

Line Andreassen

Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere:

En kvalitativ intervjustudie av to PP-rådgiveres erfaringer med bruk av analysemodellen som redskap i samarbeidet.

Masteroppgave i pedagogisk og psykologisk rådgivning, PED 6904

Trondheim, Oktober, 2017

Sammendrag

Formålet med mitt studie var å undersøke hvordan PP-rådgivere erfarer og opplever bruken av analysemodellen i samarbeid med lærere. Samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere kan oppleves å være utfordrende. Undersøkelser viser at PP-tjenesten og skolen kan ha ulikt syn på hva samarbeidet dem imellom skal omhandle. Lærere uttrykker at de ønsker hjelp knyttet til utfordringer hos enkeltelever, mens PP-tjenesten ønsker å dreie arbeidet mot systemrettede forhold (Fylling & Handegård, 2009) Med bakgrunn i dette ble min problemstilling:

Hvordan erfarer og opplever PP-rådgivere bruken av analysemodellen i samarbeid med lærere?

For å finne svar på problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ metode, med intervju av to PP-rådgivere som datainnsamlingsstrategi. Gjennom analyse kom jeg fram til følgende to kategorier: *Nyttig redskap i samarbeid med lærere* og *Ulike perspektiver på problemområder*.

Mine funn i studien er for det første at forskningsdeltakerne opplevde analysemodellen som et nyttig redskap. De erfarte at strukturen som modellen representerer oppleves nyttig. PP-rådgiverne forteller at strukturen hjelper med å finne ut hvor man skal begynne å arbeide i vanskelige saker. I tillegg synes informantene at det er nyttig at analysemodellen poengterer betydningen av analyse før tiltak settes i gang.

For det andre fant jeg at PP-rådgiverne opplevde at de og lærerne de samarbeidet med, hadde ulike perspektiver på problemområder. Perspektivene kom frem i måten PP-rådgiverne snakket om lærerne og seg selv på. De opplevde at lærerne hadde et individorientert perspektiv, mens de selv hadde et systemorientert perspektiv.

Jeg har valgt å beskrive analysemodellen og samarbeid som er studiens teoretiske utgangspunkt.

Forord

At man, naar det i Sandhet skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe på at finde han der, hvor han er, og begynde der.

Dette er hemmeligheten i al Hjælpekunst. Enhver der ikke kan det, han er selv i Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden.

For i Sandhet å kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere enn han - men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer.

Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen han slet ikke.

Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig og stolt, saa jeg i Grunden istedet for å gavne ham, egentlig vil beundres av ham.

Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmykelse; Hjælperen maa først ydmyge seg under Den, han vil hjelpe, og herved forstaae, at det at hjelpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det hjelpe ikke er at være de Hærskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjelpe er Villighet til indtil videre at finde seg i at have Uret, og i ikke At forstaae hvad den Anden forstaaer (..)

(Kierkegaard, 1859, s.27)

Søren Kierkegaards (1813-1855) tekst ble introdusert for meg i starten av mitt utdanningsløp ved universitetet i Trondheim i 1993. Teksten kommer stadig tilbake og minner meg om viktige perspektiv i mitt arbeide i pedagogisk psykologisk tjeneste. Kierkegaards teori legger vekt på at man først må forstå det den andre forstår, når man skal hjelpe andre mennesker.

Han sier at dette er hemmeligheten i all hjelpekunst (Kierkegaard, 1962-64). Et av PP-tjenestens mandat er å hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. For å komme i posisjon til å hjelpe er det nødvendig med et godt samarbeid mellom aktørene i skolen.

I denne studien har jeg undersøkt to erfarne PP-rådgivere, Mia og Astrid om deres erfaringer i bruken av analysemodellen i samarbeid med lærere. Problemstillingen er: Hvordan erfarer og opplever PP-rådgivere bruken av analysemodellen i samarbeid med lærere? For å finne svar på problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ metode, med intervju som datainnsamlingsstrategi.

Jeg vil rette et stort takk til PP-rådgiverne Mia og Astrid som åpnet opp for sine meninger og refleksjoner gjennom intervjuet. Uten dem hadde ikke denne studien latt seg gjennomføre. Videre vil jeg takke min mann og mine to ungdommer som har hjulpet meg med å holdt motet opp, vært positiv og gitt meg god støtte gjennom hele prosessen. Jeg er også heldig som har flotte kolleger og en leder som har stilt opp og gitt meg mange faglige samtaler og støtte underveis. Hjertelig takk til dere alle. Jeg vil til slutt rette en stor takk til min veileder Torill Moen, som har gitt meg gode faglige innspill og åpnet opp for nye perspektiver. Torill har vært uunnværlig for gjennomføringen av denne oppgaven.

Innhold

Forord.....	5
Kapittel 1 Innledning	8
Kapittel 2 Studiens kontekst.....	11
2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste og mandatet.....	11
2.2 Pilotprosjektet	12
Kapittel 3 Teoretisk utgangspunkt	15
3.1 Samarbeid.....	15
3.2 Analysemodellen	19
3.3 Tidligere forskning som omhandler samhandling mellom PP-rådgivere og lærere i skolen.....	23
Kapittel 4 Metode.....	25
4.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	25
4.2 Forskningsprosessen	26
4.2.1 Valg og presentasjon av informanter	26
4.2.2 Samtykke, konfidensialitet og etiske vurderinger	27
4.2.3 Utforming av intervju	28
4.2.4 Intervju og transkribering.....	28
4.2.5 Analyse av intervjudata	29
4.3 Kvalitet på forskningen.....	30
4.3.1 Validitet	30
4.3.2 Reliabilitet.....	31
Kapittel 5 Resultat	33
5.1 Analysemodellen som nyttig redskap i samarbeid med lærere.....	33
5.1.2 Empiri	33
5.1.3 Teoretisk analyse.....	34
5.1.4 Oppsummering og diskusjon	35
5.2 Ulike perspektiver på problemområder	37
5.2.1 Empiri	37
5.2.2 Teoretisk analyse.....	39
5.2.3 Oppsummering og diskusjon	41
Kapittel 6	43
6.1 Oppsummering og avsluttende kommentar	43
Litteraturliste.....	47
Vedlegg 1. Informert samtykke	51
Vedlegg 2. Intervjuguide	53
Vedlegg 3. Godkjenning NSD.....	55

Kapittel 1 Innledning

Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) er regulert inn under Opplæringsloven. I Opplæringsloven er det nedfelt at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha ei PP-tjeneste. PP-tjenestens mandat er nedfelt i barnehageloven § 19 c, og Opplæringsloven § 5.6. I Opplæringsloven er det beskrevet at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Den skal også sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever dette. Loven beskriver et todelt mandat. Et systemrettet og et individrettet arbeid for PP-tjenesten. PP-tjenesten utreder og gir råd og veiledning for de som har utfordringer som kan få konsekvenser for læring. Eksempler på slike utfordringer kan være: - Språk og talevansker, konsentrasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, syn- og hørselsvansker, generelle lærevansker eller fagvansker, -lese- og skrivevansker, matematikkvansker og nonverbale lærevansker (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samarbeid med skole står sentralt i dette arbeidet.

PP-tjenesten skal hjelpe barn, ungdom og voksne med særlige behov for tilrettelegging gjennom utdanningsløpet. PP-tjenesten er sakkyndig instans og den lovpålagte instansen som skal utarbeide sakkyndige vurderinger. I tillegg til individrettet arbeid skal PP-tjenesten hjelpe barnehager og skoler i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. For å imøtekomme disse forventningene fordrer dette godt samarbeid mellom PP-tjenesten og lærere (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Pilotprosjekt «Fra problemfokus til læringsfokus» ble i 2014 initiert av Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) for å hjelpe PP-rådgivere i samarbeidet med skolen i komplekse saker. I forbindelse med dette prosjektet ble forskningsdeltakerne i denne studien introdusert for analysemodellen (Nordahl, 2005) som er et strukturert trinnvis redskap. Analysemodellen blir benyttet som arbeidsredskap i samarbeidet mellom blant annet PP-rådgiverne og skolen, med mål om at barn og elever med nevrobiologisk relaterte lære- og atferdsvansker skulle få ett bedre opplæringstilbud. Modellen benyttes som er et verktøy for å systematisere arbeid i arbeidsgrupper. Et grunnleggende perspektiv i dette arbeidet er at elevenes handlinger i skolen ofte har sammenheng med omgivelsene i skolen (Nordahl, 2012).

Samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere kan oppleves å være utfordrende. Undersøkelser viser at PP- tjenesten og skolen kan ha ulikt syn på hva samarbeidet dem imellom skal omhandle. Lærere uttrykker at de ønsker hjelp knyttet til utfordringer hos enkeltelever, mens PP-tjenesten ønsker å dreie arbeidet mot systemrettede forhold (Fylling & Handegård, 2009). Med dette utgangspunkt blir min problemstilling følgende:

Hvordan erfarer og opplever PP-rådgivere bruken av analysemodellen i samarbeid med lærere?

For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet to PP-rådgivere som har deltatt i pilotprosjektet og har erfaring med bruk av analysemodellen. Problemstillingen er viktig av flere grunner. Studiens tema er aktuell da analysemodellen som redskap ofte benyttes av PP-tjenesten i utøvelsen av sitt mandat, i samarbeid med lærere. Lærdom av PP-rådgiveres erfaringer kan føre til utvikling av praksis som kan komme tjenesten, skolene og elevene til gode. Studien vil kaste lys på PP-rådgiveres stemmer og opplevelser. Dette er viktig for også å gi eksterne innblikk i PP-tjenestens praksisfelt. På denne måten kan det åpnes for nye innspill til videre utvikling.

I kapittel 2 vil jeg beskrive studiens kontekst og teoretiske utgangspunkt. Her forteller jeg om Pedagogisk psykologisk tjeneste og pilotprosjektet som forskningsdeltakerne er en del av. Jeg har deretter valgt å beskrive analysemodellen og samarbeid som er studiens teoretiske utgangspunkt. I tillegg vil jeg presentere tidligere forskning som omhandler samme tema. I kapittel 3 som omhandler metode, redegjør jeg for forskningsprosessen. I kapittel 4 presenterer jeg analysene av intervjudata i to kategorier. Den første kategorien har jeg kalt «nyttig redskap i samarbeid med lærere», og den andre kategorien; «ulike perspektiver på problemområder». Jeg drøfter perspektivene i en teoretisk analyse. Kapittel 5 oppsummering og avsluttende kommentar kommer til slutt.

Kapittel 2 Studiens kontekst

I dette kapitlet vil jeg beskrive konteksten til denne studien. I kvalitativ forskning er dette sentralt ettersom informantenes erfaringer må forstås i sammenheng med den sosiokulturelle konteksten de er en del av (Moen & Karlsdottir, 2011). Jeg vil starte med å beskrive Pedagogisk psykologisk tjeneste og mandatet for deretter kort beskrive pilotprosjektet hvor PP-rådgiverne i denne studien fikk opplæring i bruk av analysemodellen. Deretter vil jeg presentere teori omkring samarbeid og analysemodellen. Jeg vil til slutt i dette kapitlet vise til tidligere forskning som omhandler samhandling mellom PP-rådgivere og lærere i skolen.

2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste og mandatet

I Stortingsmelding 18, «*Læring og fellesskap*» (2010-11) vektlegges det at PP-tjenesten skal være tettere på skoler og barnehager for tidlig innsats og videreutvikle kompetanse innen læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker. Tidlig innsats med fokus på kvalitetsforbedringer skal i denne forbindelse bidra til å utvikle læringsmiljøer som sikrer at færre barn får behov for særskilt hjelp og støtte. Departementet ønsker å vektlegge dette for å stimulere til at PP-tjenesten i større grad skal arbeide systemrettet. I Meld.St.18 (2010-11) beskrives fire forventninger til tjenesten. Den første forventningen er at PP-tjenesten skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng i tiltak overfor barn, unge og voksne med behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Det er et ønske om at PP-tjenesten skal være tilgjengelig for brukerne. Barnets behov skal bli vurdert og foreldrene skal oppleve at deres bekymringer blir tatt på alvor. PP-tjenesten skal være tilgjengelig i form av å bidra med kompetanse, veiledning, råd og hjelp til brukerne. Den andre forventningen er at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende, slik at barnehagen og skolen kan komme i forkant av problemer og lærevansker. PP-tjenesten kan i denne sammenhengen bidra med råd og veiledning når det gjelder klasseledelse, pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål. Den tredje forventningen er at PP-tjenesten skal bidra til tidlig innsats i barnehage og skole. Med dette menes både tidlig innsats som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår. Meningen er at dersom tiltak viser positiv effekt på barnas utvikling og elevens læring, kan sakkyndige uttalelser som anbefaler vedtak om spesialundervisning reduseres. Den fjerde forventningen er at PP-tjenesten skal være en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og

fylkeskommuner. Her fremheves betydningen av at PP-tjenestens sakkyndige vurderinger må være av god kvalitet (Meld. St.18)

Tar man et blikk på PP-tjenestens organisasjon gjennom historien, vil man se endringer som har sammenheng med lovmessige forventninger til hva tjenesten skal yte. De senere år har det vært økt fokus på tjenestens mandat knyttet til arbeid med kompetanseutvikling i barnehage og skole. Flere tiltak er satt i verk for å styrke PP-tjenesten. En av målsettingene for «samhandlingsprosjektet» (2011-2012) var å utvikle og forbedre samordningen og samarbeid mellom PPT og skolene (Moen og Tveit, 2012). Med bakgrunn i dette og de statlige føringene, ser jeg sammenhengen til Statped og PP-tjenestens satsing i pilotprosjektet som informantene i denne studien har vært en del av. Satsningen på pilotprosjektet kan også ses i sammenheng med konklusjoner fra Nordlandsforskningens kartlegging av PP-tjenesten (NOU, 2009:18). Her belyses det at PP-tjenesten har god kompetanse, men har behov for å utvikle en kompetanse for å være «tettere på» lærerne i skolen, og barnehagelærerne i barnehagen. I lys av dette kan blant annet arbeidet med analysemodellen være ett redskap som hjelper PP-rådgivere til å komme tettere på systemet rundt elevene. PP-tjenesten kan på denne måten bidra via samarbeid, til helhet og sammenheng til nytte for elevene, som Meld. St. 18 «Læring og felleskap» viser til.

Nordlandsforskning konkluderer videre med at PP-tjenestens arbeid med systemarbeid, dreier seg om «individrettet systemarbeid». Med dette forstås individrettet systemarbeid som arbeid for å få på plass systemer som ivaretar enkeltbarn og unge som har behov for særskilt hjelp og støtte (NOU 2009:18). Eksempler på dette kan være benyttelse av analysemodellen som redskap og veiledning til lærere.

2.2 Pilotprosjektet

Som nevnt i innledningen er «Fra problemfokus til læringsfokus» tittelen på pilotprosjekt som ble initiert av Statped i 2014. Prosjektet blir beskrevet som en dynamisk samhandlingsmodell mellom PP-tjenesten og Statped, i arbeid med elever med nevrobiologisk relaterte lære- og atferdsvansker. Bakgrunnen for pilotprosjektet var at barn og unge med nevrobiologiske vansker ofte har et dårlig læringsutbytte i skolen. Sakene kan være sammensatte og utfordrende. Når en elev har flere ulike diagnoser, eller har flere tilleggsvansker, kan veiledningen ofte bli krevende. I slike saker med sammensatte utfordringer, ønsker Statped å

legge til rette for gode rammebetingelser og faglig støtte til PPTs veiledning til skolene (Kristiansen, 2017). Pilotprosjektet hadde to hovedmålsettinger:

Det første målet var å utvikle en dynamisk modell for systemrettet arbeid med individsaker i et samarbeid mellom Statped og PP-tjenesten. En del av det første målet var å utvikle PP-rådgiveres veilederkompetanse når det gjelder barn og unge med nevrobiologisk relaterte lære- og atferdsvansker. Det andre målet var at pilotprosjektet skulle bidra til at elever med nevrobiologisk relaterte lære- og atferdsvansker får et utviklet bedre ferdigheter til både sosialt og faglig. Prosjektet var casebasert, det vil si at det var ett case fra hver PP-tjeneste (Kristiansen, 2017).

Barnet/eleven skulle være i overgangen fra barnehage til grunnskole, eller elev i grunnskolen. Casene ble basert på barn/elever som har læringsutfordringer innenfor området sammensatte vansker der én eller flere av de mest vanlige nevrobiologiske vansker (så som ADHD, Tourettes syndrom, Autismespekterforstyrrelser ol.) skulle være en del av vanskebildet. Prosjektet ble gjennomført i 2014-2015 ved hjelp av flere samlinger der Statped og alle tre PP-tjenestene møttes for forelesninger og erfaringsutvekslinger. Representanter fra Statped og PP-tjenesten var deltakere i møter rundt ulike case, hvor analysemodellen ble benyttet som arbeidsredskap. PP-rådgiverne ledet prosessene i gruppa, og fikk veiledning av Statped underveis og i etterkant av møtene. Erfaringer fra disse møtene ble benyttet i erfaringsutveksling på samlingene. Informantene i denne studien ble i løpet av prosjekttiden veiledet i benyttelse av analysemodellen som redskap for samarbeide med lærere i skolen (Kristiansen, 2017).

Kapittel 3 Teoretisk utgangspunkt

3.1 Samarbeid

Begrepet *samarbeid* er et begrep vi benytter ofte i dagligspråket, og det finnes få definisjoner på dette. Timms og Timms (1982) beskriver at samarbeid er å arbeide mot felles mål, og at økonomisering av innsats og økt effektivitet mellom organisasjoner er til det beste for eleven. *Samordning* beskrives som koordinering av tjenester (Moen, 2012).

Kunnskapens mikrosamfunn (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000) er et begrep som bidrar til innsikt i prosesser der enkeltindivider sammen skaper ny kunnskap. I mikrosamfunnene får gruppemedlemmer innsikt i hverandres kunnskap og forståelse. Dette fører også til at den enkelte får videreutviklet innsikt i egen forståelse fordi det settes ord på egen kunnskap. Kunnskapen blir sosial og deles med de andre gruppemedlemmene. Når grensene brytes mellom individuell og felles kunnskap dannes en skapelsesprosess. Den nyutviklede forståelsen er større enn summen av gruppemedlemmenes individuelle bidrag. Dersom fagpersoner danner et kunnskapens mikrosamfunn, kan dette være med på å utnytte et stort potensial til å oppnå resultater for barn og unge i skolen (Moen, 2014).

Moen (2013) sammenfatter beskrivelser om samarbeid som er beskrevet i ulik litteratur. Hun peker på fem gjensidig avhengige forhold som utkrystalliseres ved samarbeid. Det første hun peker på er at samarbeid innebærer at deltakerne har felles forståelse av mål og hensikt. For det andre innebærer samarbeid at den enkelte deltaker har kunnskap som er relevant for temaet. Det tredje forholdet hun peker på innebærer at den enkelte uttrykker og deler sin kunnskap med andre. I tillegg innebærer samarbeid at den enkelte er engasjert, interessert, åpen og lyttende til det de andre sier, og at deltakerne setter delene sammen slik at de munner ut i konkrete tiltak for å nå målet eller målene. God samordning er avhengig av velfungerende systemer, mens kvaliteten på samarbeid er i henhold til punktene over, avhengig av menneskene som deltar (Moen, 2013).

Ved etablering av et lokalt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, kan man få bedre innsikt i og oversikt over det lokale hjelpeapparatets potensial. Det kan også være aktuelt å se på Befring-utvalget (NOU 2000: 12) som i forbindelse med barnevernstjenesten og dens samarbeidspartnere sammenfattat ulike forhold som må oppfylles for at samarbeidet kan betraktes som godt. De påpekte faktorer som; kunnskap om hverandre, respekt for hverandres roller, klar målsetting med arbeidet, tydelig avklaring av roller og oppgaver, likeverdighet i samarbeidet, avklaring av forventninger, avklaring av faglig plattform, gode muligheter til å

møtes fysisk, felles opplevelse av gevinst ved samarbeid og forpliktelser som må være forankret i administrativ og politisk ledelse på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. De samme forholdene som nevnt ovenfor er av stor betydning også mellom sektorer som arbeider med mindre vanskeligstilte barn enn det barnevernet gjør (Nordahl m.fl. 2005).

Å etablere, fastholde og utvikle tverrfaglig samarbeid er beskrevet i faglitteratur og i offentlige dokumenter som en komplisert og krevende oppgave, spesielt i arbeide med de mest utfordrende elevene. Her kan man se at tiltaksapparatet er differensiert, og tjenestetilbudet er fordelt på mange ulike etater, sektorer og forvaltningsnivåer. Man kan se tendenser til fragmentering og pulverisering av ansvar (Nordahl m.fl. 2005). For å utvikle et godt tverrfaglig samarbeid pekes det blant annet på en strukturell organisering av virksomheten. Organisasjoners strukturelle ramme utvikles gjennom fastlagte mål, klare normer, tydelig styring, definerte strategier og fullmakter og tverrgående forbindelser i organisasjonen. Disse betingelsene gjør det mulig å drive effektivt og med høy grad av forutsigbarhet (Bolman og Deal, 1994).

En annen utfordring knyttet til tverrfaglig samarbeid er profesjonsmotsetninger (Nordahl, 2005). Dette kan vise seg gjennom uenighet i forståelse av brukerne, og ulike oppfatninger om de forskjellige profesjonenes posisjon og forhold til brukerne. Gjennom motsetninger kan profesjonene i samarbeid med andre bli opptatt av å forsvare eget hegemoni eller egen posisjon (Tveiten, 1996). For å redusere profesjonsmotsetninger må det arbeides med disse forholdene og etableres en erkjennelse og forståelse for egen og andre profesjoners kompetanse. I tillegg er det viktig å anerkjenne brukernes kompetanse i det tverrfaglige samarbeidet (Nordahl m.fl. 2005). Samarbeid innebærer i denne forbindelse at alle deltakere i gruppen bidrar med sitt spesifikke kunnskapsområde. Læreren har kunnskap om klassen, skolen, om didaktiske valg og organisatoriske forhold vedrørende undervisning, og hvordan eleven fungerer sosialt og faglig. Spesialpedagogen har kunnskap om for eksempel elevens lærevanske og pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak. Foresatte har verdifull kompetanse om sitt og elevens liv. Eleven kjenner seg selv best, og innehar viktig kunnskap som kan bidra til gode løsninger. PP-rådgiveren bidrar med fagkunnskap og med alternative perspektiver som kan bidra til ytterligere forståelse som kan åpne opp for nye mulige tiltak. På denne måten har ingen av deltakerne i samarbeidet mer autoritet enn andre, heller ikke PP-rådgiveren som i noen sammenhenger kan bli sett på som «ekspert» (Moen, 2014).

PP-rådgiveres samarbeid med lærere kan med dette forstås i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. PP-rådgivere, lærere og foreldre møtes og forstås som likeverdige parter. Innsikt og kunnskap om felles sak deles, og ut fra en sosialkonstruktivistiske forståelse (Gergen,1995) har ingen mer autoritet enn andre. På denne måten kan man få en ny og utdypende forståelse av for eksempel barnets utfordringer i opplærings situasjonen, skapt i samhandling mellom mennesker (Moen, 2014). Ekspertrollen står i kontrast til dette. I ekspertrollen forutsettes det at den profesjonelle tar ansvar for hjelpesøkers problemer. I denne rollen er det den profesjonelle som tar kontrollen og markerer sin overlegenhet ved å så tvil om hjelpesøkers kompetanse (Davis, 1995). Åmodt (2001) peker på viktigheten av at skole og PP-tjeneste utvikler seg til å bli gjensidige samarbeidspartnere. Han mener det er viktig at PP-tjenesten tør å gi slipp på sin posisjon som den instans som alltid gir gode råd, samtidig som han mener at skolen må gi slipp på forventningen om at PP-tjenesten skal komme med løsninger på alle problemer. PP-tjenesten og skolen bør heller snakke, undre seg og tenke sammen Åmodt (2001).

Ett godt samarbeid medfører ofte at man kommer tett på sine samarbeidspartnere. Når man samarbeider tett kan man også se at man i noen sammenhenger bagatelliserer, benekter, angriper og anklager, trekker seg tilbake, eller man kan projisere egen følelse av utilstrekkelighet over på andre. Med dette menes at man kan tilskrive andre følelser og motiver som egentlig er ens egne (Bø & Helle, 2002). Eksempel på dette kan være når PP-rådgiver undrer seg over hvorfor ikke lærer ser seg selv og skolens praksis som en medvirkende årsak til elevens problemer. På den annen side kan lærer irritere seg over PP-rådgivers utilstrekkelighet. Ofte kan egen følelse av utilstrekkelighet fremkalle slike følelser overfor andre, og vi kan bli mer opptatt av å finne feil enn å lytte og bidra selv. En bevissthet omkring likeverdighet hos deltakerne i samarbeidsalliansen kan være nyttig, både individuelt og kollektivt. Det kan være nyttig å snakke om dette i forkant og underveis i samarbeidsprosessen. Dette er viktig, for det kan være lett å falle tilbake til sementerte, gamle mønster og måter å forholde seg til hverandre på (Moen, 2014).

Når kommunikasjonen mellom de som skal samarbeide er utfordrende, påvirkes deres relasjonelle forhold. Dette innebærer at vi trenger relasjonell kompetanse i hvert møte med andre mennesker, og at den er avgjørende for samarbeidet. Relasjonskompetanse kan forstås som den profesjonelles evne til å anerkjenne og synliggjøre andre menneskers initiativer på deres betingelser, og avstemme reaksjonen deretter, bevare seg selv og gi et passende uttrykk for seg selv (Møller, 2008). Dette fremhever betydningen av evnen til å anerkjenne. Bae

(1992), understreker ytterligere at å bli anerkjent av dem vi er avhengige av, handler om psykologisk liv eller død. Begrepet anerkjennelse innebærer at man lytter, forstår, aksepterer, tolererer og bekrefter det andre sier (Schibbye, 2005). Å stille seg inn og lytte på den andre, krever at man er åpen og tilgjengelig. Det er viktig å kommunisere på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikt med samhandlingen, og som ikke krenker den annen part (Røkenes & Hanssen, 2010). Dette krever at man har kontakt med seg selv og har evnen til å gi uttrykk for egne meninger på en passende måte. På denne måten får man et dobbelt perspektiv hvor man er oppmerksom på den andre og på seg selv til samme tid (Moen, 2014). Moen (2014) stiller spørsmål omkring hva som vil skje i samspillet mellom mennesker dersom en ikke lytter, forstår, aksepterer, tolererer eller bekrefter de andre, eller ikke uttrykker egne meninger om temaer som diskuteres.

Atmosfære er noe vi merker, føler og registrerer i vårt emosjonelle system og som påvirkes av den relasjonelle kommunikasjonen mellom aktørene (Linder, 2012). Det kan være aktuelt og tenke seg at i samarbeid som ikke fungerer kan man bli påvirket av atmosfæren som blir produsert. Et eksempel kan være den profesjonelles affektutbrudd (kjefting) som blir hengende i atmosfæren over tid, eller samarbeidspartnere som tier, men signaliserer nonverbalt uenighet i saken. Atmosfæren produseres av oss alle, da den er en del av den menneskelige praksis og det menneskelige samliv. Det er viktig å være bevisst på at produsentene av atmosfæren har makt over andres trivsel og læring (Linder, 2012).

Under forhold der samarbeidet ikke fungerer godt nok, vil partene kjenne dette på atmosfæren og samarbeidet vil kunne føre til konflikter. Konflikter kan være destruktivt for samarbeidet, men kan også betraktes som tegn på at samarbeidet går fremover. På denne måten kan konflikter være nødvendige for å utvikle nye felles tilnærminger og strategier. For å oppnå et godt samarbeid kreves det ofte tålmodighet og anstrengelser, men gevinstene man oppnår vil i denne sammenhengen være positive både for elever, foresatte, lærere og PP-tjenesten (Nordahl, 2015).

Som nevnt tidligere i denne studien skal PP-tjenesten i henhold til Opplæringslovas §5-6 bistå skoler i individrettet og systemrettet arbeid. Forventningene om mer fokus på systemrettet arbeid har gjennom flere år vært uttrykt fra statlig hold. Denne forventningen er noe PP-tjenesten til stadighet blir konfrontert med. En av årsakene til dette er å arbeide forebyggende, slik at antallet elever med behov for spesialundervisning går ned. Sett i sammenheng med dette kan man forstå at PP-rådgivere ønsker å dreie arbeidet mot mer systemrettet virksomhet. På den andre siden er lærere mer opptatt av problemer knyttet til enkeltelever i klassene sine.

Disse ulike perspektivene kan føre til at skole og PPT ikke har felles forståelse om hva de skal samarbeide om, og dette kan skape et motsetningsforhold (Moen, 2014). Det blir viktig å avklare slike fundamentale spørsmål, for å unngå vanskelige samarbeidsprosesser. Det er flere studier som viser at ulikt syn/forståelse bidrar til å vanskeliggjøre samarbeidet (Glavin & Erdal, 2010; Nilsen & Jensen, 2010).

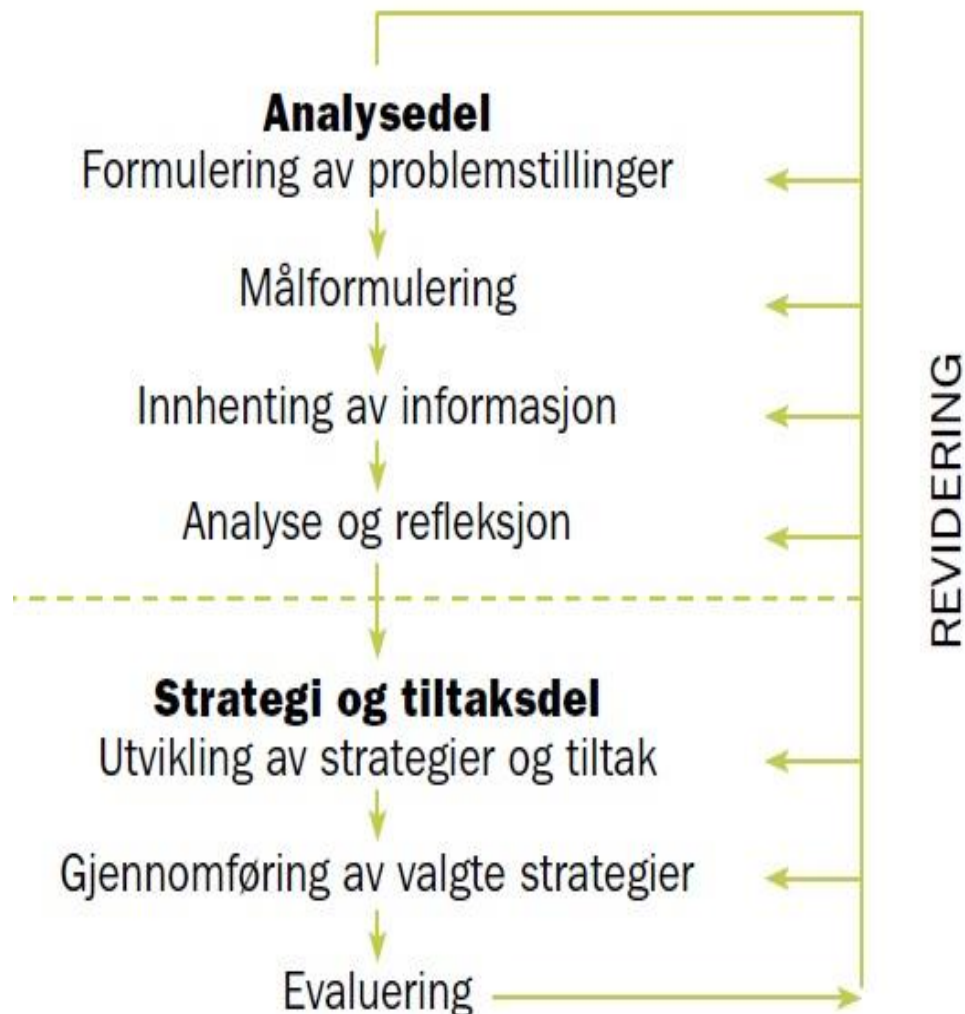
3.2 Analysemodellen

Analysemodellen (Nordahl, 2005) er et verktøy for å systematisere arbeid i møter hos en arbeidsgruppe. I forbindelse med denne studien, forteller forskningsdeltakerne at en slik gruppe kan for eksempel bestå av foreldre, lærere, rektor og PP-rådgiver. Modellen er basert på et systemperspektiv. Den er utviklet for å analysere pedagogiske utfordringer i skolen og gjennom analysen komme fram til nye pedagogiske tiltak og strategier. På denne måten leter man ikke etter årsakene i enkeltindividets slik tradisjonen i individfokuset utredning har vært i PP-tjenesten (Nielsen, 2012), men ser på den helhetlige situasjonen omkring utfordringene.

Det finnes mange dokumentasjoner på at lærings- og atferdsproblemer og andre pedagogiske utfordringer, henger sammen med og blir forklart av en rekke faktorer i og omkring de situasjonene eleven befinner seg i (Ogden og Klefbeck 2003, Kjærnsliie mfl. 2007, Hattie 2009, Nordahl mfl. 2005). Med bakgrunn i denne kunnskapen blir den pedagogiske konsekvensen at elevenes læring og atferd kan påvirkes i positiv retning ved å etablere gode læringsmiljø og tilpasset undervisning. I tillegg er det også sammenhenger med elevens individuelle forutsetninger og deres utvikling i skolen. Alikevel, et ensidig fokus på individuelle forutsetninger eller hjemmeforhold, er sjelden tilstrekkelig for å forstå og forklare de utfordringene eleven har i skolehverdagen. Det er også slik at man i liten grad kan endre på individuelle forutsetninger (Nordahl, 2012). Med dette som teoretisk bakgrunn, blir konsekvensen at utfordringene ikke kan møtes med en bestemt strategi i skolen, og at det ikke blir tilstrekkelig å sette søkelyset på individet. Det blir da hensiktsmessig med gode analyser av situasjonene der utfordrende atferd fremkommer.

Ved hjelp av analysemodellen kan man komme fram til hva som er hensiktsmessig å gjøre i skolen. Modellen legger vekt på at det er lærerne som i størst mulig grad skal bestemme (kunnskapsbaserte) metoder og tiltak (Nordahl, 2012). Modellen kan anvendes på ulike utfordringer i opplæringen. Eksempler på disse kan være; dårlig læringsutbytte, manglende motivasjon og lav arbeidsinnsats, reduksjon og forebygging av ulike former for atferdsproblemer, endring av lite hensiktsmessige læringsmiljøer. Analysemodellen, som vist

nedenfor, viser hvordan man skal gå fram for å finne ut hvordan man kan forstå en sak, hva som skal gjøres, velge tiltak og evaluere disse tiltakene (Nordahl, 2012).



Figur 1: Modell for analyse (Nordahl, 2005).

Analysemodellen består av to hoveddeler. Den første kalles *analysedelen*, og den andre delen er *strategi og tiltaksdelen*. Det er viktig at de to hoveddelene holdes klart fra hverandre. Analysedelen bør i stor grad være gjennomført før man starter arbeidet med strategier og tiltak. I analysedelen ser gruppa sammen på hvordan de skal forstå saken. Gruppa starter med å enes om en *problemformulering*. Denne bør konkretiseres for å tydeliggjøre hva en skal jobbe ut i fra. Det kan være mest hensiktsmessig å starte med en utfordring det er sannsynlig å lykkes med. For at noe skal kalles en utfordringen eller et problem, må det være uvisst hvorfor dette har oppstått. På denne måten blir man ikke låst fast i bestemte forklaringer.

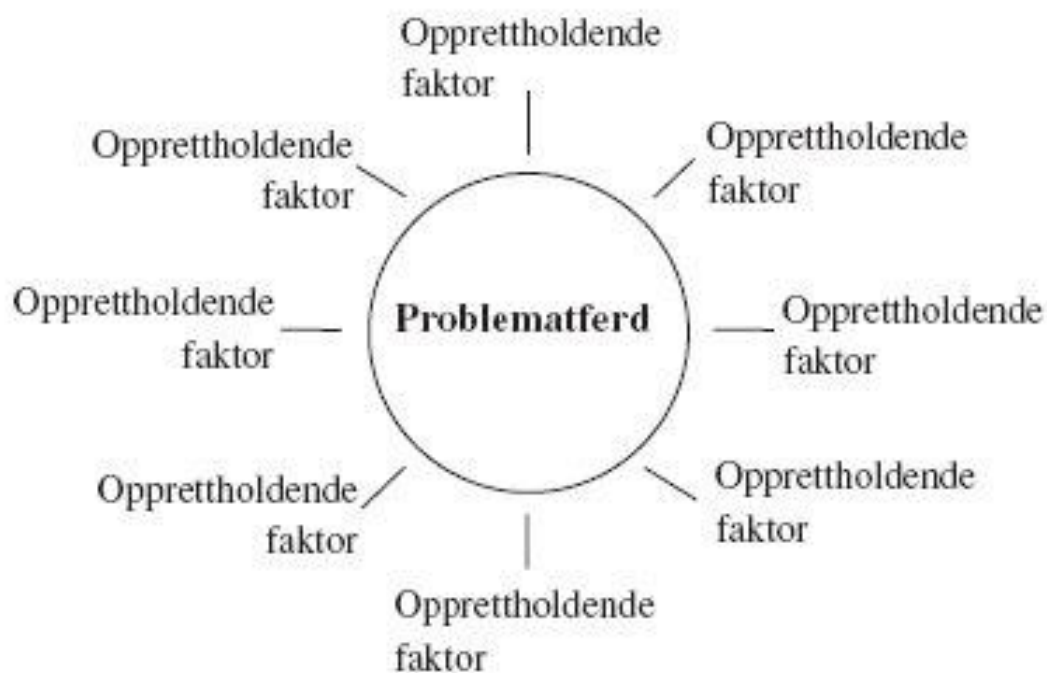
Dette er av stor betydning slik at det er mulig å avdekke mulige bakenforliggende faktorer. Elevenes handlinger i skolen har ofte sammenheng med omgivelsene i skolen (Nordahl, 2012). Det er dette som er det grunnleggende utgangspunktet for analysemodellen. Når problemformuleringen er utarbeidet, jobber gruppa med utarbeidelse av en *målformulering*. Dette er viktig for å tydeliggjøre hva en skal arbeide etter og hva en ønsker å oppnå. Målene kan være styrende (mer presise), eller retningsgivende. Nordahl (2012) anbefaler at målene bør så konkret som mulig definere hvilke resultater man ønsker å oppnå.

Når dette er klart, starter prosessen med innhenting av *informasjon*. Dette er sentralt i arbeidet for å forstå problemet ut i fra konteksten det er en del av. Informasjonen kan for eksempel i ett case omkring en enkeltelev, komme fra kartlegginger, observasjon og samtaler med lærere, foreldre og eleven selv. Ofte er det mye informasjon og kompetanse i arbeidsgruppa, (for eksempel bestående av foresatte, lærere, spes.ped.lærer, rektor og PP-rådgiver) men informasjon kan også hentes fra eksterne samarbeidspartnere. Når en har innhentet informasjon, starter analysen. Analysefasen er en klart avgrenset fase i drøftingene. I denne fasen skal man ikke drøfte pedagogiske tiltak, men analysere hvilke faktorer som opprettholder problematikken. En opprettholdende faktor defineres i denne sammenheng som en faktor i den pedagogiske situasjonen som med stor sannsynlighet bidrar til at utfordringer i skolehverdagen forekommer over tid. Hovedfokuset i analysefasen skal være interaksjonen mellom elevene og omgivelsene (Nordahl, 2010).

Ved bruk av analysemodellen anbefales det å se den enkelte utfordring i lys av det *kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet* (Nordahl, 2010). Det kontekstuelle perspektivet er en vurdering av elevens handlinger ut fra omgivelsene og den sosiale sammenhengen hendelsene foregår i. Dette kan være forhold omkring relasjoner til lærer, relasjoner mellom elever, undervisningen, læreren som leder, det fysiske miljøet, normer og regler og lignende. Man kan heller ikke se på elever som totalt underlagt de kontekstuelle betingelsene på skolen, sin oppvekstsituasjon i hjemmet eller sine genetiske forutsetninger (Nordahl, 2010). Aktørperspektivet peker på elever forsøker å styre sitt eget liv og skape mening i tilværelsen. De foretar selvstendige valg og utfører handlinger ut fra sine forutsetninger. Eleven er å betrakte som aktør i eget liv (Nordahl (2012)). Det siste perspektivet som er anbefalt gjennom bruk av analysemodellen er individperspektivet. Her ser man på egenskaper og forutsetninger hos eleven som eleven ikke kan styre selv. Dette kan for eksempel være intelligens, personlige egenskaper som temperament, sjenanse, angst, depresjon og lignende. Det kan også være hendelser i familien som for eksempel

omsorgssvikt, rusproblematikk, psykiske problemer og dårlig økonomi. Eleven kan også ha diagnoser som kan gi vansker knyttet til atferd og lærevansker. Eksempler på dette kan være ADHD, Asperger og Tourette syndrom, dysleksi, dyskalkuli eller andre nevrologisk betingede vansker.

I analysefasen benyttes arbeidsredskapet som kalles *sammenhengssirkelen* (Figur 2) (Nordahl, 2005).



Figur 2: Sammenhengssirkel for analyse av opprettholdende faktorer (Nordahl, 2005).

Sammenhengssirkelen er et redskap som kan hjelpe arbeidsgruppa med å analysere hvilke faktorer som er med på å opprettholde problemet. På denne måten trekkes fokuset vekk fra det tradisjonelle individperspektivet med fokus på enkelteleven isolert. Her vil fokuset være mot en mer hensiktsmessig tilnærming der spørsmålet blir; hva er det i denne situasjonen som gjør at eleven handler som han eller hun gjør. I denne fasen er det viktig å legge vekt på forhold som det er mulig å endre, og at det ikke brukes mye tid på diskusjoner om for eksempel diagnoser og hjemmeforhold. Nordahl, (2005) peker på at lærere erfaringsmessig bruker for lang tid på denne analysen, og at de derfor får store problemer med å realisere nødvendige tiltak. På en grundig og seriøs måte må sammenhengene mellom utfordringene og de

oppretholdende faktorene i situasjonen diskuteres. På denne måten danner man basis for hensiktsmessige tiltak (Nordahl, 2012). Neste steg i analysemodellen er utviklingen av strategier og tiltak. Gruppen velger ut oppretholdende faktorer som man velger å iverksette tiltak i forhold til. Innenfor en slik systemorientert tilnærming bør man i størst mulig grad drøfte strategier og tiltak som kan endre kontekstuelle forhold omkring eleven. Det er her det største potensialet for endring og utvikling ligger. Individuelle tiltak skal eventuelt komme i tillegg til dette. (Nordahl, 2012). Når tiltak er prøvd ut, møtes gruppa igjen for å evaluere gjennomføringen. I revideringsfasen gjennomgår gruppen alle stegene i modellen, alt fra informasjonsinnhenting til å prøve ut nye tiltak. Dette for å se på eventuelle endringer og forbedringer for å nå mål, samtidig må tiltak som fungerer bra opprettholdes. Det er viktig at strategiene og tiltakene blir en del av den daglige pedagogiske praksisen i skolen (Nordahl, 2005).

3.3 Tidligere forskning som omhandler samhandling mellom PP-rådgivere og lærere i skolen.

I en intervjustudie av PP-rådgiveres opplevelse i bruk av analysemodellen i samarbeid med lærere fant Wettre (2012) at PP-rådgiverne opplevde usikkerhet knyttet til rollene de skulle ha i arbeidsgruppen. De opplevde også at analysemodellen var et nyttig verktøy for å strukturere møtene, og for å skape rom for refleksjon mellom deltakerne. I tillegg fant denne studien at PP-rådgiverne var opptatt av rammefaktorenes betydning. Involvering av ledelsen, veiledning i bruken av analysemodellen og tidsbruk var momenter de opplevde som aktuelle (Wettre, 2012).

I Laupsas (2012) studie ser man også at PP-rådgiverne opplevde analysemodellen som et godt redskap for refleksjon, og at de pekte på muligheter og utfordringer i samhandling med skoler og lærere. Felles med Wettre (2012) var også PP-rådgiverne i denne studien opptatt av rolleforventning og rolleavklaring som viktig for at samhandlingen skulle fungere (Laupsa, 2012).

Det finnes også studier av hvordan lærere opplever bruk av analysemodellen i samarbeid med PP-rådgivere. Fjellstad (2012) fant at lærerne forventet at PP-rådgiverne skulle gi dem råd og spille en aktiv rolle i form av faglige innspill, men de opplevde imidlertid at det var de selv som ble hovedaktørene i refleksjonsprosessene. Nilson (2012) fant at lærerne synes at analysemodellen hjalp med å systematisere og konkretisere utfordringer og på denne måten

gjorde dem mer håndterbare. I denne studien ble også betydningen av god kommunikasjon og avklaringer omkring egen og andres rolle fremhevet som viktig for å oppnå et vellykket samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere (Nilson, 2012).

Kapittel 4 Metode

I all forskning er det problemstillingen som gir retning for valg av metode (Postholm, 2010). I denne studien ønsker jeg å få innsikt i hvordan PP-rådgivere opplever bruken av analysemodellen i samarbeid med lærere. Problemstillingen i denne studien tilsier at jeg vil benytte en kvalitativ forskningstilnærming. Dataene er innhentet ved hjelp av intervju. Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for valg forskningsmetode, datainnsamlingsstrategi og etiske vurderinger i forbindelse med denne studien.

4.1 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien er jeg opptatt av to PP-rådgiveres opplevelse av analysemodellen som redskap i samarbeid med lærere i skolen. I kvalitative studier er det forskerens oppgave å forstå og løfte fram forskningsdeltakernes stemmer (Moen, 2011). Mitt forskningsfokus er i forhold til subjektive fenomener som refleksjoner, tanker og handlinger. Denne typen forskning gjør det mulig å få tak i mer intensive og ideografiske data, enn ved kvantitative metoder. Kunnskap om dynamikken i relasjonen mellom barn og oppvekstmiljøet, og behov for innsikt om holdninger og intensjoner for å forstå mennesket som aktør i eget liv, er ofte drivkraften i kvalitativ forskningen. Dette har ifølge Befring (2007) økt interessen for kvalitativ forskning de siste tiårene.

Innsamling av data kan utføres på ulike måter. Eksempler på dette er observasjon, intervju, dagbøker, tegninger, lyd og videoopptak. Hovedtrekket i kvalitativ forskning er frie uttrykksformer. I den kvalitative forskningen inngår ofte førforståelse, problemstillinger og spørsmål, informasjon og tolkninger i en helhet. Nye spørsmål og tentative konklusjoner kan oppstå underveis i datainnsamlingsprosessen. Tilnærmingen er relativt intuitiv, og gir rom for improvisasjon og kreative situasjonstilpasninger. På denne måten kan man fange inn det uventede og særpregede ved en situasjon (Befring, 2007). I kvalitativ forskning vil man lete både etter det spesielle og etter sentrale fellestrekk. I denne studien forsøker jeg å se etter hva som fremstår som fellestrekk for to PP-rådgivere opplevelse av arbeidet med analysemodellen. Forståelsesperspektivet står sentralt for denne type tilnærming (Befring, 2007). For å få innsyn i PP-rådgiveres opplevelser benytter jeg intervju som den mest sentrale kilden for datainnsamling. Intervjuene vil være sentrale for å svare på problemstillingen. Jeg benytter meg av et semistrukturert intervju. Dette kjennetegnes ved at jeg har temaer og spørsmål klare, og at jeg er åpen for at nye temaer og spørsmål kan bli til underveis i intervjuet (Postholm, 2010). Målet med intervjuet er ved hjelp av en samtale å få innblikk i menneskers opplevelse av sin livssituasjon (Dalen, 2011).

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, da forskningen blir betraktet og påvirket gjennom forskerens subjektive utgangspunkt. Subjektive erfaringer, opplevelser og teorier jeg har med meg inn i forskningsarbeidet, danner et utgangspunkt for å kunne forstå og skape mening i datamaterialet (Postholm, 2010). I og med at jeg selv jobber i samme arbeidsfelt som mine informanter, påvirker dette min tolkning av datamaterialet. Spørsmålene i intervjuguiden har jeg selv valgt ut, og styrer derfor også noe av hvilken del av virkeligheten forskningsdeltakerne får anledning til å fortelle om. Gudmundsdottir (2011) påpeker at mine spørsmål vil bli en del av forskningsdeltakernes narrativ. Forforståelsen jeg har med meg inn i dette arbeidet, vil få innflytelse på hele forskningsprosessen. Kvalitativ forskning innebærer at jeg må være bevisst min egen rolle og forforståelse. Dette beskriver Postholm (2010) som «refleksivitetsprosessen».

4.2 Forskningsprosessen

4.2.1 Valg og presentasjon av informanter

I forbindelse med denne masteroppgaven tok jeg selv personlig kontakt med tre PP-rådgivere som jeg visste praktiserte analysemodellen som redskap i samarbeid med lærere, også etter at pilotprosjektperioden ble avsluttet. Jeg møtte deltakerne i oktober, og avtalte intervju i desember 2016. Etter uheldig lagring av intervju, ble det ene intervjuet tapt. I etterkant har jeg vurdert det slik at jeg benytter data fra de to intervjuene jeg har, og velger ikke å foreta ett nytt intervju av den tredje informanten, da han ikke har benyttet modellen den siste tiden. I og med at dette er et lite forskningsprosjekt i omfang, benytter jeg derfor to deltakere for å forsøke å få tak i deres opplevelser og finne felles essens i deres opplevelser.

Forskningsdeltakerne jeg samarbeider med er ansatt og har lang erfaring med arbeide i PP-tjenesten. De jobber ved to ulike kontor, og leverer tjenester til flere kommuner. Den ene PP-tjenesten har 5,25 rådgiverstillinger og den andre har 9,9 stillinger. Tjenestene ivaretar barnehager, grunnskoler, videregående skole og voksenopplæring i sitt nedslagsfelt. Jeg velger å presentere forskningsdeltakerne og gir de fiktive navn for å sikre konfidensialitet.

Den første forskningsdeltakeren er førskolelærer og har videreutdanning i pedagogisk arbeid i småskole, samt 1., 2. og 3.avd. spesialpedagogikk. I tillegg har hun utdanning i forhold til flerkulturitet og flerspråklighet. Hun har mange års erfaring både som assistent og førskolelærer i barnehage, før hun begynte i PP-tjenesten. I sitt arbeide har hun ansvaret for 17 barnehager og oppfølging av elever med definerte behov for spesialpedagogisk hjelp til og med 4.klasse på barneskolen. I tillegg har hun ansvar for, og koordinerer «Kvello-prosjektet»,

som omhandler tidlig innsats i barnehagene. Hun har jobbet med analysemodellen siden oppstart av pilotprosjektet i 2014.

Den andre forskningsdeltakeren har mellomfag i spesialpedagogikk og kriminologi, hovedfag i pedagogikk, og er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning. Hun har jobbet i PPT de siste 13 år. Hovedsakelig jobber hun opp mot flere grunnskoler i 1-10 klasse, men også noe i forhold til barnehager, videregående skole og voksne. De fleste saker hun jobber med for tiden omhandler samspill og atferdsproblematikk. I tillegg har hun jobbet som PALS-veileder (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) for skoler i regionen. For øvrig er hun er teamleder i PP-tjenesten.

4.2.2 Samtykke, konfidensialitet og etiske vurderinger

I Nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2011) stilles det krav om at forskningsdeltakere i forskningsprosjekt der mennesker blir benyttet, gis ett fritt og informert samtykke. I tillegg til en samtale omkring dette forskningsprosjektet sendte jeg ut et skriv til deltakerne, med informasjon om prosjektet. Jeg fikk et skriftlig samtykke av informantene (se vedlegg nr.1). Opplysninger og data jeg fikk tilgang til oppbevarte og behandlet jeg ut fra etiske prinsipper nedfelt retningslinjene. Jeg har tatt hensyn til konfidensialitet ved rapportering av funn i oppgaven. Jeg har hatt en samtale med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som anså i samråd med meg at det ikke var nødvendig å rapportere inn studien for videre vurdering av konfidensialitet (se vedlegg nr.3). Imidlertid forsøker jeg å være aktsom da mine forskningsdeltakere har arbeidsplasser med få ansatte, og slik kan gjenkjennes. Dette utfordrer mitt arbeide med anonymisering. I kvalitativ forskning må man være varsom under selve intervjuet og i transkriberingsarbeidet i etterkant. I denne typen studier, er vi fortolkende forskere. Dette betyr at jeg er kritisk i tolkningsarbeidet, og er varsom med å dra slutninger. Dette med bakgrunn i antagelsen om at det liv hver enkelt av oss lever, påvirker hvordan vi fortolker det vi opplever. For å sikre kvaliteten på studien har jeg benyttet meg av «member checking». Det vil si at jeg har latt informantene lese oppgaven for å høre om de kjenner seg igjen i beskrivelsene. I og med at jeg selv jobber i fagfeltet jeg forsker i, er jeg preget av egne erfaringer. Dette kan forårsake at jeg ikke får den distansen jeg bør ha for at forskningen blir pålitelig. Jeg forsøker i denne studien ha høy bevissthet omkring at valg og tolkninger i studien vil være preget av egne erfaringer. For å synliggjøre denne subjektiviteten, gjør jeg rede for overveielser og beslutninger underveis. I all forskning må man ha en bevissthet om at

arbeidet har en maktdimensjon over seg. Forskning kan ha innvirkning på enkeltmennesker og samfunnet for øvrig. Jeg har forsøkt og behandlet stoffet jeg har fått tilgang på med respekt og varsomhet, samt vært bevisst på hvordan jeg opptrådte i intervjusituasjonen.

4.2.3 Utforming av intervju

Intervjuguiden utarbeidet jeg selv, med innspill fra min veileder fra NTNU og fra kollegaer fra PPT. Jeg hadde et prøveintervju som jeg utførte sammen med en kollega. Guiden ble justert deretter. Jeg har valgt et semistrukturert intervju som datainnsamling. Med egen erfaring fra praksisfeltet, teori og problemstillingen som utgangspunkt, utarbeidet jeg intervjuguiden etter traktprinsippet (Dalen, 2011). Dette innebærer at jeg i første del av intervjuet hadde fokus på forskningsdeltakerens bakgrunn, jobberfaring og utdanning. Formålet med dette er å gi intervjuet en god start ved å gjøre situasjonen mer avslappet for deltakerne, samt å innhente biografiske data. Deretter stilte jeg spørsmål knyttet til sentrale temaer omkring analysemodellen. Her forsøkte jeg å finne deltakernes stemme, deres følelser og opplevelser i saker hvor de benyttet analysemodellen som verktøy. Temaene jeg var opptatt av i intervjuguiden var erfaringene informantene hadde omkring arbeidet i de ulike komponentene som analysemodellen er delt inn. Her ønsket jeg å få frem erfaringer knyttet til arbeidet med målformulering, problemformulering, opprettholdende faktorer og utviklingen av tiltak. Jeg stilte spørsmål om erfaringer i caser det hadde gått bra i, og erfaringer fra caser der de støtte på utfordringer. I tillegg var jeg opptatt av temaer som samarbeid, motivasjon, relasjoner, verdi og likeverdighet i gruppa, samt PP-rådgiveres opplevelse av egen rolle i arbeidet og om behov for veiledning. Jeg åpnet «trakten» til slutt ved å la deltakerne fortelle fritt om det de var opptatt av (se vedlegg nr.2 Intervjuguide).

4.2.4 Intervju og transkribering

Forskningsdeltakerne jobber i to ulike PP-tjenester. Derfor dro jeg ut til kommunene, og møtte de på deres «hjemmebane». Tid og sted ble avtalt på forhånd, og intervjuene ble foretatt på møterom på PP-tjenestenes kontor i desember 2016. Jeg har som kollega i PP-tjenesten en relasjon til forskningsdeltakerne forut for denne studien. Jeg tenker at intervjuet bar preg av trygghet, da informantene delte villig sine tanker og erfaringer. Intervjuet med Astrid varte i 70 minutter, og intervjuet med Mia varte i 50 minutter. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og jeg noterte meg stikkord rett etter intervjuene. Teknisk opptaksutstyr er ifølge Dalen (2011) anbefalt ved gjennomføring av kvalitativt intervju. Ved hjelp av dette hadde jeg

mulighet til å konsentrere meg helt om å ivareta forskningsdeltakeren, og aktivt lytte i samtalen. Jeg var bevisst på å benytte aktiv lytting, og stillhet fra min side, for å unngå å «styre» samtalen. Med dette mener jeg at jeg var aktiv i samtalen i form av å benytte blikk og nikk, og opptatt av å ha gode pauser mellom spørsmålene for å gi informantene god tid til å svare. Dalen (2011) peker på at det er utfordrende for en uerfaren intervjuer og gi forskningsdeltakere tid til å tenke og fortelle. Jeg opplevde dette som utfordrende selv, da jeg selv har stort engasjement i forhold til temaet jeg forsket i. Til tross for dette følte jeg at intervjurollen etter egen vurdering ble greit utført. Spørsmålene fra intervjuguiden ble utført i noe ulik rekkefølge, ut fra hva som intuitivt følte som en naturlig progresjon i samtalen. Jeg stilte også spørsmål som ikke var planlagt, for å forsøke å følge opp det informantene var opptatt av, eller det jeg som intervjuer ble opptatt av underveis i samtalen. Jeg var også bevisst på mitt kroppsspråk, ved å forsøke å unngå å signalisere egne følelser og holdninger. Moen (2011) påpeker at forskerens rolle er sentral for å oppnå et intervju som vil være til nytte for forskningen.

I etterkant transkriberte jeg opptakene. Å transkribere opptakene på egen hånd, er ifølge Postholm (2010) viktig da man kontinuerlig analyserer innholdet som skrives ned. Jeg transkriberte til sammen 21 sider. Intervjuene ble transkribert i sin helhet, men ble omformulert fra dialekt til bokmål. Kvåle og Brinkman (2010) påpeker at når man velger språklig stil i transkriberingen, vil det reise seg spørsmål om gyldigheten i overføringen fra muntlig til skriftlig form. Etter min vurdering klarte jeg å ivareta meningsinnholdet, da jeg mener å ha god kjennskap til forskningsdeltakernes dialekt.

4.2.5 Analyse av intervjudata

Når arbeidet med datainnsamling ble ferdig og intervjuene transkribert, ble dataene analysert. Min forskerrolle var å se etter mønstre, kategorisere og fortolke materialet, for å forsøke å finne det mest sentrale i forskningsdeltakernes fortelling. I denne studien vil en slik beskrivelse av fortellingen representere en analyse i og med at enkelte deler er valgt ut av forskeren for å presentere hele forskningssettingen. I analysen stilte jeg meg spørsmål om hva studien egentlig handlet om. Gjennom datainnsamling, utviklet jeg ulike kategorier som samlet de ulike data. Analysen foregikk på tvers av de to intervjuene med utgangspunkt i de temaene som trukket fram som felles (Postholm, 2010). Denne kodingen ble deretter gruppert inn i sentrale kategorier. Dalen (2011) beskriver ulike måter å fremstille intervjuundersøkelser på. Dette kan være sitater som fremstiller det essensielle, det som kan stå som eksempel for

mange og for det som forekommer sjelden. I denne studien har jeg valgt å kategorisere sitater som tolkes som bærere av synspunkter som er kommet fram i intervjuene. Kategoriene jeg fant som intervjudataene ikke har felles, ble lagt bort underveis i prosessen. I min analyse av datamaterialet benyttet jeg fargekoder som markering i tekstene. Dette ga meg et system som hjalp meg til å finne kategoriene som informantene har felles. I etterkant av kategoriseringsarbeidet har jeg fokusert på den teoretiske delen av analysen. Her forsøker jeg å knytte kjent teori til kategoriene, for å forstå og underbygge analysen som er gjort. Kategoriene jeg kom fram til i analysen er «ulike perspektiver på problemområder», og «nyttig redskap i samarbeid med lærere». Nærmere beskrivelse av kategoriene finnes i kapittel 5, pkt.5.1 og 5.2.

4.3 Kvalitet på forskningen

For å vurdere kvalitet på forskningen må man vurdere om spørsmålene man stiller i studien inviterer til å gi svar på de fenomener en ønsker å vite noe om. Forskningen kan gi upresise og lite troverdige måleresultat, eller den kan være av en slik art at det er grunn til å feste tillit til resultatet. For å uttrykke grad av tillit og troverdighet til forskningen, refereres det til begrepene høy eller lav validitet, eller høy eller lav reliabilitet (Befring, 2007).

4.3.1 Validitet

Begrepet validitet knyttes til datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene studien belyser. Grad av validitet er en utfordring i forskning innen pedagogikk og psykologi. Ofte er det relevant å skille mellom teoretisk og empirisk validitet. *Teoretisk validitet* stiller spørsmål omkring validiteten av begrepene som en benytter i studien. Dette sier noe om hvorvidt man kan stole på at forskernes beskrivelse av virkeligheten er sanne. På denne måten stiller man også seg spørsmål om faglig enighet i oppfatningen av det fagbegrepene som benyttes (Befring, 2007). Som kritikk av denne studien kan et eksempel på dette være benyttelse av begrepene individarbeid og systemarbeid i PP-tjenesten. Man kan stille seg spørsmål om hvorvidt det er faglig konsensus i oppfatningene av disse fagbegrepene. *Empirisk validitet* også kalt deskriptiv validitet, har et pragmatisk utgangspunkt. Spørsmålet her er i hvor stor grad forskeren klarer å beskrive faktiske tilfeller på en troverdig og sannferdig måte. På denne måten vil man kunne sammenligne med andre måleresultat og få holdepunkt for å vurdere validiteten av en bestemt målemetode (Befring, 2007).

I denne studien har jeg studert informantenes egne fortellinger. Som forsker har jeg konstruert data basert på informantenes muntlige uttrykk, og fortolket deres muntlige ytringer. Jeg har benyttet meg av sitater fra intervjuene for å presentere deres egne ord for leseren. På denne måten har jeg forsøkt å øke fortolkningsvaliditeten. Jeg vil bemerke at det å plukke ut replikker og forsøke å sette disse inn i kategoriske enheter er utfordrende. Ved kvalitative studier som denne bør man også stille seg spørsmål overførbarhet. Er det mulig å overføre disse spesifikke og kontekstuelle data som kommer frem i dette studiet til å gjelde for andre personer eller situasjoner. Dette beskriver Postholm (2010) som *naturalistisk generalisering*. Dette handler om at leseren kan kjenne seg igjen i beskrivelsene, og at erfaringene oppleves som nyttige. Da jeg kun har benyttet to intervju av PP-rådgivere og deres opplevelser og erfaringer ved bruk av analysemodellen som redskap i samarbeid med lærere i skolen, vil mine funn ikke kunne generaliseres. Imidlertid kan dette si noe om mine informanternes opplevelse og erfaringer, og leseren kan vurdere om dette har overføringsverdi til en annen kontekst.

4.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om kvaliteten i gjennomføringen av forskningen er god nok til å få svar som man kan stole på. Reliabilitet i kvantitative studier forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data kan etterprøves av andre forskere (Dalen, 2011). I kvalitative studier er dette en krevende utfordring. Her har forskeren en viktig rolle, som formes i samspill med informanten og konteksten. Å etterprøve resultatene en finner er umulig fordi individene og omstendighetene er i stadig endring. I denne sammenhengen er det viktig å beskrive forskningsprosessen, både i forhold til informantene, situasjonen og forskeren (Dalen, 2011). I denne studien vil jeg tro at jeg til tross for etterstrebelser til å opptre likt, opptrådte ulikt i intervjuene som kan gi resultat om studiet skulle gjentas. Eksempler på dette kan være at jeg hadde forberedt de samme spørsmål, men oppfølgingsspørsmålene var ulike på grunn av en åpen intervjuform. I tillegg ble også intervjuene utført på ulike kontor for å unngå at informantene måtte benytte reisetid for gjennomføring. For å styrke reliabiliteten i denne studien har jeg informert om egen kjennskap til arbeidsfeltet, hvilke informanter som deltar og hvilken kontekst denne studien foregår i. I tillegg har jeg forklart hvilke metoder for innsamling og analyse av data som er benyttet.

Kapittel 5 Resultat

I analysen av datamaterialet fant jeg at PP-rådgiverne Astrid og Mia opplevde bruken av analysemodellen som redskap i samarbeid med lærere som nyttig. Dette danner utgangspunkt for den første kategorien: «Analysemodellen som nyttig redskap i samarbeid med lærere». Informantene snakket også mye om at de og lærerne hadde ulik forståelse i problemområder. Dette danner utgangspunktet for den andre kategorien som jeg kaller «ulike perspektiver på problemområder». Under presenterer jeg empiri som illustrerer kategoriene. Empirien blir deretter analysert i lys av teori. Kategoriene avsluttes med oppsummering og diskusjon.

5.1 Analysemodellen som nyttig redskap i samarbeid med lærere

5.1.2 Empiri

I analysen fant jeg at informantene opplevde at analysemodellen i samarbeid med lærere var et nyttig redskap. Når de snakker om dette kommer de inn på strukturen som modellen representerer. De sier:

Mia:

Det er flere saker som er komplekse og sammensatte, hvor man kjenner på oppgitthet og at alt er prøvd. I slike saker er det godt å ha ett redskap for å strukturere samtalen, og hjelp til å analysere hvor vi begynner. (...) For meg er analysemodellen et middel for å strukturere dialogen. Det er nyttig å ha ett redskap, et fokus for å se på hvilke områder en begynner med. Hvordan finne opprettholdende faktorer for den spesifikke utfordringen, når det er ti utfordringer en kan velge å ta tak i. Analysemodellen er et fint redskap for å gjøre denne analysen. (...) Her kan analysemodellens struktur hjelpe oss slik at kommer i mål, med ei perspektivendring.

Astrid:

Når de klarer å holde modellens struktur i fokus, tror jeg de ser det. Men om du glipper, er det tilbake til det samme. (...) Det jeg føler at analysemodellen har hjulpet meg mest med er å få klargjort problemstillingene, slik at vi kommer fram til mer konkrete mål. Og at målene vi kommer fram til kan begge partene (skole og hjem) gå for. Det jeg ser mest nytte av med analysemodellen er å finne felles vei videre. Den klarer å samle oss mer, å gå veien videre i lag. Målet blir tydeligere. Jeg ser at jeg er rask med å tilby analysemodellen. Det er fordi de gangene vi har prøvd det så gjør det en forskjell. Strukturen hjelper oss.

Informantene er også opptatt av at analysemodellen gir rom for analyse før tiltak. Analysen er nyttig fordi den gir økt fokus på forståelse av problemområdet før tiltak settes inn. De sier:

Mia:

Det (analysefasen) er en tidkrevende prosess, men samtidig er det kanskje lettere å treffe blink på tiltakene også viss man tar seg tid til analysen. Jeg tror man har en tendens til å gå litt fort frem, hvis man ikke står i beskrivelsene. (...) Jeg må bare si en ting i forhold til tiltak. Det som er viktig (gjennom analysemodellen) er alt som skjer i forkant. For det lærerne egentlig vil ha er ei sjekklister med gode tiltak. Og vi ser jo hvor lite endring det fører til. For det er prosessen i forkant med å finne målet, å finne problemområder. Det er alt det arbeidet der som er det viktige for hvordan tiltakene blir iverksatt. For de tror jo bare de vil ha ei sjekklister, som de kan gjennomføre. Men dette fører ikke til endring av praksis for barna, for det har vi sett. Det er derfor det er så viktig med denne dialogen, og kanskje grundigheten i drøftingene og problematiseringen rundt. Dette gjør at vi blir sikrere på å prøve ut, eller at det er mulig å få gjennomført tiltaket. Sånn sett er jo modellen god. At man får skubbet unna litt hinder før man kommer til tiltaksfasen. Vi blir litt kjent med realitetene da.

Astrid:

Jeg synes man får frem masse informasjon man ikke hadde klart på «gamle måten» For vanligvis så går du jo ut fra den pedagogiske rapporten, så spør du ut i fra den om det er noe som mangler. I analysemodellen er det rom for at det ikke er noe fasitsvar. Og det er jeg tydelig på også, at jeg ikke kommer med noen fasitsvar som dere skal hjem og jobbe etter. (...) For jeg opplever å bli ropt på. Nå må du komme å gjøre sånn og sånn. Komme med ei smørbrøddliste av tiltak. Og dersom du ikke gjør det, så har de ikke fått noe hjelp. For det er ikke slik det skal være, for det er ikke noe fasitsvar. Det er jo ingen barn som er like. (...) Jeg prøver å dementere det at vi kommer som noen eksperter jeg da, for det er ikke alt vi kan være eksperter på vi heller. Viktig å ha samarbeidspartnere for å finne veien videre.

5.1.3 Teoretisk analyse

Empirien over viser at forskningsdeltakerne fremhever betydningen av strukturen som analysemodellen representerer. Mia og Astrid mener at analysemodellens struktur hjelper med å finne ut hvor man skal begynne i komplekse saker, finne problemformuleringer, opprettholdende faktorer og hvilke mål gruppen skal jobbe etter. På denne måten analyserer gruppa seg i fellesskap fram mot ny forståelse, strategier og tiltak. Dette samsvarer med den teoretiske beskrivelsen av analysemodellen som et verktøy for å systematisere arbeid i møter hos en gruppe. Modellen viser hvordan man skal gå frem for å finne ut hvordan man skal forstå en sak. Opplevelsen av at analysemodellens strukturelle oppbygging er nyttig, er således i tråd med modellens hensikt (Nordahl, 2005). Informantene har i likhet med Befring-utvalget (2000) påpekt betydningen av faste møter i arbeidsgruppa over tid. Informantene

fremhever nytten av at strukturen hjelper gruppa med å finne felles mål, og at gruppa går veien sammen. Et av forholdene Moen (2013) peker på er at samarbeid innebærer at deltakerne har felles forståelse av mål og hensikt. Dette støttes også av Befring-utvalget (2000), Nordahl (2005) og Bolman (1994). I analysemodellens struktur ligger det at gruppa skal enes om en problemformulering og en målformulering (Nordahl,2005) Dette kan være med å forklare hvorfor informantene mener at analysemodellens struktur hjelper med å få gruppa til å gå veien sammen.

Analysen av empirien viser at forskningsdeltakerne mener at det er nyttig at analysemodellen poengterer betydningen av analyse før tiltak. De forteller at lærerne kan ha en tendens til å gå litt fort frem, og at lærerne ønsker at PP-rådgiverne skal komme med ei ferdig utfylt liste med forslag til tiltak. Informantene sier de opplever det som positivt at de ikke kommer inn i saken som eksperter som forteller lærerne hva de skal gjøre. Åmodt (2001) peker på betydningen av at skole og PP-tjenesten bør utvikle seg til å bli gjensidige samarbeidspartnere. Dette i motsetning til å innta en ekspertrolle med ansvar for å løse hjelpesøkers problemer (Lassen, 2002). På samme måte som informantene i denne studien antyder, og ut i fra analysemodellens teoretiske fundament mener Åmodt (2001) at et konstruktivt samarbeid bør handle om at man snakker, undrer seg og tenker sammen. Informantene mener at det er lettere å finne riktig tiltak om gruppen tar seg tid til en grundig analyse. Med dette menes at gruppa ser sammen på hvordan de skal forstå saken. En av forutsetningene i analysemodellens struktur er at analysedelen må være gjennomført før man starter arbeidet med strategier og tiltak (Nordahl, 2012). Dette er viktig for ikke å låse seg fast i bestemte forklaringer. På denne måten kan ukjente bakenforliggende faktorer bli avdekt (Nordahl, 2012).

Forskningsdeltakerne forteller at de får frem mer informasjon i saken når de benytter analysemodellen, enn de gjør ved tradisjonelle framgangsmåter (med mindre vekt på analyse sammen med gruppa) i sitt arbeid i PP-tjenesten.

5.1.4 Oppsummering og diskusjon

I denne kategorien har jeg satt søkelys på at Mia og Astrid opplever analysemodellen som et nyttig redskap når de skal samarbeide med lærere. De poengterer for det første betydningen av strukturen den representerer og for det andre betydningen av analyse før tiltak. Funnene samsvarer med tidligere forskning (Laupsa 2012, Wettre 2012, Moen 2013). Analysen av empirien viser positive funn. PP-rådgiverne synes å være fornøyd med analysemodellen som redskap. Samtidig er det grunn til å rette oppmerksomheten mot at den endrede praksisen hvor

PP-rådgiverne har større vekt på analyse av situasjonen, og ikke kommer til skolen med en liste med forslag til tiltak, kan skape utfordringer i samarbeidet med lærerne. Nilson (2012), peker på at lærere forventer at PP-rådgiverne skulle gi dem råd og innspill, mens de opplevde at de selv ble hovedaktørene i refleksjonsprosessene. På denne måten kan det vise seg at skole og PP-tjenesten kan ha ulikt syn på hva samarbeidet skal omhandle. I denne studien fortalte også Astrid at lærerne ikke måtte forvente at hun kom inn som ekspert i samarbeidet. Studier (Hustad, 2010) bekrefter informantenes antagelse om at lærere ofte ønsker at PP-tjenesten skal komme med forslag til tiltak. Forventningen om at PP-rådgivere skal komme med ei liste med råd om tiltak, er den tradisjonelle rollen PP-rådgivere har hatt i samarbeid med skolen (Nielsen, 2012). PP-tjenestens utredninger er tradisjonelt utført med bakgrunn i utfordringer hos enkeltelever. Denne inngangen til samarbeidet med skolen kan være med på å plassere PP-rådgivere i en ekspertrolle. Utredningene har tradisjonelt vært bygget på forståelsen om at problemet er iboende i barnet, og at dette må kompenseres for (Nielsen, 2012). Det kan være grunn til å stille spørsmål omkring PP-tjenestens tradisjonelle utredningsperspektiv og den sakkyndige vurderingen. Spørsmålet kan være om dette er med på å opprettholde en individorientert praksis i forståelsen av eleven og gi forventninger om at PP-rådgivere i etterkant av utredning skal komme med en liste av tiltak. Mia uttalte også at hun ikke så at skolene benytter tiltakene som blir beskrevet i sakkyndig vurdering. Dersom denne individfokuserende utredningen opprettholdes, samtidig som PP-rådgiverne ønsker å benytte analysemodellen for å komme fram til gode tiltak, kan dette føre til utfordringer i samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere. Mange hevder også at PP-tjenestens arbeidsoppgaver bindes opp av individrettet praksis på grunn av sakkyndighetsrollen i Opplæringsloven (Hustad, 2010). Sakkyndighetsrollen til PP-tjenesten er rettslig forankret, samt gjenstand for tilsyn og gir klageadgang. Systemarbeid er ikke tilsvarende rettslig forankret. Det kan være grunn til å stille spørsmål om dette også kan være en av flere årsaker som gjør at PP-rådgiverne og lærerne kan ha ulike forventninger til samarbeidet. Kan det være slik at lærerne også er opptatt av den tradisjonelle rollen hvor PP-tjenesten har fokus på sakkyndighetsrollen for å sikre at juridiske forpliktelser er ivaretatt? Ut fra dette kan det stilles spørsmål om lærerne har andre forventninger til PP-rådgivernes arbeid enn det som leveres.

Som nevnt i teorikapittelet gir «kunnskapens mikrosamfunn» (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000) oss en forståelse i samarbeidsprosesser der enkeltindivider sammen skaper ny kunnskap. Her skaper deltakerne i gruppa i fellesskap en forståelse som er større enn summen av gruppe medlemmenes individuelle bidrag. En slik sosialkonstruksjonistisk forståelse av

samarbeid kan sees som et teoretisk fundament som støtter informantenes syn på betydningen av at gruppas deltakere har grundig analyseprosess i forkant av at tiltak. Moen (2014), skriver at dersom fagpersoner danner et kunnskapens mikrosamfunn, kan dette være med på å utnytte et stort potensial for å oppnå resultater for barn og unge i skolen. Kanskje kan analysemodellen være ett nyttig redskap for å skape et slikt samfunn som gir økt forståelse og gode tiltak for elevene.

5.2 Ulike perspektiver på problemområder

5.2.1 Empiri

I analysen av datamaterialet kom det fram at PP-rådgiverne opplevde at de og lærerne hadde ulike perspektiv på problemområder de skal samarbeide om. Dette kom frem når de snakket om hvordan de opplevde lærernes perspektiv. De sier:

Astrid:

Det var vanskelig i starten for de (lærerne) var veldig opptatt av problemet med barnet. Så det ble veldig mye I (individuell) og A (aktør) perspektiver i forbindelse med opprettholdende faktorer. (...) For det er lett å henge alt på barnet tror jeg. (...) På skolen kan det komme uttalelser som: du kan ikke forvente annet, med de foreldrene.

Mia:

Det er utfordrende for lærere å se på det relasjonelle, og den rollen de har i forhold til problematikken, mer enn å se på atferden som noe barnet må jobbe med. (...) Det å ta tak i den voksnes rolle for hva en skal gjøre for å unngå triggere, og igangsettere til barnet, og ikke minst hvordan regulere seg følelsesmessig selv, det er utfordrende når du (læreren) egentlig vil sende barnet på sinnemestringskurs. (...) Skolen var mer opptatt av at barnet måtte utredes og testes, og at foreldrene måtte få veiledning. Her fikk vi motstand fra lærerne. Vi var ikke enige om hvor vi skulle starte og arbeide (...) Forståelsen (lærernes) i denne saken var at barnet måtte utredes og henvises BUP.

Jeg synes lærerne er veldig flinke til å liste opp hva det er barnet sliter med. Der er litt som en søppelbøttefunksjon, de får komme med alt gruffet, det som er vanskelig. Jeg synes enkeltlærere har lett for å beskrive problematikk. Min erfaring er at dette er mer læreravhengig enn skoleavhengig. (...) I og med at de (lærerne) ikke får igjennom sitt syn, blir vi stående i å beskrive problematikk, og ikke se løsningene, for de er på en måte opptatt med å få oss med på sin forståelse.

Det at de har ulike perspektiver på problemområder kom også frem i måter PP-rådgiverne snakket om seg selv på. De sier:

Astrid:

Jeg sier (til lærerne); Dere må huske at det er ikke barnet vi skal prøve og forandre, det er systemet i rundt. Det blir litt tisking og visking da, for det er så lett å henge alt på barnet og heimen. Jeg sier at barnet er barnet. På godt og vondt, men for å få til en bedre hverdag må vi kanskje forandre på systemet rundt. (...) Det er jo vanskelig om du må gå inn på samhandling med barna. Det kan du jo prøve å gjøre noe med, men du lykkes jo ikke like godt som viss du jobber med organiseringen og systemet, de voksne rundt, deres måte å tenke på, hvordan vi sier ting og hvordan vi oppfattes. For jeg er jo tydelig på at det er jo dere (lærerne) som skal utføre jobben etterpå. Dette er opp til dere. Og jeg spør hele tiden; er dere enige i det som står? Kjenner dere dere igjen i problemstillingen både hjemme og på skolen? Er dette noe dere vil gå for videre? (...) Jeg ser også at det er viktig i analysemodellen at vi er lydhøre for de (gruppa) som er der i forhold til det de kommer med. Å få skrevet ned så rett som mulig ut fra hvordan de sier det. Viktig at de (lærerne) har et eierforholdet. (...) Alle sakene (som er henvist til PP-tjenesten) er med utgangspunkt i individsaker. Det er ingen som har hatt et annet utgangspunkt».

Mia:

Det jeg ser utfordrer litt, er når det er enkeltbarn som har atferds- utfordringer, så kommer vi (PP-rådgiverne) veldig med det kontekstuelle perspektivet, og det utfordrer litt forståelsen til lærerne. Det er veldig viktig arbeid i forkant, før man starter opp analysemodellen, å se på hvordan man forstår atferdsproblemet. For det utfordrer litt når de (lærerne) henviser ei individsak og de ønsker egentlig testing og videre henvisning, også begynner vi (PP-rådgiverne) å arbeide med det kontekstuelle. (...) Til noen lærere trenger jeg ikke å jobbe så mye for å komme i posisjon til å veilede, til noen er jeg der umiddelbart, mens til andre så må man jobbe mer for å få posisjon, for at de skal ha mer tro på hva vi diskuterer. (...) Jeg tror vi (PP-rådgiverne) lyktes i å få frem det positive som skjedde. Små, små skritt som vi blåste opp veldig til å begynne med. Da tror jeg perspektivet/synet på eleven snudde rett og slett, og da fikk det positive ringvirkninger. (...) I all hovedsak har det gått på å få skolen til å snu fokus til «hva kan jeg gjøre», heller enn «hva er det med dette barnet». Med en gang vi får blikket til å dreie seg om praksisendring, av systemet rundt, da får vi til å gjøre noe. Dette betyr jo ikke at barna ikke skal utredes, det kan vi jo selvsagt gjøre i tillegg. (...) Det kan tære på, hvis det er motstand i gruppa, og det problematiseres og problematiseres, og vi ikke kommer oss til tiltaksfasen. For egentlig er de ikke enige om at tiltaket bør ligge til skolen. (...) Men barnet er den han er uansett. Små ting kan bli store om man leter med lys og lykter og ser etter det hele tiden. Man kan forsterke opp dette som lærer også. (...) Det er viktig å ha ett godt relasjonelt grunnlag i bunnen. Det er viktig å ha en samarbeidsrelasjon som tåler utfordringer. Som tåler de kritiske spørsmålene. (...) Når lærerne kommer fra det individuelle, og over til det relasjonelle perspektivet, ja da ser de meningen med tiltakene våre også. Her kan analysemodellens struktur hjelpe oss slik at kommer i mål, med ei perspektivendring.

5.2.2 Teoretisk analyse

Forventningene om mer fokus på systemrettet arbeid har gjennom flere år vært uttrykt fra statlig hold. Som nevnt tidligere i denne studien skal PP-tjenesten i henhold til Opplæringslovas §5-6 bistå skoler i både individrettet og systemrettet arbeid. Denne forventningen er noe PP-tjenesten til stadighet blir konfrontert med. Sett i sammenheng med dette kan man forstå at PP-rådgivere ønsker å dreie arbeidet mot mer systemrettet virksomhet. På den andre siden er lærere mer opptatt av problemer knyttet til enkeltelever i klassene sine. I NOU (2003) ble skiftet fra individ til systemperspektiv uttrykt tydelig: «Når en elev ikke fungerer, er spørsmålet: Hva er galt med skolen? I den tradisjonelle skolen har spørsmålet vært: Hva er galt med eleven?». Disse ulike perspektivene kan føre til at skole og PPT ikke har felles forståelse om hva de skal samarbeide om, og dette kan skape et motsetningsforhold (Moen, 2014). Det blir viktig å avklare slike fundamentale spørsmål, for å unngå vanskelige samarbeidsprosesser. Det er flere studier som viser at ulikt syn/forståelse bidrar til å vanskeliggjøre samarbeidet (Glavin & Erdal, 2010; Nilsen & Jensen, 2010).

I denne kategorien er fokuset forskningsdeltakernes opplevelse av at de og lærerne har ulike perspektiver i møte med problemområder. Mens lærerne kommer med bekymringer knyttet til enkeltelever, og slik har et individorientert fokus, har PP-rådgiverne selv et systemorientert fokus. Eksempler på perspektivene kommer tydelig fram i empirien når Astrid sier til lærerne at det ikke er barnet som skal forandres, det er systemet rundt. Hun forteller videre at lærerne har lett for å henge problemene på barnet og heimen.

Begge forskningsdeltakerne synes å være opptatt av å forsøke å dreie diskusjonene i gruppa bort fra ett individuelt perspektiv og over til et systemperspektiv. På samme måte ser det ut som at lærerne forsøker å holde fast på et individperspektiv. Mia sier at lærerne var opptatt av at eleven måtte testes og utredes, og at foreldrene måtte få veiledning. Hun sier videre at PP-rådgiverne og lærerne ikke var enige i hvor de skulle starte å jobbe. PP-rådgiverne ønsket å starte analyse ut fra et systemperspektiv, mens lærerne ønsket utredning og videre henvisning til Bup ut fra et individperspektiv.

Individperspektivet tilsier som tidligere nevnt i studien at man hovedsakelig ser lærevanskene som forhold knyttet til barnet, mens systemperspektivet hovedsakelig retter oppmerksomheten mot barnets kontekst. Informantene er opptatt av at lærerne synes å «henge all problematik» på barnet, og at de gir mindre oppmerksomhet til systemet rundt. Nordahl (2005) peker på at lærere erfaringsmessig bruker for lang tid på analysefasen i forhold til individuelle og hjemmeforhold, og at de derfor får store problemer med å gjennomføre nødvendige tiltak.

På denne måten synes det som om teori støtter empirien i denne studien, der det kom fram av analysen at lærerne var opptatt av å beskrive elevenes og familienes problematikk. Nordahl (2012), hevder i tillegg til at man i liten grad kan endre på individuelle forutsetninger. Ut fra dette kan det se ut som at lærerne kan bruke lang tid på analysen med fokus på eleven/familiens problematikk, men at informantene med støtte fra teori (Nordahl, 2012) mener at perspektivet må vendes til systemet rundt eleven. For å unngå for stort fokus på individuelle og hjemmeforhold anbefaler Nordahl (2005) sammenhengsirkelen i analysemodellen. Denne hjelper gruppa å trekke fokuset fra det individuelle og hjemmeforhold, og over til spørsmål omkring hva det er i denne situasjonen som gjør at eleven handler som han/hun gjør. Med dette som teoretisk bakgrunn, blir konsekvensen at problemområdene ikke kan møtes med en bestemt strategi, og at det ikke blir tilstrekkelig å sette søkelyset på individet. Det blir da hensiktsmessig med gode analyser av situasjonene der utfordrende atferd fremkommer (Nordahl, 2005). På denne måten kan vi i denne studien se at analysemodellen som redskap støtter opp om forskningsdeltakernes systemperspektiv.

Som nevnt tidligere i studien defineres samarbeid som å arbeide mot felles mål, og at økonomisering av innsats og økt effektivitet mellom organisasjoner er til det beste for eleven (Timms og Timms, 1982). Moen (2013), skriver også at deltakere som samarbeider bør har felles forståelse av mål og hensikt. I tillegg understreker hun betydningen av at deltakerne er engasjert, interessert, åpen og lyttende til det de andre sier.

Sett i lys av teori og empiri, kan forskningsdeltakerne og lærernes ulike perspektiv i forståelsen av problemområder, føre til at de ikke jobber mot samme mål, og dermed ikke nødvendigvis opplever en økonomisering av arbeidsinnsatsen. Eksempel på dette kan være når PP-rådgiverne mener at gruppa bør arbeide mot bedre kontekstuelle betingelser i skolen, mens lærerne ønsker utredning for å finne ut om eleven har en diagnose. Når forskningsdeltakerne fortalte at de kan oppleve motstand i forståelsen av sitt perspektiv, kan det være at samarbeidets kvalitet gjør at deltakere ikke er åpen og har en lyttende dialog. Dette kommer fram i empirien når Mia forteller at det kan tære på hvis det er motstand i gruppa og det brukes mye tid på problematisering av utfordringer. Hun forteller at gruppa på denne måten ikke kommer seg videre til tiltaksfasen, for de er ikke enige i hvilket perspektiv de skal jobbe ut i fra. I teori om analysemodellen fremheves det også at det er lærernes perspektiv som i størst mulig grad skal bestemme metoder og tiltak (Nordahl, 2012). Dette kan anses som en utfordring for informantene, da det kan se ut som at de mener at lærerne har feil perspektiv i enkelte saker.

Som det fremgår av teorien presentert foran er relasjonskompetanse en komponent i samarbeidet. Her fremheves betydningen av å anerkjenne i form av å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte det andre sier (Schibbye, 2005). Ut fra forskningsdeltakernes opplevelser kan det se ut som at deres og lærernes ulike perspektiv om problemområder kan utfordre deres relasjonelle forhold. Mia kommenterte også betydningen av å ha et godt relasjonelt grunnlag til lærerne. Hun sier at det er viktig at PP-rådgivere har en samarbeidsrelasjon som tåler utfordringer og de kritiske spørsmålene fra lærerne. Linder (2012), peker på at atmosfæren også påvirkes av den relasjonelle kommunikasjonen mellom aktørene. Det kan tenkes at PP-rådgiveres og læreres ulike perspektiver om problemområder kan føre til relasjonelle utfordringer som kan skape en dårlig atmosfære, og bidra til å senke produktiviteten i gruppa.

Evnen til å anerkjenne og synliggjøre menneskes initiativer på deres betingelser, kan i sammenhenger der man har ulike perspektiver være utfordrende. Dette kan som nevnt tidligere, føre til konflikter i samarbeidet, men kan også betraktes som tegn på at arbeidet går fremover. For videreutvikling av nye felles tilnærminger og strategier kan konflikter være nødvendige (Nordahl, 2015).

5.2.3 Oppsummering og diskusjon

I utgangspunktet er dette positive funn da PP-rådgivernes systemperspektiv kan bidra til et økt læringstrykk for eleven i skolen. Samtidig er det grunn til å rette oppmerksomheten mot at ulike perspektiver om problemområder kan bidra til en forverring av samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere. Ut fra denne studiens empiri kan det se ut som at både informantene og lærerne holder fast ved sine perspektiv, og ønsker å få den andre part til å forstå det de selv forstår. Som nevnt i forordet legger Kierkegaards teori (Kierkegaard, 1962-64) nettopp vekt på at man først må forstå det den andre forstår, når man skal hjelpe andre mennesker. Han sier at dette er hemmeligheten i all hjelpekunst. PP-tjenestens mandat er å hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. I følge Kierkegaards teori om hjelpekunst kan det være grunn til å være lydhøre overfor skolens utgangspunkt som informantene opplever som et individorientert perspektiv. I lys av dette kan det også være viktig at lærerne får et godt innblikk i PP-rådgivernes perspektiver. Kanskje vil partene få en større forståelse for hverandres perspektiv om ulik forståelse av problemområder settes på agendaen ved inngangen til samarbeidet. En nyansert forståelse av hverandres perspektiv om problemområdene kan være nyttig både for PP-rådgiverne og lærerne. For i arbeid med

mennesker er det vel sjelden et enten eller perspektiv. Et sterkt fokus på systemet kan føre til at vansker knyttet til individet og/eller familien ikke avdekkes. I flere år har kritikken mot individperspektivet vært stort (Moen, 2017). Dette kan ha sammenheng med at historien forteller oss om individorienterte tester, med påfølgende segregering og ekskludering med tilhørende marginalisering og stigmatisering. I tillegg finnes det omfattende dokumentasjon på mangelfull opplæring og dårlig omsorg (Moen, 2017). Det er viktig at denne historien ikke glemmes, slik at dette denne kategoriske, individfokuserte praksisen ikke gjentas. Denne historien kan også gi oss forståelse for den sterke fremveksten av systemperspektivet. Moen (2017) advarer videre mot en kategorisk «enten eller» tankegang ved bruk av perspektivene. Ved å rette oppmerksomheten både mot det individuelle (barnet) og mot systemet (miljøet), kan man unngå reduksjonisme og overforenklinger. Eksempelvis vil teorien bak systemfokuset si at bare skolen legger til rette for god undervisning og et godt læringsmiljø, vil problemene forsvinne. Dersom man kun har fokus på skolen som system, kan det være at man unngår å se at eleven lever i en dårlig omsorgssituasjon, eller at eleven for eksempel har nevrobiologiske vansker. Moen (2017) ber PP-ansatte om å være årvåken og ha høy bevissthet i bruken av begrepene, individ og systemarbeid. Hun stiller spørsmål om hva som settes fokus på og hva som kan forsvinne når man i stor grad vender blikket mot systemet.

Kapittel 6

6.1 Oppsummering og avsluttende kommentar

I denne studien er problemstillingen: Hvordan erfarer og opplever PP-rådgivere bruken av analysemodellen i samarbeid med lærere? For å svare på problemstillingen intervjuet jeg to PP-rådgivere om deres opplevelse i bruk av analysemodellen i samarbeid med lærere.

I analysen av datamaterialet fant jeg for det første at forskningsdeltakerne opplevde analysemodellen som et nyttig redskap. De erfarte at strukturen som modellen representerer oppleves nyttig. PP-rådgiverne forteller at strukturen hjelper med å finne ut hvor man skal begynne å arbeide og til å enes om problemformulering, målformulering og tiltak i vanskelige saker. Strukturen hjelper gruppa til å gå veien sammen. Jeg har belyst i teksten at dette er i tråd med den teoretiske forklaringen av modellens hensikt. I tillegg fortalte informantene at det er nyttig at analysemodellen poengterer betydningen av analyse før tiltak. Deres erfaring er at lærere kan gå litt fort frem i saker, uten å ta seg tid til en grundig analyse. Videre diskuterte jeg at PP-rådgiverne og lærerne kan ha ulikt syn på hva samarbeidet skal omhandle. PP-rådgivernes opplevelse var at lærere ønsket at de skal komme med ei ferdig liste med tiltak, mens de selv ønsket en åpen analytisk prosess, hvor alle deltagerne i gruppa bidrar og hvor svarene ikke var gitt på forhånd. I denne forbindelse ble ekspertrollen, og PP-rådgivernes tradisjonelle sakkyndighetsrolle diskutert.

For det andre fant jeg ut fra analysen av datamaterialet at PP-rådgiverne opplevde at de og lærerne de samarbeidet med, hadde ulike perspektiver på problemområder. Perspektivene kom frem i måten PP-rådgiverne snakket om lærerne og seg selv på. De opplevde at lærerne hadde et individorientert perspektiv, mens de selv hadde et systemorientert perspektiv. Videre i teksten diskuterte jeg i lys av teori at lærernes og PP-rådgivernes ulike perspektiver kan gi utfordringer i samarbeidet. Til slutt belyste jeg ved hjelp av teori at en nyansert forståelse av hverandres perspektiv kan være nyttig både for PP-rådgiverne og lærere, for å unngå reduksjonisme og overforenklinger som kan oppstå ved et «enten eller» perspektiv.

Det er grunn til å stille spørsmål omkring kvaliteten på denne studien. Som tidligere nevnt kan man stille seg spørsmål om hvorvidt det er faglig konsensus i oppfatning av begrepene individ- og systemarbeid. Når begrepet individperspektiv diskuteres, kan det se ut som at begrepet er uavhengig av kontekstuelle forhold. Min erfaring er at selv når PP-rådgivere har et individperspektiv i utredningsfasen, blir dette alltid sett i sammenheng med miljøet eleven lever i. Det er også grunn til å stille spørsmål omkring utøvelsen av analysemodellen som

redskap. Jeg tenker at praksis vil variere stort, da PP-rådgivere har ulik kompetanse og erfaringsbakgrunn med seg inn i arbeidet. Dette er forhold som påvirker opplevelsen av analysemodellen som et nyttig redskap i samarbeidet.

Jeg har benyttet to informanter i studien og konstruert data og fortolket deres muntlige ytringer. Som forsker i eget fagfelt er det store muligheter for at min forforståelse og mine holdninger har påvirket både spørsmålene jeg stilte i intervjuet, og hvordan jeg har tolket dataene i etterkant. Informantenes erfaringer og opplevelser kan også være påvirket av aktuelle saker de arbeider med. Dersom intervjuene hadde blitt gjennomført på et annet tidspunkt, er det mulig at PP-rådgivernes erfaringsgrunnlag ville gitt andre uttalelser, og datagrunnlaget ville sett annerledes ut. I arbeidet med tolkning av data kan det være at jeg også har vært lite nyansert for å fremheve essensen i informantenes uttalelser. Det er viktig å påpeke at jeg ikke er en erfaren forsker, og at dette nok påvirker kvaliteten både ved gjennomføring av intervju, og tolkningen av data i etterkant.

Gjennom denne studien har jeg som PP-rådgiver gjort meg mange refleksjoner omkring teorien og empirien som er blitt diskutert. I tillegg til diskusjonene som nevnt i teksten, vil jeg stille spørsmål om PP-tjenestens systemfokus er en motsats til andre hjelpeinstansers perspektiv i skolen. Kan økt satsing på helsetjenester i kommunene og fylkeskommunene være en opprettholdende faktor for et eventuelt individfokus hos lærerne i skolen? Har samarbeidspartnere som for eksempel helsesøster, ungdomskontakt, Oppfølgingstjeneste, Barne- og ungdomspsykiatrisk og Habiliteringstjenesten et individorientert fokus, og er de da mer i samsvar med lærernes ønske om hjelp for elevene? Eksternaliserer skolen problemområder til helsetjenestene? Dersom dette i noen sammenhenger er tilfellet kan man stille seg spørsmål om PP-tjenesten jobber mot strømmen når de ved hjelp av analysemodellen prøver å snu lærernes perspektiver fra individ til system. Kanskje hadde det vært nyttig at lærerne og alle hjelpeinstanser som jobber i og for elevene i skolen, får opplæring i for eksempel analysemodellen og teorien denne er tuftet på. Jeg tenker det ville vært nyttig at alle hjelpetjenester og den enkelte skole med jevne mellomrom setter temaet samarbeid på dagsorden og i den forbindelse også avklarer forventninger, roller samt ulike metodiske og teoretiske tilnærminger. PP-tjenesten har mandat til å hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Det er derfor viktig at PP-tjenesten også inkluderer andre hjelpetjenester, slik at samarbeidet i skolen blir funksjonelt.

I etterkant av denne studien ser jeg at det hadde vært interessant og forsket videre på PP-rådgivere og lærere sitt samarbeid i skolen. For det første stiller jeg spørsmål om

perspektivene hos PP-rådgiverne og lærerne hadde de vært mer samstemte, om de sammen hadde fått opplæring i bruk av analysemodellen? Kanskje hadde forventningene til innholdet i samarbeidet fått en tydeligere avklaring? For det andre hadde det vært spennende å forsket videre på skolens kultur og holdninger til elevene og deres familier. Er det sammenheng mellom lærernes individperspektiv på problemområder, og faglige resultater i skolen? Sett fra det andre perspektivet. Er det sammenheng mellom lærernes systemorienterte fokus og resultater i skolen? For det tredje stiller jeg spørsmål om hvorvidt PP-tjenestens todelte mandat er godt kjent blant lærerne i skolene, eller om dette er kunnskap som i en viss grad er forbeholdt PP-rådgiverne selv? Dersom dette er tilfelle, burde PP-rådgiverne vært tydeligere i forhold til hvilken del av mandatet man samarbeider med skolen om? På denne måten kan ulike perspektivene diskuteres, og man kan i større grad unngå misforståelser i forhold til hva samarbeidet skal omhandle. Et fjerde spørsmål jeg stadig reflekterer over er hvordan PP-tjenesten skal organisere sin virksomhet for å imøtekomme mandatet og øke effektiviteten i samarbeidet med skolen?

For meg har denne studien synliggjort aspekter ved kompleksiteten PP-rådgivere og lærere har i samarbeid omkring problemområder i skolen. På samme måte som at analysemodellen hjelper aktørene til å holde fokus på analyseprosessen, har analysen av data i denne studien bidratt til å synliggjøre min forståelse av perspektiver som tidligere ikke har vært like synlige. Sagt på en annen måte: Tidligere så jeg kanskje toppen av isfjellet. Når jeg nå har analysert og sett sammenhengen mellom empiri og teori, ser jeg tydeligere omfanget av en noe større del av isfjellet. Kompleksiteten i arbeidet med mennesker gjør at det sjelden er en fasit i hvilken tilnærming som er den beste. Med et godt samarbeid, og med analysemodellen som et nyttig redskap kan man sikre at ulike perspektiver blir belyst og analysert til det beste for elevene og skolens utvikling. Jeg tenker at større bevissthet ved hjelp av teori og empiri om samarbeid, vil gi større muligheter for økt effektivitet i samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere.

Litteraturliste

- Bae, B. og J.E. Waastad (red.) (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2.utgave). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bolman, L.G. og Deal, T.E (1994). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjellstad, M.H. (2012). «Jeg hadde forventninger om å få råd»: en kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i et prosjekt med overordnet målsetting om styrket samhandling mellom skole og PPT. Master i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 5/09. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gudmundsdottir, S. (2011) Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gergen, K.J. (1995). Social Construction and the Educational Proses. I: L. Steffe & J. Gale (red.). *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2010). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Hustad, B.-C. & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte flokk? Evaluering av modellprosjektet Faglig løft for PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 15/10. Bodø: Nordlandsforskning.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*. Kjøbenhavn: C.A. Reitzels Forlag.
- Kristiansen, Å. (2017). Mail 12.03.17. Informasjon fra forelesninger om pilotprosjektet.
- Krogh, G.v., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: Damm.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St. nr. 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kvåle, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget
- Laupsa, S. (2012). «Eg tenker at me er begynt på ein veg, men det tek litt tid»: *Ein kvalitativ intervjustudie av tre PP-rådgjevarar si oppleving av samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgrupper i Samhandlingsprosjektet*. Master i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Moen og Tveit (2014) 2.opplag. *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*: Fagbokforlaget
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning- fundament, premisser og prosess. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen & A. Tveit (red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Moen, T. (2013). *Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere*. Artikkel i bladet Spesialpedagogikk nr.6. Oslo: Utdanningsforbundet.

- Moen, T. (2017). «... auka fokus på systemretta arbeid i PPT» Noen betraktninger. Utskrift internett 27.09.17.
- Moen, T & Karlsdottir, R (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim
- Møller, L. (2008). *Anerkendelse i praksis: Om utviklingsstøttende relasjoner*. København: Akademisk forlag.
- NESH (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteer*.
- Nilsen, A.C.E. & Jensen, H.C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan*. FoU-rapport nr.3. Kristiansand: Agderforskning AS.
- Nielsen, J. (2012). Udredning i kontekst – Udredninger i vor tid: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr.5 s. 180-190. Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nilson, L.C. (2012). «Det er kanskje bare det at du får en tankevekker»: En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i et samhandlingsprosjekt med PPT. Master i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA-rapport nr. 18/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl.T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl.T. (2012). *Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., og Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- NOU 2000:12. *Barnevernet i Norge*. Norges offentlige utredninger. Oslo. Barne- og familiedepartementet.
- NOU 2003:16. *I første rekke*. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. 2.utgave. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røkenes, O.H. & Hanssen, P.-H. (2010). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schibbye, A.L. (2005) *Relationer: Et dialektisk perspektiv*. København: Akademisk forlag.

Timms, N. & Timms, R. (1982). *Dictionary of social welfare*. London: Routledge & Kegan Paul.

Tveiten, G. (1996). *Tjenesteutvikling og faglig organisering på barne- og familieområdet ved terskelen til et nytt hundreår*. I: Sandæk, M. og Tveiten, G. (red). *Sammen med familien*. Oslo: Kommuneforlaget.

Wettre, L. (2012). *Reflekterende team. En kvalitativ intervjustudie av PP-rådgivere sin opplevelse av et utviklingsprosjekt*. Master i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.

Åmodt, N-H. (2001) *Om forutsetninger for at skole og pedagogisk- psykologisk tjeneste opplever hverandre som gjensidige samarbeidspartnere*. Norsk Skoleblad. Nr. 26

Internettside:

Utdanningsdirektoratet (2017). Fra URL:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Vedlegg 1. Informert samtykke

Til PP-rådgiver

Namsos, Desember 2016

Informert samtykke i forbindelse med gjennomføring av masteroppgave 2016/2017

Takk for at du har sagt ja til å delta på mitt forskningsprosjekt ved gjennomføring av erfarings basert master i PPT. Kommer her med litt mer utfyllende informasjon om meg selv og bakgrunn for intervjuet.

Mitt navn er Line Andreassen. Jeg skal utføre en master-oppgave i Pedagogisk psykologisk rådgivning. Studerer i år ved NTNU, Dragvoll i Trondheim. Min master tar utgangspunkt i hvordan tre erfarne PP-rådgivere opplever arbeidet med analysemodellen. Hensikten med prosjektet er å skaffe meg en innsikt som videre vil gjøre meg til en bedre PP-rådgiver i fremtiden. Jeg håper også denne masteren vil være til nytte for andre kolleger innenfor PP-tjenesten.

Undersøkelsen blir gjennomført som ett intervju med en varighet på ca. en time. Til sammen skal jeg gjennomføre 3 intervju. Jeg har som mål å få gjennomført intervjuene i løpet av desember 2016. Intervjuene blir tatt opp på bånd og vi kan sammen avtale hvor intervjuene skal finne sted. Opptakene fra intervjuet blir behandlet etter personvernloven, og all data blir slettet når oppgaven er sensurert høsten 2017. Vil opplyse at deltakelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet.

Jeg kontakter deg i desember 2016 og avtaler tidspunkt for gjennomføring. Igjen takk for deltakelsen og ta gjerne kontakt hvis du har spørsmål på forhånd.

Min veileder heter Torill Moen og kan kontaktes på e-post: torill.moen@svt.ntnu.no

Vennlig hilsen

Line Andreassen

Tlf: 90930734

SAMTYKKESKJEMA

Ja, jeg ønsker å delta i undersøkelsen

Navn: _____

Telefonnummer: _____

Dato: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 2. Intervjuguide

1. Innledning:

- Presentasjon av prosjektet
- Formålet med intervjuet
- Informasjon om bruk av lydopptak og notater
- Anonymitet
- Eventuelle spørsmål fra informant

2. Bakgrunn:

- Fortell om hvilken utdanning og arbeidserfaring du har?
- Utdanning innen rådgivning?
- Hvor lenge har du jobbet i pp-tjenesten?
- Beskriv arbeidsplassen din?

3. Fortell om dine arbeidsoppgaver ved PPT:

- Funksjon
- Alder
- Vansker
- Erfaringer med systemrettet arbeid
- Erfaringer med individrettet arbeid

4. Erfaringer med bruk av analyse modellen:

- Hvor lenge har du praktisert analysemodellen?
- Hva gjorde at valgte/ startet med å benytte modellen?
- Hvordan var arbeidsfeltet/arbeidsmetoden i ulike grupper omkring enkeltelever, før du ble kjent med analysemodellen?
- Har bruk av analysemodellen påvirket din praksis når modellen ikke blir benyttet?
- Kan du beskrive hvordan prosessen er i forkant/ ved oppstart i bruk av modellen? Har du tanker omkring Tid /Organisering i dette arbeidet?
- Hvor ofte møtes dere i gruppa?
- Hvordan vil du beskrive analysemodellen?
- Hva er målet med bruk av analysemodellen som redskap?

5. Hva er dine erfaringer ved bruk av analysemodellen knyttet til utarbeidelse av:

- mål?
- problemformulering?
- opprettholdende faktorer?
- tiltak?

6. Husker du en sak det gikk bra?

- Hva var saken?
- Hvem var med?
- Hva snakket dere om?
- Hva gjorde at det gikk bra?

7. Husker du ett case hvor du støtte på problemer?

- Hva var saken?
- Hvem var med?
- Hva snakket dere om?
- Hva gjorde at det gikk dårlig? -

8. Samarbeid:

- Har du gjort deg tanker omkring samarbeid med andre i dette arbeidet?

9. Veiledning:

- Får du veiledning i bruk av modellen, i etterkant av pilotprosjektet?
- Har du behov for veiledning?
- Hvis ja, Hvilken type veiledning kunne du tenkt deg?

10. Ledelse/rolle:

- Hvilken rolle har du i arbeidet med analysemodellen?
- Hvilken rolle hadde du tidligere omkring individsaker
- Hvordan opplever du oppgaven/rollen som leder av gruppa?
- utfordringer med denne rollen?
- Fordeler med denne rollen?
- Hvilke egenskaper tenker du er viktig for pp-tjeneren i utøvelsen av sin rolle ved bruk av modellen?
- Er det områder/ deg selv du ser hadde vært nyttig og videreutvikle i dette arbeidet?

11. Relasjoner:

- Har du gjort deg noen tanker omkring relasjonen deltakerne imellom i prosessen?

12. Menneskesyn/Likeverdighet:

- Hva tenker du omkring likeverdighet for deltakerne i gruppene?
- Har du reflektert over opplevelser av omkring maktkonstellasjoner?
- PP-rådgiver som ekspert, fordeler/ulempes.

13. Verdi:

- Hvordan opplever du behovet er for ett slikt redskap i PP-tjenestens arbeid?
- Hvorfor er denne modellen ett viktig i PP-tjenestens arbeid? (Forutsatt at intervjuobjektet opplever modellen som viktig).

14. Motivasjon:

- Er det utfordringer knyttet til motivasjon i gruppa?

15. Annet:

- Er det andre erfaringer du ønsker å belyse som vi ikke har snakket om?



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern