

Lars Haakensen Wettre

Reflekterende Team – En kvalitativ intervjustudie av PP-rådgivere sine opplevelser av et utviklingsprosjekt

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Pedagogisk institutt
Trondheim, våren 2012
NTNU
Veileder: Torill Moen

Forord

Det er rart å sitte her å skrive disse siste av så mange ord, og ikke alle ordene har kommet like enkelt som disse må jeg innrømme. Arbeidet med denne studien har til tider vært utfordrende, men den har virkelig lært meg en hel del, både om tematikken og meg selv. Jeg tror og håper at jeg kommer ut fra denne tiden som et mer robust menneske. I arbeidet med denne oppgaven har jeg fått hjelp av mange mennesker. Jeg vil takke min veileder Torill Moen for mange gode innspill og diskusjoner. Jeg vil takke min svigermor for mat, husly, innspill og korrektur, min medstudent Marianne for to fine turer, givende diskusjoner over kaffekoppen sammen med Sigve, og alle studentene i forskergruppa. Men mest av alt må jeg takke min kjære samboer Mia, uten deg ville jeg aldri fått dette til. Din hjelp og støtte har vært avgjørende. Tilslutt vil jeg takke alle på PPT-kontoret, og mine forskningsdeltakere for at dere har tatt så godt i mot meg og satt av tid til meg. Tusen takk alle sammen.

Trondheim, juni 2012

Lars H. Wettre

Sammendrag

Denne studiens tema er utviklingsarbeid. Jeg har undersøkt hvordan tre PP-rådgivere har opplevd å være med i et utviklingsprosjekt som omtales som *reflekterende team*. Dette teamet består av tre lærere, en assistent og rektor ved én skole, samt tre PP-rådgivere og lederen for PPT-kontoret. Hensikten med det reflekterende temaet har vært å prøve ut en samhandlingsform med tanke på å bedre samhandlingen mellom skole og PPT. For å finne svar på hvordan de tre PP-rådgiverne har opplevd dette, har jeg benyttet kvalitativ metode. Studiens primære datainnsamlingsstrategi har vært intervju. Teorier om roller, medierende artefakter, og rammefaktorer har vært utgangspunkt for analysen av datamaterialet.

Studien har avdekket at de tre PP-rådgiverne, på det tidspunktet jeg intervjuet dem, opplevde en usikkerhet i forhold til de rollene de skulle ha inn i temaet. De ga uttrykk for at de var usikre i forhold til hva lærerne og rektor forventet av dem. Gjennom observasjon og intervjuene kommer det frem at det reflekterende temaet anvender en analysemodell. Intervjuene med de tre forskningsdeltakerne avdekket videre at de opplevde analysemodellen som et nyttig verktøy. De pekte på at modellen hadde bidratt til å strukturere møtene i det reflekterende temaet og skapt rom for refleksjon mellom deltakerne. I tillegg opplevde forskningsdeltakeren at visse rammefaktorer har vært viktig i gjennomføringen. Disse faktorene gikk på viktigheten av å ha tilstrekkelig med tid, ledernes deltakelse og engasjement, samt veiledning i bruk av den omtalte modellen.

Innhold

1. Innledning	1
2. Metode	5
Forskningsprosessen.....	5
<i>Valg av informanter</i>	5
<i>Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta</i>	6
<i>Utforming og utprøving av intervjuet</i>	8
<i>Intervju og transkribering</i>	9
<i>Andre data</i>	10
Analyse av intervjudata	11
Kvalitet i studien	13
<i>Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet</i>	13
<i>Prosedyrer for å kvalitetssikre forskningsprosessen</i>	14
3. Studiens kontekst	17
<i>PPT</i>	17
<i>Faglig Løft for PPT</i>	18
<i>Samhandlingsprosjektet</i>	19
<i>Reflekterende team</i>	19
4. En ting jeg ikke har helt taket på er dette med rollene altså, som jeg kjenner at vi må jobbe mer med for å bli tryggere på.	25
Teori	25
Empiri og analyse.....	27
Drøfting	31
5. Det er selve modellen som har vært veldig interessant	33
Teori	33
Empiri og analyse.....	34
Drøfting	37
6. Så det er dessverre sånn at man trenger tid, ressurser og personer som ivrer	39
Teori	39
Empiri og analyse.....	40
Drøfting	44
7. Avsluttende kommentar	47
Litteraturliste:	51
Vedlegg 1 Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste	II
Vedlegg 2 Informert samtykke/samtykkeerklæring	IV

Vedlegg 3 Intervjuguide.....	VI
Vedlegg 4 Forskningsprosessen	VIII

Innledning

”Vi blir litt usikre på hva man skal gjøre og hva man skal si ovenfor de som er der fast fra skolen”. Det er *Kjersti*¹ som sier dette. Hun er ansatt i en pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og uttalelsen kommer når hun reflekterer over samarbeidet med lærere i et utviklingsprosjekt hvor fokuset er samarbeid mellom PPT og skolen. Kjersti er sammen med to andre PP-rådgivere fokus for denne studien. Med uttalelsen uttrykker Kjersti at samarbeidet med skolen kan være utfordrende. Opplevelser av utfordringer knyttet til samarbeidet mellom skolen og PPT er ikke spesielle. Fylling og Handegård (2009) peker på at samarbeidet mellom PPT og skole synes å lide under uklare forventninger, manglende kapasitet hos PPT og vanskelig tilgjengelighet inn i skolen. At utfordringer i forhold til samarbeid innfor utdanningssystemet er et aktuelt tema ser vi i NOU 2009: 18 *Rett til læring* hvor det heter at: ”Samordning mellom den ordinære opplæringen i barnehager og skoler og spesialpedagogiske tiltak for de som trenger det, har stort utviklingspotensial”(Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 27). Dette finner vi igjen i Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* hvor ”Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring” blir satt frem som en av tre strategier for å bedre opplæringstilbudet til barn og unge med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12).

Faglig løft for PPT (2008-2012) setter gjennom *Samhandlingsprosjektet* fokus på nettopp denne problematikken. Faglig løft for PPT er et fireårig modellforsøk som har til hovedmål å gjøre PPT til en mer tydelig instans, som skal bidra til å fremme koordinerte og helhetlige tilbud til brukerne (Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU & KS, 2008). I regi av Fagligløft for PPT er *Samhandlingsprosjektet* et av de delprosjekt som er satt i gang. Prosjektet har til hensikt å prøve ut samhandlingsformer mellom PPT og skolen, og bidra til kompetansebygging rundt dette temaet (Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, & KS, 2010a). To kommuner i Midt-Norge er med i prosjektet. I den ene av kommunene er det ved én skole etablert et team bestående av PP-rådgivere, lærere og rektor. Teamet omtales som *reflekterende team*. Hensikten med teamet er å utvikle og styrke samhandlingskulturen mellom PPT og skolen (Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, & KS, 2011a). Det er PP-rådgiveres opplevelser av å være med i teamet som er utgangspunktet for min studie. Problemstilling er: *Hvordan opplever PP-rådgivere arbeidet med reflekterende team?* For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet tre PP-rådgivere, *Anne, Kjersti* og *Charlotte*, som alle er deltakere i det reflekterende teamet.

¹ Alle navn er fiktive

Formålet med studien er å fremskaffe kunnskap om og innsikt i hvordan PP-rådgivere opplever å delta i utviklingsprosjektet reflekterende team. Jeg mener at studien er viktig av minst tre grunner. For det første vil den kunne bidra til å belyse muligheter og utfordringer i samhandling mellom skole og PPT. Dette er viktig blant annet fordi utviklingsarbeid fordrer en god samhandlingskultur mellom skole og PPT, som er tuftet på likeverd og gjensidig tillit, hvor begge parter bidrar med kompetanse og innsats ut i fra de posisjoner de innehar (Læringscenteret, 2001). For det andre vil studien bidra til å løfte frem de PP-rådgivere sin stemme og deres opplevelse av å være med i prosjektet. Dette er viktig fordi det reflekterende team har til hensikt å føre til en endring i deres praksis, og av den grunn vil det være av betydning at de får gitt sitt syn på hvordan de opplever dette. For det tredje er studien også viktig for meg som førskolelærer og kommende spesialpedagog, ettersom en spesialpedagogisk praksis innebærer stor grad av samhandling innen et stadig mer spesialisert fagfelt.

Personlig har jeg liten erfaring med samarbeid med PPT. Dette kommer av at min yrkeserfaring innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet reduserer seg til å ha jobbet som assistent i barnehage i to år og deltid som miljøarbeider i en avlastningstjeneste for barn og unge. Både gjennom studiet som førskolelære og spesialpedagog, og gjennom min yrkeserfaring har jeg erfart at pedagoger i skole og barnehage ofte forventer noe annet av PPT enn de opplever å få. Som ung førskolelærer og spesialpedagog er det naturlig at denne problematikken opptar meg. Jeg blir motløs når jeg opplever at ulike faggrupper er mer opptatt av å forsvare egen profesjon, fremfor å skape en samhandlingskultur som er til det beste for barnet. Da jeg i praksis ved Statped høsten 2010 for første gang fikk høre om Samhandlingsprosjektet vekket dette umiddelbart min interesse. Jeg syntes det hørtes interessant ut å få mulighet til å være med i et forskerfelleskap med andre masterstudenter i spesialpedagogikk som skulle forske på en mulig modell for å bidra til en bedre samhandling mellom skole og PPT.

Før den videre fremstillingen av oppgaven mener jeg det vil være hensiktsmessig å avklare begrepene *samhandling*, *samordning* og *samarbeid*, samt se disse i en sammenheng som vil være formålstjenlig for å forstå det reflekterende teamet. Både i dagligtalen og litteraturen brukes disse begrepene noen ganger synonymt, og uten at det nødvendigvis foreligger noen form begrepsavklaring. *Samhandling* mellom tjenester og etater kan sies på den siden å dreie seg om det som skjer på organisasjonsnivå, og på den andre siden det som skjer på individnivå (Willumsen, 2009). Ut i fra denne beskrivelsen kan vi betrakte samhandling som

et overordnet begrep som tar opp i seg både samordning og samarbeid, og det er slik det vil bli brukt i den videre fremstillingen. Samordning kan sies å oppfatte de prosessene hvor to eller flere organisasjoner koordinere eller danner systemer for å løse oppgaver innen et fellesområde (Mulford og Rogers, 1982, i Sagatun & Zahl, 2003). Det handler med andre ord om en formalisering av arbeidsfordeling, organisasjonsstruktur og koordinering på organisasjons- eller etatnivå (Nilsen & Jensen, 2010). Behovet for samordning gjør seg gjeldende når en organisasjon opplever at den selv ikke har tilstrekkelig kompetanse eller har anledning til å mestre på egen hånd (Sagatun & Zahl, 2003). Dette er et behov som gradvis blir større i takt med fremveksten av stadig mer spesialiserte kunnskapsområder (Galvin & Erdal, 2000). I den videre fremstillingen av oppgaven vil samordning brukes om den formelle prosessen rundt koordineringen og arbeidsfordelingen som finner sted på organisasjonsnivå mellom kommunen, PPT-kontoret og skolen i forhold til det reflekterende teamet. Sagatun og Zahl (2003) sier at det er graden av formalisering som er det viktigste skillet mellom samordning og samarbeid. Mens samordning er knyttet til det som skjer på organisasjonsnivå, knytter samarbeid seg mer til det som skjer på individnivå. Ettersom at samarbeid er et begrep som brukes i dagligtale og som intuitivt gir mening, foreligger det få forsøk på å definere begrepet. En mulig definisjon kan være Timms og Timms (1982, i Sagatun & Zahl, 2003) som går ut på at samarbeid kan beskrives som det å arbeide sammen mot et felles mål som det er tilslutning til fra alle de berørte parter, og hvor det foreligger en forventning om økonomisering av innsats og økt effektivisering. Jeg mener at Timms og Timms (1982, i Sagatun & Zahl, 2003) sin definisjon langt på vei er dekkende da den både viser til hva samarbeid innebærer og hva som er intensjonen. Det er denne definisjonen som ligger til grunn for denne oppgaven.

Studien er bygd opp over syv kapitler, hvor innledningen inngår som kapittel 1. I kapittel 2 redegjør jeg for den metodiske tilnæringsen jeg har valgt ved denne studien. Kapittel 3 er det første av i alt fire resultat kapitler, og er en grundig beskrivelse av studiens kontekst, med bakgrunn i de data jeg har samlet inn gjennom planer, intervjuer og observasjoner. De tre påfølgende kapitlene 4,5, og 6 utgjør resultatet av analyse av intervjuene. Her redegjør jeg først for relevant teori, deretter empiri og analyse, kapitlene avsluttes med drøfting. Oppgaven avsluttes og oppsummeres i kapittel 7².

² Oppsettet er inspirert av Persen (2010) sin masteroppgave.

Kapittel 2

Metode

I forskning er det alltid problemstillingen som er avgjørende for hvordan man går frem for å finne svar, og dermed hvilken tilnærming man velger (Moen og Karlsdottir, 2011). Mitt ønske med denne studien er å få innsikt i de PP-rådgivere sine opplevelser knyttet til det *reflekterende teamet*. Dette fordrer at jeg anvender en kvalitativ tilnærming, da det kan gi grunnlag for å oppnå forståelse av et sosialt fenomen på bakgrunn av fyldige data om personene og konteksten (Thagaard, 2003). Samtalen vil således være sentral med tanke på å få innsikt i hvordan samarbeidet i det reflekterende teamet oppleves og forstås av hver enkelt PP-rådgiver. Av den grunn er det *kvalitative forskningsintervjuet* studiens primære datainnsamlingsstrategi. For å kunne gi en kontekstuell beskrivelse som opplevelsene kan sees i lyset av, har jeg i tillegg gjort observasjoner av et møte i det reflekterende teamet, samt samlet inn referater fra møter i det reflekterende team. I den videre teksten vil jeg redegjøre for forskningsprosessen.

Forskningsprosessen

Valg av informanter

Dalen (2011) sier at innen kvalitativ forskning er valget av forskningsdeltakere viktig. Forskeren må gjøre vurderinger i forhold til hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier de skal velges ut fra (ibid). Det er viktig at valget av forskningsdeltakere blir begrunnet og redegjort for slik at leseren kan vurdere gyldigheten av funnene som blir presentert i lys av utvalget (ibid).

Valget av forskningsdeltakere var for det første begrunnet med deres deltakelse i det reflekterende team og at de var ansatt ved PPT kontoret i kommunen. Et annet kriterium for utvelgelsen var at det var ønskelig med forskningsdeltakere med lignende stillinger innad i PPT, og dermed lik tilknytning til prosjektet³. I metodelitteraturen råder det ulike oppfatninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør være med. Med bakgrunn i antall relevante deltakere i prosjektet, omfanget og tidsrammen på studien fant jeg ut at det ville være formålstjenlig med tre deltakere totalt. Postholm (2010) mener at det i et mindre forskningsarbeid, slik som denne studien, vil være nok med tre deltakere for å finne en felles essens eller kjernen i forskningsdeltakerens opplevelser.

³ Leder for PPT-kontoret er ikke intervjuet, da hun har hatt større ansvar i forbindelse med implementering av prosjektet.

Ved oppstart og planleggingen av Samhandlingsprosjektet ble alle de involverte informert om at det vil komme studenter fra NTNU som ønsket å forske på ulike deler prosjektet. Min første kontakt med forskningsdeltakerne ble etablert i november 2011, da vi sammen deltok på en konferanse i regi av Faglig løft for PPT, hvor jeg presenterte min problemstilling og innfallsvinkel for alle tilknyttet prosjektet. PPT-kontoret virket positive til at jeg skulle se på arbeidet med reflekterende team fra deres synsvinkel. I ettertid av møtet korresponderte jeg med lederen for det respektive PPT-kontoret i forhold til om det var mulighet for meg å intervju de ansatte, noe det virket å være en positiv stemning for. Videre avtalte vi det formelle rundt gjennomføringen av forskningen.

Som jeg skriver i innledningen er en del av hensikten med denne studien å løfte frem de PPT-ansatte sin stemme i prosjektet. Av den grunn finner jeg det formålstjenlig å gi en presentasjon av hver enkelt her. De er alle sammen gitt fiktive navn i overensstemmelse med konfidensialitetsprinsippet.

Kjersti er utdannet førskolelærer, har videreutdanning som gjør at hun kan jobbe i småskolen, mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har jobbet åtte år i skolen, både som spesialpedagogisk koordinator og som kontaktlærer, før hun begynte å jobbe som PPT rådgiver for seks år siden. Hennes fagområder er lese- og skrivevansker, språkvansker, matematikkvansker og sammensatte funksjonsvansker. *Anne* gikk ut av lærerskolen i 1993 og har jobbet som lærer i 18 år. Hun er tidligere kollega med flere av lærerne ved skolen som er med i prosjektet. I tillegg til lærerutdannelsen har hun etterutdanning innen IT og småskolepedagogikk. Høsten 2011 var hun også ferdig med master i yrkesrettet spesialpedagogikk. Hun har jobbet hos PPT fra høsten 2011, men planlegger å vende tilbake til skolen etter bare ett år som PPT rådgiver. Fagområdene hennes er lesing og skriving, og minoritetsspråklige elever. *Charlotte* er den tredje forskningsdeltakeren, hun er utdannet lærer og holder for tiden på å ta master i spesialpedagogikk ved siden av arbeidet. Hun har femten år bak seg som lærer i skolen, i tillegg til at hun nå har jobbet to år ved PPT. I løpet av de to årene hun har jobbet hos PPT har hun vært ansvarlig for implementeringen av *PALS (Positiv adferd, støttende læringsmiljø og samhandling)*, og er PALS-veileder for kommunen. Hennes fagområder er adferdsvansker, autisme og Tourettes syndrom.

Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta.

Min studie bygger på og forholder seg til de etiske retningslinjene i *Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag* (NESH, 2009). Kvalitativ forskning avhenger av en relasjon mellom forskeren og forskningsdeltakeren, og denne relasjonen kan føre til at

forskningsdeltakeren kan bli berørt av forskningen (Thagaard, 2003). Thagaard (2003) skriver at selv om det er vanskelig å påvise skadevirkninger av samfunnsvitenskaplig forskning, stiller den tette relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakeren spesielle krav til forskerens etiske ansvar. Av den grunn er det hensiktsmessig at forskeren tenker over etiske spørsmål før han eller hun søker adgang til forskningsfeltet (Postholm, 2010). I henhold til Thagaard (2003) knyttes forskerens etiske ansvar i kvalitative studier seg til tre hovedprinsipper; *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet*.

Før man setter i gang et forskningsprosjekt må forskeren ha forskningsdeltakernes innformerte samtykke (Thagaard, 2003). I de etiske retningslinjene til NESH(2009) heter det; ”De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen”. Dette handler om at forskningsdeltakeren har krav på å vite hva som er målsettingen med forskningen, hvilke metode som skal anvendes og hvordan studien skal presenteres (Dalen, 2011; Thagaard, 2003). En uke før gjennomføringen av intervjuene sendte jeg ut det informerte samtykket til hver enkelt forskningsdeltaker (se vedlegg 1).

Prinsippet om konfidensialitet handler om at forskeren må være omhyggelig i måten informasjon blir behandlet på, slik at deltakernes identitet ikke blir synliggjort (Thagaard, 2003). I retningslinjene til NESH (2009) heter det følgende; ”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på”. Dette prinsippet ser jeg på som særlig viktig i mitt tilfelle, da denne studien kan bli oppfattet og lest som en evaluering av PPT sin rolle i prosjektet. Dette sammen med det faktum at dette er lite kontor, gjorde at jeg som forsker har vært ytterst varsom i måten jeg behandlet og fremstilt dataene mine på. Jeg har gjennom hele studien måtte overveie muligheten for at informasjon som blir presentert kan knyttes til enkelt personer. Av den grunn er det brukt fiktive navn på informantene. Ettersom at denne studien innebar behandling av personopplysninger ble den meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste, NSD (se vedlegg 2). Selv om jeg i studien har brukt fiktive navn er det sannsynlig at forskningsdeltakerne både vil kunne kjenne igjen sine egen og de andre sine uttalelser. Slik jeg ser det ville det vært vanskelig å unngå dette. Av den grunn var dette et tema under *member checkingen* som ble gjennomført i slutten av mai 2012. Member checking handler om at forskningsdeltakerne får anledning til å se om de kjenner seg igjen i de beskrivelser, tolkninger og analyser jeg som forsker har gjort på bakgrunn av deres

uttalelser (Postholm, 2010). Jeg kommer nærmere inn på hvordan jeg gjorde member checking når jeg belyser kvaliteten i studien.

Det tredje prinsippet jeg i denne studien må vurdere er hvilke konsekvenser forskningen min kan ha for forskningsdeltakeren. ”Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (NESH, 2009)”. Dette prinsippet må betraktes i lys av det jeg tidligere har nevnt i forhold til hvordan studien kan oppfattes. Jeg har et etisk ansvar i forhold til å beskytte forskningsdeltakernes integritet ved at jeg unngår at min studie medfører negative konsekvenser for dem som deltar (Thagaard, 2003). Dette er et prinsipp som har stått sentralt under analysearbeidet, og jeg har kontinuerlig vurdert muligheten for om jeg utsetter noen for skade med de uttalelsene jeg plukket ut.

Utforming og utprøving av intervjuet

Intervju betyr en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar begge parter (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå og løfte frem sider ved forskningsdeltakerens dagligliv, fra han eller hennes eget perspektiv (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Fordelen med å intervju en person er at det kan være med på å bidra til at man får tak i deler av personens liv, som vanskelig kan fanges opp på andre måter; det være seg meninger, tanker eller opplevelser (Postholm, 2010).

I månedene før selve datainnsamlingen satte jeg meg inn i det som kunne være relevant teori. Jeg fokuserte på teorier som omhandlet tverrfaglig samarbeid, gruppeprosesser, kommunikasjon og relasjonskompetanse. I tillegg satt jeg meg inn i prosjektplaner og annen informasjon som forelå om Samhandlingsprosjektet. Postholm (2010) sier at det er forutsetning for god kvalitativ forskning at forskeren setter seg grundig inn i emnet som skal studeres. Hele tiden mens jeg leste hadde jeg det forestående intervjuet i tankene, og jeg noterte ned mulige spørsmål, vinklinger og temaer underveis. Sammen med en medstudent, som skulle undersøke lærernes opplevelse av å være med i det reflekterende teamet, begynte jeg å utarbeide en foreløpig intervjuguide.

Dalen (2011) sier at utarbeiding av en intervjuguide alltid må sees i lys av den type intervju som skal gjennomføres. Innen kvalitativ metode finnes ulike typer intervju, og det er vanlig å skille mellom *åpne*, mer *strukturerte* eller *fokuserte* intervju (Dalen, 2011). Selv om terminologien synes å variere i metodelitteraturen, er det i all hovedsak graden av struktur som skiller de ulike typene intervju. Jeg valgte å legge opp til at intervjuene skulle være det

Dalen (2011) omtaler som det *halvstrukturerte* intervjuet, da dette er en intervjuformen som ligger nært opp mot vanlige samtaler i dagliglivet, men skiller seg ut ved at den har et formål (Kvale & Brinkmann, 2009). I et slikt intervju er samtalen fokusert på temaer som forskeren har valgt på forhånd med tanke på den aktuelle problemstillingen (Dalen, 2011). Her er det ikke rekkefølgen på temaene som tas opp viktig, det sentrale er at de blir belyst i løpet av intervjuet (Postholm, 2010). I utarbeidingen av intervjuguiden prøvde jeg å følge det Dalen (2011) omtaler som «traktprinsippet». Det vil si at man ikke begynner med spørsmål som berører temaet direkte eller som kan være følelsesladde (Dalen, 2011). Dette gjøres for at forskningsdeltakerne skal få anledning til å slappe av i intervjusituasjonen (ibid). Etter hvert kommer man mer og mer inn på og fokuserer på de sentrale temaene, før man på slutten åpner trakten igjen slik at spørsmålene igjen handler om generelle forhold (ibid). For å få til dette begynte jeg intervjuguiden min med spørsmål som tok for seg arbeidsforhold, hvor lenge de hadde jobbet i PPT og annen biografisk informasjon, før jeg beveget meg mer og mer inn mot kjernen av prosjektet. Mot slutten la jeg opp til en oppsummering og deltakernes tanker om prosjektets videre skjebne. På bakgrunn av min relativt begrensede erfaring både som forsker og med emnet fant jeg det hensiktsmessig for min egen trygghet å ha med en god del ferdigformulerte oppfølgingsspørsmål.

Postholm (2010) sier at forskeren i forkant av intervjuet bør trene seg opp på å gjennomføre intervjuet. Jeg fikk anledning til å prøve ut intervjuguiden på en medstudent. Det var en lærerik erfaring. Blant annet fikk jeg oppleve hvor utfordrende det kan være å vente ut pauser og være tro mot metoden. Jeg følte at jeg ble instrumentell i mitt forhold til intervjuguiden og var mer opptatt av å formulere neste spørsmål enn å virkelig lytte til det som ble sagt. Jeg fant også ut at enkelte av spørsmålene var upresise, mens andre igjen var overlappende. I etterkant av prøveintervjuet ble intervjuguiden revidert gjentatte ganger og spørsmålene prøvd ut på flere andre medstudenter og familie før jeg kom frem til en endelig guide (se vedlegg 3).

Intervju og transkribering

Intervjuene ble gjennomført over to dager i slutten av februar. Det første intervjuet ble gjennomført direkte etter at jeg hadde observert et møte i det reflekterende team, de to neste ble gjennomført på morgenen dagen etter. Alle intervjuene ble gjennomført i et møterom ved PPT-kontoret i kommunen. Etersom jeg hadde truffet alle informantene i forkant, og at de under hele prosjektet hadde vært klar over at de skulle bli intervjuet, følte jeg at det var en trygg og god atmosfære under alle intervjuene. Alle informantene ga i tillegg uttrykk etter intervjuene for at de syntes det hadde vært en bra opplevelse. Jeg følte at jeg klarte å vente ut

både pausene som oppsto og deltakernes svar, samt at jeg var friere i min omgang med metoden og temaene enn hva som var tilfelle i prøveintervjuene. Underveis i oppholdet mitt kom det frem at møtene i det reflekterende teamet ikke forløp slik jeg hadde forventet, og at forskningsdeltakerne ikke hadde de rollene som min forforståelse av prosjektet tilsa (se vedlegg 4). Dette var en utfordring for meg som uerfaren forsker. På tross av disse utfordringene opplevde jeg at jeg løste det på en måte som følte naturlig for alle parter.

Intervjuene tok fra en og en halv time til to timer. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av diktafon. Under det første intervjuet noterte jeg litt underveis, men jeg sluttet med dette da jeg følte at det kom i veien for samtalen og interaksjonen mellom forskningsdeltakeren og meg. Transkriberingen ble gjort forløpende i de to påfølgende ukene. Det ferdige materialet utgjorde i sekstisyv sider. Uttalelsene ble skrevet ut i sin helhet, enkelte ord ble omgjort til bokmål, men ellers ble intervjuene gjengitt så konkret som mulig. Kvale og Brinkman (2009) sier at når man velger språklig stil i transkriberingen reiser det seg spørsmål i forhold til hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Ved at jeg skrev ut intervjuene i sin helhet og uten særlige omskrivninger, med unntak av enkelt ord som ble omformulert til bokmål, mener jeg at jeg klarte å bevare meningsinnholdet på en adekvat måte. Postholm (2010) sier at det under transkriberingen forgår en kontinuerlig analyse, og det av den grunn er lurt at forskeren gjør dette arbeidet selv. Under transkriberingen merket jeg hvordan intervjuene «levde videre» og hvordan ny informasjon kom til overflaten etter hvert som jeg hørte igjennom det. Dette var svært nyttige oppdagelser å ha med seg når jeg senere skulle i gang med analysen. Jeg opplevde også at de antagelser jeg satt igjen med etter hvert intervju ikke nødvendigvis stemte med det jeg oppdaget under transkriberingen.

Andre data

Intervjuene har vært studiens primære datainnsamlingsstrategi. I tillegg til intervju har jeg observert et møte i det reflekterende teamet. Tradisjonelt handler observasjon innenfor kvalitativ tilnærming om at forskeren er tilstede i de situasjonene hvor forskningsdeltakerne oppholder seg, og systematisk iakttar hvordan personene handler (Thagaard, 2003). I min studie var det ingen systematisk observasjon over tid, men jeg fikk muligheten til å være med å observere gjennomføringen av et møte i det reflekterende tema. Det ga meg innsikt i hvordan det artet seg i praksis.

Innen observasjon er det alltid spørsmål knyttet til om forskeren skal være deltaker eller observatør, om observasjonene skal være åpen eller skjult, og hvilken betydning forskernes nærvær vil ha på de som studeres (ibid). I metodelitteraturen er det vanlig å skille mellom

forsker som *fullstendig deltaker*, *deltaker som observatør*, *observatør som deltaker* og *fullstendig observatør* (ibid). Min rolle som forsker vil jeg definere som *deltaker som observatør*; det vil si at jeg var tilstede i settingen hvor handlingen pågår, men uten å være deltaker i handlingsprosessen. Jeg var tilstede i rommet, men observerte fra sidelinjen. Fordelen med denne tilnærmingen var at relasjonene og samarbeidet i gruppen ikke i nevneverdig grad ble påvirket av min deltakelse (ibid). Det var derfor viktig for meg at jeg under møtet tilstrebet å gjøre meg så lite bemerket som mulig (ibid). Postholm (2010) sier at det er helt avgjørende at forskeren er klar over hvilken rolle han har når han trer inn i feltet. Videre sier hun at det er viktig at forskningsdeltakerne også blir informert om hvilken rolle forskeren har og hva som er hensikten med observasjonen, da dette vil ha betydning for deres rolle og hvordan de skal forholde seg til forskeren (ibid). I informert samtykke (vedlegg 2) beskrev jeg for forskningsdeltakerne hvilken rolle jeg kom til å ha og hva som var hensikten med observasjonen.

Thagaard (2003) sier at observasjon kan være særlig godt egnet til å iakttå relasjoner mellom mennesker, siden forskeren da kan fokusere på hvordan enkeltpersoner forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner. Under observasjonen var jeg klar over at det var problemstillingen min som styrte hvilke temaer som jeg fokuserte på, men jeg prøvde å være åpen og fleksibel i forhold til at nye temaer kunne dukke opp, og på den måten endre fokuset for studien, slik Postholm (2010) og Thagaard (2003) er opptatt av. Under observasjonen skrev jeg notater, notatene utgjorde tre A4 sider, med stikkord og tegning av plassering i gruppen.

For å fremskaffe ytterligere data til studien, har jeg samlet inn møterefaterer fra møter i det reflekterende temaet. Selv om referatene var skrevet for et annet formål enn å belyse studiens problemstilling, var gjennomgang av referatene med på å gi meg innblikk i større deler av prosjektet enn det jeg har observert og fått informasjon om gjennom intervjuene. Ved hjelp av referatene fikk jeg en oversikt over den generelle deltakelsen, saker som hadde vært oppe og en videre forståelse for gangen i møtene.

Analyse av intervjudata

Analyseprosessen startet umiddelbart etter at jeg hadde gjennomført hvert enkelt intervju. Og jeg merket allerede da at det utkrystalliserte seg noen temaer som hver enkelt forskningsdeltaker var mer opptatt av enn andre. Som jeg har nevnt, fortsatte denne prosessen gjennom transkriberingen av intervjuene. Det er typisk i kvalitative studier, og Postholm (2010) beskriver datainnsamling og dataanalyse som gjentatte og dynamiske prosesser. Da

alle intervjuene var transkribert, sto jeg ovenfor et rikt og omfattende materiale. Det første jeg gjorde var å lese igjennom hvert enkelt intervju og prøve å søke forskningsdeltakernes perspektiv. Thornberg og Frykedal (2009) peker på betydningen av at man gjennom hele forskningsprosessen er innstilt på få tak i forskningsdeltakernes hovedfokus som en del av analysearbeidet, slik at man løfter frem forskningsdeltakernes perspektiv. Under disse tidlige gjennomlesningene prøvde jeg derfor å forstå hvordan hver enkelt opplevde arbeidet med det reflekterende teamet, og hva som var deres hovedfokus.

Etter at jeg hadde lest gjennom intervjuene noen ganger og dannet meg et foreløpig bilde av hva den enkelte forskningsdeltaker var opptatt av, satte jeg i gang med det deskriptive analysearbeidet. Postholm (2010) beskriver deskriptiv analyse som de analyseprosesser som strukturerer arbeidet. En viktig del av denne analyseprosessen handler om å kode datamaterialet (Dalen, 2011). Det kan beskrives som en prosess hvor man forsøker å finne ut hva datamaterialet handler om og ut ifra det utvikle kategorier (Thornberg & Frykedal, 2009). Hensikten er å finne noen overordnede kategorier som gir mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Min fremgangsmåte til dette arbeidet var at jeg tok for meg hvert enkelt intervju og strukturerte datamaterialet innfor temaer som jeg fant hensiktsmessig for hvert enkelt intervju. Under dette arbeidet fikk jeg erfare at utsagn kunne passe innenfor flere tema samtidig, og det var opp til meg å foreta valg i forhold til plassering. Dette ga meg en bekreftelse på hvor viktig jeg som forsker var som forskningsverktøy (Postholm, 2010; Dalen, 2011). Etter at jeg var ferdig med å strukturere hvert enkelt intervju endte jeg opp med følgende temaer. For Kjersti: Beskrivelse av prosjektet, formål og samhandling, tid og ressurser, opplevelse av deltakelse, ledelse og veien videre. Kategoriene fra intervjuet med Anne var: Beskrivelser, egne tanker, fordeler, forutsetninger, ledelse, roller, tid og samhandling. For Charlotte var det: Implementering, roller, ledelse, samhandling, forutsetninger, fordeler med metoden og videre bruk.

Med de ulike temaene fra intervjuene, startet arbeidet med å finne frem til hva som var den felles essensen i intervjuene. Dette var den delen av analyseprosessen som var mest utfordrende. I første omgang fremsto intervjuene så forskjellig at de på mange områder var uforenlige. Arbeidet med å finne frem til kategorier som var felles for alle tre, løsnet da jeg undersøkte videre en kategori som gikk igjen både i Anne og Charlotte sine intervjuer: Rolle. Jeg fant ut at de uttalelsene som jeg hadde puttet inn under temaet roller hos Anne og Charlotte var forenlig med dem jeg hadde plassert inn under temaet opplevelse av egen deltakelse hos Kjersti. Dette førte til at en felles kategori begynte å utkrystallisere seg, nemlig

rolle. I det videre arbeidet brukte jeg blant annet søkefunksjonen i Word, hvor jeg skrev inn ordet rolle og søkte gjennom alt datamateriale for å se om jeg hadde oversett noe. Jeg gikk også gjennom de andre kategoriene for å se om det var uttalelser som jeg hadde oversett i første omgang, noe det var. Tilslutt endte jeg opp med kategorien *rolle* som omhandler forskningsdeltakernes ytringer som har med usikkerhet i forhold til rollene i det reflekterende teamet og hva som er grunnen til at de opplever denne usikkerheten. Kategorien fikk tittelen *En ting jeg ikke har helt taket på er dette med rollene altså, som jeg kjenner at vi må jobbe mer med for å bli tryggere på*. Gjennom arbeidet med denne kategorien fikk jeg trening med å søke etter hva som var felles, og intervjuene fremsto som mer forenlige enn hva de hadde gjort ved først gjennomgang. Jeg så at de uttalelsene som jeg hadde plassert innfor temaet beskrivelser, fordeler og samhandling hos Anne i stor grad handlet om opplevelser med modellen som de brukt i det reflekterende teamet. Dette sammen med erfaringer fra gjennomlesning av intervjuene, gjorde at jeg dannet meg en hypotese om at jeg også ville finne opplevelser som knyttet seg til modellen i de andre intervjuene. Hypotesen stemte og resulterte i utviklingen av kategorien *modellen* som inneholder ytringer om de muligheter og utfordringer som forskningsdeltakerne opplevde i forhold til arbeidsmåten i det reflekterende teamet. denne kategorien fikk tittelen *Det er selve modellen som har vært veldig interessant*. Ganske tidlig i analyseprosessen opplevde jeg at forskningsdeltakeren pekte på noen vesentlige ting de mente måtte være til stede. Fra Anne og Charlotte sine intervjuer hadde jeg puttet disse uttalelsene under temaet forutsetninger. Ved å gå inn i disse temaene på nytt fant jeg ut at de var opptatt av at det var tilstrekkelig med ressurser inn i prosjektet. Fokuset på ressurser var forenlig med temaet ressurs og tid som jeg hadde fra Kjersti sitt intervju. Gjennom samme fremgangsmåte som ved arbeidet med kategoriene roller og modellen, kom jeg frem til den siste kategorien *rammefaktorer*. Kategorien fikk tittelen *Så det er dessverre sånn at man trenger tid, ressurser og personer som ivrer*. Den kategorien inneholder utsagn om betydningen av at det er tilstrekkelig med ressurser inn prosjektet, i form av tid, menneskelige ressurser og faglige ressurser. Kategoriene danner utgangspunktet for de teoretiske analysene slik de fremstår i kapittel 4,5 og 6.

Kvalitet i studien

Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Når man vurderer kvaliteten i kvalitativ forskning kan det være hensiktsmessig å se dette i forhold til begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* (Thagaard, 2003). Begrepet troverdighet knytter seg til om fremgangsmåten for utvikling av data er utført på en

pålitelig måte som samsvarer med gjeldende metodiske prinsipper (ibid). Av den grunn har det vært viktig for meg å gi en grundig redegjørelse av forskningsprosessen i metodekapittelet, slik at lesere av studien har mulighet til å gjennomgå og bifalle at denne prosessen er korrekt utført (Postholm, 2010). Troverdighet knytter seg også til hvordan forskeren benytter og videreutvikler informasjonen som er samlet inn (Thagaard, 2003). Det har derfor vært viktig for meg i det videre arbeidet å skille mellom hva som er direkte informasjon fra feltet og hva som er mine subjektive vurderinger av denne informasjonen. Det har også vært viktig for meg gjennom hele forskningsprosessen å reflektere over konteksten for datainnsamlingen, og hvordan relasjonene til forskningsdeltakerene kan ha påvirket informasjonen jeg har fått (ibid).

Bekreftbarhet omhandler forskerens tolkning av resultater og hvorvidt disse kan bekreftes av annen forskning (ibid). Thagaard (2003) peker i denne sammenheng på viktigheten av at forskeren går kritisk gjennom analyseprosessen, vurderer alternative tolkninger, og at det kan være hensiktsmessig å få andres syn på de tolkningene man har gjort. Jeg har derfor fått bekreftet mine tolkninger i samtale med veileder, medstudenter, og ikke minst fra forskningsdeltakerne. Overførbarhet knytter seg i følge Thagaard (2003) til om den forståelsen som produseres innenfor rammene av et studie, kan være relevant for andre situasjoner. Postholm (2010) sier at selv om kunnskapen som fremstilles i kvalitativ forskning er knyttet til en bestemt kontekst, kan kunnskapen vær til nytte og overføres til andre, lignende situasjoner. Postholm (2010) omtaler dette som *naturalistisk generalisering*. Gjennom grundig å beskrive forskningsfeltet og fenomenet jeg har studert, kan leserne av min studie kjenne igjen sin egen situasjon, og dernest oppleve mine funn som nyttige for dem i deres egen kontekst (ibid). Postholm (2010) sier at naturalistisk generalisering av den grunn handler om forskningsfunnenes nytteverdi.

Prosedyrer for å kvalitetssikre forskningsprosessen

For å sikre kvaliteten i studien har jeg anvendt prosedyrene for *triangulering*, *member checking* og *avkrefte/bekreftende/uforutsette tilfeller*. Triangulering handler om at man bruker ulike kilder for å belyse problemstillingen (Postholm, 2010). Det kan være at man bruker ulike datainnsamlingsstrategier, ser funnene i lys av annen forskning og underbygger funnene med ulike teorier (ibid). Å sikre kvaliteten i studien gjennom triangulering har vært en vesentlig del gjennom hele forskningsprosessen, fra å anvende ulike datainnsamlingsstrategier til å belyse mine analyser og tolkninger i lys av ulike teorier og

forskning. Postholm (2010) sier at triangulering, gjennom at ulike kilder bekrefter og understøtter hverandre, vil kunne styrke studien.

Et annet prinsipp jeg har anvendt for å sikre kvaliteten er member checking. I slutten av mai 2012 dro jeg tilbake til forskningsdeltakerne mine for å undersøke om de kunne kjenne seg igjen i de analyser og tolkninger jeg hadde gjort med bakgrunn i intervjuene med dem. Jeg hadde en halvtime til rådighet med hver enkelt. I løpet av den halvtimen gikk jeg igjennom de ulike kategoriene og beskrev hvordan jeg hadde gått frem for å finne dem og hvordan jeg hadde tenkt til å anvende dem i den ferdige studien. Alle de tre forskningsdeltakerne ga uttrykk for at de kunne kjenne seg igjen i funnene mine, og sa at jeg hadde klart å trekke ut det som var det sentrale. En viktig del av member checking er å rette opp eventuelle faktafeil (Postholm, 2010). Neste kapittel *Studiens kontekst* utgjør som nevnt i innledningen en del av resultatet fra denne studien, jeg fant det derfor hensiktsmessig å la én⁴ av forskningsdeltakerne og PPT-lederen få lese igjennom dette kapittelet for å rette opp eventuelle faktafeil og komme med eventuell tilleggsinformasjon. Forskningsdeltakeren som leste gjennom dette var enig i hvordan jeg hadde beskrevet konteksten og uttrykte at hun kjente seg igjen i måten jeg hadde beskrevet det på. PPT- lederen var også enig i det jeg hadde skrevet, men kunne komme med noe tilleggsinformasjon.

Avkreftende/bekreftende/uforutsette tilfeller dreier seg om at forskeren endrer sine antagelser under hele forskningsprosessen. Noen antagelser vil bli bekreftet, mens andre vil bli avkreftet (ibid). I møtet med felt og forskningsdeltakerne måtte jeg forkaste mange av mine antagelser og det dukket opp noen uforutsette tilfeller (vedlegg 4). Det var ikke bare i møtet med feltet at mine antagelser ble endret, det har gjennomsyret alt fra transkribering til analyse og ferdig rapport. Dette har til tider vært en enerverende prosess å måtte forkaste mine antagelser, men det har vært et viktig prinsipp for meg ikke å la mine antagelser komme i veien for forskningsdeltakernes stemme slik de fremstår i de påfølgende kapitlene.

⁴ Tidsbegrensning var avgjørende for at bare en av forskningsdeltakerne leste gjennom kontekstkapittelet. Jeg mener at bare en sammen med PPT- leder fikk mulighet til å lese den er tilstrekkelig for å sikre validiteten på funnene.

Kapittel 3

Studiens kontekst

I innledningen nevner jeg at det reflekterende teamet er opprettet med utgangspunkt i en kommunes deltakelse i Samhandlingsprosjektet. Samhandlingsprosjektet er igjen en del av et større prosjekt, Faglig Løft for PPT. For at lesere av denne studien skal kunne forstå analysene som blir presentert i de neste kapitlene, er det viktig at de ser hvilken kontekst funnene står i. Betydningen av fyldig kontekstuelle beskrivelser i kvalitativ forskning blir behørig poengtert av blant annet Postholm (2010). Under vil jeg først gi en beskrivelse av PPT. Deretter redegjør ytterligere for prosjektet Faglig Løft for PPT og Samhandlingsprosjektet, før jeg retter fokuset mot det reflekterende teamet.

PPT

Under skoleåret 2010-2011 hadde 8,4 % av alle elevene i grunnskolen sakkyndig tilråding om spesialundervisning. Andelen har steget med 2,54 % i løpet av en tiårsperiode. Omfanget varierer fra 4,3 % på første trinn til 11,7 % på tiende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2011). Disse tallene representerer barn og unge med lærevansker og funksjonsnedsettelse, samt skoler og lærere som står ovenfor store pedagogiske utfordringer, i forhold til å gi disse elevene en opplæring som er tilpasset deres evner. Det lokale PPT-kontoret vil i så henseende være en naturlig samarbeidspartner og hjelpeinstans. I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og felleskap* heter det; ”PP-tjenesten skal være en viktig veileder og kompetanselever til barnehager og skoler. Målet er at PPT skal bistå barnehager og skoler med å sikre at alle barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte får ta del i gode utviklings- og læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.89)”. Men som jeg peker på i innledningen viser forskning at PPT befinner seg i et press mellom ulike forventninger om hva som skal være tjenestens primære oppgave (Fylling & Handegård, 2009).

I kommunen hvor det reflekterende temaet er etablert, hadde ca 8,9 prosent av elevene i 2010 spesialundervisning, og halvparten av disse igjen hadde en ressurstildeling på 190 årstimer. I tillegg hadde skolene 13 prosent minoritetsspråklige. I alt var ca 20 prosent av alle elevene i kommunen oppmeldt til PPT. Sakene var i all hovedsak på individnivå, noe som bandt opp mye ressurser både for PPT og skolen. I tillegg opplevde PPT utfordringer i forhold til tidsbruk, samhandling med alle som meldte behov for oppfølging, og PPT møtte ofte personalet bare enkeltvis i forbindelse med individsaker. De hadde også utfordringer i forhold

til systemer for kunnskapsoverføring, både fra sak til klasse og mellom lignende saker, samt fra skoleår til skoleår (Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS, 2011a).

Faglig Løft for PPT

I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* heter det; ”Prosjektet *Faglig løft for PPT* er et treårig modellforsøk der målet er å etablere et faglig miljø og utvikle en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling for PPT”⁵ (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.97). Prosjektet er gitt på oppdrag av Utdanningsdirektoratet gjennom tildelingsbrev til Møller- Trøndelag kompetanse senter. Prosjektet er et samarbeid mellom NTNU, KS og Statped (Møller-Trøndelag kompetansesenter). Den primære målgruppe er ansatte i PPT Midt-Norge (Møller-Trøndelag kompetansesenter et al., 2008).

Tanken om Faglig løft for PPT oppsto under en fylkeskonferanse for PPT i Møre og Romsdal i 2005. Initiativet til prosjektet var begrunnet med følgende faktorer: 1) Liten faglig og organisatorisk utvikling av PPT, 2) mangel på utvikling av verktøy for utøving av jobben som PP-rådgiver, 3) forskning viste at PPT i liten grad baserer seg på evidensbasert kunnskap og metoder som gir dokumentert effekt, 4) uklare styringssignaler og strategier for utviklingen av PPT både lokalt og nasjonalt, 5) endrede roller og betydelige omstillingsutfordringer for PPT som følge av Kunnskapsløftet, 6) behov for å tydeliggjøre PPTs faglige identitet (Møller-Trøndelag kompetansesenter et al., 2008).

Prosjektet hadde oppstart i Midt-Norge mars 2008 og er planlagt avsluttet i løpet av 2012. Hovedmålene med prosjektet er å gjøre PPT til en mer enhetlig tjeneste med høy faglig og metodisk kvalitet, samt bidra til at tjenestene kan tilby et koordinert og helhetlig tilbud til brukerne gjennom god utnytting av ressursene. I tillegg til disse to hovedmålene, er det satt opp tre delmål for prosjektet. Disse tre delmålene er; 1: Å etablere et regionalt utviklingsmiljø for PPT. 2: Gjennomføre erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgiving. 3: Å gi tilbud om fordypning og videreutdanning for ansatte i PPT. De første to årene av prosjektet, frem til 2010, lå fokuset på å arbeide med delmål to og tre. I prosjektplan for 2010 ble arbeid med delmål én gitt prioritet. I den sammenheng vedtok prosjektets styringsgruppe å iverksette et *småskalaprojekt*, senere omdøpt til *Samhandlingsprosjektet* (Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, KS, 2010a)

⁵ Sitatet sier treårig, men prosjektet varighet er fireårig, fra 2008-2012

Samhandlingsprosjektet

Samhandlingsprosjektet har, som jeg nevner innledningsvis, til hensikt å prøve ut samhandlingsformer mellom skole og PPT, samt bidra til økt kompetanse rundt dette (Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, & KS, 2010a). I november 2010 ble det sendt ut en invitasjon til samtlige kommuner og PPT-kontor i Møre og Romsdal, med oppfordring om å søke deltakelse i Samhandlingsprosjektet. Det var satt opp fem kriterier for å delta. Deltakelse i prosjektet måtte for det første forankres på kommunalt nivå. For det andre måtte prosjektet omfatte praksisfeltet og ha et klart utviklingsmål. For det tredje måtte PPT spille en sentral rolle. For det fjerde måtte Statped og NTNU involveres, og for det femte ville utprøvingen måtte gjennomføres i tidsperioden høst 2011 og vår 2012. Søknadene som kom inn ble behandlet januar 2011. To kommuner ble valgt ut til å delta. Kort tid etter ble det avholdt et møte mellom lokale aktører, og representanter fra Statped, NTNU og Faglig Løft (Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, KS, 2010b).

I den ene kommunen ble det etablert *arbeidsgrupper* ved samtlige skoler. Hovedmålene med arbeidsgruppene er å kvalitetssikre den spesialpedagogiske praksisen i kommunen og på bakgrunn av dette styrke samhandlingen mellom PPT og skolen, mellom PPT og Statped, og gjennom arbeid med innmeldte kasus på de enkelte skolene utvikle tiltak som skal være grunnlag for å etablere rutinebeskrivelser for den spesialpedagogiske praksisen. Arbeidsgruppene på hver skole, i alt seks stykker, består av 1-2 pedagoger, rektor på skolen og en saksfører fra PPT. Saksføreren fra PPT er lederen i arbeidsgruppen og skriver referat fra møtene. I tillegg er det en *arbeidsgruppe for PPT*, som består av alle PPT-ansatte og en veileder fra Faglig Løft. Tematikken for arbeidsgruppene er oppmerksomhetsvansker, da den er aktuell for alle skolene og det er et område hvor de trenger mer kompetanse. De jobber med kasus og en kasusbasert tilnærming gjennom refleksjons- og analysemodeller, gjennom å anvende analysemodell (Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, KS, 2011b). I den andre kommunen ble det opprettet reflekterende team ved en av skolene, det er dette teamet som er utgangspunktet for min studie (Møller-Trøndelag kompetansesenter et al., 2011a).

Reflekterende team

Utgangspunktet for at kommunen ønsket å være med i et utviklingsprosjekt som satte fokus på samhandlingen mellom PPT og skole, var en merkbar økning i antall saker som ble oppmeldt til PPT, samt at PPT opplevende å møte kryssende forventinger i forhold til hva som skulle være tjenestens primære oppgaver. Hovedmålsetningen med å prøve ut reflekterende team som samhandlingsform er således å styrke samhandlingsstrukturen mellom PPT og skolen, slik at man sammen kan arbeide systematisk for å etablere en kultur for

refleksjon over egen praksis. Prosjektet har også noen delmål for skoleeier, PPT og skolen, disse er formulert ut fra hva som er ønsket situasjon i 2012 (Møller-Trøndelag kompetansesenter et al., 2011a).

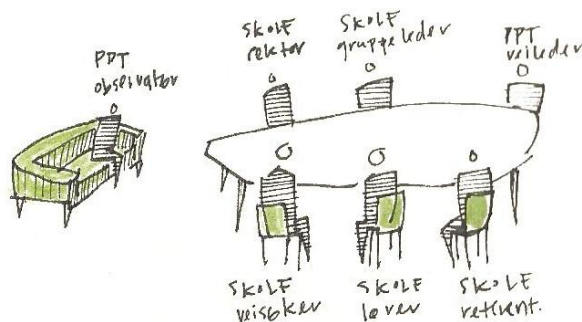
Delmålene for *skoleeier* er; skolene i kommunen skal øke sin kompetanse og bedre praksisen rundt tilrettelegging av undervisningssituasjoner for alle elever med fokus på læringsmiljø. Videre skal alle skolene motiveres til å starte opp med systematisk bruk av refleksjonsgrupper med samme formål. På rektornivå skal man etablere nettverk med sikte på å opprette refleksjonsgrupper på alle skolene fra høsten 2012. *PPT* sine delmål går ut på å utvikle samhandlingsformer som fører til at PPT får anledning til å ha større fokus på læringsmiljø i skolen og redusere individfokuset. Gjennom prosjektet skal alle på PP-rådgiverne få økt kompetanse og ferdigheter i veiledning av reflekterende team. I tillegg skal de få erfaring med en ”arbeidsmodell” og verktøy som skal lede til en tiltakspakke for småskoletrinnet. Prosjektet skal i sin tur bidra til at PPT når en større del av personalet på skolen. PPT skal i større grad få skolene til å nyttegjøre seg av og dele egen kunnskap og erfaring på egen arbeidsplass gjennom arbeid i refleksjonsgrupper. For *skolen* sin del handler delmålene om å utvikle samhandlingsformer som fører til økt kunnskap om relasjon, kommunikasjon, observasjon og klassemiljø. Å bedre relasjonen mellom lærer/elev, elev/elev og lære/lærer, økt fokus på klasseledelse, ender forventningene til PPT sin rolle fra ekspert til en mer deltakende og samhandlende aktør, samt skape en praksis for refleksjon som danner grunnlaget for en arbeidsmodell som skolen kan nytte i sine eksisterende team (ibid).

Skolen som ble valgt ut til å være arena for reflekterende team er en 1-10 skole, som ved skoleåret 2011-2012 hadde 144 elever. Ved skolen var både hele klasser og enkeltelever oppmeldt til PPT. De hadde 17 aktive individsaker og tre classesaker, og man opplevde ulike utfordringer knyttet til refleksjon, samhandling og å omsette tiltak til praksis. PPT hadde gjennom en toårsperiode hatt et lavterskeltilbud ved skolen. Tilbudet var i form av kontakttid på skolen, men ble i hovedsak benyttet av det samme personalet til å diskutere enkeltsaker som allerede var oppmeldt til PPT. Av den grunn hadde PPT og rektor i lang tid drøftet mulige tiltak for at PPT bedre kunne møte skolens behov(ibid).

Rektor på den aktuelle skolen og lederen for PPT-kontoret har vært vesentlige aktører både i søkeprosessen om å delta i Samhandlingsprosjektet og i etablering av det reflekterende teamet. De blir av forskningsdeltakerne trukket frem som viktige ressurspersoner og kontinuitetsbærere med tanke på å få til arbeidet med det reflekterende temaet.

Det reflekterende teamet består av rektor, tre lærere fra 1.-4. trinn og en assistent. I tillegg deltar som oftest to representanter fra PPT. Reflekterende team møtes annenhver torsdag fra 08:00-09:00 på fast grupperom på skolen som er beskrevet ovenfor. I tillegg er det satt av en time i uken til arbeid som relaterer seg til teamet, dette skal brukes til for- og etterarbeid. Forarbeidet går ut på at den som er veisøker planlegger en sak og får den opplyst så godt som mulig. Etterarbeidet for lærerens del går ut på å utarbeide og gjennomføre tiltak som blir avtalt i teamene.

Deltakerne i det reflekterende teamet anvender en analysemodell som et sentralt verktøy under møtene, hvor modellen brukes som rettesnor i forhold til saksgangen under møtene. Jeg kommer tilbake med en utfyllende presentasjon av denne analysemodellen seinere i dette kapitlet. Teamet forøvrig er bygd opp rundt fem faste roller; 1) Veisøker, som er den som kommer med en utfordring eller et problem som vedkommende ønsker å drøfte. Denne rollen besittes enten av rektor, assistent eller en av lærerne. 2) En gruppeleder som sørger for saksgangen og presentere dagens agenda, dette kan være enten rektor eller en av lærerne. 3) Observatørrollen besittes av en PP-rådgiver, som har til hensikt å observere gjennomføringen og veilederen sin rolle. 4) Veilederrollen innehas av en representant fra PPT. Frem til januar 2012 var i all hovedsak denne rollen knyttet til lederen for PPT-kontoret. Ikke i form av hennes posisjon som leder for PPT, men blant annet på bakgrunn av hennes engasjement for utviklingen av det reflekterende team. Fra januar var målet at rollen skulle gå på omgang slik at alle PP-rådgiverne skulle få kjennskap til og prøve seg som veileder med tanke på etablering av flere team⁶. Veilederen bidrar med veiledning til gruppen når de ønsker det, gjennom hele saksgangen. 5) Referenten skriver referat fra møtet og dokumenterer det som har vært gjort og hva som skal gjøres videre, denne rollen kan alle i teamet ha.



Figur 1 Plasseringen i det reflekterende teamet (observasjonsnotat, 01.03.2012)

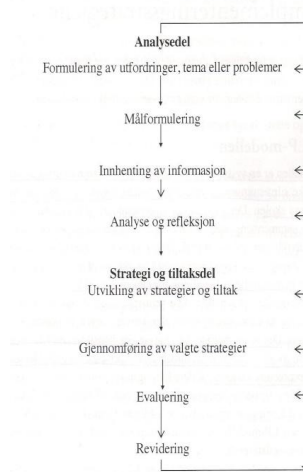
⁶ På det tidspunktet datainnsamlingen ble gjennomført var det bare en av forskningsdeltakerne som hadde hatt veilederrollen

Selve gjennomføringen forgår ved at alle representantene, med unntak av observatøren, sitter i rundt et bord, dette omtales som ”ringen”, slik det fremgår av figur 1. Gruppeleder åpner møtet ved å presentere agendaen for møtet, før ordet blir gitt videre til veisøkeren. Veisøkeren presenterer sin sak, før gruppen sammen kommer frem til en formulering i forhold til hva som er utfordringen/problemet. Med bakgrunn i dette, kommer de sammen frem til hva som er en ønsket situasjon etter tiltaksperioden. Etter at de har kommet frem til dette, må veisøkeren hente inn mer informasjon. Etter det går ordet eventuelt over til en av gruppemedlemmene som har en pågående sak og er på et annet steg i prosessen. For hvert punkt i analysemodellen går ordet på omgang i ringen og alle får anledning til å komme med sine synspunkter eller refleksjoner. Etersom at det er veisøker som ”eier” problemet er det alltid den som treffer alle beslutningene vedrørende arbeid med sin sak. De siste ti minuttene av teamet er satt av til ”metakommunikasjon”, her får alle medlemmene anledning til å kommentere på hvordan teamet har vært, med fokus på prosessen og kommunikasjonen i gruppen. Veileder er inne i alle rundene med sine perspektiver og rettleder gruppen i forhold til bruk av metoden, og da særlig under metakommunikasjon (observasjonsnotat, 1.3.2012).

I august 2011 deltok alle de involverte i det reflekterende temaet på et todagers oppstartsseminar i regi av Samhandlingsprosjektet, hvor de fikk øve seg på bruk av analysemodellen under rettleiding fra Statped. I november 2011 ble det gjennomført et lignende seminar, men der deltok ikke lærerne. En representant fra Statped har veiledet PPT i arbeidet med etablering av reflekterende team som metode både internt på PPT og i lærergruppen. Den veiledningen har i all hovedsak skjedd gjennom videokonferanser (Møller-Trøndelag kompetansesenter et al., 2011a). I utgangspunktet var det bare ett reflekterende team i kommunen, men etter hvert som prosjektet har utviklet seg har det også blitt etablert et team på PPT-kontoret. Dette teamet består av alle PP-rådgiverne, som veksler på å ha de ulike rollene. Dette teamet møtes to timer annen hver uke og jobber med sikte på å styrke læringsprosessen for de PP-rådgiverne. For å gi rektorene bedre grunnlag for å vurdere bruk av metoden har PPT invitert dem til å delta på disse møtene. Noen av rektorene har fått prøve seg som veisøkere, gruppeledere og referenter. I løpet av våren 2012 vil det i tillegg bli avholdt en fagdag for alle ansatte i skolen i kommunen, hvor de vil bli introdusert for metoden og tankegangen, med den hensikt å gjøre den til en arbeidsmåte for alle skolene i førtilmeldingsfasen (Møller-Trøndelag kompetansesenter et al., 2011a; observasjonsnotater, 01.03.2012)

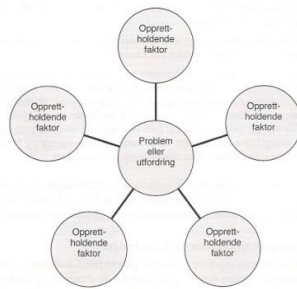
Analysemodellen

Analysemodellen som brukes i det reflekterende teamet er et analyseredskap som er tuftet på systemperspektivet (Nordahl, 2005). Dette perspektivet skiller seg fra tradisjonell individrettet problemløsning ved at man ikke leter etter årsakene i det enkelte individ, men ser på helheten og samspillet med omgivelsene som det som skaper problemene (ibid). Under er en fremstilling av analysemodellen slik den fremstår i Nordahl(2005):



Figur 2 Analysemodellen (Nordahl, 2005, s.47)

Analysemodellen består av to hoveddeler, en *analysedel* og en *strategi- og tiltaksdel*. Det første punktet i modellen, *formulering av utfordring, tema eller problem*, handler om å definere eller formulere en problemstilling. Her er det ikke nok at man ønsker seg en forandring, det må også være uvisst hva årsaken er til at det er forskjeller mellom nåværende og ønsket situasjon (ibid). Det andre punktet er *målformulering*, her skal man utforme hva som er ønsket situasjon etter at man er ferdig med strategi og tiltaksdelen. Den tredje delen, *innhenting av informasjon*, handler om å hente inn informasjon og få saken opplyst så godt som mulig. Her vil det kunne være aktuelt å nyttegjøre seg av observasjon, kartleggingsmaterielle, intervju, samtaler og spørreskjemaer. *Analyse og refleksjon* er punktet som danner grunnlaget for valg av strategier og tiltak. I den delen handler det om å finne frem til hvilke faktorer som fører til at problemene oppstår, ved å sette fokus på konteksten og situasjonen rundt den adferden man ønsker å påvirke (ibid). Et viktig redskap i dette arbeidet er sammenhengssirkelen, her hentet fra Nordahl (2005), som er vist på neste side:



Figur 3 Sammenhengssirkelen (Nordahl, 2005, s.53)

Gjennom sammenhengssirkelen danner man seg en oversikt over hva som kan være opprettholdende faktor til at situasjonen ikke er slik man ønsker. Etter en grundig gjennomgang av de opprettholdende faktorene velger man ut en av dem man ønsker å jobbe videre med. Etter at man er ferdig med en grundig analyse av de opprettholdene faktorene går man over på *valg av strategier og tiltak*. Her velger man ut de strategier eller tiltak man har grunn til å tro at vil kunne ha en positiv innvirkning på den opprettholdende faktoren man har valgt å gå videre med (ibid). Gjennomføring av *tiltak og strategier* handler om å sette de tiltak og strategier man har kommet frem til ut i live. Allerede to til tre uker etter at man er i gang med gjennomføringen foretas det en *evaluering* av arbeidet så lang. Her ser man om tiltakene er blitt gjennomført, om gjennomføringen er gjort på en systematisk måte, og eventuelt hva som har vært til hinder for gjennomføringen (ibid). Under denne evalueringen ser man både på gjennomføringen og resultater av strategiene eller tiltakene. I forhold til evaluering av tiltak og strategier ser man om utfordringene er redusert, om det har vært positiv utvikling og i hvilken grad er målene blitt oppfylt (ibid). Det siste punktet i modellen er revidering, og går ut på at man går gjennom alle punktene i modellen og ser om det kan gjøres eventuelle forbedringer og hva som eventuelt har vært til hinder for at det ikke ble slik man hadde sett det for seg.

Kapittel 4

En ting jeg ikke har helt taket på er dette med rollene altså, som jeg kjenner at vi må jobbe mer med for å bli tryggere på.

I forrige kapittel ga jeg en presentasjon av det reflekterende team og at dette var bygd opp rundt visse roller de ulike deltakerne skal ha. Gjennom analysen av intervjudata fant jeg at de tre PPT-rådgiverne på det tidspunktet jeg intervjuet dem, var opptatt av hva som var forventet av dem i deres roller. Tittelen på kapittelet er en uttalelse som er hentet fra intervjuet med Anne, og kan representere alle tre sin opplevelser av roller og den usikkerheten de føler i forhold til det. I teksten under følger en presentasjon av teorier om roller. Deretter presenterer jeg empiri som blir analysert i lys av teoriene. Kapittelet avsluttes med drøfting.

Teori

Begrepet *rolle* benyttes ofte i dagligspråket, og har den egenskapen at det intuitivt gir mening for oss (Strand, 2007). Men hva legger vi egentlig i begrepet, og når er man en i rolle? Hargie (2006) hevder at vi mennesker til enhver tid inntar forskjellige roller, og at det er en forventning fra omgivelsene om at vi skal gjøre det. Han sier at de ulike rollene bringer med seg et sett med forventninger til atferd, holdninger, følelser og verdier (Hargie, 2006). Lauvås og Lauvås (2004) uttrykker det på følgende måte; ”En rolle kan noe løst defineres som et sett av forventninger som er knyttet til en bestemt stilling eller funksjon (s.66)”.

Ut fra Lauvås og Lauvås (2004) og Hargie (2006) kan man se at det knytter seg bestemte forventninger til bestemte roller, *rolleforventinger*. Disse forventningene knytter seg både til verdimessige og kunnskapsmessige elementer. De kunnskapsmessige forventningene knytter seg til krav om kunnskap og teoretisk innsikt som skal gi seg utslag i det praktiske arbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004). Rolleforventinger er også med på å angi hvilken atferd som er akseptabel eller ikke, altså *rolleatferd* (Lauvås & Lauvås, 2004). Lauvås og Lauvås (2004) sier at disse rolleforventinger for det meste kommer fra omgivelsene, men også fra rolleinnhaveren selv. I et samarbeid vil i følge Lauvås og Lauvås (2004) de ulike samarbeidspartene ha bestemte forventninger til hverandre om rollenes innhold og utforming, samtidig vil de stille med forventninger til egen rolle. Vi kan si at alle rolleinnhavere både er *normsendere* og *-mottakere* (ibid). Dette gjør at rolleinnhaveren vil ha et visst rom for å utføre rollen på sin måte, samtidig vil forventningene fra samarbeidspartnerne danne et press i forhold til at rolleinnhaveren skal utføre rollen i samsvar med de forventninger og normer som er gjeldende (ibid).

Lauvås og Lauvås (2004) hevder at man ikke alltid vil være klar over at man stiller forventninger til egen og andres rolle, og hva de ulike rollene skal romme, og at man ofte først blir klar over dette når man opplever at egne forventninger stemmer dårlig med andres. Dermed kan man bli fristet til å «spille» en rolle i frykt for å skape konflikt, eller ikke å bli sosialt akseptert av de andre samarbeidspartene (ibid). Personer med uklare eller diffuse oppfatninger av egen rolle, vil i følge Lauvås og Lauvås (2004) stille svakt i samarbeid, og kan av den grunn innta en defensiv posisjon.

Til nå har rolleforventninger blitt knyttet til rolleinnhavers egne forventninger og forventninger fra omgivelsen. Aubert (1979) peker imidlertid på at personligheten også kan ha en aktiv innflytelse på rollen, og at dette særlig er gjeldende i nye stillinger og posisjoner innefor små systemer, og roller som er preget av mye formalitet. Sjøvold (2006) er inne på noe av det samme, når han sier at nyetablerte og umodne grupper i stor grad preges av rolleforventninger og normer som er spesifikt knyttet til enkeltpersonen.

Å gå fullstendig inn i en rolle, er ikke nødvendigvis utviklende for samarbeidet. Erving Goffman (1959, i Østerberg, 1977) sier at dersom roller blir for internalisert, kan det gå ut over kreativiteten og autonomien til rolleinnhaver. Han peker på at en distanse til rollen er viktig for at det skal skje utvikling. Begrepet *rolledistanse* er hentet fra Goffman (1959, i Østerberg, 1977) sine teorier. Rolledistanse innebærer at rolleinnhaveren har en viss avstand til egen rolle og forstår at denne kan utvides, og at rollen kan utvikle seg. Handlingsrommet som da oppstår, gir rolleinnhaveren anledning til å skjelne mellom egen atferd og rolle (Lauvås & Lauvås, 2004). Selv om man delvis står fritt til å utforme roller, vil normaltilstanden i et samarbeid være en konservering av *roller* og *rollemønstre* (ibid). Dette kan høres noe tvangspreget ut, men Lauvås og Lauvås (2004) hevder at det er akkurat denne funksjonen roller har, å regulere og formalisere samhandlingen slik at dette ikke må forhandles fra gang til gang. Om ikke rollene er avklart på en tilstrekkelig måte vil dette ha innvirkning på nye individer i samarbeidet; de kan komme til å utforme sin rolle på en måte som kommer i konflikt med de som innehar andre roller i samarbeidet (ibid). Et samarbeid er nesten utenkelig uten at det forligger nærmere informasjon og diskusjon om de ulike rollene som inngår i samarbeidet (ibid).

Utformingen av roller i et samarbeid justeres hele tiden. Dette skjer ved at det i tillegg til de sakene som samarbeidet handler om, også kontinuerlig «forhandles» om de ulike rollene (ibid). Når disse forhandlingene er tause og foregår innfor et sosialt nettverk, kan det resultere i at det oppstår uklare og stereotype formeninger og forventninger til hva rollene skal

innbære (ibid). En eventuell avklaring av *rolleutforming*en bør i følge Borum (1976, i Lauvås & Lauvås, 2004) innbære både funksjoner og plikter som ligger til rollen, handlingsfrihet og begrensninger, konkrete arbeidsoppgaver og ansvaret rolleinnhaveren har i forhold til sin adferd. Som jeg har vært inne på forandrer rollene seg hele tiden, og dette gjør at man ikke en gang for alle kan avklare hva som ligger til rollene, *rolleavklaring* vil være en kontinuerlig prosess (ibid).

Empiri og analyse

De PPT-ansatte har som nevnt ulike roller i det reflekterende teamet, og forskningsdeltakerne var opptatt av disse ulike rollene, og ga i den sammenheng uttrykk for usikkerhet i forhold til egne og andres forventninger til de roller som teamet er fundert på. Dette kommer til uttrykk når de snakker om sin deltakelse i teamet:

(1) Kjersti:

Av og til har vi sittet to inn i ringen, eller hva vi kaller det da, og av og til en utenfor og en inni. Og har det vært litt uavklart, så sist jeg var der jeg og Charlotte som var der, og da satt vi i ringen begge to fordi vi trodde det var det vi skulle gjøre, men så trodde lærerne at vi ikke skulle være med på runden, at vi... Så da ble vi sittende å lure på hva vi skulle; skal vi prate, har vi lov å prate (...). Vi blir litt usikre på hva man skal gjøre og hva du skal si ovenfor de som er der fast fra skolen. Og de blir sikkert usikker i forhold til hva de skal forvente av oss, og når skal de kunne spørre oss og dra oss med (s.5)(...) Men den gangen jeg og Charlotte var der i ringen, så var det så uavklarte roller at da gled det ikke så lett på en måte. Så det er viktig med avklarte roller for at samarbeidet og klimaet skal være bra. Selv om det ikke var noe sånn at det var dårlig klima for det, men det lå litt over at vi ikke visste og de ikke visste helt, så da ble det ikke så bra som det kunne vært (Int. Kjersti, s.18).

(2) Anne:

Jeg tror denne tydelige fokuseringen på rollene hemmer litt, jeg skal ikke si at det hemmer møtet, men det bremser litt farten, og jeg tror at det er derfor at prosessen har gått litt sakte da, at vi blir litt sånn at vi føler at ting går litt for seint fordi ”uff, hva var det nå jeg, hva var veilederrollen, hva er min oppgave nå igjen”. Og så sitter du der og føler på at du skal komme med innspill og så veit du ikke helt om det passer inn i den rollen du har (Int. Anne, s.23).

(3) Charlotte:

Men ellers i rollen min så har det vel vært littegrann i form av at vi har vært ulik; først skulle vi være inni., så skulle vi ikke si noe i første omgang og så skulle runden gå rundt. Så det har vært litt, men det går mer på avgrensning av selve rollen vår som veileder og ikke nødvendigvis i form av å være veileder, og det har vært knyttet til hvordan jeg skal fungere i teamet og ikke nødvendigvis være den som veileder (Int. Charlotte, s.10)

Uttalelsene (1,2, 3) kan sees i lys av begrepet rolleforventninger (Lauvås og Lauvås, 2004). Anne (1) og Kjersti (2) trekker begge fram en opplevelse av usikkerhet i forhold til hvilke forventninger andre har til deres rolle. Usikkerheten de opplever kan sees i sammenheng med at rolleforventninger for det meste kommer fra omgivelsene, og at de dermed er gjenstand for de normene som har blitt gjeldende i teamet (ibid). Kjersti (1) utaler at hun opplever en usikkerhet i sin rolle forhold til gruppens forventninger både i forhold til plassering og grad av

deltakelse. Charlotte (3) deler Kjersti sin opplevelse i forhold til usikkerhet rundt plassering. Plassering i en ring kan i første omgang virke trivielt, men deres opplevelse kan være et uttrykk for manglende oversikt over de forventningene som er bestemmende for hvordan de skal agere i teamet. Deres opplevelse kan sees i lys av at rolleforventninger angir hvilken atferd som er akseptabel og ikke (ibid). Således kan deres usikkerhet i forhold til plassering, sees som et uttrykk for at de ønsker å handle i samsvar med hva de andre betrakter som akseptabel rolleatferd. De andre deltakerne i reflekterende team danner med andre ord et press i forhold til at forskningsdeltakerne skal utføre rollen sin i samsvar med de forventninger og normer som er gjort seg gjeldende (ibid).

Det at alle tre også opplever en usikkerhet i forhold til når de skal eller kan si noe kan sees som et ytterligere bevis på at de ikke føler å ha oversikten over av hva som er akseptabel rolleatferd. Kjersti (1) peker på at samarbeidet ikke gikk så bra som det kunne da hun og Charlotte (3) var der fordi at rollene var uklare. Dette sammenfaller med at personer med uklare oppfatninger av egen rolle vil stille svakt i samarbeidet, og at et samarbeid vil være vanskelig uten at det foreligger nærmere informasjon og diskusjon om rollen (ibid).

Kjersti (1) undrer seg over om lærerne blir usikre i forhold til hva de kan forvente av dem. Dette kan sees i forhold til at de ikke bare er gjenstand for andres forventning som normmottakere, men også er med å skape forventning i teamet som normsendere (ibid). Vi finner dette igjen i Anne (2) sin uttalelse, hvor hun beskriver en utrygghet i forhold til hva som passer inn i rollen og ikke. Anne (2) sitt utsagn her kan også sees i lys av begrepet rolledistanse, ved at hun undrer seg over det sterke rollefokuset i teamet, samt at hun opplever en usikkerhet i forhold til hva som passer inn i rollen og ikke. Hun tror fokuset på roller kan virke hemmende på utviklingen til teamet, en tanke vi finner igjen i Goffmanns teorier om rolledistanse, hvor mangel på denne avstanden kan hemme kreativitet og autonomien hos rolleinnhaver (1959, i Østerberg, 1977). Dette kommer også frem i Charlotte (3) sin uttalelse, hvor hun peker på at det er et sterkere fokus på hva selve veilederrollen innebærer, enn på henne som veileder. Dette kan ses i lys av begrepet handlingsrom (Lauvås & Lauvås, 2004), ved at Charlotte (3) kanskje ikke opplever å ha anledning til å skjelve mellom rolle og egen atferd. Forskningsdeltakeren peker på at opplevelsen av usikkerhet i rollen har sammenheng med at det er skiftingene i teamet fra PPT sin side og det har vært en sporadisk deltakelse fra deres side. De sier:

(4) Kjersti:

Jeg tror det er viktig at det er faste medlemmer, hvert fall sånn at man blir trygge på hverandre og kommer inn i det, og noenlunde fast med oss på PPT, for vi ser at det er litt sårbart når det blir skiftninger hele tiden (Int. Kjersti, s.22).

(5) Anne:

(...) Men det at vi har byttet på å være med i teamet der borte, det har gjort at det har blitt lenge mellom hver gang. Jeg har vært der tre eller fire ganger. Og da mister du grepet mellom hver gang, og du blir ikke involvert på samme måte som om jeg hadde vært der hver gang...(s.2) (...) jeg har vært med på reflekterende team på ”Skolen” bare på min del, for vi har delt på det vi fire som er her med hver sin gang, så vi har ikke fulgt hele prosessen sånn, det synes jeg har vært en svakhet i organiseringen da...(Int. Anne, s.22).

(6) Charlotte:

Ja, det er vel kanskje det at den ikke er avklart nok og det at vi har vært fire stykker inn så har vi hatt ulike måter å være på, og så har man kanskje avtalt at sånn var ikke så veldig bra denne gangen, så da gjør vi ikke den neste gang også er det en annen som har kommet nestete gang. - Å ja, dere har avtalt det? Så det blir vel mer i kommunikasjonen av den, og rollen i seg selv i form av hvor mye skal du gå inn, hvor mye skal du overlate til dem selv og reflektere, så jeg har ikke følt at det er min kompetanse inne for faget som har kommet mest (Int. Charlotte, s.10).

Uttalelsene (4,5, 6) kan sees i lys av begrepet rollemønstre, og dets funksjon å formalisere samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004). Kjersti (4) sier at samarbeidet blir sårbart med alle skiftningene som finner sted, og Anne (5) peker på det å bytte på å delta i reflekterende team som en utfordring, fordi man fort mister oversikt. Charlotte (6) sier mye av utfordringen ligger i kommunikasjonen, da mye informasjon om rollenes utvikling går tapt i det de bytter på tur i det reflekterende teamet. Rollemønstre skal bidra til nettopp at forhandlinger fra gang til gang ikke skal oppstå (Lauvås & Lauvås, 2004). Kjersti (4), Anne (5) og Charlotte (6) synes alle å være opptatt av at de ikke er der fast, og at det påvirker prosessen. Dette kan bidra til en usikkerhet i forhold til roller, og kan sees i lys av at roller i et samarbeid justeres hele tiden, ved at det kontinuerlig forhandles om disse (ibid). I forbindelse med utformingen av rollene opplever to av forskningsdeltakerne at kommunikasjonen om hva rollene innebærer ikke har vært tilstrekkelig. De sier:

(7) Kjersti:

(...)Men det er klart som jeg sa når, forrige gang når de ikke visste om vi skulle være med eller hoppes over, da var det litt uklart. Da satt jeg og Charlotte med en følelse av at har PPT- lederen gitt en beskjed om noe vi som vi ikke har fått beskjed om? Sånn skal det vær og sånn skal det ikke være, og det kunne ikke vi svare på for da var ikke lederen der (Int. Kjersti, s. 18)

(8) Charlotte:

Så du mister jo litt av kontinuiteten gjør du og så byr det på utfordringer i forhold til kommunikasjonen mellom oss sånn at vi vet hvor vi er til enhver tid og hvem har sagt hva i forrige møte, så man ofte kommer litt bakpå i forhold til kanskje. Det er ting som har blitt avtalt og så har kanskje ikke

informasjonsflyten vært så god som den kanskje burde være, kanskje kommunikasjonen har vært litt på siden så man ikke helt har fått forståelse for hva det dreier seg om, og så sitter man kanskje med litt ulike ståsteder i begynnelsen av møtene, i disse overgangene, så det er en sårbarhet det, jeg ser jo det at på en måte er det veldig flott fordi vi alle får delta, samtidig som det er sårbarhet som kan være en liten tidstyv som du må bruke på å oppklare ting. (s.1-2).

Kjersti og Charlotte (7,8) opplever at kommunikasjonen om roller ikke tilstrekkelig har blitt overført til nye deltakere, og at det dermed oppstår uklare forventninger til rollene. De beskriver begge en følelse av at det er blitt gitt beskjeder om hvordan rollen skal fungere, uten at de er blitt gitt den samme beskjeden. Dette samsvarer med hva Lauvås og Lauvås (2004) sier om når forhandlingene er tause og foregår innenfor et sosialt nettverk, kan det oppstå uklare og stereotype formeninger om hva en rolle skal være, samt at rolleavklaring er en kontinuerlig prosess (ibid). Opplevelsen av at det oppstår uklare roller kommer også til syne når forskningsdeltakerne snakker om egen legitimitet i forhold til å ha veilederrollen i reflekterende team. De sier:

(9) Kjersti:

Som sagt har jeg vært med så få ganger og mest som observatør, så jeg vil nok få andre erfaringer når jeg er veileder. Så jeg føler ikke jeg har kommet godt nok inn i den biten. Og, så er det litt i forhold til at PPT- lederen er mer inne i prosjektet og vært med mest, og hun er på en måte mer. Og at kanskje læreren synes at det er hun som burde være der, tenker jeg (...) Så jeg tror ikke jeg vil få den samme tilhørigheten til prosjektet som hun, uansett hvor ofte eller hvilken rolle jeg har ... (Int. Kjersti, s.15)

(10) Anne:

... jeg føler at jeg har brukt for liten tid på lese denne, jeg skulle kunnet mye mer utenat av dette hefte om veiledning. Jeg føler at jeg har brukt alt for liten tid på å sette meg inn i det (s.3)(...)jeg synes det har fungert godt de gangene jeg har vært der, men nå har jeg vært der så lite og jeg har bare vært der med PPT-leder og da har det fungert godt, så jeg veit ikke hvordan det hadde vært om jeg hadde vært der med Charlotte, om jeg hadde merket noen forandring på åpenheten i gruppen for eksempel eller på andre ting, det tror jeg kanskje, men det er bare antagelser (Int. Anne, s.19).

(11) Charlotte:

Jeg tror nok det at PPT- lederen har fått en litt særstilling i form av at hun er med hele tiden. Så jeg tror nok at teamet støtter seg veldig til henne, hun har vært der flest ganger og hatt størst rolle. De har nok en lettere kommunikasjon og relasjon i form at hun har fått mer legitimitet inn i mot den modellen enn det kanskje jeg har fått, nå kan ikke jeg snakke for de andre (...). Men legitimiteten min i selve gruppen kanskje i forhold til modellen er ikke så høy som jeg skulle ønske den kunne være, og det kan ha med min forståelse og bakgrunn for modellen, for jeg skulle absolutt visst mer om det, den er ikke kommet nok inn under huden på meg. (Int. Charlotte, s.14-15)

Utallelsene 9, 10 og 11 er alle mer eller mindre inn på at PPT-lederen har en særstilling. Både Kjersti (9) og Charlotte (10) peker på at de føler at gruppen forventer at det er PPT-lederen som skal inneha veilederrollen og at de ikke tror de vil kunne få den samme posisjonen som henne uansett hvor mye de hadde vært med. Anne (10), som bare har vært der sammen med lederen, antar også at det ville vært annerledes om hun hadde vært der sammen med noen av

de andre. Dette at lederen har fått en særstilling i forhold til veilederrollen kan sees i sammenheng med det Aubert (1979) peker på i forhold til at personlighet kan forme rollen. Således kan uttalelsene (9, 10,11) tas til inntekt for at lederen gjennom sin personlighet og i kraft av å delta mest har skapt rolleforventing knyttet til veilederrollen. Uttalelsene (9,10,11) sammenfaller med hva Sjøvold (2006) hevder, i forhold til at nyetablerte og umodne grupper kan preges av rolleforventinger som knytter seg til enkeltpersoner. Forskningsdeltakerne knytter ikke bare opplevelsen av manglende legitimitet til lederens posisjon, men også til manglende kunnskap hos seg selv. Kjersti (9) peker på at hun føler at hun ikke har kommet godt nok inn i det, mens Anne (10) føler at hun har brukt for liten tid på å sette seg inn i rollen. Charlotte (11) peker på sin side at hun ikke kjenner til modellen godt nok. Deres uttalelser sammenfaller med at det forventinger til roller også inneholder kunnskapsmessige elementer (ibid).

Drøfting

I analysen av intervjudataene fant jeg at forskningsdeltakerne var opptatt av rollene i det reflekterende teamet. Det er dette som har vært temaet i dette kapitlet. De opplevde å være usikre på sin egen rolle i møte med de øvrige medlemmene, samt at de også opplever at lærerne og rektor var usikre på hva de kunne forvente av dem. Denne usikkerheten handlet om alt fra fysisk plassering til hvor mye de kunne si og delta. På mange måter virker det som om rollene og teamet er omgitt av mange, både formelle og uformelle regler, som virker å være vanskelig å få tak på for forskningsdeltakeren. Alle disse mer eller mindre uklare reglene og forventningene virker å gå utover handlingsrommet i rollen til forskningsdeltakerne. Charlotte (3) gir uttrykk for at hun opplever at det ikke handler så mye om henne som veileder, men mer om hvordan man skal avgrense veilederrollen. Det virker som denne fokuseringen på hva rollen er, har skapt et fokus på at rollen bare kan utøves innefor gitte rammer, og at forskningsdeltakerne derfor opplever at de må utføre rollen helt i samsvar med de forventinger som er. Slik sett kan det virke som om teamet forøvrig danner et press på dem som går ut over deres mulighet til autonomien og kreativitet. Kjersti opplever (1) også at usikkerhet i forhold til rollene har innvirkning på samarbeidet, og at det ikke har fungert optimalt fordi de ikke hadde oversikt over hva gruppen forventet av dem.

Forskningsdeltakerne opplever at det blir vanskelig å få innsikt i rollene ettersom at de ikke er med hver gang. Kjersti (4) opplever at det blir litt sårbart når det blir skiftinger hele tiden. Anne (5) på sin side opplever at hun mister oversikten over hva som er forventet at de skal gjøre, siden det er lenge mellom hver gang de er med i teamet. Slik sett har avklaring av roller

enkelte ganger blitt en tidstyv, slik Charlotte (8) beskriver det. I denne sammenheng er det fire ulike personligheter som skal ikle seg den samme rollen og dermed de samme ytre forventninger om hvordan rollen skal utspille seg. Charlotte (6,8) sier at dette har vært en utfordring, da forhandling i forhold til rolle ikke blir overført fra gang til gang. En årsak til dette kan være kommunikasjon og manglende systemer for kommunikasjon.

Forskningsdeltakerne opplever at kommunikasjonen innad i PPT ikke har vært tilstrekkelig, og at det har bidratt til en ytterligere forvirring rundt rollene og de forventninger resten av teamet har til dem. Anne (7) og Charlotte (8) er begge inne på at de føler det er blitt gitt beskjeder til teamet som de ikke har mottatt. En kontinuerlig kommunikasjon rundt rollene er viktig, da forming av rollene er en dynamisk prosess, og derfor må det også være en kontinuerlig diskusjon rundt rolleutformingen (Lauvås & Lauvås, 2004). Således kan det tenkes at usikkerheten rundt rollen kunne blitt redusert om det hadde vært en regelmessig rolleavklaring.

Forskningsdeltakerne peker på at PPT-leder har vært den mest sentrale aktøren fra PPT sin side inn i prosjektet, og at hun dermed har vært en formende faktor for veilederrollen i implementeringsfasen av prosjektet. De opplever at lærerne av den grunn har en forventning om at det er hun som skal være veileder og at hun har mest legitimitet i veilederrollen gjennom hennes kunnskap om arbeidsmetoden. Både Kjersti (9) og Charlotte (11) opplever de aldri vil kunne oppnå den samme legitimitet i veilederrollen som den PPT-lederen har fått. Det at en person har vært toneangivende for utformingen av rollen, vil kunne gå ut over hvilket handlingsrom som andre opplever å ha, særlig med tanke på rolleadferd og det å oppnå rolledistanse. Det kan også tenkes at PPT-lederens formelle rolle i form av å være lederen for forskningsdeltakeren har innvirket på deres opplevelse av leder som premissleverandør for rolleutformingen. Alle tre opplever også at de ikke får til å fylle rollen, da de har manglende kunnskaper om redskapet som reflekterende team jobber ut i fra. Dette kan henge sammen med at de opplever at det er en forventning fra teamet om at de skal ha kunnskaper om redskapet for å kunne besitte veilederrollen, og at de dermed ikke inntar den før de har etablert tilstrekkelig kunnskap, noe som vil være utfordrende da de ikke er med fra gang til gang. Det vil da være nærliggende å tenke seg at det ikke bare er rollene i teamet som utvikler seg, men også teamet som sådan. At forskningsdeltakerne både ga uttrykk for at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om metoden og opplevde at rolleforventingen var spesifikt knyttet til lederen må sees i lyset av at jeg intervjuet dem tidlig i prosessen og det reflekterende teamet var forholdsvis nyetablert.

Kapittel 5

Det er selve modellen som har vært veldig interessant

I kapittel 3 viste jeg til at det reflekterende teamet anvendte en analysemodell som et sentralt verktøy i sitt arbeid. Gjennom analysen av intervjudataene fant jeg at forskningsdeltakerne opplevde denne modellen som et nyttig verktøy. Tittelen på kapittelet er en uttalelse fra intervjuet med Charlotte og kan representere alle tre sin opplevelse av arbeidet med analysemodellen. Analysemodellen kan forstås som medierende artefakt (Nygren, 2004) og jeg vil i teksten under presentere teori som omhandler dette. Deretter presenteres empiri som blir analysert i lys av denne teorien. Kapittelet avsluttes med drøfting.

Teori

Artefakter vil i denne sammenheng være forstått som menneskeskapt verktøy eller redskaper (Nygren, 2004). Eksempler på slike artefakter er blyant, modeller, skjemaer, blindeskrift, etc. Innefor et sosiokulturelt perspektiv betraktes disse artefaktene å være bærere av en kulturell innsikt og kunnskap som er frembrakt gjennom menneskets historie (ibid). Nygren (2004) viser til at vi mennesker kontinuerlig utvikler artefaktene, som vi anvender i ulike sosiale praksiser. Det er gjennom måten vi mennesker anvender disse artefaktene i ulike typer praksiser at de får sin kulturelle verdi (Nygren, 2004; Säljö, 2006).

Samtidig som artefakter er bærere av kulturell innsikt og kunnskap, medierer (formidler) de også denne innsikten og kunnskapen (ibid). Begrepet mediering stammer fra Vygotskys (1978) teorier om medierte aktiviteter. Mediering handler om at vi mennesker står i en indirekte og fortolket kontakt med vår omverden (Nygren, 2004). Noe forenklet kan man da si at medierende artefakter er fysiske redskaper eller verktøy som står i mellom oss og omverden, gjennom at de medierer en kulturs sett med verdier og kunnskap (ibid).

Når profesjonelle praksisfelleskap skal løse de oppgavene de står ovenfor tar de i bruk artefakter (ibid). Disse artefaktene er som nevnt medierende. Med profesjonelle praksisfelleskap menes et fellesskap som skapes, opprettholdes og utvikles over tid gjennom samordning av deltakernes virksomheter til en bestemt form for kollektiv praksis (ibid). Nygren (2004) viser til at gjennom å ta i bruk de artefakter som kjennetegner en bestemt type profesjonelt praksisfelleskap, tilegner man seg samtidig også lokalt forankrede fagkulturer i større eller mindre grad (ibid). De artefaktene vi anvender oss av er i stor grad instruktive og informative når det kommer til hvordan vi skal handle i bestemte situasjoner: De er med på å strukturere arbeidet, måten vi kommuniserer på og agerer på (Säljö, 2006). Säljö (2006) sier

videre at gjennom å anvende medierende artefakter kan vi agere i komplekse situasjoner, reflektere rundt det vi gjør og kommunisere med andre. De bidrar også at vi kan se hendelser i ulike perspektiv og ut fra ulike utgangspunkt (ibid). Således vil personer knyttes sammen av artefaktene, og relasjonen dem i mellom påvirkes av de artefaktene de bruker, gjennom de verdier og kunnskaper artefaktet er bærer av (Nygren, 2004).

Hvordan vi mennesker lærer er i følge Säljö (2006) uløselig knyttet til artefakter. En kan ut ifra dette si at menneskers kunnskaper og ferdigheter er av en redskapsavhengig karakter (ibid). Ut fra denne forståelsen kan vi si at våre kunnskaper og ferdigheter utvikles gjennom at vi møter og tar i bruk nye artefakter.

Empiri og analyse

Forskningsdeltakerne var på det tidspunktet jeg intervjuet dem opptatt hvilke fordeler de opplevde ved bruk av analysemodellen som redskap i det reflekterende temaet. Dette kommer til uttrykk når de snakker om hvordan modellen virker inn på arbeidet mellom PPT og skolen:

(12) Kjersti:

Du går på en måte inn på detaljer og lærerne selv vil også reflektere over helt sånne praksisnære ting, som de ikke hadde gått så inn på om man bare hadde snakket i en pause, kanskje. Du graver på en måte dypere siden du får reflektere over ulike ting, kanskje (Int. Kjersti, s.24)

(13) Anne:

(...) det er dette her at man får en felles forståelse av utfordringene. Fordi det ofte kan bli sånn at man ikke bruker nok tid på å snakke om ting. Også går man rundt og tenker - Hva er det nå hun har tenkt, hvorfor gjør hun det slik? Og holdninger til elevene ikke minst. - Hallo i luken, hvorfor er det sånn og sånn? Også har man kanskje forklaringen og så sitter man kanskje med hver sin bakgrunns informasjon som man kanskje får utvekslet i forbifarten og tilfeldige prat i mellom timene, også får man ikke en felles forståelse. Det synes jeg er så genialt i dette arbeidet her, at man kan gi en tid til å ha en runde og en runde til og en runde til, fordi det kommer frem og man får tid til å sitte der og konsentrere deg om å plukke frem ting og episoder som har skjedd. Så man får et helt annet bilde enn om bare sitter og skravler, det blir målrettet (Int. Anne, s.5-6).

(14) Charlotte:

Ja, også tror jeg du får den anledningen til å gå inn når du kommer til tiltak så kan du være så konkret du vill og der kan du balansere mellom helt spissede tiltak inn mot en enkelt problemstilling i stedet for når man er i samarbeidsmøter så kan man si noe sånt som - det er viktig med struktur og orden for den eleven. Og så går du ikke langt nok ned og sier at det betyr faktisk at han må ha en plan. Gjennom modellen så resulterer du i helt konkrete tiltak som personen som kommer med problemet er innstilt på å gjennomføre og det øker opplevelsen av medvirkning fra læreren sånn at man får en åpnere måte å se ting på og det blir mer troverdig (Int. Charlotte, s.20).

Uttalelsene (12,13,14) kan vise at analysemodellen er et medierende artefakt. Kjersti (12) sier i sin uttalelse at hun opplever at modellen gjør det mulig å gå dypere inn i de sakene som

lærerne tar opp. Hennes opplevelse kan sees i lys av Säljö (2006) som sier at medierende artefakter kan muliggjøre refleksjon rundt det vi gjør og måten vi kommuniserer på. Dette finner vi mer eller mindre tydelige spor av hos alle forskningsdeltakerne (12,13,14), som alle er inne på at modellen bidrar til at det blir mer enn bare løst prat. Anne (13) sin uttalelse kan vise dette når hun beskriver hvordan modellen medierer en måte å reflektere og kommunisere på. Hun uttaler at de ved hjelp av modellen får man et annet «bilde» gjennom gå flere runder og plukke frem ting og episoder. Charlotte (14) er inn på noe av det samme når hun sier at modellen gjør at man får en mer åpen måte å se ting på. Disse to utsagnene (13,14) kan også sees i forhold til at medierende artefakter kan være med å bidra til at man kan belyse flere perspektiver (Säljö, 2006). Charlotte (14) sin uttalelse i forhold til hun opplever at modellene kan bidra til medvirking og en mer åpen måte å se ting på mener jeg er et godt eksempel på dette. I uttalelsene (12,13,14) kan man se spor av at modellen medierer verdier og kunnskap som knytter PPT og skolen sammen og påvirker relasjonen dem imellom (Nygren, 2004). To av forskningsdeltakerne går mer inn på nettopp dette når de snakker om hvordan modellen bidrar til en felles forståelse:

(15) Anne:

Tror det er et stort behov. Jeg tror det er veldig nyttig om man får det til. Særlig at de kan jobbe på den måten på skolen, fordi det skaper felles forståelse av saken og man får en felles forståelse av tiltakene, og man ta opp igjen tiltakene og følge de opp (Int. Anne, s.5)

(16) Charlotte:

Det gjør at du får en sånn felles tenkesett som gjør at man raskere kommer inn og veit hva man tenker og man er vant til å gjøre det som gjør at man får en helt annen effekt av møtene enn med andre, både i tidsforbruk, men også i innholdet av det og at det er en aksept for at ting har en sammenheng med forskjellige ting og man har forskjellige perspektiv. At man plutselig får sånn ”da er det kontekstuel, hva kan vi gjøre her”, du får mye mer sånn. Så jeg tror det hadde vært veldig ok å kunne møte alle du skulle samarbeide med på en sånn måte og hatt en felles plattform (Int. Charlotte, s.14).

Uttalelsene (15,16) kan sees som ytterligere bekreftelse på at de opplever at de gjennom bruk av analysemodellen i form av å være et medierende artefakt tilbys nye perspektiver. Anne (15) og Charlotte (16) kan her sies å være inne på at modellen bidrar til en felles forståelse og innsikt. Dette kan belyses gjennom det Nygren (2004) sier om, at man gjennom å bruke de artefakter som er knyttet til bestemte praksisfellesskap, kan tilegne seg lokalt forankrede fagkulturer. Charlotte (16) sin opplevelse av at modellen skaper et felles tankesett, kan således betraktes som et tegn på at modellen er med å mediere en kollektiv kunnskap i det reflekterende teamet (Nygren, 2004). Men det kan også være et eksempel på at modellen kan bidra til at både læreren og PPT tilegner hverandres lokalt forankrede fagkultur. Dette

snakker de to om mer inngående når de tar opp hvordan modellen kan styrke samhandlingen mellom PPT og skolen:

(17) Anne:

Hvis vi tenker på samhandlingen mellom PPT og skole så tenker jeg at man må knytte arbeidsmetoden opp i mot møte virksomhet og arbeid som man likevel driver med (...)hvis man kan trekke arbeidsmetoden inn i og utvikle samarbeidsmøtene som man likevel må ha, og at lærerne blir på en måte heftet på og ser at dette gir oss mer effektive møter, det gir oss mer tid, mer målrettet arbeid, det har jeg stor tro på (Int. Anne, s.19-20).

(18) Charlotte:

(...) målet her er at en også skal bli godt kjent med modellen eller deler av den og at vi får nyttet måten å arbeide på, så når man møter disse skolene så står man på samme plattform og har den samme forståelsen av hvordan man jobber sånn at ting skal gå raskt og effektivt (Int. Charlotte, s.6).

Anne (17) og Charlotte (18) er her inne på at de opplever at modellen kan bidra til at møtene mellom PPT og skole blir mer effektive. Begge (17,18) uttrykker at modellen gjør at møtene med skolen blir mer målrettet. Dette kan sees i forhold til at medierende artefakter kan være med å strukturere måten vi arbeider, kommuniserer og reflekterer på (Säljö, 2006). De uttrykker (17,18) også at modellen gjør seg gjeldende som bærer av fagkultur, gjennom at deltagerne får en felles forståelse av mål og hensikt (Nygren, 2004). At de opplever at modellen er en kulturbærer kommer frem når de snakker om hvordan den har utviklet dem:

(19) Kjersti:

(...) man har lært å tenke litt uten for rammene og spesielt dette med kontekstperspektivet. Som er veldig viktig at lærerne får frem, og at de kanskje får tenke mer på det når jeg ute snakker med andre lærer og vi snakker om læringsmiljø og andre ting som elevene trenger hjelp på. At jeg er mye mer fokusert på det nå en før, selv om jeg tenkte på det før. Men at jeg prøver å få de andre voksne til å se at de ikke er elvene nødvendigvis. Hva kan vi gjøre for å legge til rette (Int. Kjersti, s.14)

(20) Anne:

Det nye for meg som jeg har hatt som aha-opplevelse går på hvor fruktbart det er å sitte sammen og leite etter opprettholdende faktorer og hvor genialt det er når man legger hodene i sammen. Ting som en sier og en annen sier - Å ja, dette er nå selvfølgelig, hvorfor har jeg ikke sett det før (Int. Anne, s.11).

(21) Charlotte:

(...) jeg er klar over at de opprettholdene faktorene har vært noe vi har snakket om før og jeg har vært litt kjent med tankemåten bak modellen, jeg har jobbet problemløsningsmodellen i PALS og der har vi snakket om disse tingene, så jeg veit ikke. Men i og med at vi jobber med denne modellen når vi er flere, så får man i vært fall flere innspill det gjør jo at du oftere for et videre spekter så det har gitt meg en god del, så kanskje det å tenke litt ut av min egen boks har vært den største prosessen for meg (Int. Charlotte, s.12).

Uttalelsene (19,20,21) kan vise hvordan modellen medierer kunnskap om systemperspektivet som det er tuftet på, gjennom at de bruker begreper hentet fra modellen. Et eksempel på dette er når Anne (20) snakker om opprettholdende faktorer. Både Kjersti (19) og Charlotte (21) peker på at man i modellen har lært å tenke utenfor rammene, mens Anne beskriver en aha-opplevelse i forhold til det å diskutere sammen med andre. Dette kan tyde på at de som individer har fått ny kunnskap gjennom arbeid med modellen. Dette er i tråd med det Säljö (2006) sier i forhold til at menneskers kunnskap er uløselig knyttet til bruken av artefakter. Menneskers kunnskap og ferdigheter er av en redskapsavhengig karakter, og det er i møte med nye artefakter av disse ferdighetene utvikles (Säljö, 2006).

Drøfting

I analysen av datamaterialet fant jeg at forskningsdeltakerne var opptatt av analysemodellen som verktøy. Det er dette som har vært fokuset i dette kapittelet. Jeg har analysert deres uttalelser ved hjelp av begrepet medierende artefakter. Gjennom denne analysen har jeg vist at modellen kan sies å være et artefakt som medierer kunnskap og innsikt på flere ulike måter. Forskningsdeltakerne (12,13,14) opplevde at analysemodellen innvirket på måten de kommuniserte på innad i teamet, og at denne kommunikasjonen skilte seg fra øvrige møter med skolen. Ut i fra dette kan det synes som om analysemodellen medier en kollektiv måte å kommunisere og reflektere på. Forskningsdeltakerne opplevde også at analysemodellen kunne bidra til å løfte frem flere perspektiver på saker enn hva som var tilfelle i andre møter hvor de ikke bruker modellen. Anne (13) kan sies å være inne på dette når hun peker på at de gjennom å anvende analysemodellen fikk et annet bilde av sakene enn ellers. Kjersti (12) opplever at de gjennom å anvende modellen kommer dypere inn i sakene. Disse to uttalelsene kan tyde på at analysemodellen medierer en måte å handle på når de sitter sammen i det reflekterende teamet. Vi kan si at analysemodellen, gjennom de verdier og kunnskaper den medierer, er med på å strukturere arbeidet, måten de kommunisere på og hvordan de agerer innad i teamet.

Det er ikke vanskelig å se for seg at samarbeidsmøtene mellom skolen og PPT kan fremstå som kompleks situasjon hvor det er utfordrende å finne ut av en passende kommunikasjonsform. Ofte vil man kanskje se seg nødt til å forhandle frem dette fra gang til gang. Slik sett vil dette kunne stjele dyrebar tid fra saken. Anne (15,17) og Charlotte (16,18) kan sies å vise hvordan modellen gjennom å mediere en felles innsikt og kunnskap, vil kunne ha innvirkning på samhandlingen mellom PPT og skolen. De viser i uttalelsene (17, 18) til at modellen kan bidra til å effektivisere møtene mellom PPT og skolen gjennom at den medierer en struktur som kan systematisere samarbeidet. Samarbeid kan, som nevnt i innledningen, sies

å være å arbeide sammen mot et felles mål som det er enighet om fra alle de berørte parter, og hvor det foreligger en forventning om økonomisering av innsats og økt effektivisering (Timms og Timms; i Sagatun & Zahl, 2003). Ser vi uttalelsene(15,16,17,18) i lys av dette, vil de kunne vise at forskningsdeltakerne opplever at modellen kan bidra til å styrke samarbeidet, både gjennom å skape felles mål og i forhold til økonomisering av innsats og økt effektivisering.

Forskningsdeltakerne beskriver gjennom uttalelsene (19,20,21) at de opplever at modellen også har utviklet måten de tenker på. I uttalelsene (19,20,21) nevner de alle sammen sentrale begreper fra systemperspektivet. Dette kan vise hvordan modellen medierer tankesettet og kunnskapen som den er tuftet på, eller med andre ord bidrar til en individuell refleksjon. Som en oppsummering på dette kapitlet, kan synes som om modellen gjennom den kunnskapen og innsikten den medierer, har vært med på å utvikle både samhandlingen mellom PPT og skolen for de som er med i det reflekterende temaet, så vel som kompetansen hos hver enkelt av forskningsdeltakerne.

Kapittel 6

Så det er dessverre sånn at man trenger tid, ressurser og personer som ivrer

I analysen av datamaterialet fant jeg at forskningsdeltakerne var opptatt av rammefaktorer sin betydning for gjennomføringen. Disse tre faktorene gikk på tid, involvering av ledelsen og veiledning utenifra. Tittelen på kapitlet er hentet fra intervjuet med Kjersti og kan representere alle tre sine opplevelser av hvor viktig de opplevde at rammefaktorene hadde vært for gjennomføringen av prosjektet så langt. I teksten under kommer jeg til å presentere teorier som omhandler praktiske barrierer, ledelse og veiledning i forhold til utviklingsarbeid i skolen. Deretter vil jeg, som i de to forgående kapitlene, presentere empiri som jeg analyserer ved hjelp av denne teorien. Kapitlet avsluttes med en drøfting.

Teori

Skogen (2006) sier at man i alle former for utviklingsarbeid vil møte på en eller annen form for motstand. Om denne motstanden bruker han begrepet *barrierer*. Han kaller de barrierer som er av en konkret art for praktiske barrierer. Det er den praktiske barrieren tid som vil være i fokus i dette avsnittet. Skogen (2006) sier at tidsfaktorene er viktig i et utviklingsarbeid, og at man ofte har en tendens til å undervurdere betydningen av den. Han mener at det derfor er viktig at man i planleggingen av slike prosjekter er raus med tidsressursene. Videre er han opptatt av at alle de som berøres av arbeidet bør innstille seg på at ting ikke vil forandre seg så raskt som man skulle ønske (ibid). Samuelsen (2008) hevder at om man lykkes med å avklare det som har med tidsbruk å gjøre, vil dette ofte kunne redusere eventuell motstandsfaktorer både i planlegging og i gjennomføring av utviklingsarbeid. Dette er viktig ettersom at mange opplever at utviklingsarbeid er noe som kommer i tillegg alt annet man driver (ibid).

Andre praktiske barrierer man vil møte i utviklingsarbeid handler om ressurser, dette omfatter både faglige og økonomiske ressurser (Skogen, 2006). Skogen (2006) sier at det er vesentlig at man i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid tar hensyn til at man trenger både penger og kunnskap. Skogen (2006) er inne på at økonomiske ressurser ikke er nok om man ønsker å endre praksis. Han ser på faglige ressurser som vel så viktige som økonomiske (ibid). Samuelsen (2008) uttrykker det på følgende måte; ”Det er med andre ord sjelden behov for den ene eller den andre typen av ressurser, men ofte en kombinasjon av disse (s. 54)”.

Ledere vil på ulik måte være sentrale inne utviklingsarbeid. Samuelsen (2008) er inne på at det er viktig at ledere har en klar visjon med utviklingsarbeidet. Hun sier at om man skal utvikle en felles visjon blant ledelsen og de øvrige deltakerne, er det sentralt at ledere ikke bare selger inn og motiverer, de må også organisere og prioriterere utviklingsarbeidet. Ledere er ikke bare visjonær og organisatorer, de er ofte også rollemodeller (Skogen, 2006). Av den grunn er det vesentlig at de viser, gjennom handling og engasjement, at de satser på utvikling (Skogen, 2006). Skogen (2006) mener at ledere gjennom dette også vil høste erfaring med utviklingsarbeid i egen bedrift og av den grunn bli bedre ledere i forhold til fremtidige utviklingsprosjekt. Om det være seg under planlegging eller gjennomføringen av et utviklingsarbeid er det viktig med støtte fra medarbeidere, men enda viktigere er det at man har støtte i ledelsen (ibid).

I forbindelse med utviklingsarbeid vil det kunne være behov for en eksternkonsulent (Skogen, 2006). En eksternkonsulent vil kunne bidra med relevante erfaringer og kunnskaper i forhold til det å drive lignende prosjekter, i tillegg til relevant og verdifull fagkunnskap (Skogen, 2006). Således vil eksternkonsulenter kunne innta en veilederfunksjon. Et begrep som kan gi innsyn i den veiledningen eksternkonsulenter kan bidra med er *supervisjonspreget veiledning* (Pettersen & Løkke, 2004; Skogen, 2004). Denne typen veiledning kjennetegnes ved at fagpersoner møtes i forhold til faglige oppgaver og problemer på faglige premisser, hvor forholdet varer over noe tid (Pettersen & Løkke, 2004). Når vi snakker om supervisjonspreget veiledning, vil veilederen ha rollen som den mer erfarne og merkompetente (ibid). Veilederen skal som Pettersen og Løkke (2004) uttrykker det; "...«lære fra seg» fagets kunnskaper og arbeidsmåter til den veiledede, som har mindre erfaring og kompetanse (s.112)". For den som mottar veiledningen handler det om å bli innvidd og sosialisert til et fagfelleskap, og dets måte å tenke og praktisere på (Pettersen & Løkke, 2004).

Empiri og analyse

Forskningsdeltakeren var, som jeg nevnte i innledningen, opptatt av at tre rammefaktorer måtte være på plass for at de skulle lykkes med det reflekterende teamet. Den først rammefaktoren forskningsdeltakeren opplevde som viktig at var på plass gikk på tid:

(22) Kjersti:

(...) men så skal jo ikke være sånn at det skal bli noe ekstra utenom, men det er jo i en startfase så blir det jo litt mer ekstraarbeid på en måte (s.2). Men at det kreves veldig sånn slavisk tid og ansvar nå i starten for å få inn arbeidsmetoden eller detter det vekk. (Int. Kjersti, s.9)

(23) Anne:

Og det går kan du si en del på holdninger, men det går mye på tid altså, tid til å sette deg inn i tid og bruke tid på ting, tid til å sitte sammen å snakke, og sette seg inn i litteratur (...) selve tidsspennet tenker jeg langt nok, men at man i denne perioden skulle hatt litt mer tid bundet til forpliktende arbeid med dette her og ting vært satt litt mer i system, det tror jeg kanskje hadde vært en god ting. For jeg føler veldig at vi kunne brukt mer tid på det. (...) jeg tror det at både vi og lærerne har fått brukt arbeidstiden vår på dette her har vært viktig (Int. Anne, s.21)

(24) Charlotte:

I begynnelsen så var det litt - Uff det tar tid, skal vi få tid til alt dette her, og hvordan skal vi? Så fikk de (lærerne, forfatters anm.) avsatt ressurser og nå er det veldig lite snakk om det (s.11) (...) så er det at de får tid og ressurser og at de ikke opplever at det blir i tillegg til (Int. Charlotte, s.20).

Forskningsdeltakernes uttalelser (22,23,24) her viser at de opplever det som vesentlig at det blir satt av tid. Dette stemmer godt overens med Skogen (2006) som hevder at tidsfaktoren er viktig i utviklingsarbeid. Anne (23) hevder at selve tidsspennet har vært langt nok, men at hun skulle ønske at de hadde litt mer tid bundet opp til forpliktende arbeid. Det kan tyde på at man i planleggingen av gjennomføringen av selve teamet har tatt innover seg at det er viktig å være raus med tidsressursen (Skogen, 2006), men at dette kanskje ikke har vært like godt ivaretatt i forhold til tid utom teamet. Alle forskningsdeltakerne uttaler (22,23,24) at det er viktig at arbeidet med det reflekterende teamet ikke kommer i tillegg til andre arbeidsoppgaver. Deres uttalelser kan sees som at de er klar over at om utviklingsarbeid kommer i tillegg til vanlig arbeidsbelastning, så vil dette kunne generere motstand blant deltakeren (Samuelsen, 2008). Charlotte (24) nevner at det var litt motstand blant lærerne i starten, men at dette opphørte når man fikk avklart at det var avsatt tid. At dette ble avklart er som Samuelsen (2008) sier viktig for å redusere eventuell motstand. Anne (23) bekrefter det Charlotte (24) sier, ved at hun never at det har vært noen holdninger som har gått på dette med tid. Den andre rammefaktoren forskningsdeltakerne var opptatt av kommer til uttrykk når de snakker om hvor viktig deres egen leder og rektors har vært for det reflekterende temaet:

(25) Kjersti:

At rektor er med tror jeg også er veldig viktig for da ser hun viktigheten av det. Hvis rektor bare satt på side linjen, ”Å hva skal dere gjøre, skal dere på dette teamet igjen”. Det er veldig viktig å få med ledelsen, så det tror jeg er en forutsetning (s.6) (...) Det er jo derfor viktig at rektor er med å ser viktigheten med det, og prioriteter det videre på en eller annen form ved å setter av tid eller ressurser(s.9) (...) Det går så klart at man kan gjøre dette uten at du har tid, men det er lett at det koker vekk i kålen så det, dessverre er det sånn at man trenger tid og ressurser og personer som ivrer (Int. Kjersti, s.25).

(26) Anne:

Jeg beundrer på en måte hun (PPT-leder, forfatters anm.) som har stått på for å få til dette her. Jeg tror hun har god støtte i rektor på skolen, som har tent på ideen og er veldig gira på dette med

utviklingsarbeid, og at ikke hverdagen må ta oss på en måte. Og det er den holdningen PPT-lederen også har hatt, at det er viktig at en har et prosjekt som vi kan utvikle oss på (s.4) (...) Sterk leder, som kan dra det i gang det er viktig, noen som har troen på det og det har vi hatt, både rektor og leder her har spilt veldig på lag og dratt lasset og det tror jeg har vært helt avgjørende og så har de greid og motiver (Int. Anne, s.21)

(27) Charlotte:

Jeg tror det er veldig viktig at lederen, altså rektor er der, både med viktigheten man signaliserer indirekte, men også at hun er med og får en følelse av at hun er den som kan holde det oppe og er med igjen å videre utvikler det på skolen (s.2) Leders involvering, lederen må ville det og det må opprettholdes på alle nivå (Int. Charlotte, s. 20).

Samuelson (2008) mener at det er viktig at ledere har en klar visjon med utviklingsarbeidet. Anne (26) sin uttalelse i forhold til PPT-lederens og rektors tro på prosjektet kan tyde på dette har være tilfelle. Alle forskningsdeltakerne (25,26,27) virker til å være enige om at lederens involvering har vært en viktig for gjennomføringen av prosjektet. Dette kommer frem på ulike måter. Charlotte (27) never for eksempel hvilken indirekte effekt rektorens involvering har hatt. Dette kan sees i forhold til at ledere er viktige rollemodeller i utviklingsarbeid (Skogen, 2006). Anne (26) sin utalelse om PPT-lederens positive holdning til utviklingsarbeid kan også sees i forhold til at lederne her har gått foran som rollemodeller. Anne (26) sier videre at hun opplever at det har vært viktig at PPT-lederen og rektoren har vært med på å dra lasset for motivere de andre deltakerne. Anne sin opplevelse finne vi støtte for hos Samuelson (2008), som trekker frem viktigheten av at ledelsen ikke bare selger inn prosjektet, men også er med på organiseringen og viser at de prioriterer arbeidet. Kjersti (25) kan også sies å være inne på det samme når hun beskriver hvordan hun opplever rektors rolle. Hun peker på at rektoren ikke bare har sittet på sidelinjen, men har tatt aktiv del i prosjektet og dermed også sett nytten av prosjektet. Rektoren kan ut i fra dette sies å synliggjøre viktigheten av arbeidet gjennom både handling og engasjement (Skogen, 2006). Kjersti (25) nevner i den forbindelse at rektors engasjement vil kunne ha betydning for videreføringen av prosjektet. Dette kan henge sammen med det Skogen (2006) mener i forhold til at ledere gjennom å delta i utviklingsarbeid vil høste erfaring med utviklingsarbeid i egen organisasjon og av den grunn bli bedre ledere i forhold til fremtidige prosjekter. At Kjersti (25), Anne (26) og Charlotte (27) er opptatt av og opplever det som positivt at lederen har vært med, kan også ha med at de opplever dette som viktig støtte. Som Skogen (2006) er inne på er støtte fra ledelsen den viktigste støtten.

Den siste rammefaktoren forskningsdeltakerne var opptatt har også med støtte å gjøre. Dette kommer til uttrykk når de snakker om viktigheten av den støtten de opplever å ha mottatt fra Statped i form av veiledning:

(28) Kjersti:

Det tror jeg også er velig viktig(...) vi har fått nyttige innspill som vi kan ta med oss videre(...) på samme måte som rektor er på skolen å pusher på der, er det viktig for også for oss at vi har noen oven på som kan dra litt i tråer og gi innspill, så det tror jeg er viktig (Int. Kjersti, s.23).

(29) Anne:

Det har vært kjempepositivt, vi har følt oss privilegert (...) det har vært tillitsvekkende at de som har vært veiledere fra Statped har hatt god erfaring med arbeidsmetoden selv, det har vært tillitsvekkende. Og de har en genuin interesse for de sakene vi har hatt opp også, og gått inn i det med veldig god tyngde synes jeg. Så det har vær en kjempe positiv opplevelse (Int. Anne, s.21).

(30) Charlotte:

Der tenker jeg kjempe flott, men det kunne sikkert vært mer. Og det har vært litt trøblete med å finne riktig tid, så jeg tenker at det skulle vært klart på forhånd. Jeg kunne tenkt meg mer litt nærmere og litt tettere, slik at vi kunne øke kompetansen på selve modellen (Int. Charlotte, s.21)

Forskningsdeltakerne (28,29,30) uttaler at de har opplevd at det har vært behov for en eksternkonsulent inn i arbeidet (Skogen, 2006). Kjersti (28) og Anne (29) uttrykker at de opplever at det har vært nyttig med veiledning med tanke på å høste erfaringer. Dette stemmer over ens med hva Skogen (2006) sier i forhold til at hva en eksternkonsulent kan bidra med. Kjersti (28) viser til viktigheten av å ha en eksternkonsulent inn i et utviklingsarbeid, ved at hun peker på at hun opplever at dette har gitt dem fremdrift i arbeidet. Charlotte (30) uttrykker å være fornøyd med den veiledningen de har fått, men kunne tenkt seg mer. Hun trekker frem at det vært utfordringer i forhold til å finne tid til veiledning. Dette støtter oppunder det Anne (23) var inne på, i forhold til utfordringer med tanke på tid til arbeid utfor selve teamet. Charlotte (30) er videre inne på at hun skulle ønske at veilederen kunne vært litt nærmere på slik at de kunne fått lære mer om selve modellen, dette kan tyde på at hun ønsker supervisjonspreget veiledning i enda større grad (Pettersen & Løkke, 2004). Hennes uttalelse (30) kan sees som at hun kunne tenke seg at veilederen fra Statped kunne «lære fra seg» modellens kunnskaper og arbeidsmåter. Anne (29) sine uttalelser kan vise til at den veiledningen Statped har bidratt med nettopp har vært supervisjonspreget. Hun er inne på dette ved å trekke frem at det har vært et møte mellom fagpersoner, som har møttes i forhold til saker eller faglige oppgaver (Pettersen & Løkke, 2004). Hun viser også at veilederen har vært den mer erfarne og merkompetente (ibid). Anne (29) uttaler også at de har følt seg privilegert. Dette kan sees i forhold til at de gjennom å motta veiledningen kan ha opplevd å bli innvidd i måten Statped praktiserer på, samt tankemåten bak analysemodellen (ibid). Veiledningen som Statped har bidratt med kan betraktes som en faglig ressurs. Således kan

det tyde på at man i planlegging av det reflekterende temaet har tatt hensyn til at man trenger både penger og kunnskap (Skogen, 2006). Forskningsdeltakerne opplever som nevnt at veiledningen har vært viktig, og dette stemmer overens med Skogen (2006) som hevder at faglige resurser er vesentlig om man ønsker endring.

Uttalelsene i dette kapitlet har pekt på at forskningsdeltakerne har opplevd at det har vært viktig med flere typer ressurser, og at de ytre rammefaktorene er på plass. Dette kan illustrere det Samuelsen (2008) sier i forhold til at det i utviklingsarbeid sjelden vil være behov for en type ressurser, men at det ofte vil være behov for en kombinasjon.

Drøfting

I analysen av intervjudataene fant jeg at forskningsdeltakerne opplevde rammefaktorene som viktige for gjennomføringen av prosjektet. Det er dette som har vært fokuset i dette kapitlet. Som i mange utviklingsarbeid, var de også her opptatt av tidsfaktoren, og da spesielt i forhold til at arbeidet med reflekterende team ikke skulle bli en ekstra belastning i en ellers hektisk arbeidsdag. Charlotte (24) kunne fortelle at lærerne hadde kommet med noen bekymringer i forhold til tid. Videre kunne hun fortelle at dette var tatt opp og diskutert, og at det hadde kommet frem at det ville bli tilstrekkelig tid til arbeidet. Dette hadde ført til at fokuset på tid hadde stilnet hen. Charlotte (24) sin opplevelse viser hvor viktig det er å ta hensyn til tidsfaktoren både i planlegging og gjennomføringen av utviklingsarbeid, og hvordan man gjennom tydelig å kommunisere dette vil kunne forhindre motstand. Anne (23) opplevde at man til en viss grad ikke hadde satt av tilstrekkelig med tid til arbeid relatert til reflekterende team utenom selve teamet. Dette kan illustrere hvor komplisert tidsfaktoren er å ta hensyn til i utviklingsarbeid, hvordan utviklingsarbeid ikke bare krever tid til det rent praktiske, men også i forhold til forberedelse og erverving av kunnskap. Som oftest vil det være ledere i organisasjoner som planlegger tids- og ressursbruk i forbindelse med utviklingsarbeid. Men det vil være vanskelig, om ikke umulig for ledere å kunne ta inn over seg hva som kreves av tid og ressurser uten å ha erfart på kroppen hvordan det er å drive med utviklingsarbeid.

Forskningsdeltakerne var av forskjellige årsaker opptatt av viktigheten av at lederen var engasjert i arbeidet med reflekterende team. De opplevde at lederne på en god måte hadde spilt en sentral rolle både i planleggingen og gjennomføringen. Kjersti (26) var opptatt av at rektoren gjennom å delta i prosjektet fikk innsyn i det, og at dette ville kunne øke sannsynligheten for at reflekterende team ble prioriteringen i fremtiden. Både Anne (27) og Charlotte (28) er inn på hvilken signaleffekt det har at rektoren og PPT-lederen er engasjert og deltar i arbeidet. Ut i fra det de sier kan det virke som at de opplever at rektoren og PPT-

lederen har gått foran som gode rollemodeller og signalisert at de setter arbeidet med reflekterende team høyt. De har ikke bare kommet inn motivert og presentert arbeidet, men de har vist at de ser det som så viktig at de prioriterer å bruke sin egen tid på det. Det er som Skogen (2006) er inne på viktig for de som arbeider med utviklingsarbeid at de opplever at de har støtte i ledelsen, og ut ifra det forskningsdeltakerne sier her, virker det til at dette er tilfelle. Samtidig er det viktig å stille seg spørsmål om hvordan den sentrale rollen ledelsen har spilt har virket inn på deltakernes eierforhold til prosjektet. Det er ikke vanskelig å se for seg at dette er en vanskelig balansegang for ledere i utviklingsarbeid, i forhold til eget engasjement og det å ivareta deltakernes autonomi. Ettersom at deltakerne ikke nevner noen negative sider ved ledernes sentrale rolle, tar jeg dette som et tegn på at lederne har klart å finne den balansegangen på en hensiktsmessig måte.

I tillegg til å engasjere lederne, var forskningsdeltakerne opptatt av viktigheten av at det var engasjert en veileder fra Statped. De opplevde denne veiledningen som nyttig i forhold til å få innsikt i analysemodellen. Som Kjersti (28) uttrykker det opplevde hun at veilederen bidro med nyttige innspill som de kunne ta med seg. Charlotte (30) opplevde også dette som positivt, og kunne derfor ønsket enda mer veiledning. Det er ikke vanskelig å forstå Charlotte sitt ønske ettersom at hun som PP-rådgiver skal inneha en veilederfunksjon ovenfor lærerne og rektorene. Som jeg var inne på i kapittel 4 opplevde forskningsdeltakere, på det tidspunktet jeg intervjuet dem, usikkerhet knyttet til veilederrollen og manglende kompetanse om modellen. Av den grunn er forståelig at Charlotte opplevde et behov for mer veiledning. Charlotte (30) er også inne på at hun skulle ønske at de var tettere på, dette kan henge sammen med at veiledningen har foregått gjennom bruk av videokonferanse. Bruk teknologiske løsninger som videokonferanse vil være nyttig av både samfunnsmessige årsaker i form av økonomiske besparing og utnytting av tid, og av miljømessige årsaker. Men de vil vanskelig kunne være et fullgodt alternativ til den relasjonen man åpner for ved å møtes ansikt til ansikt. Den måten Anne (29) opplever veiledningen fra Statped, mener jeg tyder på en supervisjonspreget veiledning, ved at veilederen fra Statped har fungert som den merkompetente som har avlært seg kunnskaper og ferdigheter om modellen. PP-rådgiverne har gjennom dette har fått et innblikk i en del av tenkemåten i Statped. Jeg mener at om dette er tilfelle, vil dette være en styrke ved prosjektet og kan bidra til at samhandlingen mellom dette PPT-kontoret og Statped har blitt styrket.

Alt i alt mener jeg at forskningsdeltakernes uttalelser i dette kapitlet viser at de har opplevd viktighet av at flere ulike rammefaktorer må være på plass om man skal lykkes med

reflekterende team. Deres uttalelser mener jeg viser at de ikke opplever en ressurs som viktigere enn den andre, men at det er kombinasjonen av disse de opplever som viktig for om man skal få det til.

Kapittel 7

Avsluttende kommentar

Problemstilling i denne studien har vært: ”*Hvordan opplever PP-rådgivere arbeidet med reflekterende team?*” For å svare denne problemstillingen har jeg intervjuet tre PP-rådgivere, *Anne, Kjersti og Charlotte*, som alle var deltagere i det reflekterende teamet. I tillegg har jeg vært tilstede og observert et møte i det reflekterende teamet, samt gått igjennom referater fra tidligere møter i teamet. Gjennom analysen av intervjuene fant jeg ut at Anne, Kjersti og Charlotte for det først opplevde en usikkerhet i forhold til de rollene de skulle ha i det reflekterende team. For det andre opplevde de at arbeidet med prosjektet hadde gitt dem et nyttig verktøy i møte med skolen i form av analysemodellen. I tillegg opplevde de at rammefaktorer spilte vesentlig rolle i forhold til gjennomføringen av reflekterende team.

Denne studien har vist at forskningsdeltakerne var opptatt av rollene de skulle inneha i teamet. Det kom frem at forskningsdeltakerne opplevde usikkerhet knyttet til rolleforventingene. I tillegg opplevde de en usikkerhet i forhold til hva lærerne og rektor forventet av dem når de skulle delta i teamet. Forskningsdeltakerne opplevde at manglende kontinuitet kunne være en årsak til den usikkerheten de følte. Av den grunn synes det å ha vært et behov for et økt fokus på rolleavklaring. Ettersom at rolleforming er en dynamisk prosess er det vesentlig at kommunikasjonen rundt rolleutformingen skjer kontinuerlig. I forbindelse med roller, var de også opptatt av at PPT-lederen hadde fått en særstilling i forhold til å inneha veilederrollen, en posisjon som de opplevde at de selv vanskelig kunne oppnå i teamet. Reflekterende team var en nyetablert gruppe, og slike grupper kan i stor grad preges av normer og rolleforventninger knyttet til enkeltpersoner, noe som vil kunne gå ut over handlingsrommet til forskningsdeltakeren. Funnene fra studien samsvarer med funn fra en annen studie om PP-rådgivers opplevelse av roller og rolleforvirring (Laupsa, 2012).

Samtidig som forskningsdeltakerne opplever en usikkerhet i forhold til rollen har de en positiv opplevelse av analysemodellen som verktøy. De opplever at modellen påvirker hvordan de kommuniserer og reflekterer i det reflekterende teamet. Analysemodellene som artefakt, kan sies å mediere en struktur for refleksjon og kommunikasjon. De opplever at modellen bidrar til å skape felles mål og effektivisere møtene i teamet. Således kan modellen ha en positiv innvirkning på samhandlingen mellom skole og PPT. I min studie fant jeg at PP-rådgiverne opplever at analysemodellen er et nyttig redskap. Studier viser at ikke bare PP-

rådgivere, men at også lærere (Fjellstad, 2012; Nilsson, 2012) og rektorer (Johnsen, 2012) deler denne opplevelsen.

For prosjektet skulle gjennomføres på en hensiktsmessig måte, opplevde forskningsdeltakeren at visse rammefaktorer måtte være til stede. De opplevde at det var viktig at det ble tatt hensyn til tidsfaktoren, for sin egen og lærernes del. Tydelig kommunikasjon om tidsfaktoren er viktig i utviklingsarbeid med tanke på å redusere eventuell motstand som følge av bekymring for at det skal komme i tillegg til vanlig arbeidsbelastning. En annen faktor som kommer til uttrykk hos forskningsdeltakerne betydningen av ledernes engasjement og deltakelse. Dette gjelder både for rektoren på skolen og PPT-lederen, som begge fremheves som sentrale aktører i prosjektet. Gjennom at ledere deltar fungerer de som rollemodeller i utviklingsprosjekt, og viser gjennom dette at de støtter opp og prioriterer arbeidet. Forskningsdeltakerne var i tillegg opptatt av at de trengte veiledning i bruken av verktøyet. Her spilte Statped en sentral rolle, hvor de bidro med supervisjonspreget veiledning, som fremheves av forskningsdeltakerne som viktig for progresjonen til prosjektet. Veilederen fra Statped fungerte som den merkompetente, som «lærte fra seg» kunnskaper om modellen. PP-rådgivernes behov for å lære seg modellen finner vi igjen i Laupsa sin studie (2012).

Med utgangspunkt i disse funnene, ønsker jeg å trekke frem betydningen av kommunikasjon i utviklingsarbeid. Denne studien har vist hvor komplisert utviklingsarbeid kan være, særlig når det innbefatter flere ulike aktører. Den har vist at kommunikasjon er vesentlig på alle nivåer, og at innarbeiding av gode systemer for kommunikasjon er viktig fra planlegging til gjennomføring. Tydelig kommunikasjon fra lederhold og en lav terskel for å komme med avklarende spørsmål virker til å kunne styrke arbeidet med å internere utviklingsprosjekter. Uten gode systemer for kommunikasjon i utviklingsarbeid vil det kunne føre til at deltakerne blir usikre og opptatt av formaliteter, noe som vil kunne gå utover handlingsrommet og autonomien til deltakerne. I utviklingsprosjekter som er preget av en åpen kommunikasjonskultur vil man kunne forhindre at en god del motstandsfaktorer oppstår, som for eksempel bekymring for tidsbruk. I tillegg vil det kunne føre til økt eierforhold og autonomi til utviklingsarbeidet.

Denne studien har tatt for seg forskningsdeltakernes opplevelse midtveis i gjennomføringen av det reflekterende teamet. I forlengelsen av dette vil det vært interessant å se på hvordan deres opplevelser var i etterkant av prosjektet. En annen mulighet det hadde vært spennende å se på, er ledernes opplevelser av å delta i prosjektet. Skal jeg være kritisk til min forskning og gjennomføringen av denne vil jeg blant annet rette kritikk mot min forforståelse av

reflekterende team (se vedlegg 4). Jeg ser i etterkant at jeg ville kunne vært tjent med å stille spørsmålstegn ved mine antagelser. Intervjuguiden var laget på bakgrunn av mine antagelser, og da min forforståelse av teamets oppbygning viste seg å ikke samsvare med de faktiske forhold, ble intervjuguidens verdi redusert. Til tross for dette, opplevde jeg at jeg taklet situasjonen på hensiktsmessig vis, og at intervjuene like fullt ga nyttig informasjon til forskningen. Det vil alltid være slik at man kan undre seg over om man har stilt de riktige spørsmålene med tanke på å få frem forskningsdeltakernes opplevelse. Gjennom member checking fikk jeg bekreftelse på at mine analyser stemte overens med deres opplevelser. Det vil også være et usikkerhetsmoment knyttet til teorien jeg har brukt i analysen, og dens mulighet til å belyse forskningsdeltakernes opplevelser. Andre teorier ville muligens kunnet fange andre sider ved deres opplevelse. Like fullt tror jeg at denne studien vil kunne være et nyttig supplement for videre arbeid med det reflekterende teamet, samt andre lignende utviklingsarbeid.

Gjennom mitt arbeid med denne studien, har jeg lært mye om kommunikasjon, både når det gjelder å teste mine egne antagelser og i forhold til utviklingsarbeid. Som førskolelærer og spesialpedagog vil jeg i arbeidslivet delta i ulike utviklingsarbeid og team, både som leder og deltaker. I den sammenheng vil de erfaringer og kunnskaper jeg har ervervet i dette arbeidet komme til stor nytte. Jeg har fått erfare hvor viktig tydelighet fra både leder og andre deltakere er for å oppnå både trivsel og måloppnåelse. En viktig erfaring for meg personlig er viktigheten av å ivareta kommunikasjon og stoppe opp underveis for å sikre alle berørte parter deltakelse og forståelse. Jeg har derfor et håp og ønske om at denne studien vil bidra til å sette kommunikasjon i fokus i utviklingsarbeid og i samhandlingen mellom skolen og PPT.

Litteraturliste:

- Aubert, V. (1979). *Sosialt samspill 1*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, K. og Erdal, B. (2000). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommunefor
- Johnsen, A. (2012) ”Jeg har kanskje... forventet mer å få kunnskap enn å dele kunnskap”. En kvalitativ intervjustudie av tre rektorers opplevelse av å delta i en arbeidsgruppe med lærere og PPT ansatte initiert av Samhandlingsprosjektet. Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- 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 målsetning om styrket samhandling mellom skole og PPT. Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU.
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (5/2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av pp- tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning
- Hargie, O.(2006). *The Handbook of communication skills* (2.utgave). London: Routledge
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *NOU 2009: 18 Rett til læring* Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. nr. 18. Læring og fellesskap*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjun* (2.utgave). Lund: Studentlitteratur.
- 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: NTNU, ped. inst.
- Lauvås K, Lauvås P (2004). *Tverrfaglig samarbeid* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Læringssenteret (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringssenteret.
- Nilsen, A. C. og Jensen, H. C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte?* Kristiansand: Agderforskning.
- Nilsson, L.C. (2012). «Det er kanskje bare det at, at du får en tankevekker». En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i arbeidsgrupper i regi av «Samhandlingsprosjektet». Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I Torill Moen & Ragnheiður Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir akademisk.

- Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, & KS. (2008). *Prosjektplan, Faglig løft for PPT*. Dokument presentert på Faglig løft for PPT, Midt-Norge.
- Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, & KS. (2010a). *Modellskisse for kompetanseutvikling av PP-tjenseten*. Dokument presentert på Faglig løft for PPT, Midt-Norge.
- Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, & KS. (2010b). *Innvitasjon til å delta i småskalaforsøk i regi av Faglig løft for PPT*. Dokument presentert på Faglig løft for PPT, Midt-Norge.
- Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, & KS. (2011a). *Prosjektplan, Samhandlingsprosjektet Faglig Løft for PPT, Sande*. Dokument presentert på Faglig Løft for PPT, Midt-Norge.
- Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU, & KS. (2011b). *Prosjektplan, Samhandlingsprosjektet Faglig Løft for PPT, Stranda*. Dokument presentert på Faglig Løft PPT, Midt-Norge.
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 18.januar fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>
- Nordahl, T. (19/2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nygren, P. (2004). *Hndlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Sagatun, S & Zahl, M . (2003). Det vanskelige samarbeidet. I: Mari-Anne Zahl (Red.), *Sosialt arbeid. Refleksjon og handling* (s. 241-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelson, A.S. (2008). *Lærende skoler, innovasjonsteorier som redskap i systemrettet arbeid*. Statped skriftserie nr. 59
- Sjøvold, E. (2006). *Teamet: utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

- Thronberg, R. & Frykedal, K. (2009). Grundad teori. I: Fejes, A. & Thornberg, R. (Red), *Handbok i kvalitativ analyse* (s.38-61). Stockholm: Liber AB
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Persen, L. H. (2010). En kvalitativ intervjustudie av hva spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling vektlegger i opplæringstilbudet for ungdom med Asperger syndrom. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU
- Pettersen, R. & Løkke, J. (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematik og indlevelse: en indføring i kvalitativ metode* (2.utgave). København: Akademisk Forlag.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willumsen, E.(Red). (2009). *Tverrprofisjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Østerberg, D. (1977). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. Oslo: Cappelen

Vedlegg 1 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.02.2012

Vår ref:29436 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29436	<i>PPT ansattes opplevelse av deltakelse i reflekterende team - tverrfaglig samhandling</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Lars Wettre

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Lars Wettre, Strandveien 11, 7042 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uiso.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarna@svt.ntnu.no
TROMSØ: HSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsa@svt.uit.no

Vedlegg 2 Informert samtykke/samtykkeerklæring

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven knytter seg til ”Samhandlingsprosjektet” og *det reflekterende teamet*. Av den grunn vil studien fokusere på temaene samordning og samarbeid. Hensikten med studien er å løfte frem PP-rådgivere sin opplevelse av samarbeidet og deltakelsen i det reflekterende teamet, samt se om teamet bidrar til å styrke samarbeidskulturen mellom PPT og skolen. Problemstillingen er som følgende; ”*Hvordan opplever PP-rådgivere samarbeidet i et reflekterende team?*”.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju tre PP-rådgivere som er deltakere i det reflekterende teamet. Som informant vil du bli intervjuet en gang, og det vil bli benyttet et halvstrukturert intervju. Det innebærer at noen av spørsmålene er laget på forhånd, mens andre blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du som PP-rådgiver opplever samarbeidet i det reflekterende teamet. De vil ta utgangspunkt i dine erfaringer og refleksjoner med teamet; samtidig vil spørsmål som knytter seg til det kontekstuelle stå sentralt. I forkant av intervjuet vil jeg være tilstede og observere gjennomføringen av et reflekterende team. Formålet med dette er å få innsikt i hvordan et slikt team gjennomføres.

Under intervjuet vil jeg benytte meg av båndopptaker, jeg vil også ta notater underveis. Intervjuet som vil vare omtrent en time, vil senere bli transkribert. De transkriberte intervjuene vil så bli tolket og analysert. I etterkant av at jeg har gjort dette vil jeg komme tilbake til deg, slik at du får anledning til å se om du kjenner deg igjen i de beskrivelser og tolkninger jeg har gjort, samt uttale deg om eventuelle faktafeil og tolkninger du ikke er enig i.

Opplysningene som kommer frem i løpet av studien vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene anonymiseres i den ferdige oppgaven, og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av juni 2012. Det er frivillig å være med på studien og du kan trekke deg når som helst om du måtte ønske det.

Prosjektet er godkjent av Pedagogisk Institutt og Torill Moen er hovedveileder. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Lars Wettre

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg kan trekke meg når som helst dersom det skulle være ønskelig. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Signatur: _____

Vedlegg 3 Intervjuguide

Biografisk informasjon:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i PPT?
- Har du vært med i lignende prosjekter før?
- Hva har du vært med på prosjektet?

Reflekterende team

Organisering

- Hvor ofte møtes dere?
- Hvilke tanker gjør du deg om sammensettingen?
- Kunne du tenke deg en annen sammensetting, eventuelt hvem skulle da inngått?
- Hvordan opplever du ansvarsfordelingen er i teamet?
- Opplever du at alle parter er enige om hvilke ansvarsområder de har?

Opplevelsen

- Kan du fortelle om din forståelse av prosjektet?
- Hvordan ser du behovet for det reflekterende team?
- Hva mener du er de sentrale målene for det ”reflekterende teamet”?
- Hvilke forventninger hadde du til deltakelse i reflekterende team i forkant?

Tema

- Hva tar dere opp i teamet?
- Hvilke saker mener du egner seg bra/mindre bra og ta opp i Reflekterende team?
- Kan du komme på en sak som har egnet seg bra?
- Hvordan føler du at temaene som har vært tatt opp har bidratt til etablering av ny kunnskap og endring av praksis?
- Hva mener du er de viktigste drøftinger dere har gjort?
- Hvordan oppfatter du kvaliteten og relevansen på innholdet i Reflekterende team i forhold til målsetningen?

Personlig nytte og læring i og av ”Reflekterende team”

- Jeg kan tenke meg at arbeid i et slikt team kan være utfordrende, kan du fortelle om hvordan du har måtte utfordre deg selv?
- Opplever du at deltagelse i reflekterende team har utviklet deg i jobben du gjør til daglig?
- I hvilken grad opplever du at du har hatt innflytelse på arbeidet i det reflekterende teamet? Hvilken påvirkning/hvorfor ikke?
- Hvordan opplever du hatt noen påvirkning på utviklingen av reflekterende team?
- Opplever du at samhandlingen mellom PPT og lærerne har blitt bedre gjennom det reflekterende team?

Sosialt samspill og kommunikasjon

- Hvordan vil du beskrive samarbeidet og det sosiale klimaet mellom lærer og PPT i denne gruppen?
- Har dere gitt hverandre tilbakemelding på hvordan samarbeidet og kommunikasjonen har fungert?
- Jeg kan se for meg at det er ulike relasjoner i gruppa
- Tror du det har hatt noen innvirkning på kommunikasjonen?

Avslutning og videre utvikling

- Hvordan mener du at ”Reflekterende team” kan utvikle seg for å bli en enda bedre møtearena med fokus på «til det beste for elvene»?
- Vi har vært innom mange forskjellige aspekter ved det reflekterende teamet, men om du skulle oppsummert; hvilke momenter mener du er de viktigste for at det ”reflekterende team” skal fungerer godt?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt at det har vært en tredjepart, Statped, inne i prosjektet?
- Mener du dette er viktig for at et slikt prosjekt skal lykkes?
- Hvilke erfaringer vil du ta med deg videre fra dette prosjektet? Anser du disse som meningsfylte erfaringer? Fortell hvorfor?
- Er det mer du vil si, som vi ikke har snakket om?
- Om jeg skulle finne at det er flere spørsmål jeg skulle ha stilt deg, kan jeg komme tilbake?

Vedlegg 4 Forskningsprosessen

Første gang jeg fikk høre om samhandlingsprosjektet var under praksis hos statped høsten 2010. Dette vekket umiddelbart min interesse, da jeg gjennom studiet har blitt interessert i tematikken og utfordringer rundt samarbeidet mellom PPT og skole. På vårparten 2011 fikk jeg igjen høre om prosjektet da NTNU var ute å søkte etter studenter som ønsket å skrive masteroppgave i tilknytning til prosjektet. Jeg skrev en søknad, og ble før semesterslutt våren 2011 tatt opp i forskergruppen som skulle ta for seg prosjektet.

Forskergruppen hadde et møte før sommeren hvor vi videre ble introdusert for prosjektets formål og de to modellene som skulle prøves ut i de to kommunene. Under dette møtet ble vi sammen enige om hvordan vi skulle arbeide fra høsten av og hvilke bøker vi skulle fordype oss i. Høsten 2011 møttes vi i forskergruppen en gang i måneden. I all hovedsak diskuterte vi ulike kapitler i boken ”*Gode fagfolk vokser*” av Skau oppimot de modellene vi skulle undersøke. Utover høsten ble fokuset i forskergruppen mer og mer rettet mot forskningsmetode og gruppen ble en del av et av metodefagene vi hadde den høsten. I den forbindelse valgte alle sammen ut hvilket prosjekt de skulle ta for seg og fra hvilken vinkling de skulle se det fra. Jeg valgte å se nærmere på det reflekterende temaet fra PPT sin side av det.

I november 2011 var forskergruppen med på et seminar i Ålesund i forbindelse med samhandlingsprosjektet. Der møtte jeg forskningsdeltakerne, og andre som var inne i prosjektet med å etablere reflekterende team. Tilstede var fire representanter fra PPT kontoret, skolesjefen i kommunen, tre rektorer fra kommunen, en representant fra NTNU og en fra statped, samt en medstudent og jeg. Lærerne fra skolen som var med i det reflekterende teamet var ikke med. Jeg fikk se hvordan de jobbet med metodene i praksis. Metoden de anvendte var analysemodellen fra LP-modellen (se vedlegg). Alle sammen satt rundt et bord og diskuterte tematikken ”*ikke god nok samhandling mellom PPT og skole i førtilmeldingsfasen*”, de gikk runder og alle fikk komme med innspill. Representanten fra statped fungerte som ordstyrer/gruppeleder.

På bakgrunn av det jeg var med på høsten 2011 og samtaler i forskergruppen, dannet jeg meg en forforståelse av det reflekterende temaet. Slik jeg forsto det besto det reflekterende temaet av fire representanter fra PPT, rektor ved skolen, og fire lærere som sammen diskuterte felles problemstillinger innenfor en konstruktivistisk tradisjon ved hjelp av analysemodellen. Hvor kunnskapen ble konstruert i møtet mellom mennesker i en sosial samhandling (Postholm, 2010). På bakgrunn av denne antagelsen leste jeg meg opp på relevant teori om tverrfaglig

samarbeid, teamarbeid og relasjonskompetanse. Og det var dette som var grunnlaget for at jeg jobbet meg frem til problemstillingen ”Hvordan opplever PP-rådgiveresamarbeidet i et reflekterende team” og utarbeidingen av intervjuguiden.

I uke 9 vinteren 2012 dro jeg og en medstudent til kommunen hvor det reflekterende teamet var under utprøving. Vi hadde fått anledning til å delta som observatører under en gjennomføring av et reflekterende team, før vi skulle intervju våre forskningsdeltakere. Under observasjonen merket jeg at min forforståelse og det jeg hadde blitt forespeilet ikke stemte helt med det som viste seg å være tilfellet. For det første var det bare to representanter fra PPT med i teamet av gangen. Under det aktuelle teamet var PPT-lederen og en av mine informanter med. Uten om de to fra PPT, var det tre lærer, en assistent og rektor ved skolen tilstede. Teamet var organisert ved at gruppemedlemmene satt rundt et bord eller ”i ringen”. Det var en gruppeleder fungerte som ordstyrer, et medlem var veisøker og kom med en aktuell sak, mens et annet fungerte som referent, de resterende medlemmene hadde ingen rolle. PPT sin funksjon var som veileder, under møtet var det PPT-lederen som innehadde denne rollen. Min informant, den andre representanten fra PPT, satt utenfor ringen og fungerte som en observatør.

Under intervjuene ble mine antagelser etter hvert ytterligere tilbakevist. Der kom det frem at to av mine informanter ikke hadde hatt noen annen rolle inn i teamet enn å sitte på utsiden og observere, mens den siste informant hadde vært gruppeleder én gang. Og deltakelsen i teamet hadde vært sporadisk for alle forskningsdeltakerne. Det viste seg at den som hadde deltatt mest og som oftest hadde veilederrollen var PPT-lederen. Og det var bare lærerne som kom inn med saker i teamet, PPT sin rolle var alltid å være veileder. I tillegg kom det frem at det eksisterte flere avarter av det reflekterende teamet. Blant annet har de innført det på PPT kontoret som en arbeidsmåte innad i kollegiet, men også for rektorer på andre skoler i kommunen.

Jeg var på forhånd klar over at uforutsette ting kunne dukke opp i løpet av studien, som ville kunne påvirke teamene og vinklingen på oppgaven. Men at kartet mitt skulle stemme så lite overens med terrenget, hadde ikke streift meg. Det var utfordrende for meg som uerfaren forsker og tilpasse intervjuene mine på bakgrunn av den informasjonen som kom frem i løpet av oppholdet. Jeg hadde liten tid mellom observasjonen og det første intervjuet til å ta innover meg det jeg hadde observert og tilpasse vinklingen min deretter. Dette ble ytterligere forsterket ved at jeg i tillegg var nervøs i forhold til det nært forstående intervjuet.

Ettersom at de hadde relativt ulik og liten erfaring med reflekterende team, mente jeg det hadde liten hensikt å legge for mye vekt på temaer som knyttet seg til opplevelsen av samarbeid og kommunikasjonen inn i teamet. Dette gjorde at jeg gikk vekk fra mye av taktikken i den opprinnelige intervjuguiden. Jeg forsøkte etter beste evne å åpne opp intervjusitasjonen og følge de teamene som dukket opp underveis og som opptok hver enkelt forskningsdeltaker. I tillegg stilte jeg spørsmål som jeg mente både var relevante for forskningsdeltakeren og i forhold til min problemstilling. Under de to siste intervjuene bygget jeg deler av spørsmålene mine på den informasjonen som hadde dukket opp både gjennom observasjonen og intervjuet med den første forskningsdeltakeren.