. Dersom PP-rådgiver sender en melding til Kari for å høre hvordan det går, kan det være en av mange mulige årsaker som påvirker samarbeidet positivt. I en sirkulær sammenheng kan det altså være flere hendelser som gjør at Kari reagerer som hun gjør. En oppfølging fra PP-tjenesten kan ut i fra dette synet være en av flere årsaker som

til sammen har en avgjørende betydning for hennes opplevelse av samarbeidet. Kari kan imidlertid ikke forvente at PP-tjenesten skal forstå hva som er viktig for henne i samarbeidet, dersom dette ikke er gjort rede for.

I likhet med Kari har også Monika gjort seg noen tanker om hvordan PP-tjenesten bør opptre når det gjelder kommunikasjonen dem i mellom:

”Jeg synes det er veldig fint at PP-tjenesten også gir en tilbakemelding på at de for eksempel har fått en oppmelding. At vi ikke bare har sendt ei melding også går vi og venter. Å ligge i forkant har jeg alltid hatt troen på. Ligg i forkant, gi beskjed, og vær ærlig”.

Monika opplever det som frustrerende å ikke få en respons fra PP-tjenesten. Dersom hun ikke hører noe kan dette naturlig nok føre til usikkerhet. Har PP-tjenesten fått oppmeldingen? Har oppmeldingen blitt sendt til feil adresse? I følge Batesons teori om kommunikasjon (i Johannessen et al., 2010), kommuniserer man også gjennom det som ikke blir sagt. En tilbakemelding som ikke blir gitt fra PP-tjenesten, kan gi Monika et inntrykk av at hun blir prioritert som mindre viktig. Selv om dette ikke er tilfelle fra PP-tjenestens side, viser det hvilken betydning kommunikasjon kan ha i et samarbeid. Som Eide og Eide (2007) påpeker, handler det om å være kongruent. I samarbeidet bør det være et samsvar mellom det man sier at man skal gjøre, og det man faktisk gjør. Dersom PP-rådgiver har gitt uttrykk for at en tilbakemelding vil bli gitt og denne uteblir, vil det kunne føre til en inkongruent kommunikasjon. Dette kan i følge Eide og Eide (2007) skape mistillit og utrygghet i samarbeidet.

En bekreftelse på mottatt oppmelding kan i denne sammenhengen ses på som et byggeelement i det Spurkeland (2012) kaller en bro av tillit. I en hektisk arbeidshverdag, med mange saker å ta stilling til og utveksling av informasjon frem og tilbake, kan det være lett å glemme å svare på en mail eller en melding på telefonen. Gevinsten ved å ta seg tid til dette, kan imidlertid være så stor at det bør prioriteres. For Monika kan en tilbakemelding ha betydning for at samarbeidet oppleves positivt. Her ser vi igjen hvordan mange små handlinger kan ha betydning for koordinatorenes opplevelse av samarbeidet. Å styrke samarbeidet trenger ikke å være avansert, da de små tingene i hverdagen også kan vise seg å ha en påvirkning. En tilbakemelding trenger ikke å være en lang avhandling, men for Monika kan det være nok med en bekreftelse på at oppmeldingen er mottatt. Spurkeland (2012) sier at nettopp slike tillitsvekkende handlinger er det som skal til for å bygge en tillitsfull relasjon

over tid. For å kunne bygge en bro av tillit, må både Monika og PP-rådgiver stadig gjøre hverandre trygge på at brofestet på sin side er trygt. Både Aamodt (2011) og Eide og Eide (2011) påstår at tillit er helt vesentlig for å skape en meningsfylt relasjon. Å bygge opp et tillitsfullt forhold krever imidlertid innsats fra begge parter. Det må være en gjensidig respekt for hverandres behov, og man bør kunne stole på at de avtalene som er gjort, blir holdt. Men på samme måte som at Kari bør gjøre det kjent for PP-tjenesten at hun verdsetter en tett oppfølging, bør også Monika formidle hennes ønske om å få en tilbakemelding. Selv om Monika kan oppleve dette som selvsagt, er det bedre at hun gir en klar beskjed om dette til PP-rådgiveren, enn at hun går og irriterer seg over at det ikke blir gjort. PP-tjenesten får da en mulighet til å korrigere og justere sin atferd.

Dersom PP-rådgiver lykkes i å opprette en relasjon som fungerer godt, kan den spesialpedagogiske koordinatoren oppleve samarbeidet som forutsigbart. Både Glavin og Erdal (2013) og Imsen (2010) trekker frem forutsigbarhet som sentralt for et individs trygghet. Kari sier:

”Når vi har den faste kontaktpersonen da, så kjenner jo vi henne, og hun kjenner skolen også da. Alle har jo ulike måter å angripe ting på, så det er greit å kjenne litt til hverandre”.

Jeg tolker Karis uttalelse som at hun opplever forutsigbarhet i samarbeidet som positivt. Hun verdsetter å ha en kjennskap til den ansatte i PP-tjenesten, for da vet hun noe om hvordan vedkommende arbeider. Karis uttalelse kan også ses i sammenheng med Røkenes et al. (1996) sin teori om at det ofte oppleves lettere å kommunisere med en person vi har noe til felles med. Kari sin uttalelse vitner om at det å ha en god relasjon til PP-rådgiveren, har betydning for hennes opplevelse av samarbeidet. Dette støttes også av Røkenes et al. (1996) som sier at en god relasjon kan være en styrke i kommunikasjon og samarbeid. Kjent og tydelig atferd kan skape forutsigbarhet, noe som i følge Glavin og Erdal (2013) kan gi deltakerne i samarbeidet trygghet.

Både Monika, Trude og Kari ønsker å ha en kjent person å samarbeide med, og jeg tolker deres uttalelser dithen at de ønsker minst mulig utskifting i hvem som innehar rollen som PP-rådgiver. Deres uttalelser kan vitne om at relasjonen de har til PP-rådgiver, har stor betydning for om samarbeidet oppleves positivt. Som Ekeberg og Holmberg (2001) poengterer, er samarbeidet avhengig av menneskene som deltar, og av den enkeltes evne til å samarbeide.

Selv om fordelene med å ha opparbeidet en bærende relasjon til den ansatte i PP-tjenesten er mange, kan det også være sårbart for endringer. Dersom det kommer en ny og ukjent person fra PP-tjenesten, kan den nyankomne utføre sin jobb på en måte som kommer i konflikt med de normene som allerede er opparbeidet. Istedenfor å se på det som positivt å få et nytt syn på ting, kan man risikere at koordinatorene blir skuffet over at den nye ikke lever opp til deres forventninger. For å sikre kontinuiteten i samarbeidet bør det derfor være minst mulig utskifting av PP-rådgivere. Men dersom det kommer en ny person inn i samarbeidet, bør koordinatorene ikke se så negativt på dette at det blir ødeleggende for samarbeidets hensikt. Kanskje kan et nytt perspektiv, og nye øyner som ser, være en styrke? Et skifte av PP-rådgiver bør imidlertid planlegges, og den nye bør få en gjennomgang av den rådgiveren som har vært til stede på skolen over lengre tid. På den måten kan man sikre en god overlapping mellom gammel og ny PP-rådgiver.

”Et godt møte – da er det avklart hvem som gjør hva etterpå”

Denne kategorien vil handle om rolleforventning og rolleavklaring. I et samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten vil partene innta ulike roller. Til den enkelte rolle knytter det seg forventninger til hvilket ansvar og oppgaver vedkommende skal ha. De forventningene man har til hverandre, vil i følge Ødegård (2009) avhenge av hvilken jobb og bakgrunn personene har. Ut i fra dette synet, vil de spesialpedagogiske koordinatorene ha andre forventninger til samarbeidet med PP-tjenesten, enn de for eksempel vil ha til et samarbeid med en annen lærer. Hvilke forventninger man har til en persons rolle, er i følge Johannessen et al. (2010) også avhengig av de erfaringene man har fra tidligere opplevelser. De forventningene koordinatorene har til PP-tjenesten vil på bakgrunn av dette være avhengig av deres tidligere erfaring med samarbeidet. I følge Røkenes og Hanssen (2012) kan den enkelte ha dannet seg et bestemt bilde av hvordan de ønsker at den andre parten skal fremstå. I intervjuet med Kari kom det frem hvilke forventninger hun har til PP-tjenesten:

”Det har man en forventning om, at de er engasjert og setter seg inn i elevsaker. At sammen skal vi klare å finne noen gode løsninger eller finne ut hva man skal gjøre videre da”.

Jeg tolker Karis uttalelse som at hun forventer et engasjement fra PP-tjenesten, og hun ønsker at de setter seg inn i de aktuelle elevsakene. For at PP-rådgiver skal kunne bidra med gode innspill i diskusjonen, bør vedkommende være godt forberedt på den situasjonen de vil møte. Er det snakk om en elev med autisme, så bør man ha forberedt seg annerledes enn dersom det

er en elev med lese- og skrivevansker. Hver enkelt elev har imidlertid ulike behov, og det kan være vanskelig for PP-rådgiver å forberede seg til møtet uten relevant informasjon om saken. Skolen og Kari bør derfor sørge for at PP-rådgiver får et innblikk i ting som er gjort tidligere. Det kan for eksempel være kartlegginger som er gjort og tiltak som er iverksatt. Kari utdyper videre hva hun ønsker at PP-tjenesten skal bidra med:

”Vi ønsker jo at de er veiledere for oss, kommer med råd, lytter til hva vi har å si, er med i diskusjonene, er ute og treffer elevene, observerer, blir kjent”.

Kari har en forventning om at PP-tjenesten skal bidra til å finne de gode løsningene. Når skolen og PP-tjenesten samarbeider, er det ofte fordi skolen står ovenfor en utfordring som de ikke alene eller sammen med de foresatte er i stand til å mestre. Jeg tolker Karis uttalelse som at hun ikke forventer at PP-tjenesten skal være en tjeneste som sitter med et fasisvar, men hun ønsker at de skal ha en veiledende og rådgivende funksjon. For at PP-tjenesten skal kunne innfri disse forventningene ønsker hun at de skal være tilstede på skolen og bli kjent med elevene. Hun ønsker at de skal inn for å veilede skolen i konkrete saker, og være bidragsytere i problemløsningen. I følge Vangen og Huxham (2009) vil et samarbeid kunne føre til andre resultater enn dersom partene arbeider hver for seg. Kari ønsker at PP-tjenesten skal være en aktiv bidragsyter både når det gjelder kompetanseheving blant de ansatte, og når det gjelder tiltak rettet mot det enkelte barnet. Ved å være tilstede i skolen, og bli kjent med deres praksis, kan PP-rådgiveren få et bedre grunnlag til å vurdere hvilke endringer og tilpasninger som kan prøves ut. På den måten kan de fungere som en styrkende tjeneste for skolen.

På lik linje med Kari, har også Monika en forventning til hvilken funksjon PP-tjenesten skal ha i samarbeidet. Hun forventer derimot ikke at de skal være enig i alle samarbeidsspørsmål:

”Jeg forventer at de er en samarbeidspartner, en støttende og oppdatert instans. De bør ha en vid og brei kompetanse. Men jeg forventer ikke at de skal være enige med oss, det forventer ikke jeg. Men at de er en samarbeidspartner som kan hjelpe oss å se ting, veilede oss på ting og utfordre oss på ting”.

Monika har en forventning om at PP-tjenesten skal være en hjelpende instans for skolen. Hun forventer at de kan bidra til å gi ny innsikt i ulike saker, og at samarbeidet skal gi bedre resultater enn dersom skolen opptrer alene. I følge Tangen (2012) er det nettopp dette som er

det overordnede målet med ethvert samarbeid. Monika ønsker at PP-tjenesten skal utfordre skolen, slik at de sammen kan komme frem til gode løsninger. PP-rådgiver kan komme med sine vurderinger, og gi et nytt syn på saken. Vedkommende kan utfordre lærerne til å tenke i nye retninger, og da kan gamle mønster og rutiner brytes. Som Moen (2012) påpeker bør deltakerne i et samarbeid ha en evne til å sette sin kunnskap sammen. På den måten kan både PP-tjenesten og skolen utvikle sin kunnskap, og dermed kunne gi et enda bedre opplæringstilbud for det enkelte barn. Jeg tolker Monikas uttalelse som at skolen hun arbeider på er bevisst sine begrensninger, og at de kontakter PP-tjenesten for støtte når det er nødvendig. Å være bevisst sine styrker og begrensninger er i følge Kinge (2012) en viktig faktor for om samarbeidet lykkes eller ikke.

Monika understreker at hun ikke forventer at PP-tjenesten skal være enig med skolen i alt. Jeg tolker dette som at det er rom for å ha ulike meninger i samarbeidet. Eide og Eide (2007) trekker frem nettopp gjensidig støtte som kjennetegn på et godt samarbeid. Både Monika og PP-rådgiver tar med seg ulik kompetanse og ulike erfaringer inn i samarbeidet. For at partene skal forstå hverandres perspektiv, må de i følge Schibbye (2002) være anerkjennende. Linder (2012) sier at anerkjennelse handler om å gi en bekreftelse på hverandres opplevelse av verden. For å lykkes med dette, bør verken Monika eller PP-rådgiver gå inn i samarbeidet med en formening om at deres synspunkt er det eneste rette. De bør isteden vise interesse for den andres synspunkter, og være ydmyk i forhold til at den andre parten kan ha andre meninger enn seg selv. Som Spurkeland (2012) sier kan en verdsettelse av den andres syn føre til saklige diskusjoner rundt saken. Monika uttaler at hun ønsker at PP-tjenesten skal hjelpe dem å se nye ting, og dermed oppdage nye muligheter. Dersom de har en gjensidig respekt for hverandres meninger, kan dette føre til formålstjenlige diskusjoner.

Før man setter i gang en diskusjon, kan det være hensiktsmessig å klargjøre hvilke forventninger man har til hverandre. På den måten kan man unngå misforståelser knyttet til rolleavklaring og ansvarsfordeling. Monika ønsker at PP-tjenesten skal ha en vid og brei kompetanse. Hun forventer derimot ikke at hennes kontaktperson i PP-tjenesten skal kunne gi henne et svar på alt hun lurer på:

”Jeg kan ikke forvente at det er en som kan om logopedi, om lese- og skrivevansker og har atferd i tillegg. Men dersom den som er kontaktperson til deg akkurat der og da ikke kan gi

deg et svar, så kan de være så ærlige og si at vet du, da må jeg tilbake til kollegaene mine å søke hjelp, så skal jeg gi deg en tilbakemelding. Ja, det har jeg en forventning om”.

Monikas uttalelse vitner om at hun har en realistisk forventning til PP-tjenesten. Hun har en forståelse for at de som er ansatt i PP-tjenesten kan ha ulik og varierende fagkompetanse, og hun forventer ikke at en person er ekspert på alle områder. Dersom Monika hadde forventet at PP-tjenesten skulle løse alle hennes bekymringer, ville skuffelsen blitt stor dersom disse forventningene ikke ble innfridd. Det kunne ha ført til en negativ holdning mot PP-rådgiver, noe som også kunne ha svekket samarbeidet. På en annen side er det viktig at Monika ikke setter sine forventninger for lavt. Da kan det være en fare for at det ikke legges ned nok innsats for å finne de gode løsningene. Her vil det være en utfordring å finne den riktige balansegangen, men det er viktig å gjøre en kontinuerlig vurdering av kvaliteten på samarbeidet. Ambisjonen med ethvert samarbeid er i følge Lauvås og Lauvås (2004) at partene skal utvikle hverandres kunnskap og kompetanse i positiv retning.

Selv om Monika ikke forventer at PP-rådgiveren skal kunne svare på alle spørsmål, forventer hun at de er ærlige om dette. I de situasjonene der hun ikke får den hjelpen hun trenger, ønsker hun at vedkommende skal ta hennes spørsmål videre til noen som kan gi et svar. Hun forventer med andre ord ikke bare at PP-rådgiver skal si hva han eller hun kan bidra med, men også at de skal være ærlige når det gjelder hva de ikke kan bidra med. I følge Glavin og Erdal (2013) vil et samarbeid som er preget av åpenhet og redelighet, gjøre det letter for den enkelte å være åpen om hvilke egenskaper man har som kan utnyttes for å løse samarbeidets hensikt. Ved å være en ærlig samarbeidspartner, kan PP-rådgiveren også bygge opp tilliten i samarbeidsforholdet. Som Spurkeland (2012) poengterer, tar det tid å bygge opp tillit. En ærlig tilbakemelding fra PP-rådgiver kan imidlertid være en handling som påvirker Monikas opplevelse av samarbeidet i en positiv retning. En ærlig og oppriktig kommunikasjon kan også motvirke at Monika får en urealistisk forventning til PP-tjenesten.

I likhet med Monika har Kari også en forståelse av at den ansatte i PP-tjenesten ikke har alle svarene:

”Det er jo ikke bestandig at de heller finner noen tiltak, men at de i vertfall hjelper oss å tenke videre, hvem er det da andre vi kan bruke. Hvilken vei skal vi gå?”

Dersom PP-tjenesten ikke har den kompetansen som skal til for å kunne hjelpe, forventer Kari at de skal bistå skolen i spørsmålet om hvilke andre institusjoner det kan være aktuelt å bruke. Som Kari har uttalt tidligere, ønsker hun at PP-tjenesten skal være en støttende og veiledende instans. Hun har en forventning til at de skal veilede skolen, og bidra til å finne fornuftige løsninger. Jeg tolker hennes uttalelse som at hun ikke mener at PP-rådgiveren skal ta over ansvaret for barnet, men at vedkommende skal bidra til å tenke ut strategier for veien videre. Hun ønsker at PP-tjenesten skal være en veileder, slik at skolen på egenhånd kan sette i verk de nødvendige tiltakene for å bedre den nåværende situasjonen.

Kari har et bestemt bilde av hvilken rolle hun ønsker at PP-rådgiveren skal ha. Dersom det blir store sprik mellom det hun forventer seg, og det som skjer i virkeligheten, kan dette i følge Røkenes og Hanssen (2012) skape vansker i kommunikasjonen. En rolleavklaring der PP-rådgiveren og Kari samtaler om hvilke forventninger de har til hverandre, kan derfor være av betydning i denne sammenhengen. Uklarheter omkring hva som er ansvaret til den enkelte, kan i følge Kinge (2012) hemme samarbeidet. Ved å ta seg tid til en slik avklaring, kan det dermed føre til et mer velfungerende samarbeid. Denne oppgaven bør imidlertid ikke bare tillegges PP-rådgiveren, men begge partene må ideelt sett bidra til å tydeliggjøre hva som skal være den enkeltes ansvar i samarbeidet. De bør formidle sine forventninger på en klar og tydelig måte, og gi hverandre tilbakemeldinger på hva som er realistisk å forvente. I følge Johannessen et al. (2010) er relasjonen mellom partene av betydning i en slik diskusjon. Når koordinatoren og PP-rådgiveren skal uttrykke sine forventninger ovenfor hverandre, bør dette skje med en positiv innstilling. Dersom en av partene går inn med en aggressiv og negativ holdning, kan det utløse en forsvarsmekanisme hos den andre parten, noe som igjen kan ha betydning for vedkommende sin rolleutøvelse. Jeg vil igjen påpeke den gjensidigheten som bør være tilstede i et samarbeid. Både koordinatoren og PP-rådgiveren bør stadig være bevisst på hvordan deres fremferd kan styrke og svekke samarbeidet.

Som jeg har beskrevet tidligere, kan en god relasjon til den ansatte i PP-tjenesten være av stor betydning for koordinatorenes opplevelse av samarbeidet. En god relasjon mellom partene i samarbeidet kan også vise seg å lette rolleavklaringen. Trude sier:

”Det er greit at man kjenner hverandre litt også da. At det ikke er nye folk som kommer hele tiden. For da vet du på en måte litt hva som er ansvarsområdene til de ulike. Hva kan du gjøre, og hva kan de tilby ikke sant?”

Som nevnt i forrige kategori, om relasjonens betydning, kan en kjent kontaktperson skape både forutsigbarhet og trygghet i samarbeidet. Når det kommer en kjent person til skolen, opplever Trude at det letter rolleavklaringen i samarbeidet. På den måten vet hun hvem som skal gjøre hva, og hva som er ansvarsområdet til den enkelte. Jeg tolker hennes uttalelse som at de har et tillitsfullt miljø, der de stoler på hverandres kompetanse. For å unngå at et samarbeid går i vranglås er det i følge Spurkeland (2012) viktig at deltakerne snakker sammen om viktige samarbeidsspørsmål. Trudes uttalelse tyder på at hun opplever det som betydningsfullt med en avklaring omkring ansvarsfordeling. Hun opplever at faste deltakere i samarbeidet gjør denne rolleavklaringen lettere, noe som også støttes av Glavin og Erdal (2013). De sier at faste deltakere i samarbeidet vil kunne gjøre koordineringen av samarbeidet enklere.

På skolen der Monika er ansatt, har de en fast dag hver måned der PP-tjenesten kommer til skolen. Da får den enkelte kontaktlærer mulighet til å melde inn saker på forhånd, og ut i fra dette lager PP-tjenesten en møteplan. Da er det den enkelte lærer som møter PP-rådgiveren og tar opp de sakene de har meldt inn. I intervjuet med Monika kom det tydelig frem at dette er en ordning hun er godt fornøyd med:

”Vet du, jeg synes det er genialt at det er fastlagt tid og tidspunkt. Vi vet hvem som kommer og vi vet hvem som kommer den dagen. Og at det sendes ut en plan fra PP-tjenesten (...) Så da vet vi når PP-tjenesten kommer, og at de er her fra da til da”.

Jeg tolker Monikas uttalelse som at hun verdsetter stabilitet og struktur i samarbeidet. Hun trekker det frem som betydningsfullt å vite hvem som kommer, og når vedkommende skal komme. Når skolen vet litt om hvordan PP-rådgiveren jobber, har de et bedre grunnlag for å forberede seg til møtet. På den måten kan de tilpasse hva de ønsker å snakke om og hvilke spørsmål de vil stille. Siden det er den enkelte lærer som møter barnet blir også ansvaret fordelt utover. Monika sitter ikke alene med ansvaret, men den enkelte lærer kan ta opp utfordringer som er aktuelle i sin klasse. Det er lærerne som har den daglige kontakten med barna, og en slik ansvarsfordeling kan være positivt for oppfølgingen av disse barna. I følge Glavin og Erdal (2013) har slike regelmessige møter vist seg å ha positiv betydning for samarbeid. Monika utdyper hvordan hun opplever disse faste dagene:

”Det er etablerte samarbeidsformer, det er etablert faste samarbeidsformer, og dag og tid og navn er etablert. For da er det litt mer forpliktende.”

Monikas uttalelse vitner om at hun opplever den praktiske gjennomføringen av samarbeidet som positivt. Hun opplever det som en styrke at de har regelmessige møter med PP-tjenesten, og at de har den samme personen å forholde seg til. Hun utdyper videre:

”Jeg synes at når flere personer kommer, og det ikke blir de samme, så synes jeg på en måte at ansvaret pulveriseres jeg da. Det er så mye mer greiere å si at det er ditt ansvar, og det er mitt ansvar å melde opp der. Da er det avklart hvem som har hvilket ansvar.”

Når det kommer ulike personer fra PP-tjenesten til skolen, opplever Monika at det blir manglende kontroll på hvem som har ansvar for hva. Hennes erfaring er at denne ansvarsfordelingen blir lettere å gjennomføre når hun har en fast person å forholde seg til. Som vi har sett tidligere deler også Trude denne erfaringen. Hun mener at når det er den samme personen som kommer, så er det lettere å vite hva vedkommende kan tilby skolen. De har da fått mulighet til å bli kjent med hverandre over tid, og de vet derfor hvilke muligheter og begrensninger som ligger i PP-rådgiverens kompetanse. Det at Monika og Trude har fått mulighet til å bli kjent med PP-rådgivernes styrker og svakheter, gjør rolleavklaringen lettere. Dette er i følge forskningsdeltakerne betydningsfullt for deres opplevelse av samarbeidet. I følge Lillejord et al. (2010) kan en tydelig ansvarsfordeling nemlig øke muligheten for å lykkes med samarbeidet. En tydelig rolleavklaring kan også skape realistiske forventninger til hverandre i samarbeidet. Når de har en kjennskap til hverandre fra før, kan det være tydelig hvem som skal gjøre hva når partene møtes. De kan dermed bruke tiden på å diskutere selve årsaken til hvorfor de møtes, og ikke bruke tid på å avklare hva som er hvem sitt ansvar. Som Trude sier:

”Et godt møte – da er det avklart hvem som gjør hva etterpå”.

I intervjuet med Trude kom det frem at hun ser på rolleavklaring som en viktig del av samarbeidet. En avklaring og redegjørelse der man formidler hvem som skal ha hvilket ansvar, kan derfor være av betydning når det gjelder Trudes opplevelse av samarbeidet. En avklaring av hvilke forventninger som ligger i den enkeltes rolle, kan også gjøre det lettere for den enkelte å gjennomføre sin oppgave. En slik rolleavklaring kan i følge Kinge (2012) være viktig når det gjelder å belyse hvilken atferd som forventes av den enkelte i samarbeidet. Ved å samtale om hverandres rolle, kan Trude og PP-rådgiveren forebygge at det oppstår misforståelser og uklarheter i samarbeidet. Betydningen av å avklare hvilke forventninger partene har til hverandre, blir også trukket frem av Moen og Tveit (2012). I et

rådgivingsforhold vil det være formålstjenlig å avklare hva man kan forvente av hverandre. En rolle kan være fleksibel, og gjennom å skape en felles forståelse av egen og andres rolle, kan den enkelte endre og utvikle sin praksis.

”Ting må skje, ellers ser jeg ikke vitsen med det”

Den tredje og siste kategorien handler om utbytte av samarbeidet. For at et samarbeid skal være meningsfullt, sier Ekeberg og Holmberg (2001) at den enkelte deltaker bør oppleve det som nyttig. Samarbeidet må være et redskap som skal gi barn, unge og foreldre støtte og hjelp i tråd med deres behov. For at dette skal være mulig bør partene i samarbeidet ha et felles mål å fokusere mot, og de må søke løsninger i fellesskap. En grunnleggende forutsetning for å samarbeide, er at det i følge Knudsen (2004) må eksistere et behov for det. Som Johannessen et al. (2010) påpeker, kan skolen ofte oppleve å stå overfor utfordringer med enkeltelever, klassemiljøet eller skolen som organisasjon, som de trenger hjelp fra PP-tjenesten til å mestre. Både Kari, Trude og Monika var i de respektive intervjuene opptatt av at samarbeidet må ha en hensikt, og det må være for barnets beste. Kari sier:

”Det er jo det der med at du kjenner på at du kommer frem til noe. Alt dette er jo for å hjelpe eleven til det beste”.

Når Kari går inn i et samarbeid med PP-tjenesten, har hun en mening og et mål med det. For at samarbeidet skal oppleves positivt, bør det lede frem til et resultat, og for Kari er det viktig at resultatet er til hjelp for det aktuelle barnet. Som Lassen (2014) påpeker, handler den spesialpedagogiske rådgivningen først og fremst om å hjelpe barn og unge å få tilgang til gode lærings- og utviklingsvilkår. En viktig oppgave for Kari og PP-rådgiver, vil derfor være å avdekke hvilket behov barnet har, og være på jakt etter de gode løsningene.

Det snakkes ofte om at samarbeid er viktig, og at det er en nødvendighet i skolen. Men er vi bevisst på hvorfor dette er viktig? For Kari sin del, tolker jeg det som viktig å komme i mål med samarbeidet. Dersom hun opplever at samarbeidet med PP-tjenesten ikke har noen hensikt, vil hennes motivasjon for å samarbeide kunne svekkes. Kari og PP-rådgiver bør derfor avklare hva den enkelte ønsker å få ut av samarbeidet. Eide og Eide (2007) trekker frem nettopp en forståelse av gruppens hensikt og funksjon, som viktig for at partene i samarbeidet skal oppleve arbeidet som inspirerende. Kari utdyper videre hvorfor dette er viktig for henne:

”Man må ta med sin erfaring og kompetanse inn og være løsningsorientert, sånn at det blir et produktivt samarbeid og at vi kommer noen vei med det. Jeg har jo opplevd møter der saksbehandleren, ja hva skal jeg si, der du rett og slett føler at du ikke får noe hjelp. Og det er jo ikke noe okay. De er jo våre nærmeste, så da er det viktig å føle at du blir hørt, at man kommer noen vei med det, og at det nytter”.

Karis uttalelse vitner om at hun ønsker et produktivt og fruktbart samarbeid. Hun vil at det skal være utviklende, og jeg tolker hennes uttalelse som at hun blir oppgitt dersom dette ikke er tilfelle. Hennes syn støttes av Ekeberg og Holmberg (2001) som sier at et meningsfylt samarbeid avhenger av at partene opplever det som nyttig. Men hva skal til for at samarbeidet er nyttig? Og hvem skal definere hva som er nyttig og hva som er unyttig? Når Kari og PP-rådgiver møtes, kommer de fra ulike arbeidssteder, og de har med seg ulike kompetanse og erfaringer. Dette kan bety at de har et ulikt syn på hva som er viktige oppgaver i samarbeidet.

Johnson og Johnson (2014) påstår at en gruppe eksisterer nettopp for å nå et felles mål. Det er dette målet som representerer gruppens ideal, og det er grunnen til at de møtes. Selv om det overordnede målet er å hjelpe skolen med deres aktuelle utfordring, kan den enkelte i samarbeidet ha individuelle mål. Som Fylling og Handegård (2009) påpeker i sin rapport, kan PP-tjenesten og skolen ha ulike oppfatning av hva samarbeidet skal handle om. Om samarbeidet er nyttig eller ikke kan derfor bli en personlig vurdering fra den enkelte parten i samarbeidet. Kari og PP-rådgiver kan med andre ord ha ulike oppfatninger av hva som er nyttig. Kari kan ønske individrettet hjelp, og målet hennes for samarbeidet kan være å få konkrete tiltak i forhold til et enkelt barn. For PP-tjenesten kan samarbeidet derimot oppleves nyttig dersom de får gitt en veiledning til hvordan skolen kan løse lignende utfordringer på egenhånd i fremtiden. Dette synet støttes av Johannessen et al. (2010), som mener at rådgivningen skal sette den som søker hjelp i bedre stand til å hjelpe seg selv. PP-rådgiver kan derfor tenkes å være mer opptatt av systemet rundt barnet. Kan det for eksempel være hensiktsmessig å se på planløsningen i klasserommet, på læreren som klasseleder, eller timeplanen? Kari kan ha et *her og nå* fokus, mens PP-tjenesten kan tenkes å se mer helhetlig og lenger frem i tid. For at Kari og PP-rådgiver skal kunne arbeide mot et felles mål, kan det som jeg har nevnt tidligere, være nødvendig med en avklaring av hvilke forventninger de har til samarbeidet.

Det kan være en utfordring å se den andres perspektiv når man har et personlig mål for samarbeidet. I følge Kinge (2012) kan uklarheter omkring mål og innhold føre til vansker i samarbeidet. På en annen side, som jeg har vært inne på tidligere, kan ulike meninger også skape interessante og inspirerende diskusjoner. Men for å unngå misforståelser og uenigheter, bør man som Ekeberg og Holmberg (2001) presiserer, utvikle en felles forståelse av hva som er viktige oppgaver for samarbeidet. Disse bør ligge som en retningslinje for det videre arbeidet. Både Kari og PP-rådgiver bør avklare hvilke forventninger de har til hverandre, og hvilke mål de har. Dette bør videre være veiledende for hvilke tiltak som skal settes i verk. I følge Lillejord et al. (2010) kan målene endre seg etter hvert, og tålmodighet er derfor viktig. Begge partene bør anerkjenne at den andre kan ha et annet syn enn seg selv, og være ydmyk i forhold til dette.

I likhet med Kari, er også Monika opptatt av at det må være en hensikt med samarbeidet. Hun sier:

”Et godt møte er jo på en måte når alle parter føler seg sett og hørt, og at det er gjort et vedtak. At vi ikke bare sitter og sier at vi må møtes igjen. Altså det blir satt en konklusjon, det blir gjort et vedtak på at enten så fortsetter vi sånn til neste gang vi møtes, eller så prøver vi noe nytt til neste gang vi møtes. Men altså, det diffuse, å bruke tid på det, det synes jeg er... det må gjøres en konklusjon. Ting må skje, ellers ser jeg ikke vitsen med det. Da blir det bare å møtes for å møtes”.

For at Monika skal oppleve møtet med PP-tjenesten som positivt er det viktig at partene anerkjenner hverandre, og respekterer hverandres syn. Schibbye (2002) sier at anerkjennelse handler om en holdning, eller noe du er. Dersom PP-rådgiver sørger for at alle partene i samarbeidet får si sin mening, og deretter gir en bekreftelse til deres opplevelse av situasjonen, vil Monika kunne oppleve møtet som godt. Hun deler også Kari sitt syn på at samarbeidet bør være en metode for å nå et mål. Hun er opptatt av at samarbeidet må lede frem til en beslutning. For å unngå at et samarbeid som i utgangspunktet skal være til barnets beste, ender i ineffektive samarbeidsrutiner, er det i følge Lillejord et al. (2010) viktig at tiltakene rettes mot konkrete utfordringer. Også Trude har gjort seg noen tanker om dette:

”Man må være litt på hugget, man må være litt effektiv, man må se muligheter og bidra rundt bordet. Både med det å spørre og komme med forslag til tiltak på veien videre. Et engasjement

altså, ikke bare være der for å delta, men bidra slik at vi skal få utrettet noe i det møtet. Og utrettet noe etterpå”.

Trude setter pris på en engasjert PP-rådgiver. Hun ønsker at vedkommende skal være aktiv, og vise initiativ slik at de sammen skal komme frem til relevante tiltak. Som Glavin og Erdal (2013) sier, er problemløsningsevne en viktig kvalifikasjon hos en profesjonell virksomhet. I likhet med Monika og Kari ønsker Trude at PP-rådgiver skal hjelpe skolen til å se hvilke mulige løsninger som fins. Jeg tolker Trudes uttalelse som at hun er mulighetsorientert, og på jakt etter relevante tiltak for den aktuelle saken. Hun setter pris på en søkende og nytenkende PP-rådgiver, som kommer med innspill om hvilke alternative løsninger skolen har. For at PP-rådgiver skal kunne imøtekomme disse forventningene, må vedkommende ha relevant kunnskap og kompetanse. Han eller hun bør ha en innsikt i hvordan skolen er organisert, og dermed kunne vurdere hvilke tiltak som er realistisk å gjennomføre innenfor de gitte rammene. Som jeg har vært inne på tidligere, bør også Trude vurdere om hun har en realistisk forventning til PP-rådgiverens ansvar for resultatene. Forventes det at rådgiveren skal være en som sitter med løsningen, eller er vedkommende en sparringspartner som skal ha en mer veiledende funksjon? Ved å diskutere dette kan Trudes forventninger enten bekreftes eller justeres. Jeg tolker denne neste uttalelsen fra Trude som at hun opplever at samarbeidet står til hennes forventninger:

”Jeg synes vi har veldig sånn effektive møter som vi får gjort ting, vi får ungene raskt inn i systemet, for eksempel til utredning eller foreldreveiledning dersom det er det de trenger”.

Trude opplever at barna ved skolen får raskt hjelp når det er nødvendig. Jeg tolker hennes uttalelse som at samarbeidet er effektivt i forhold til å finne gode tiltak for barnet. Som artikkel 3 i barnekonvensjonen påpeker, skal alle handlinger som berører barn ha barnets beste som et grunnleggende hensyn. Dette er også nedfelt i Opplæringsloven §1-3, som sier at opplæringen skal tilpasses det enkelte barn. Det overordnede målet med ethvert samarbeid i skolen, vil ut i fra dette synet være å styrke opplæringen til barna. Dersom samarbeidet mislykkes i å fange opp barnas behov, og dermed ikke bidrar til positive endringer, kan Trude få en svekket tiltro til samarbeidet. Hennes uttalelse kan imidlertid tyde på at hun opplever samarbeidet som vellykket, og hun kan dermed få en positiv forventning til samarbeidet.

Trudes forventning om at samarbeidet skal fungere godt, kan i følge Bandura (1997) gjøre at Trude presterer bedre. Dersom samarbeidet ikke hadde resultert i noen endring, kunne Trudes

motivasjon for å samarbeide forståelig nok blitt svekket. Når hun derimot har tro på at de skal lykkes, noe hennes uttalelse vitner om, kan det gi en økt forventning om at samarbeidet skal bidra til å finne gode løsninger for det enkelte barn. Dette kan være et godt utgangspunkt for Trude, når hun går inn i et nytt samarbeid med PP-tjenesten.

Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Problemstillingen for denne studien har vært: *”Hvilke faktorer kan ha betydning for at tre spesialpedagogiske koordinatorene opplever samarbeidet med PP-tjenesten som positivt?”*.

Jeg valgte å studere samarbeid, både på grunn av egen interesse, men også fordi god samarbeidsevne er viktig for oss som arbeider med barn og unge. Som nevnt tidligere presiserer Opplæringsloven §1-3 at tilpasset opplæring skal være et grunnleggende prinsipp i dagens skole. Alle barn har ulike forutsetninger for å lære, og noen kan av ulike grunner møte vansker i sin utvikling og læring. Som nevnt innledningsvis, kan gode læringsmuligheter for disse barna være avhengig av et samarbeid på tvers av ulike instanser. I slike situasjoner er PP-tjenesten en viktig samarbeidspartner for skolen.

For å besvare studiens problemstilling har jeg benyttet intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har intervjuet tre spesialpedagogiske koordinatorene, Monika, Kari og Trude, som er ansatt på tre ulike barneskoler i Sør-Trøndelag. Uten deres velvilje hadde jeg ikke kunne gjennomført denne studien. Jeg er svært takknemlig for at de lot meg få et innblikk i deres opplevelser. Jeg har i perioder arbeidet tett på mine deltakere, noe som har vært både spennende og lærerikt. I selve intervjusituasjonen har jeg sett viktigheten av å være en aktiv lytter, og stille relevante oppfølgingsspørsmål. Resultatene fra intervjuene har også vært avhengig av at jeg hele tiden vurderer hvordan min framferd kan påvirke deltakerne. Jeg har erfart at dette handler mye om å være ydmyk og anerkjennende ovenfor den enkelte.

Som studiens problemstilling uttrykker, valgte jeg å ha en positiv orientering på mine spørsmål. Etter å ha analysert mitt datamateriale, var det spesielt tre faktorer som skilte seg ut som betydningsfulle for at koordinatorene skal ha en positiv opplevelse av samarbeidet.

Den første faktoren var betydningen av å ha en god relasjon til PP-rådgiver. De tre koordinatorene ønsker å ha en god kjennskap til den ansatte i PP-tjenesten. De ser på det som positivt å ha den samme personen å forholde seg til over lengre tid. På den måten vet de hva vedkommende kan bidra med i samarbeidet, og de slipper å bruke verdifull tid på å bli kjent med en ny person for hvert møte. På en annen side er det viktig at samarbeidet ikke blir som et uformelt møte mellom venner. Det bør være et profesjonelt møte der det er rom for uenigheter, og det må alltid være barnets beste som er i fokus. Som jeg har vært inne på tidligere vil dette imidlertid være lettere dersom partene har fått mulighet til å opparbeide en bærende relasjon til hverandre. Jeg tolker både Kari, Monika og Trude sine uttalelser som at

de har fått mulighet til å opparbeide en slik relasjon til PP-rådgiver. Når de har den samme personen å forholde seg til, skapes det en forutsigbarhet i samarbeidet. Viktigheten av dette presiseres også av Hustad et al. (2013), som i sin rapport konkluderte med at PP-tjenesten behøver å utvikle en kompetanse for å være ”tettere på” skolen. Koordinatorene i min studie verdsetter nettopp en PP-rådgiver som kjenner skolens rutiner, og de opplever at samarbeidet blir mer tidseffektivt når de kan gå rett på sak. Som Monika påpeker kan dette også være en trygghet for det enkelte barn og deres foresatte.

Den andre faktoren handler om rolleforventning og rolleavklaring. Gjennom intervjuene med mine forskningsdeltakere kom det frem at de har et sett av forventninger til PP-tjenesten. Dersom koordinatorene opplever at PP-rådgiver ikke lever opp til disse forventningene, kan det skape misnøye. En tydelig rolleavklaring kan derfor ha stor betydning for koordinatorenes opplevelse av samarbeidet. Det bør redegjøres for hva som er ansvarsområdet til den enkelte, og hvem som skal ha ansvar for hva til neste møte. PP-rådgiverne og de spesialpedagogiske koordinatorene kan ha ulik bakgrunn og kompetanse, og det er derfor viktig at deres forventninger til samarbeidet diskuteres. Dette kan også ses i sammenheng med betydningen av en god relasjon. Dersom skolen har hatt den samme PP-rådgiveren å forholde seg til, vil det kunne lette rolleavklaringen. Da har de en viss kjennskap til hverandre, og de kan dermed vite hvilken kompetanse den enkelte kan bidra med. Koordinatorenes ønske om en tydelig rolleavklaring kan knyttes til anbefalingene i NOU 2009: 18 *Rett til læring*. Der trekkes felles og klare rutiner trekkers frem som eksempel på virkemidler som kan styrke samarbeidet.

Gjennom min studie har jeg også sett at forskningsdeltakerne er opptatt av at samarbeidet må ha en hensikt. Den tredje og siste faktoren i min studie valgte jeg derfor å kalle utbytte av samarbeidet. Både Kari, Monika og Trude er opptatt av at samarbeidet skal være en metode for å styrke barnas læring og utvikling. Det er alltid barnets beste som bør være i fokus, og samarbeidet bør derfor ha dette som mål. For koordinatorene er det av stor betydning at samarbeidet er et redskap som skal gi barna og deres foresatte støtte og hjelp i tråd med deres behov.

I et samarbeid er det viktig å tenke på hvordan egen oppførsel kan påvirke den andre parten sin opplevelse av samarbeidet. Kari ønsker blant annet et engasjement fra PP-rådgiver, Monika verdsetter ærlighet, og Trude ønsker at vedkommende skal være ”på hugget” og bidra i diskusjonene. Ansvar for kvaliteten på samarbeidet bør imidlertid ikke legges hos PP-

rådgiver alene. Koordinatorene bør også spørre seg selv om deres væremåte kan ha en betydning for PP-rådgiverens fremtreden. Dersom PP-rådgiver opplever at koordinatoren er misfornøyd med jobben han eller hun gjør, kan det skape et vanskelig arbeidsmiljø for vedkommende. Det bør, som jeg har nevnt tidligere, være en gjensidig kommunikasjon i samarbeidet. På den måten kan partene få en innsikt i hvilke faktorer som kan være av betydning for den andres opplevelse av samarbeidet.

Som nevnt tidligere er det de spesialpedagogiske koordinatorenes opplevelse av samarbeidet jeg belyser i min studie. Ved å ikke undersøke PP-tjenestens opplevelse, går jeg glipp av informasjon om deres erfaringer fra samarbeidet. Når det gjelder videre forskning, kunne det vært interessant å undersøke hvilke faktorer PP-tjenesten opplever som betydningsfulle for at samarbeidet med skolen skal oppleves positivt. Vektlegger PP-tjenesten de samme faktorene som koordinatorene i min studie, eller er de opptatt av andre tema? Det kunne også vært spennende å observere hvordan samarbeidet faktisk foregår. Siden jeg benytter intervju som eneste datainnsamlingsmetode, får jeg en god innsikt i deltakernes opplevelse av samarbeidet. Jeg kan imidlertid ikke si noe om hva som faktisk skjer i samarbeidet. For å få en innsikt i dette hadde det vært interessant å gjennomføre en studie som også innebærer observasjon av samarbeidet.

Mitt utvalg har bestått av tre spesialpedagogiske koordinatorene. Jeg har gjennomført en kvalitativ intervjustudie og derfor har jeg ikke vært opptatt av tallfesting og generalisering. Jeg har hatt et ønske om å nærme meg en dypere forståelse av det som studeres. Selv om resultatene i min studie kan overføres til andre, er det viktig å holde fast ved at jeg presenterer tre personers opplevelser. En opplevelse er subjektiv, og andre koordinatorene kan ha helt andre erfaringer enn de Kari, Trude og Monika uttaler. Studiens tolkninger og drøfting er også et resultat av min forforståelse, og valg jeg har tatt. Det er jeg som har valgt hvilke sitater som skal brukes, og hvilke kategorier og teorier disse skal knyttes opp i mot. Vi mennesker møter imidlertid verden med ulik forforståelse. Andre som leser min studie, kan dermed legge en annen mening i sitatene enn det jeg har gjort. Jeg ser imidlertid på det som en styrke å ha fått møte deltakerne ansikt til ansikt. Jeg har hatt en samtale med hver enkelt, og dermed også kunnet observere deres kroppsspråk. Det er med andre ord ikke deres uttalelser alene som har gitt meg en forståelse av hva de vektlegger som betydningsfullt i samarbeidet med PP-tjenesten. Deres engasjement og entusiasme ovenfor de ulike temaene vi snakket om, har også vært veiledende for meg i denne prosessen. Gjennom member-checking har jeg også gitt

deltakerne mulighet til å komme med tilbakemeldinger på mine funn. Ingen av deltakerne kom med noen innvendinger på dette.

I arbeidet med denne studien har jeg lært mye om hvordan samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen oppleves av de spesialpedagogiske koordinatorene. Jeg har fått et innblikk i hvor betydningsfullt et godt samarbeid kan være, og jeg har lært noe om hvordan jeg som lærer og spesialpedagog kan forholde meg til fagpersoner fra PP-tjenesten. Å styrke et samarbeid trenger ikke å være avansert, men man bør være bevisst på hvordan både små og store hendelser kan påvirke samarbeidet i ulike retninger. Gode relasjoner mellom partene i samarbeidet, tydelig definerte roller, og barnets beste i fokus, kan vise seg å ha stor betydning for koordinatorenes opplevelse av samarbeidet.

Litteraturliste

- Aamodt, L.G. (2011). *Samhandling mellom barnevern og BUP*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andersson, H.W., Ose, S.O., Pettersen, I., Røhme, K., Sitter, M. & Ådnes, M. (2005).
Bakgrunn og ramme. I Andersson, H.W. (red) (2005). *Kunnskapsstatus om det samlede tjenestehelsetilbudet for barn og unge*. Rapport. Trondheim: SINTEF Helse.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barneombudet (2015). *Barnekonvensjonen*. Hentet 13. april 2015 fra:
<http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#3>
- Briseid, L.G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ekeberg, T.R., & Holmberg, J.B. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 5/09. Bodø: Nordlandsforskning. Hentet 14. mars 2015 fra: <http://www.udir.no/upload/rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen og R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hauger, B. (2015). *Det gode elevmøtet!*. Hentet 23. mars 2015 fra:
http://www.forebygging.no/Global/20_det_gode_elevmotet.pdf
- Hauger, B. Højland, T. G., & Kongsbak, H. (2008). *Organisasjoner som begeistrer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C.L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 2/13. Bodø: Nordlandsforskning. Hentet 13. mars 2015 fra:
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/PP-tjenesten.pdf?epslanguage=no>

- Imsen, G. (2010). *Elevens verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnson, D. & Johnson, F. (2014). *Joining together. Group theory and group skills*. (11. utg.). Harlow: Pearson.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T.A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T.A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knudsen, H. (2004). Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser. I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker. Tverretattlig samarbeid i teori og praksis*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009: 18). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lassen, L.M. (2014). *Rådgivning: kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, K., & Lauvås P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lovdata (2015). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 16. januar 2015 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament premisser og prosess. I T. Moen og R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 87-102). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen og A. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademia forlag.

- Moen, T. & Tveit, A. (2012). Innledning. I T. Moen og A. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NTNU (2015). *Jobbmuligheter. Master i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk*. Hentet 13. april 2015 fra <http://www.ntnu.no/studier/msped/jobbmuligheter>.
- Ohnstad, F. O. (2010). *Profesjonsetikk i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C.E. O'Malley (red.), *Computer supported collaborative learning* (s. 69–97). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Røkenes, O.H., & Hanssen, P.H. (2012) *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O.H., Lossius, K., & Mauseth T. (1996). *Kommunikasjon og sosialt samspill*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag A/S.
- Schibbye, A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige læringssituasjoner. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 645-662). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vangen, S., & Huxham, C. (2009). En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. I E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning* (s. 67-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegård, A. (2009). Konstruksjoner av samarbeid. I E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning* (s. 52-66). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 – Brev til rektorer

Hei!

Mitt navn er Andrea Hafsås og jeg går nå siste året på masterstudie i spesialpedagogikk ved NTNU. I vår skal jeg skrive masteroppgave, og har valgt følgende problemstilling: ”Hvordan opplever tre spesialpedagogiske koordinatorene å samarbeide med PP-tjenesten? Hvilke faktorer kan ha betydning for at samarbeidet oppleves positivt?”. Et mål med prosjektet vil være å øke forståelsen for hvordan samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten fungerer. Jeg tror at et fokus på hva som kjennetegner et positivt samarbeid kan komme både ansatte i skole og PP-tjenesten til gode.

Jeg skal gjøre en kvalitativ studie og vil benytte dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Intervjuet vil ta ca. 1 time, og her vil jeg benytte meg av lydopptak. I denne sammenhengen ønsker jeg å komme i kontakt med spesialpedagogiske koordinatorene som har gjort seg noen erfaringer med samarbeid med PP-tjenesten, og som kan uttale seg om dette. Jeg ønsker å ha et spesielt fokus på positive erfaringer og eksempler.

Er det en spesialpedagogisk koordinator ved din skole som kunne passe til dette? Jeg hadde satt stor pris på om du kunne avklare med vedkommende om jeg kan ta kontakt for å gi mer utfyllende informasjon om prosjektet. Han/hun kan også ta direkte kontakt med meg dersom det er ønskelig. Av etiske grunner ønsker jeg ikke navn på aktuell kandidat før han/hun har gitt sitt samtykke til dette. Deltakere i studien vil ikke være gjenkjennbare i oppgaven/publikasjonen. Personopplysninger og skoletilhørighet/kommune vil anonymiseres. Deltaker kan også trekke seg fra prosjektet på et hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi noen grunn for dette.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart. På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen,

Andrea Hafsås

Mail: andhaf89@hotmail.com

Telefon: 95202525

Vedlegg 2 – Intervjuguide

1. Presentasjon av meg selv og masteroppgaven

- Utdanning og bakgrunn
- Hvorfor samarbeid?
- Problemstilling
- Anerkjenne

2. Deltakers bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn?

3. Begrepet samarbeid

- Hva legger du i begrepet samarbeid?
 - Hvem samarbeider du med som spesialpedagogisk koordinator?
 - Hvordan opplever du viktigheten av samarbeid?
 - Hvordan opplever du skolens fokus på samarbeid?

4. Samarbeid med PP-tjenesten

- Hvor ofte samarbeider du med PP-tjenesten?
 - Hva ”utløser” samarbeidet med PP-tjenesten?
- Hva er din rolle i møte med PP-tjenesten?
- Hva tenker du er PP-tjenestens rolle i skolen?
- Hvordan opplever du nødvendigheten av PP-tjenestens kompetanse i skolen?
 - Hvilke forventninger har du til møtet med PP-tjenesten?
 - Hvordan forbereder du deg til møtet med PP-tjenesten?
 - Hvordan opplever du at PP-tjenesten er forberedt til møtet?
- Hvordan opplever du selve kommunikasjonen med PP-tjenesten?
 - Hvordan opplever du de tiltakene PP-tjenesten foreslår?
 - Hvordan samarbeider dere om de tiltakene som blir iverksatt?
- Hvilke egenskaper ser du på som viktig for en PP-rådgiver?
- Hvilke egenskaper tror du det er viktig at du som spesialpedagogisk koordinator har for at samarbeidet skal oppleves positivt?

5. Oppsummering/avslutning

- 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?
- Kan jeg ta kontakt dersom nye spørsmål dukker opp ved en senere anledning?
- Sende uttalelser til deg (member-checking)?

Vedlegg 3 – Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Samarbeid mellom skole og PP-tjenesten”*

Bakgrunn og formål

I denne studien ønsker jeg å se nærmere på samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten. Et hovedmål med oppgaven er å løfte frem spesialpedagogiske koordinators/rådgiveres opplevelse av samarbeidet. Jeg har alltid hatt en interesse for det arbeidet PP-tjenesten gjør, og jeg er selv nyutdannet lærer. I studien ønsker jeg å belyse følgende problemstilling: ”Hvordan opplever tre spesialpedagogiske koordinators/rådgivere å samarbeide med PP-tjenesten? Hvilke faktorer kan ha betydning for at samarbeidet oppleves positivt?”. Jeg tror at økt kunnskap om positive sider ved samarbeidet kan komme både ansatte i skole og PP-tjenesten til gode. Prosjektet er en del av masterstudie i spesialpedagogikk ved NTNU.

Du forespørres om å delta i studien da du oppfyller følgende kriterier:

- Du er spesialpedagogisk koordinator/rådgiver.
- Du har erfaring med å samarbeide med PP-tjenesten.
- Du kan si noe om din opplevelse av dette samarbeidet.
- Du har noen positive erfaringer fra samarbeidet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å være deltaker i min studie innebærer deltakelse på et kvalitativt intervju. Dette vil vare i ca. 1 time. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle hva du legger i begrepet samarbeid og hvordan du opplever å samarbeide med PP-tjenesten. Jeg vil bruke lydopptak og eventuelt ta notater underveis. Enkelte uttalelser/sitater vil bli brukt i min masteroppgave.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Veileder vil kunne få innsyn i enkelte utsagn, når hun skal veilede meg i oppgaveskrivingen. Lydopptak og transkribert intervju vil oppbevares på min private PC som er beskyttet med personlig passord. Som deltaker vil du ikke være gjenkjennbar i oppgaven/publikasjonen. Personopplysninger og

skoletilhørighet/kommune vil anonymiseres. Når innlevering og eksamen er gjennomført og godkjent, vil datamateriale anonymiseres og lydopptak slettes, senest innen 30.08.2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert/slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Andrea Hafsås, mobil: 95202525, mail: andhaf89@hotmail.com. Min veileder er Snefrid Tislevoll (NTNU), telefon: 73591663, mail: snefrid.tislevoll@svt.ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
- Jeg samtykker til bruk av lydopptak i intervju*

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
mailto:nsd@iuh.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Snefrid Tislevoll
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.01.2015

Vår ref: 41003 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41003	<i>Samarbeid mellom skole og PP-tjenesten</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Snefrid Tislevoll</i>
<i>Student</i>	<i>Andrea Hafsås</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Utvalget består av lærere. Vi anbefaler at rektor eller annen kontaktperson videreformidler kontakten/informasjonen om prosjektet på vegne av student, og at interesserte informanter blir bedt om å ta kontakt direkte med student. Alternativt vil rektor eller kontaktperson klarere med lærerne at deres kontaktinformasjon kan utleveres til student.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, forutsatt at følgende setninger "Navnet ditt vil bli anonymisert i hele prosessen, da jeg vil bruke fiktivt navn (for eksempel "Ola" eller "Kari")" og "Jeg vil igjen presisere at du gjennom hele prosessen vil være anonym" slettes, jf. telefonsamtale med Andrea Hafsås 06.01.2015. Videre anbefaler vi at setningen "Din skoletilhørighet/kommune vil også anonymiseres" omskrives noe. Vi foreslår følgende formulering: "Personopplysninger og din skoletilhørighet/kommune vil anonymiseres i oppgaven". Endelig ber vi om at setningen "Når innlevering og eksamen er gjennomført og godkjent, vil lydopptak slettes" omskrives til: "Når innlevering og eksamen er gjennomført og godkjent, vil datamaterialet anonymiseres og lydopptak slettes, senest innen 30.08.2015". Vi gjør oppmerksom på at også delsetningen "Deltakerne i studien vil bli anonymisert hele veien (...)" i rekrutteringseposten endres, jf. telefonsamtale. I stedet foreslår vi at det bare skrives at "Deltakerne i studien vil ikke være gjenkjennbar i oppgaven/publikasjonen".

Vi minner om at lærere ikke kan omtale barn/foresatte på en personidentifiserende måte av hensyn til taushetsplikten. Student må derfor stille spørsmålene på en slik måte at taushetsplikten ivaretas, og kan med fordel minne den ansatte om at navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger (som alder, kjønn, landbakgrunn, spesielle hendelser, diagnoser mm.) må utelates ved omtale av barn og foresatte.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.08.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak