

Siriann Laupsa

**”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

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2012

## **Forord**

Arbeidet med masteroppgåva har vore spanande og lærerikt for meg. Eg har vore så heldig å få skriva masteroppgåve i "Samhandlingsprosjektet", som er ein del av "Faglig Løft for PPT". I denne tida har eg opparbeidd meg mykje kunnskap om PPT si verksemd, samt deira samarbeid og samhandling med skulen. I arbeidet med masteroppgåva ynskjer eg å retta ei særskilt takk til rettleiaren min ved NTNU, Torill Moen. Ho har hjelpt meg med gode råd og tips til skrivinga og utforminga av oppgåva. Takk til medstudentar i prosjektet, som eg har kunna samtala, delt erfaringar med og reist på intervjuer med i samband med oppgåva. Eg vil òg få takka mor, svigerinne og kompis, som har stilt opp som korrekturlesarar, samt vener som har lytta til ein til tider frustrert skribent. Sist, men ikkje minst, vil eg få takka dei tre forskingsdeltakarane mine, som eg har kalla Aina, Beate og Clara. Utan dei ville det ikkje vorte noko masteroppgåve.

Trondheim, juni 2012.

Siriann Laupsa

## Innholdsliste

<b>Kapittel 1 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
<b>Kapittel 2 Metode</b> .....	<b>5</b>
<b>Det kvalitative forskningsintervjuet</b> .....	<b>5</b>
<b>Forskningsprosessen</b> .....	<b>7</b>
<i>Informert samtykke og konfidensialitet</i> .....	7
<i>Utforming og utprøving av intervju</i> .....	7
<i>Intervju og transkribering</i> .....	9
<b>Analyse og tolking</b> .....	<b>10</b>
<b>Kvalitet og etiske vurderingar</b> .....	<b>11</b>
<b>Kapittel 3 Studien sin kontekst</b> .....	<b>13</b>
<b>PPT</b> .....	<b>13</b>
<b>Faglig Løft for PPT</b> .....	<b>15</b>
<b>Samhandlingsprosjektet</b> .....	<b>16</b>
<b>Kapittel 4 Oppleving av at analysemodellen er nyttig</b> .....	<b>19</b>
<b>Teori</b> .....	<b>19</b>
<i>Individ- og systemperspektivet</i> .....	21
<b>Empiri og analyse</b> .....	<b>22</b>
<i>Dei tre PP-rådgjevarane sine opplevingar av analysemodellen</i> .....	23
<i>Deltakarane i arbeidsgruppene sine erfaringar med analysemodellen</i> .....	25
<i>Framtidig arbeid med analysemodellen</i> .....	26
<b>Drøfting</b> .....	<b>27</b>
<b>Kapittel 5 Oppleving av moglegheiter og utfordringar knytt til samhandling og samarbeid i gruppa</b> .....	<b>29</b>
<b>Teori</b> .....	<b>29</b>
<b>Empiri og analyse</b> .....	<b>31</b>
<i>Oppleving av samhandling og samarbeid</i> .....	31
<i>Informasjon</i> .....	33

<i>Framtidig samarbeid</i> .....	34
<b>Drøfting</b> .....	<b>35</b>
<b>Kapittel 6 Oppleving av at rolleavklaring er nødvendig</b> .....	<b>39</b>
<b>Teori</b> .....	<b>39</b>
<b>Empiri og analyse</b> .....	<b>41</b>
<i>Leiarrolla</i> .....	42
<i>Rettleiarrolla</i> .....	43
<b>Drøfting</b> .....	<b>44</b>
<b>Kapittel 7 Oppsummering og avsluttande kommentarar</b> .....	<b>47</b>
<b>Litteraturlista</b> .....	<b>50</b>
<b>Vedlegg 1 Tillating frå Norsk Vitenskapelig Datatjeneste</b> .....	<b>54</b>
<b>Vedlegg 2 Informert samtykke</b> .....	<b>56</b>
<b>Vedlegg 3 Samtykkeerklæring</b> .....	<b>57</b>
<b>Vedlegg 4 Intervjuguide</b> .....	<b>58</b>
<b>Vedlegg 5 Utvikling og skildring av kategoriar</b> .....	<b>60</b>
<b>Vedlegg 6 Forskingsprosessen</b> .....	<b>62</b>
<b>Vedlegg 7 Søknadsskjema for deltaking</b> .....	<b>64</b>

## Kapittel 1

### Innleiing

Den Pedagogisk Psykologiske Tenesta (PPT) vert sett på som sjølve ryggrada i det spesialpedagogiske hjelpesystemet (Von Tetzchner & Schjørbeck, 1992), og skal fungera som ein hjelpeinstans med ansvar for å gje råd til samarbeidspartnarar, som rektor, lærarar, foreldre eller elev (Sognæs et al., 2001). Tenesta sine oppgåver er nedfelte i Opplæringslova § 5-6 og gjeld blant anna tilrettelegging av opplæring for barn og unge med særlege behov, utarbeiding av sakkunnige vurderingar og å bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehage og skule (Lovdata, 2005). Kvar kommune og fylkeskommune er pålagde å ha ei slik teneste for barn, unge og vaksne som treng spesialundervising, og står dermed ansvarleg for tenesta. Organiseringa av PPT kan vera anten kommunalt eller interkommunalt, med fleire kommunar knytt opp mot ei og same teneste (Sognæs et al, 2001).

I fylgje Fylling og Handegård (2009) har PPT den nødvendige fagkompetansen som skal til for ei god oppfølging og opplæring, men manglar tid og kapasitet til å vera tilstades i arbeidet i barnehage og skule. PPT brukar mykje tid på sakkunnige vurderingar og arbeid med individuelle saker. Dette er noko instansen sjølv ynskjer mindre av, men barnehage og skule ynskjer meir av. Eit spenningsforhold mellom skule og PPT eksisterar, då forventingane ikkje er tydeleg nok avklara, og ynskja og tilboda frå høvesvis skule og PPT sprik. Det kan synast som om gjennomføring av det siste leddet i Opplæringslova § 5-6 er mangelfull og at det er ei utfordring å få til både individ- og systemretta arbeid (ibid). Dette gjeld både for skulen og PPT, der kompetanse- og organisasjonsutvikling vert nedprioritert frå begge instansar til fordel for individretta arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011) kom Departementet med oppfordring om eit meir systemretta arbeid frå PPT si side, der dei søkjer meir arbeid med rettleiing og å koma tettare på skule og barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette spenningsforholdet mellom grunnopplæringa og PPT, samt ei rolle- og forventingsavklaring i samband med samarbeidet, var éi av grunngevingane for at det fireårige modellforsøket ”Faglig Løft for PPT” vart sett i verk i 2008. Målet med prosjektet er å oppnå ei meir einskapleg teneste og fremja koordinerte og heilskaplege tilbod (Hustad & Fylling, 2010). I regi av ”Faglig Løft for PPT” starta ”Samhandlingsprosjektet” opp hausten 2011. Delprosjektet har som mål å styrka samhandlinga mellom PPT og skule, og

å kvalitetssikra den spesialpedagogiske praksisen i kommunane som deltek. I prosjektet deltek to kommunar med høg oppmeldingsprosent til PPT. I ein av kommunane er det i ”Samhandlingsprosjektet” oppretta *arbeidsgrupper* der blant anna rektor, lærarar og ein tilsett frå PPT deltek. Arbeidsgruppene møtest etter planen fast kvar tredje veke for å diskutera elevsaker ved kvar av dei seks skulane i kommunen. Merksemdsvanskar er tematikken, der kasusa vert nytta som utgangspunkt for refleksjon (ibid). Studien min vil vera av PPT i ein av dei to kommunane, med fokus på problemstillinga:

*Korleis opplever PP-rådgjevarane samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgruppene?*

Hensikta med studien er å få meir kjennskap til korleis samarbeidet og samhandlinga i arbeidsgruppene er, og kva som må til for å få samhandlinga og samarbeidet til å fungera godt. I tillegg kan det vera nyttig å finna ut meir om PP-rådgjevarane si oppleving i arbeidsgruppene og korleis det kan vidareførast til å gjelda det daglege samarbeidet mellom skulen og PPT. Problemstillinga er viktig av fleire grunnar. For det fyrste å klargjera kva prosjektet har betydd for forskingsdeltakarane, i denne samanheng PP-rådgjevarane. For det andre å finna svar på kva ”Samhandlingsprosjektet” eventuelt har bidrege med i samhandling- og samarbeidssituasjonen mellom PPT og skulen i den aktuelle kommunen. Har samhandlinga mellom skule og PPT betra seg? For det tredje er problemstillinga viktig for å klargjera kva som kan vera årsaker til at samarbeidet i arbeidsgruppene fungerer eller ikkje fungerer. For å svara på problemstillinga vil ei kvalitativ studie med intervju som datainnsamlingsstrategi nyttast. Forskingsdeltakarane mine er Aina, Beate og Clara<sup>1</sup>, som er tilsette i PPT og deltek i ulike arbeidsgrupper i ”Samhandlingsprosjektet”. I teorien vert ofte samordning, samhandling og samarbeid brukt om einannan. Samarbeid er det mest kvardagslege omgrepet, og det som vert mest omtalt og nytta i masterstudien. Samarbeid vert sett på som noko forpliktande, som alle aktuelle partar bør vera med på for å lukkast med dei felles måla ein arbeidar mot. Evna til å samarbeida er ikkje medfødd, men er noko ein kan læra seg (Glavin & Erdal, 2007).

Tidlegare forskning på samhandling og samarbeid mellom PPT og skulen, er gjennomført av fleire, blant anna Fylling og Handegård (2009) ved Nordlandsforskning. Deira forskingsprosjekt *Kompetanse i krysspress?* omhandlar kartlegging og evaluering av PPT. Det kjem fram av evalueringa at PPT kjenner seg i eit krysspress, der dei har kunnskapen for å

---

<sup>1</sup> Fiktive namn for å sikra anonymitet

hjelpa til med kompetanse- og organisasjonsutvikling, men manglar tid til å gjennomføra det, fordi enkeltindivid og sakkunnige vurderingar opptek mesteparten av tida (ibid). Det vart gjennomført forskning på samhandling mellom skule og PPT i samband med kompetanseutviklingsprogrammet Samtak i åra 2000 til 2003. Programmet fokuserte på kompetanseheving i skule og PPT, samhandling mellom PPT og skule, og på ulike vanskar hos elevane. Ein meinte at det var behov for meir systemretta arbeid, utan at det skulle gå utover individet. I tillegg var ei forventingsavklaring og kjennskap til kvarandre sine verksemdar sentralt i programmet. Evalueringa viste at systemretta arbeid styrka kvaliteten på PPT sine tenester med betre tilbod til skule og foreldre, samt betre rådgjeving og rettleiing. Studien viste at i dei kommunane der det allereie var etablert eit godt samarbeid mellom instansane, vart resultatane best. Kompetanseutviklingsprogrammet er forankra i Opplæringslova av 1999, R-94 og L-97. (KUF, 1999; Kunnskapsdepartementet, 2004). Nilsen og Jensen (2010) har undersøkt korleis samordninga av tenestene rundt barn med spesielle behov er, samt korleis samarbeidet fungerer. Dei har særleg hatt fokus på barnehagen si rolle i samarbeidet rundt barnet. Funna i studien viser at det er best samarbeid på personnivå, og at samarbeidet og kommunikasjonen fungerer best mellom dei partane som møtest oftast. I dei meir formelle samarbeida er det ynskje om meir klare rutinar og koordinering (ibid). Cameron og Tveit (2011) viser i studien sin av tverrfagleg samarbeid rundt eit barn med spesielle behov i barnehagen, at det er behov for god kommunikasjon og openheit for eit godt samarbeid. Vidare fann dei at motstridande verdiar burde diskuterast, sidan det kan vera med å skada samarbeidet. Det viste seg òg at foreldre var nøgde med samarbeidet dersom tilbodet og kvaliteten på samarbeidsprosessen var god, og at dei profesjonelle viste engasjement og kompetanse (ibid).

Studien min inneheld sju kapittel. Det metodiske aspektet ved studien vil verta synleggjort i kapittel 2 med hovudfokus på det kvalitative forskingsintervjuet. Der vil eg gjera greie for kvalitativ forskingsstudie og forskingsprosessen. Kapittel 3 inneheld studien sin kontekst. Det inneber presentasjon av PPT og prosjektet. I kapitla 4, 5 og 6 vert kategoriane presenterte. Kapittel 4 omhandlar *oppleving av moglegheiter og utfordringar knytt til samhandling og samarbeid i arbeidsgruppene*. Kapittel 5 omhandlar *oppleving av at rolleavklaring er nødvendig* og kapittel 6 omhandlar *oppleving av at analysemodellen er nyttig*. I presentasjonen av kategoriane gjer eg fyrst greie for teori, deretter empiri og analyse, og til slutt drøfting. Oppsummering og avsluttande kommentarar kjem i det siste og sjuande kapitlet.





## Kapittel 2

### Metode

Kapittelet inneheld den metodiske delen av oppgåva. Eg vil gjera greie for val av metode, forskingsdeltakarar og datainnsamlingsprosessen, og grunngje vala eg har teke. Den kvalitative forskingstilnærminga skal bidra til å svara på problemstillinga: *Korleis opplever PP-rådgjevarane samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgruppene?* Problemstillinga gjer det føremålstenleg å nytta kvalitativ forskingstilnærming.

#### Det kvalitative forskingsintervjuet

Målet med kvalitativ forskning er å få ei forståing av det feltet ein studerar og få fram forskingsdeltakarane sine opplevingar av eit gitt fenomen (Postholm, 2010). For å få fram forskingsdeltakarane sine perspektiv, vil intervju vera den viktigaste reiskapen, og inneber at spørsmåla må vera godt formulerte (Gudmundsdottir, 1997/2011). Valet av intervjuform er avhengig av føremålet med forskinga. I metodelitteraturen skil ein særleg mellom tre typar intervju; *strukturert*, *ustrukturert* og *halvstrukturert* (Fontana & Frey, 1994/2000). Intervju der ein utformar spørsmåla i forkant med ferdige svaralternativ, kallast strukturerte. Ved bruk av denne typen intervju får alle forskingsdeltakarane dei same spørsmåla i same rekkefylgje, noko som medfører liten fleksibilitet og lite endring i korleis intervjuet føregår. Strukturerte intervju vert ofte nytta i spørjeundersøkingar for å innhenta presise data i kvantitativ forskning. Ein får fram rasjonelle responsar hos forskingsdeltakarane utan den emosjonelle dimensjonen, som ein får fram ved det ustrukturerte intervjuet. Eit ustrukturert intervju er ope og forskaren søkkjer ei forståing og svar på det han eller ho forskar på. Det ustrukturerte intervjuet kan vera samtalar som ikkje er planlagde, der forskar snakkar med forskingsdeltakar i andre settingar enn den meir formelle intervjuetsettinga. Intervjuet kan skje på forskingsfeltet der forskingsdeltakaren sjølv tar initiativ og fortel om hendingar som kan vera av interesse for forskaren. Den siste typen intervju, det halvstrukturerte intervjuet, er det eg vil nytta i studien min. Forskingsdeltakarane har informasjon om deira oppleving av samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgruppene og det vert difor naturleg for meg å lytta til deira forteljingar undervegs i intervjuet. Det halvstrukturerte intervjuet er, som ordet tilseier, delvis strukturert. Det føregår som ein samtale, men har eit klart føremål. Det vil seie at det forskingsdeltakarane fortel om, vil forskaren følgja opp. Føremålet med forskinga heng saman med intervjuguiden,

som er klargjort på førehand (Postholm, 2010). Det kvalitative intervjuet føregår som ein interaktiv prosess mellom forskaren og forskingsdeltakaren, der forskaren ynskjer å få fram forskingsdeltakaren sitt perspektiv på det aktuelle fenomenet. Det er viktig at forskingsdeltakarane føler seg trygge og har eit ynskje om å fortelja og utdjupa svara sine i intervjuet (Gudmundsdottir, 1992/2011). I det tilfelle er forskaren sentral i å skapa ein god relasjon mellom forskingsdeltakarane og seg, sidan det vil kunna føra til at han eller ho ynskjer å bidra med ny kunnskap i forskinga. Dersom forskaren viser varsemnd overfor situasjonen og innehar ein god relasjonskompetanse, kan det bidra til ein trygg og komfortabel intervjusituasjon.

I tillegg til å skapa ein trygg situasjon under intervjuet, er det òg av forskaren si interesse å få fram forskingsdeltakaren si ”stemme”. Det vil seie at det er viktig at meiningane og synspunkta til forskaren vert lagt til sides, slik at han eller ho kan lytta aktivt til forskingsdeltakarane og det dei fortel. I det høve bør forskaren delta i samtalen nonverbalt, med nikk og blikkontakt. Slik kan deltakarane fortelja utan avbrytingar, og få fram si eiga oppleving, sidan det er den som er ynskjeleg å få fram. Det er viktig å ikkje dømma det som vert sagt, noko som kan verta unngått ved ei nøytral kroppshaldning. Rolla til forskaren er sentral for å oppnå eit intervju som vil vera til nytte for forskinga (Moen, 2011). Subjektiviteten påverkar forskinga og er frå fyrste stund med på å prega forskingsprosjektet (Postholm, 2010). På bakgrunn av dette, klargjorde eg mi eiga tilknytning til masterstudien min for forskingsdeltakarane. Dette gjorde eg i byrjinga av intervjuet, der eg fortalde om erfaringa mi frå læraryrket, interessa for arbeidet, og korleis dette gjorde at eg fatta interesse for prosjektet. Kjennskap til det spesialpedagogiske feltet, og samarbeidet mellom skule og PPT, gjorde at eg ynskte å delta. Som framtidig spesialpedagog ser eg nytta i eit nært samarbeid. Kvalitativ forskning inneber altså at eg som forskar må vera klar over mi eiga rolle undervegs og vera bevisst mi eiga førforståing, noko som vert kalla refleksivitetsprosessen (Lincoln & Guba, 2000b). Erfaringane mine og førforståinga mi er det viktig at eg er merksam på, sidan det er noko som kan ha påverka utforminga av intervjuguiden og gjennomføringa av intervjuet. Rolla mi under intervjuet var relevant for om eg klarte å få forskingsdeltakarane sine synspunkt om samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgruppene tydeleg fram (Moen, 2011). Årsaka til at subjektiviteten bør vera synleggjort i ei kvalitativ forskingsstudie, er at det vil vera med på å danna bakgrunn for vala mine undervegs i forskinga og prega arbeidet heile vegen frå start til slutt. Ein kan difor seie at forskaren er det viktigaste forskingsinstrumentet i kvalitativ forskning, og at ”instrumentet” bør skildrast nærare (Postholm, 2010).

## **Forslingsprosessen**

### *Val av forskingsdeltakarar*

Eg deltek i "Samhandlingsprosjektet" saman med seks medstudentar, alle masterstudentar i spesialpedagogikk. På det fyrste møtet me hadde saman med rettleiar kom me med ynskje om kva studie me ville gjennomføra. Eg ynskte å intervjuja tilsette i PPT, sidan eg følte eit behov for meir kunnskap om deira arbeid. Valet av aktuelle forskingsdeltakarar vart ikkje gjort av meg personleg. Då kommunen valde å delta i prosjektet, samtykte tre tilsette ved PPT-kontoret til å delta som forskingsdeltakarar i studie av prosjektet. Dermed var forskingsdeltakarane mine allereie klare. Sidan studien min er liten i omfang, er det tilstrekkeleg med tre forskingsdeltakarar. Ved å intervjuja tre forskingsdeltakarar skal det vera mogeleg å finna ein felles essens (Postholm, 2010). Fyrste gong eg møtte to av deltakarane, var i november 2011 på eit felles møte for dei to deltakande kommunane. Då avtalte me at intervjuja skulle føregå i veke 9 i 2012 og at nærare tidspunkt skulle avgjerast via e-post.

### *Informert samtykke og konfidensialitet*

Intervjuja eg har gjennomført, har eg teke opp på band. Difor måtte eg i forkant søka om løyve av *Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste* (NSD) til å gjennomføra intervjuja. Svarbrevet fekk eg rett før eg reiste til kommunen eg skulle intervjuja i (Vedlegg 1). I tillegg til dette kravet, skal òg kravet om informert og fritt samtykke fylgjast i alle forskingsprosjekt der menneske vert nytta som forskingsdeltakarar. Dette er nedfelt i *Forskningsetiske retningslinjer* (NESH, 2011). Informasjonen som vert gitt deltakarane skal innehalda all naudsynt informasjon om sentrale forhold ved studien, kva studien skal nyttast til og kor tid, samt deira rolle i studien. Det skal presiserast at deltakinga deira er valfri og at dei har rett til å trekka seg når som helst. Rolla som forskar gjer at eg må vera klar og tydeleg på kva ansvar eg har for å sikra at det dei fortel meg vert halde anonymt. Det må koma tydeleg fram at det dei fortel meg vil bli behandla konfidensielt (ibid). I forkant av intervjuja, klargjorde eg informasjonsbrevet (Vedlegg 2) og sendte det på e-post til forskingsdeltakarane. Dei las gjennom det på førehand, og då eg møtte til intervjuja, samtykte dei og signerte på at dei godkjente informasjonen (Vedlegg 3).

### *Utforming og utprøving av intervju*

Intervjuguiden vart utarbeidd i samarbeid med to medstudentar på bakgrunn av teori og kjennskap til prosjektet. To av oss intervjuja kvarandre, slik at me kunne få ei kjensle av korleis intervjuet ville føregå, og om intervjuguiden og det tekniske utstyret fungerte slik me

ynskte. Under eit intervju er det ein fordel å ta opp samtalen på band eller video slik at ein kan fylgja godt med når forskingsdeltakarane fortel. Oppfølgingsspørsmål kan noterast og stillast for å få tydelegare fram meiningane til forskingsdeltakarane. Forskaren bør òg ha kunnskap og teori om det han eller ho forskar på, slik at det vert stilt relevante spørsmål for forskingsdeltakarane. Teori kan òg vera nyttig der forskaren har egne erfaringar, sidan det kan vera med på å skapa distanse til forskingsfeltet (Postholm, 2010). For meg har det vore nyttig å lesa om PPT og korleis tenesta arbeidar, samt lesa om prosjektet og prosjektplanen. Det har vore til hjelp for meg til å stilla relevante spørsmål i studien min. Det var lærerikt å få innsikt i korleis eg sjølv oppførte meg i ein intervjusituasjon. Eg fylgde intervjuguiden som var klargjort på førehand, og noterte ned spørsmål som dukka opp undervegs. Intervjusituasjonen vart ikkje heilt ulik den eg har gjennomført med PP-rådgjevarane, bortsett frå at eg var meir oppteken av å ha pausar slik at forskingsdeltakarane mine kunne tenka og snakka. Sidan eg hadde kjennskap til at ein burde ta pausar slik at forskingsdeltakaren kunne tenka seg om og koma med ytringar, nytta eg slike pausar (Dalen, 2011). Det synest eg var utfordrande i prøveintervjuet. Situasjonen føltes plutselig ukomfortabel. Det kunne synast som om medstudenten min følte på det same, noko ho stadfesta i etterkant. Intervjuguiden til prøveintervjuet bestod fyrst av skildring av meg sjølv etterfulgt av fjorten spørsmål. I dei fyrste spørsmåla ynskte eg å få betre kjennskap til forskingsdeltakaren sin bakgrunn, utdanning og tidlegare arbeid. Spørsmåla var utarbeidd slik eg såg for meg at dei skulle bli stilt til PP-rådgjevarane.

Andre delen av intervjuet inneheldt spørsmål om prosjektet, med føremål å få fram forskingsdeltakarane si målsetting med deltakinga i arbeidsgruppene. Er det deira interesse å delta i prosjektet, eller var det noko dei kjende seg plikta til? Etter dei meir generelle spørsmåla om prosjektet, var det naturleg å stilla spørsmål ved intervjudeltakaren si oppleving og forståing av deltakinga. I tillegg er det òg interessant å få kjennskap til om dei opplevde at det har skjedd endringar i samarbeidet mellom PPT og skule. I høve rammene rundt intervjuet, gjekk det som planlagt. Medstudenten hadde kjennskap til PPT sitt arbeid, og intervjuet vart dermed noko betre enn om ho ikkje hadde hatt nokon kjennskap til PPT. I etterkant av prøveintervjuet las eg mykje om prosjektet og teori kring studien min. Dette gjorde at det dukka opp fleire spørsmål eg ville ha svar på, og som dermed enda opp i intervjuguiden. Totalt vart det førtito spørsmål (vedlegg 4). Eg syntest det var i overkant mange spørsmål, men då dei vart grupperte avgjorde eg å ta med alle spørsmåla. Dersom det skulle bli for mange, og at forskingsdeltakarane svara på spørsmåla utan at eg trengte å stilla

dei, kutta eg dei ut under intervjuet. Spørsmåla vart endra på ein slik måte at forskingsdeltakarane kunne fortelja fritt og dela informasjon som kan nyttast i forskingssamanheng (Dalen, 2011). Dalen (2011) hevdar vidare at det er vanskeleg for utrena intervjuarar å gje forskingsdeltakarane tid til å tenka og fortelja, noko eg må vera merksam på (ibid).

### *Intervju og transkribering*

Saman med to medstudentar reiste eg til kommunen der intervjuet skulle gjennomførast i midten av februar 2012. Medstudentane mine intervjuet lærarar og rektorar i kommunen (Voll, 2012; Nilsson, 2012). Eg møtte opp for å intervjuet PP-rådgjevarane, og vart teken godt i mot. Der var det fleire kontor på ei rekke bortover i gangen, med eit stort samlingsrom for lunsj og møter. Medan eg venta på å intervjuet la eg merke til at dørene til kontora stod opne, og dei tilsette gjekk inn og stilte spørsmål til kvarandre. Fyrsteintrykket av samarbeidet og stemninga på kontoret kjendes god. Det fyrste intervjuet var med Aina. Det føregjekk på møte-/lunsjrommet, medan intervjuet med Beate og Clara vart gjennomførte dagen etter på kontora deira. Det fyrste intervjuet varte i ein time og ti minuttar. Undervegs i intervjuet lurte eg på om ho fortalde meg alt ho tenkte, eller om ho heldt noko tilbake. Sidan ho er leiar i PPT tenkte eg at kanskje ho sa at ho opplevde samarbeidet som betre enn det det eigentleg var. Dette fekk eg avkrefta i dei andre intervjuet, då dei stadfesta det ho hadde fortalt meg, at det faktisk var eit godt samarbeid i arbeidsgruppa hennar. Det andre intervjuet varte i ein time og trettiåtte minuttar og føregjekk på hennar kontor, utan avbrytingar. Det same gjorde siste intervjuet, men det varte berre i trettifire minuttar. Då eg hadde avslutta det siste intervjuet hadde eg ein dårleg følelse, sidan intervjuet vart så kort. Under transkriberinga innsåg eg at PP-rådgjevaren gav meg innhaldsrik informasjon om opplevinga hennar av samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgruppene. Etter at det fyrste intervjuet var ferdig gjekk eg straks tilbake til hotellet for å skriva ned tankar og opplevingar eg sat igjen med. Det same gjorde eg neste dag då eg hadde dei to andre intervjuet. Til saman hadde eg fire handskrivne A4-sider med refleksjonslogg. Her noterte eg ned tankane mine rett etter intervjuet, blant anna korleis stemninga var, korleis forskingsdeltakarane var i intervjusituasjonen og mine umiddelbare refleksjonar rundt opplevinga. Transkriberinga starta eg med etter at eg var komen heim. Eg vart positivt overraska over kor mykje informasjon forskingsdeltakarane hadde gitt meg. Det vart til saman femtifem transkriberte sider.

## Analyse og tolking

Etter endt datainnsamling skal det transkriberte datamaterialet analyserast. Eit omfattande materiale skal reduserast og gjerast forståeleg. Forskaren skal møte datamaterialet med eit mest mogeleg ope sinn, sjølv om det kan vera krevjande å leggja bort sitt eige perspektiv. I arbeidet kodar og kategoriserar forskaren materialet, og målet er å finna det mest sentrale i datamaterialet (Postholm, 2010). Denne måten å arbeida på kallast *hermeneutikk*, som betyr fortolking. Forskaren går i djupna for å finna meininga og essensen i det forskingsdeltakarane har fortalt (Thagaard, 2009). Prosessen kallast *den hermeneutiske spiral eller sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil seie at forskaren analyserar datamaterialet og søker skapa forståing og meining ved å setta saman delane til ein heilskap, og binda saman teori og data (ibid). I analysen av datamaterialet stiller forskaren spørsmål ved kva som faktisk skjer. Kva er det studien eigentleg handlar om? Forskaren skal finna ut kva datamaterialet handlar om og utvikla kategoriar som samlar dei ulike data. Forskaren tek for seg ord og setningar, markerar i det transkriberte materialet, og finn ut kva som skil seg ut i teksten. Her skal ein finna den felles essensen, og samanlikna dei ulike datamateriala frå intervjua. Etter denne første kodinga, vert kodane grupperte i kategoriar, som er eit skildrande ord for kodane. Deretter startar ein prosess med å finna stabile mønster i datamaterialet, og finna kjernekategoriene. Det vil seie dei mest sentrale kategoriene i datamaterialet. Andre kodar og kategoriar vert lagt bort i denne prosessen. Når forskaren har funne dei sentrale kategoriene i datamaterialet, kan han eller ho fokusera på den teoretiske analysen (Fejes & Thornberg (red.), 2009). Det inneber at forskaren nyttar allereie etablert teori for å forstå og underbygga analysen som er gjort, og i nokre tilfelle utvikla ny teori (Postholm, 2010). I analysen av datamaterialet er kodingane parallelle, der ein vekslar mellom dei ulike kodingsprosessane (Fejes & Thornberg (red.), 2009).

I analysen av datamaterialet las eg fyrst gjennom det transkriberte materialet, før eg gjennomførte den opne kodinga ved å nytta ulike fargar og markerte i teksten. Då skilde det seg ut kva som gjekk igjen i datamaterialet, og kodinga førte til at eg kunne konsentrera meg om spesifikke kategoriar. Til å byrja med tok eg utgangspunkt i det kortaste intervjuet og fann fyrst fem aktuelle kategoriar. Etter å ha studert dei to andre intervjua, fann eg at det var tre kategoriar som utpeika seg. Desse var dei tre kategoriene eg har vald og i tillegg to kategoriar om perspektivtenking og kommunikasjon. Desse to kategoriene kunne passa inn i høvesvis analysemodellen og samarbeid og samhandling. Årsaka til at eg ikkje nytta dei som eigne

kategoriar, er ikkje fordi dei ikkje er viktige, men fordi eg ikkje hadde nok informasjon til å ta dei med. Kategoriane mine vart fylgjande: Kategorien om *samarbeid* inneheld tankar om kva som er viktig for dei tre PP-rådgevarane i eit samarbeids- og samhandlingstilhøve. *Roller* er ein kategori om kvifor dei tre meiner at rolleavklaring og rolleforventing er viktig. Den siste kategorien om *analysemodellen* omhandlar erfaringar med bruken av den, og korleis den har blitt nytta i arbeidsgruppene. I vedlegg 5 er det meir om utviklinga og skildringa av kategoriane. I kapittel fire, fem og seks vil eg gå nærare inn på teori, resultat og drøfting med bakgrunn i desse tre kategoriane.

### **Kvalitet og etiske vurderingar**

Kvalitet i intervju og kvalitet i analysen og tolkinga heng saman (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvalitet i ei kvalitativ studie handlar om å ha *overførbarheit*, *gyldigheit* og *pålitelegheit* i studien, og krev at fleire kriterie ligg til grunn (Postholm, 2010). Overførbarheit handlar om at den kvalitative studien er overførbar slik at andre som les om det studerte fenomenet, kan kjenna seg att i funna. Det inneber at funna innanfor studien sine rammer òg kan overførast og sjåast i eit større bilete. Det er forskaren som må argumentera for at studien er overførbar til større samanhengar. I mitt tilfelle vil det vera mogeleg å kjenna seg igjen for dei som har erfaring med samhandling og samarbeid mellom PPT og skule, sjølv om studien min hovudsakleg gjeld i arbeidsgruppene i eit bestemt prosjekt. Gyldigheita i ein kvalitativ studie vil seie om dei tolkingane forskaren har gjort er gyldige i den røynda som han eller ho har studert. I studien min er det sikra ved at eg har nytta halvstrukturerte intervju, slik at det ikkje var for sterke rammer i intervjuet, men at forskingsdeltakarane hadde moglegheit til å utdjupa svara sine, utan avbryting frå meg. På den måten var det mogeleg å få fram deira synspunkt. Pålitelegheit handlar om at konklusjonen på studien ville vorte den same sjølv om ein annan forskar hadde utført den. Det handlar om tillit til det forskaren har gjort (Thagaard, 2009). Forståinga av studien må vera påliteleg og truverdig. Ved at forskaren presenterar forskingsprosessen (vedlegg 6) kan studien gjerast meir påliteleg. Postholm (2010) kallar det *naturalistisk generalisering*. Når prosessen vert nøye skildra, kan lesarar oppleve at dei kjenner seg att og oppleve nytteverdi av studien (ibid).

I tillegg til at studien bør vera gyldig, påliteleg og overførbar, er subjektiviteten til forskaren grunnleggjande. Ståstaden til forskaren må leggjast fram. Teoretisk utgangspunkt, yrkeserfaring og interesser bør blant anna synleggjerast for å sikra at forskaren sin ståstad er

klarlagt. Det kan bidra til at det vert enklare for lesaren å setja seg inn i forskinga. Ei gjennomført forskning bør vera påliteleg. Det inneber at forskaren har vore på forskingsfeltet i stor nok grad til å kunna seia noko sikkert om det som vert studert. I tillegg til desse måtane for å få ein påliteleg studie, kan forskaren presentera korleis forskingsprosessen har blitt gjennomført. Etter at studia er gjennomført, bør forskaren føreta ei *member checking*. Då får forskingsdeltakarane mogelegheita til å uttala seg om skildringane og uttalane forskaren har kome med i studia, slik at dei kan bekrefte eller avkrefta om det stemmer (Postholm, 2010). Dei antakingane forskaren har før studien starta kan òg vera av interesse for lesaren. Det kan bidra til større innsikt i korleis forskaren si forståing av forskingsfeltet er, og bidra til kvalitet i studia. Sjølv hadde eg ynskje om å føreta member checking ved å reisa tilbake og møte forskingsdeltakarane mine. Diverre var det ikkje gjennomførbart, og eg måtte ta det via e-post, for å sikra kvalitet og pålitelegheit i masterstudien min. PP-rådgevarane fortalde at dei kjende seg igjen og var einige i det som var kome fram i analysen.

I all forskning er det krav om at forskaren føl etiske retningslinjer og normer. Han eller ho kjem tett innpå forskingsdeltakarane og må informera om forskinga og forskingsprosessen for deltakarane. Det er viktig at deltakarane kjenner til kva dei samtykker til ved deltakinga. Etikken i forskinga må ivaretakast både før, under og etter datainnsamlinga (Postholm, 2010). Forskaren pliktar å verna om privatlivet til forskingsdeltakarane, og ikkje gje ut sensitiv informasjon som kan påføra skade. Anonymitet og konfidensialitet for forskingsdeltakarane er svært viktig (NESH, 2011). Eg har anonymisert deltakarane i studien ved å bruka fiktive namn. Likevel er det vanskeleg å vera heilt sikker på at anonymiteten i studien er bevart, sidan det er eit offentleg prosjekt som er tilgjengeleg for alle. Dette samtala me om under intervjuet, og eg gjorde det klart at eg skulle nytta fiktive namn og ikkje nemna kommunen ved namn. På den måten har eg gjort det eg kan gjera i høve til anonymitet og konfidensialitet.



## Kapittel 3

### Studien sin kontekst

I dette kapittelet vert det først gjort greie for PPT sine oppgåver og samarbeidet med skulen. Vidare held kapittelet med ein presentasjon av prosjektet ”Faglig Løft for PPT”, ”Samhandlingsprosjektet” og arbeidsgruppene. Eit eige kapittel om konteksten er nyttig for å få ei betre forståing av prosjektet og studien. Illustrasjonar undervegs er teke med for å få eit klarare bilete av studien.

### PPT

Pedagogisk Psykologisk teneste er ei samansett verksemd med ansvar for å gje råd for å bidra til eit betre opplæringstilbod for barn, unge og vaksne med behov for særskilt tilrettelegging (Sognæs et al., 2001). I Opplæringslova § 5–1 (2005) heiter det at ”Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervising” (Lovdata, 2005). Ved spesialundervising kan skulen ha behov for hjelp frå andre instansar, som til dømes BUP, PPT og helsetenesta. Av hjelpeinstansane er PPT den viktigaste samarbeidspartnaren for skulen, og er ein viktig instans i prinsippet om inkludering i målet om å kunna skapa ”ein skule for alle”. Dersom eleven treng hjelp utover det tilsette i barnehage eller skule kan bidra med, skal PPT koma inn som sakkunnig instans og vurdere om eleven treng spesialpedagogisk tilrettelegging (Rønhovde, 2009). Det skal vera ein tilgjengeleg rådgjevinginstans, etablert i kvar kommune og fylkeskommune, anten kommunalt eller interkommunalt. Arbeidsoppgåvene til PPT er mangfaldige og skal sentrera seg om å minimalisera motsetnaden mellom individet sine føresetnadar og skule og samfunnet sine krav. Ved å gje råd og rettleiing skal tenesta vera til hjelp slik at den einskilde kan henta ut sitt potensiale for å få ei god utvikling (Skogen, 2005). PPT skal i fylgje Opplæringslova § 5–3<sup>2</sup> skriva sakkunnige vurderingar, som er ei tilråding til barnehage og skule, der ein skildrar barnet sine styrker, behov og forslag til tilrettelegging. Dersom det er naudsynt skal det vidare munna ut i individuelle opplæringsplanar, som skildrar kva den einskilde har behov for sosialt og fagleg. Dette kan PPT vera behjelpeleg med utforminga av. I tillegg skal tenesta bidra med

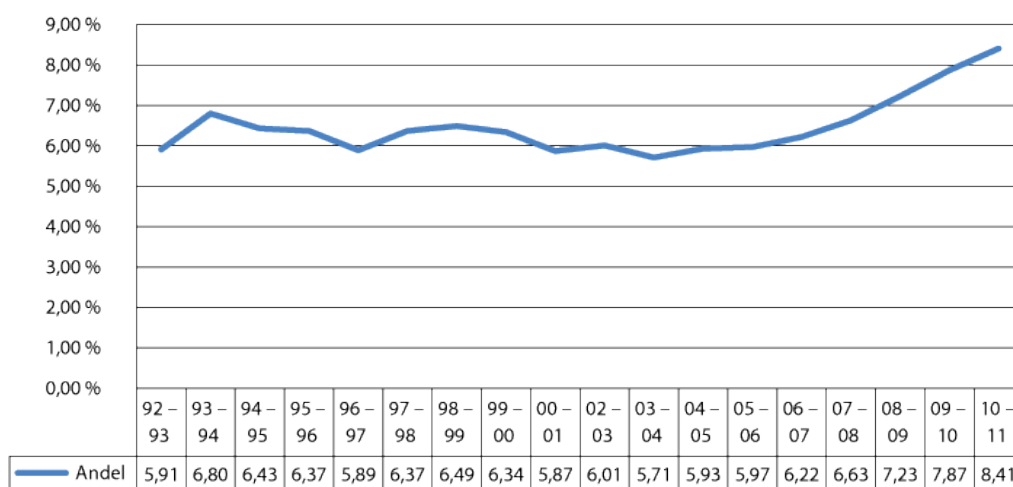
---

<sup>2</sup> Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til

- eleven sitt utbyte av det ordinære opplæringstilbodet
- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om ein kan hjelpe på dei vanskanne eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.

kompetanse- og organisasjonsheving i skule og barnehage, samt rådgjevande hjelp til elevar som treng det. Dette er berre nokre av arbeidsoppgåvene, og det syner instansen sine behov for ei tverrfagleg samansetning for ei tilfredsstillande utføring av arbeidet. Det vert altså stilt store krav til dei tilsette i PPT. Som tilsette i tenesta skal dei fungera som rådgjevarar og ha kompetanse på å gje rådgjeving og rettleiing, samt at dei bør ha spesialpedagogisk kompetanse. Dei skal kunna gje råd til lærarar, noko som krev kunnskap og kompetanse om det aktuelle arbeidsfeltet. Det er òg eit behov at PP-rådgjevarane har gode kommunikative ferdigheiter (Skogen, 2005), slik at dei best mogeleg kan gje gode råd og hjelp til sjølvhjelp (Lassen, 2002). PPT er samansett av spesialistar frå det psykologiske, sosiologiske og spesialpedagogiske feltet. Samstundes har ein i tillegg den einskilde sin spisskompetanse der det er behov for det (Sognæs et al., 2001).

Den generelle oppfattinga av kompetansen til PPT på sakkunnige vurderingar og utredingar er god (Fylling & Handegård, 2009). Det viser seg at tilmeldinga av individsaker er aukande, samstundes som presset om meir systemretta arbeid aukar. Utfordringa ligg i å få meir tid til å arbeida systemretta og auka kompetansen i tenesta. Dette er krevjande då PPT står i eit dilemma mellom ynskje om systemretta arbeid og tilvising av elevsaker (Hustad & Fylling, 2010). I fylgje Nordahl og Overland (2006) viser det seg at dersom det vert gitt tilstrekkeleg tilpassa opplæring, kan det gjera behovet for spesialundervising mindre. Det vert stilt spørsmål ved om det vert gitt god nok tilpassa opplæring sidan talet på elevar med spesialundervising aukar (ibid). Figur 1 syner at i skuleåret 2010-11 var det 8,41 % av elevane som mottok spesialundervising. Dette tilsvarar 51 822 elevar, og er ei auke på 2,54 prosentpoeng dei siste ti åra.



Figur 1 Antal og andel elevar i spesialundervisinga 1992–2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Tidleg innsats i barnehagen og småskulen er sentral for å kunna gje hjelp til rett tid, slik at borna ikkje utviklar større vanskar (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Dei tilsette i grunnsopplæringa bør ha kjennskap til at PPT kan vera ein hjelpeinstans som kan vurdera elevar sine behov (Nordahl & Overland, 2006). I dagens PPT er utfordringane fleire. Fylling og Handegård (2009) fann at tilsette i grunnsopplæringa ikkje er nøgd med hjelpa dei får frå PPT, og framhevar problemet som eit kapasitetsproblem med lang ventetid for brukarane. Det vert sagt at individet i for stor grad er i fokus, og at mykje av tida går med til sakkunnige vurderingar (ibid). I tillegg er tenesta i einsskilte tilfelle for lite bunde saman med andre hjelpeinstansar, noko som kan føra til belastningar for elevar og foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Auken som figur 1 syner, inneber at skulen også treng hjelp frå andre instansar, der PPT er ein naturleg samarbeidspartnar. Eit mål er å få til eit betre samarbeid mellom PPT og skule. For å få til dette bør det vera fokus på rolleendring og forventingsavklaring, slik at begge instansar har kjennskap til kva dei forventar av einannan (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dersom ein elev ikkje har utbyte av den ordinære undervisinga i skulen, skal han eller ho meldast opp til PPT, som er sakkunnig instans og det skal avgjerast om ein elev treng særskilt tilrettelagt opplæring (Nordahl & Overland, 2006). Ei god samhandling mellom PPT og skulen stiller krav til kompetanse og innsats frå begge partar, samt ei forståing av posisjonen instansane har (Sognæs et al., 2001). *Norsk institutt for studier av forskning og utdanning* har òg gjort ei brukarundersøking av norsk spesialundervisning etter einskildvedtak, på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Lærarane i undersøkinga har ei negativ oppfatting av PPT, og meiner tenesta har for lite fyrstelinefokus, med for lite involvering i skulen. Skuleeigarane, derimot, er ikkje einige med lærarane. Dei syner i brukarundersøkinga ei meir positiv haldning til PPT (Grøgaard et al., 2004).

### **Faglig Løft for PPT**

Allereie i 2003–2004 vart det i Melding til Stortinget nr. 30, *Kultur for læring*, nemnd at PPT burde arbeida meir systemretta (Kunnskapsdepartementet, 2004). Sidan kom tanken om eit ”Faglig Løft for PPT” opp på ein konferanse for PPT og skuleleiarar i 2005, med bakgrunn i eit behov om auka kompetanse hos PPT (Hustad & Fylling, 2010). Det fireårige modellforsøket ”Faglig Løft for PPT” vart gitt i oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, og starta i 2008. Det har Norges teknisk–naturvitenskapelige universitet, Kommunenes Sentralforbund

og Møller–Trøndelag kompetansesenter som formelle eigarar. Bakgrunnen for at prosjektet vart sett i gong er behovet for ei meir tydeleg PPT, som skal arbeida tett med andre instansar, gje den einskilde auka kvalitet på opplæringa, samt gje PP-rådgjevarane betre verkty for å kunna gjera ein god jobb. Prosjektet arbeidar ut frå to hovudmål. Behovet for å tydeleggjera rolla til PPT i kommunalt samspel, som ei einskapleg teneste med høg fagleg og metodisk kvalitet, er eit av hovudmåla med prosjektet. Det andre hovudmålet er at PPT skal bidra til å få koordinerte og heilskaplege tilbod, samt utnytta ressursane betre. I tillegg til hovudmåla arbeidast det med tre delmål. Det gjeld for det fyrste å få til eit fagleg utviklingsmiljø for PPT, med fokus på kompetanseheving innanfor tenesta og betre samhandling med andre etatar i kommunen. For det andre å etablere ein erfaringsbasert master for PPT-tilsette utan mastergrad, og for det tredje å få til spesialisering for dei tilsette som har mastergrad. Sidan oppstarten av prosjektet har det vore fokus på PPT sin kunnskap og det har blant anna blitt etablert masterstudiar og vidareutdanning for PP-rådgjevarar ved NTNU i den deltakande landsdelen (Hustad & Fylling, 2010).

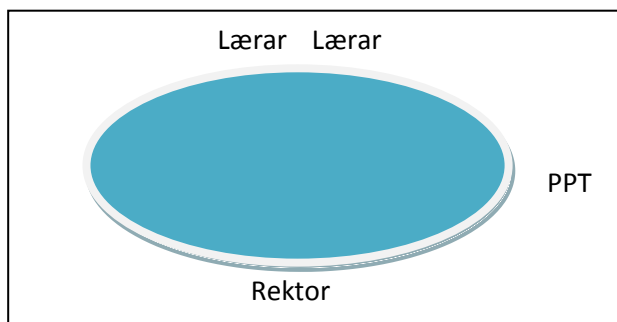
### **Samhandlingsprosjektet**

”Samhandlingsprosjektet” vart oppretta som ein del av ”Faglig Løft for PPT” med oppstart hausten 2011. Utgangspunktet for prosjektet var betre samhandling og samarbeid mellom PPT og skulen. Deltakarane i ”Samhandlingsprosjektet” er tilsette ved skular, PPT og Statped. Sistnemnde fungerer som ein overordna rettleiar, og skal bidra med kompetanseutviklingstiltak for PP-rådgjevarane i kommunane (Hustad & Fylling, 2010). Kommunen forskingsdeltakarane mine kjem frå, søkte og vart valt ut som ein av to kommunar til å delta (vedlegg 7). Bakgrunnen for kommunen sin søknad var blant anna behovet for å sjå nærare på den spesialpedagogiske praksisen. Kommunen har høg prosentdel for tilvising til PPT i enkeltsaker, noko dei ville undersøka nærare og finna fram til eventuelle tiltak dei kunne setja inn. Det var òg ynskjeleg å kvalitetssikra samarbeidsrutinane mellom skulane og PPT. Deltakarane i ”Samhandlingsprosjektet” har sine egne delmål. PPT sine mål er å arbeida med å kvalitetssikra og styrka samarbeidsrutinane med både skule og Statped, samt oppnå betre kompetanse på merksemdsvanskar, utgreiing og tilråding.

Fyrste gong eg møtte forskingsdeltakarane var på eit møte i slutten av november 2011. Her var samhandling eit tema, og PPT og skulane i kommunen møttest for å diskutera samarbeidet seg i mellom. Representantar frå Statped deltok på møtet, og stilte spørsmål ved ei

forventings- og rolleavklaring. I samtale fortalte begge partar kva tankar dei har om samarbeidet og kvar dei meiner det ligg eit forbetningspotensiale. Der vart det blant anna nemnd ei klarare fordeling av oppgåver, og ha kjennskap til kva den einskilde i samarbeidet har ansvar for og kan bidra med. PP-rådgjevarane ytra ynskje om færre saker på individnivå, medan skuletilsette forstod kva dei meinte, men at det ville vera krevjande å endra på dette. Dette samsvarar med det Fylling og Handegård (2009) seier om individ- og systemretta arbeid, der PPT har eit ynskje om å arbeida meir systemretta, medan skulen ynskjer sakkyndige vurderingar (ibid). Ein av PP-rådgjevarane nemnde opplæringslova § 5-6<sup>3</sup>, der ho meinte ein burde vera nøye på å fylgja heile paragrafen, også den delen om kompetanse- og organisasjonsutvikling.

I samband med prosjektet føregår arbeidsmåten som gruppediskusjonar rundt eit elevkasus i *arbeidsgrupper*. Som nemnd tidlegare er det oppretta slike arbeidsgrupper på kvar av dei seks skulane i kommunen. Dei tre forskingsdeltakarane deltek i ulike arbeidsgrupper på kvar sine skular. Der møtest dei til diskusjon og drøfting 1-1,5 time kvar 3.-4. veke. Aina fortel at ho deltek i ei arbeidsgruppe saman med rektor, inspektør, to kontaktlærarar og ein faglærer. Beate deltek i to arbeidsgrupper. Den eine består av rektor, to lærarar og kommunalsjef for oppvekst som er observatør. Den andre skulen har ei arbeidsgruppe med tre rektorar som deler på rektorrolla, og som er lærarar og kontaktlærarar i tillegg. Clara deltek i tre arbeidsgrupper. I den fyrste deltek ho saman med rektor og kontaktlærer. Den andre består av rektor, kontaktlærer og faglærer. Den tredje består av rektor, spesialpedagogisk ansvarleg og kontaktlærer. Plasseringa i ei arbeidsgruppe kan illustrerast slik:



*Figur 2 illustrasjon av ei arbeidsgruppe*

<sup>3</sup> Opplæringslova § 5-6. Pedagogisk-psykologisk teneste: Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.

Samansettinga i gruppa varierar, alt etter kven som kjenner elevkasuset best og har best kjennskap til det som skal drøftast i gruppa. Kvar PPT-tilsett har ansvar for ein eller fleire skular, slik at skulane veit kven dei skal kontakta. Denne måten å arbeida på skal bidra til at tilsette i PPT og skule møtest jamleg og kan dela erfaringar. Dei nyttar *analysemodellen* (Nordahl, 2005) som eit verkty og utgangspunkt for å diskutera ei utfordring eller problem med eitt eller to elevkasus ved den einskilde skulen. På arbeidsgruppemøta kan det diskuterast kva og om eventuelle endringar bør setjast i verk. Det fordrar at samarbeidspartnarane diskuterar og er medvitne til kva dei sjølve kan bidra med for å få til eit betre opplæringstilbod for eleven det gjeld, og korleis tidleg innsats og tett oppfølging kan gjennomførast av kvar einskild instans (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Dei tre forskingsdeltakarane eg intervjuar er Aina, Beate og Clara. Dei har vore med i prosjektet sidan hausten 2011, og set dermed på informasjon og opplevingar av å vera deltakarar i arbeidsgruppene, som eg ynskjer å få fram. Tabell 1 inneheld oversiktleg informasjon om dei tre.

Forskingsdeltakar	Bakgrunn
Aina	Utdanna førskulelærer, vidareutdanning i spesialpedagogikk. Ho har arbeid i PPT i 14 år.
Beate	Utdanna innan sosialantropologi, pedagogikk grunnfag, spesialpedagogikk og praktisk pedagogisk utdanning. Ho har erfaring frå spesialbarnehage, spesialskule og som spesialpedagog i barnehage.
Clara	Utdanna førskulelærer, vidareutdanning i spesialpedagogikk. Ho har erfaring som pedagogisk leiar i barnehage nokre år før ho byrja i PPT.

*Tabell 1 informasjon om dei tre forskingsdeltakarane*

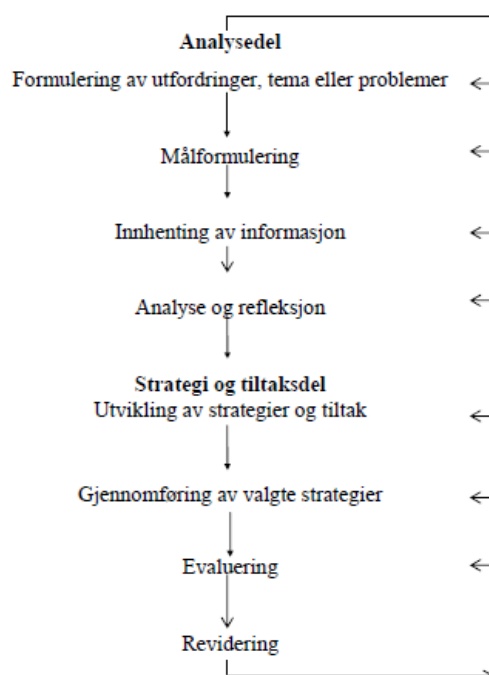
## Kapittel 4

### Oppleving av at analysemodellen er nyttig

I analysen av datamaterialet viste det seg at analysemodellen fungerte som eit nyttig arbeidsverktøy i arbeidsgruppene. I kapittelet vil eg først presentera relevant teori om analysemodellen og individ- og systemperspektiv. Deretter kjem empiri og analyse, med drøfting til slutt i kapittelet.

#### Teori

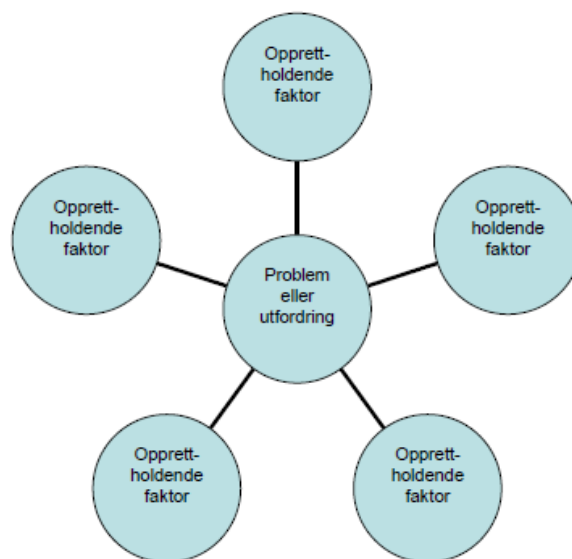
Analysemodellen er ein del av *læringsmiljø og pedagogisk analysemodellen* (LP-modellen), og har vore eit mykje brukt verktøy i arbeidsgruppene i ”Samhandlingsprosjektet”. Analysemodellen inneheld to hovuddelar; ein analysedel og ein strategi- og tiltaksdel. Figuren under illustrerar framgangsmåten.



Figur 3 Modell for analyse av åtferdsproblem (Nordahl, 2005, s. 47)

Ein startar med å formulera problemet eller utfordringa ein ynskjer å gjera noko med. Dette gjeld ofte ein elev med problemåtferd. Problemet bør formulera tydeleg og vera konkret, slik at det vert enklare å arbeida med. Dette er òg tilfelle for målformuleringa. Ein definerar

kva målet med arbeidet er og kva ein ynskjer å oppnå. Etter at problemet og målet er formulert, kan informasjonsinnhentinga starta. Det kan hentast inn relevant informasjon frå blant anna kartlegging og observasjon frå til dømes lærarar, PPT, rektor og foreldre. Det er nyttig at det er informasjon frå fleire partar enn berre læraren til eleven, sidan det kan vera krevjande for læraren å leggja merke til alt som skjer rundt eleven. Informasjonen skal koma frå systemet rundt eleven. Etter at ein har samla nok informasjon, startar analysen. Kva opprettheld problemet? I denne samanhengen nyttar ein den såkalla *samanhengssirkelen* (Nordahl, 2005), der problemet vert notert i midtsirkelen, og ein analyserar konteksten og finn dei utløysande eller oppretthaldande faktorane rundt problemet (ibid).



Figur 4 Samanhengssirkel for analyse av oppretthaldande faktorar (Nordahl, 2005, s. 53)

I analysen skal ein sjå problemet frå nye vinklar og vera open for nye tilnæringsmåtar. Saman finn gruppemedlemane fram til dei oppretthaldande faktorane for problemåtferda og kan skaffa seg ei oversikt over tilhøva rundt eleven. Dette vert notert i samanhengssirkelen, med problemet i midtsirkelen, og alle dei oppretthaldande faktorane i sirklar rundt. Etter analysedelen går ein over på strategi og tiltak. Kva endringar bør og kan gjerast? Tiltak vert valde for å kunna redusera dei oppretthaldande faktorane. Etter at gjennomføringa og utprøvinga av dei vedtekne tiltaka er gjort, skal dei evaluerast og vurderast. Til slutt kjem revideringa, som siste del av analysemodellen. Dersom det ikkje har vore positive endringar, må gruppa saman finna ut kva som må gjerast. Dette kan gjelda revidering i alle ledda i analysemodellen, alt frå ny informasjonsinnhenting til utprøving av nye tiltak (Nordahl, 2005). Ved å bruka analysemodellen deler ein erfaringar og søkjer ei forståing på problema



som oppstår, samt finna fram dei oppretthaldande faktorane for den uønska åtferda. Kva opprettheld og kva forårsakar den uønska åtferda? Målet er å setja inn tiltak for å forbetra situasjonen. Etter at tiltaka er prøvd ut for ein periode, evaluerar ein dei og startar eventuelle nye tiltak dersom det er behov for det. I prosessen med analysemodellen samarbeidar lærarane i team og har PPT som støttespelar ved behov (Nordahl, 2005; Ogden, 2009). Modellen skal bidra med eit teoretisk grunnlag slik at ein kan handtera eigne utfordringar (Nordahl, 2005). PPT si rolle i arbeidet med analysemodellen, er å fungera som rettleiar i høve til skulen sine tilsette. Eit slikt arbeid kan vera med å bidra til at lærarane enklare kan finna fram tiltak som fungerer, noko som kan føra til færre tilvisingar til PPT (ibid). Arbeidet med modellen krev at alle deltek og er klare for å arbeida med den. Dersom det er tilsette ved skulen som ikkje vil delta, kan det gå ut over motivasjonen blant dei andre lærarane. PPT som ekstern rettleiar spelar òg ei viktig rolle i tilfelle der motivasjonen synest lav. Arbeidet med modellen søkjer analyse og refleksjon av systemet rundt eleven. Dette gjeld heimen, fritida, nærmiljøet og skulen, som alle er i interaksjon med kvarandre og er med på å påverka veremåten til individet (ibid).

#### *Individ- og systemperspektivet*

Lovparagrafen som PPT er bunden opp av, fokuserar både på individet og systemet rundt individet. *Individperspektivet* har fokus på korleis det enkelte barn skal få spesialundervising og hjelp til ei betre opplæring (Nordahl, 2004). Systemperspektivet fokuserar på individet sin interaksjon med det sosiale systemet (Nordahl, 2005), samt sjølve organiseringa og opplæringa rundt eleven (Kunnskapsdepartementet, 2011). Systemforståing er sentralt i forhold til problem. Ved å forstå korleis systemet rundt aktørane er, kan ein truleg forstå handlingane til dei aktuelle aktørane betre. Vidare kan dette vera med på å endra læringsmiljøet til det betre. Systemteoriar inkluderar i tillegg til individperspektivet, også *aktørperspektivet* og *kontekstperspektivet*. Det kontekstuelle perspektivet inneber å ha ei forståing for kva som skjer i dei sosiale samanhengane individet opptre i. Læraren og relasjonen mellom lærar og elev er ein viktig del av konteksten. Åtferda til individet avheng i stor grad av denne relasjonen og tilknytninga til læraren, og påverkar korleis individet opptre i konteksten. Aktørperspektivet viser til at elevar som opptre i strid med skulen sine normer, kan til dømes gjera det på bakgrunn av sosiale normer i venegjengen, og kan opplevast rasjonelt for eleven å opptre slik (Nordahl, 2005). I Melding til Stortinget nr. 18 (2011) vert det sagt at ”departementet ønsker med denne meldinga å stimulere til at PP-tjenesten i større

grad skal kunne arbeide systemrettet” (Kunnskapsdepartementet, 2011:91). Deretter vert det presentert forventingar til PPT som inneber ei tilgjengeleg teneste som skal vera i forkant av problem og vanskar, og bidra til tidleg innsats i grunnopplæringa. Det vert òg stilt krav til ei teneste av god fagleg kvalitet. Det er eit motsetningsforhold mellom PPT sine ynskjer på den eine sida og skuleleiarane på den andre sida. PPT ynskjer meir systemretta arbeid, med blant anna organisasjonsutvikling i skulen, medan skuleleiarane søker hjelp og prioritering av sakkunnige vurderingar for det einskilde individ (Fylling & Handegård, 2005). Dei to perspektiva står ikkje i eit motsetnadstilhøve til kvarandre, men er gjensidig avhengige av einannan (Skogen, 2005). Tilknytningstilhøve kjem tydeleg fram i tilfelle med alvorlege åtferdsvanskar. I slike tilfelle er det ikkje mogeleg å sjå bort frå individperspektivet, men ein må òg undersøka kva faktorar det er i systemet rundt, som kan føra til alvorlege hendingar (Ogden, 2009). Systemperspektivet er avgjerande for å oppfylle kravet om at alle skal få tilpassa opplæring. Med lover og læreplanar i stadig endring, bør ein òg ha ei PPT med rolleendring i forhold til skulen (Skogen, 2005).

## **Empiri og analyse**

I arbeidsgruppene har tida vore nytta til å diskutera elevkasus. Dei ulike punkta i analysemodellen (figur 3) har vorte fylgt, og dei har teke utgangspunkt i samanhengssirkelen (figur 4) der dei har definert problemstilling og målsetting for kvart kasus. Deretter har dei fylt ut sirklane rundt problemstillinga med oppretthaldande faktorar. Dei tre PP-rådgevarane forklarar bruken av analysemodellen i arbeidsgruppene slik:

*På møta har ein utgangspunkt i analysemodellen, der ein har definert problemstilling og målsetting for kvart case. Så føl me dei ulike punkta i analysemodellen. Ein er jo på evaluering av tiltaksstadiet og vurdering om der skal kome endringar. Dei fyrste møta gjekk med på å spisse problemstilling om åtferd, så no er me komne i den fasen der me har prøvd ut nokre tiltak og no evaluerar og skal sjå kor me går vidare. (...) Eitt av tiltaka har vore at kontaktlærar har hatt evaluering saman med eleven (...) Ja, kva synest du om det, no har me prøvd det, no har me bestemt at me skal prøve dette her, og så har me prøvd det, og så korleis synest du det har virka (Aina, 270212, s.9)*

*Me tek utgangspunkt i analysemodellen. Fyrste møta gjekk med på å diskutera problemstilling, målformulering og innhenting av informasjon. Me har gått ut i frå den, og desse oppretthaldande faktorane, alle dei perspektiva; aktør, individ, kontekstperspektivet. Så har me gått på tiltak, og har brukt modellen som ein mal på møta (Beate, 280212, s.8).*

*Det me diskuterar er når me har kome fram til ei konkret målformulering så har me gått gjennom punkt for punkt på planen, den analysemodellen, og gått grundig til verks på kvart av punkta for å få belyst den konkrete saka grundig (...)Me diskuterar rundt analysemodellen, og kva som har vore ulike faktorar til å oppretthalda problemstillinga på ein måte, og kva bør skulen prøva ut, og kvifor har tiltak fungert bra som dei har prøvd, eller kvifor har tiltak ikkje fungert bra (Clara, 280212, s.5).*

### *Dei tre PP-rådgjevarane sine opplevingar av analysemodellen*

Problemstillinga tek utgangspunkt i ei uønska åtferd hos ein elev, som skapar eit dårlegare læringsmiljø, slik Nordahl (2005) meiner at analysemodellen kan brukast. Fokuset i ”Samhandlingsprosjektet” og arbeidsgruppene har vore på merksemdsvanskar hos enkeltelevar for å søkja ei betre forståing av årsakene til at åtferda inntreff, slik analysemodellen kan nyttast. Dei tre rådgjevarane i PPT opplever nytteverdi i å ha ein slik måte å arbeida på, og ser analysemodellen som eit verkty eller ei oppskrift dei kan arbeida utifrå:

*Det at skulen snakka om praksisen sin, det var ikkje sett i noko system. No har dei fått eit verkty sånn at dei kan sette det i system (...) Men ein ser jo at ein har fått eit arbeidsverkty som er veldig nyttig. Og ein er på veg til å få meir forståing for kva kvarandre si rolle er i samhandlinga (...) Det her kan vera eit verkty som kan hjelpa oss å flytta fokus meir over på konteksten og aktørane enn heile tida individ (Aina, 270212, s.13).*

*Eg synest den har fungert veldig bra med tanke på at skulane også har brukt den når dei har fått innføring i den så har dei overført den til andre elevar etter kvart (Clara, 280212, s.5).*

*Det er sånn at me og skulane føler me manglar oppskrift, men analysemodellen er tidkrevjande, men når me fyrst har fått den under huden, ser me at me kan bruka den (Beate, 280212, s.6) (...) Den har gitt oss noko å jobba ut i frå, og det føler eg at er ein styrke. Det gjer det lettare å samarbeida. Det gjer at eg synest det er lettare å formulera kva eg forventar meg. Det har vorte lettare å seie kva eg kan gjera. Altså å leggja min ståstad fram. Dette her er det eg veit, og dette her er det eg kan tilby dykk. Er det noko anna de ynskjer? Er det dette de ynskjer eller ikkje? For det har noko med bestilling å gjera då. At me faktisk svarar på det dei ber om (...).Det er viktig at me klarar å strukturera oss og ha fokus på casane som er blitt tekne opp. For det er lett at fokus blir at ein går over på ting ein ikkje kan gjera noko med, som til dømes økonomi i kommunen. Eg synest det er viktig dette med at ein tenkjer problemløysing, og det synest eg det har vore greitt med denne modellen, at ein ikkje berre ser problema, men at ein ser òg på kva ein faktisk kan gjera, løysinga. Og at ein då går inn og jobbar med det ein faktisk kan gjera noko med i staden for å ha fokus berre på det du ikkje får gjort så mykje med. Fordi ein kan gjera ganske mykje i klassen og undervising utan at ein har midlar, berre ved å sjå på metodane i staden for at eleven eig problemet, er det fleire som eig problemet. Det er ikkje berre eleven som er problemet lenger (Beate, 280212, s.15).*

Dei tre PP-rådgevarane sine arbeidsoppgåver er å stilla spørsmål til gruppemedlemene for å få dei til å tenka og halda fokus. Samtidig foreslår dei tilsette kva dei meiner kan gjerast vidare og kva tiltak som kan prøvast ut. Deltakarane frå skulen har ansvaret for å prøva ut tiltaka PPT foreslår, arbeida med problemstillinga i praksis og ha kontakt med heimen til den eleven som vert drøfta. Clara opplever modellen som god, og ser at den kan brukast på andre elevar òg. Beate er nøgd med å nytta analysemodellen som eit felles utgangspunkt for samarbeidet i arbeidsgruppene. Ho føler dei no har eit instrument dei kan bruka til å stilla spørsmål og tenka problemløysing. Beate stiller seg positiv til analysemodellen, men på lik line med Aina finn ho den tidkrevjande. Til å byrja med var ikkje Aina spesielt glad i analysemodellen. No er hennar meining om den snudd til det positive. Ho framhevar opplevinga si av samhandlinga som god med tanke på at analysemodellen har vore eit nyttig verkty for å flytta fokuset over på systemet, eller konteksten. Tidlegare har fokuset vore på individet og aktøren, kva individet gjer feil dersom åtferda hans eller hennar er utagerande. No ser ein meir på systemet rundt individet. Kva er det i systemet som opprettheld problemåtferda? Tanken om å snakka om kontekst meir enn individ, er i tråd med det Nordahl (2005) ser som eit av måla med analysemodellen. Aina fortel vidare:

*Her kan vera eit verkty som kan hjelpa oss å flytta fokus meir over på konteksten då og aktørane, enn heile tida individ. For det er klart at samhandlinga vår har i hovudgrad vore retta mot individ, mykje rundt dei elevane som har spesialundervising. Sånn at eg håpar å sjå at me får eit anna fokus på samhandlinga vår (Aina, 270212, s.16).*

Aina meiner analysemodellen kan vera nyttig i målet med å finna faktorane i konteksten som utløyser eller opprettheld problemåtferda, og nytta "Samanhengssirkelen" (figur 4) for å finna oppretthaldande faktorar for problemet (Nordahl, 2005). Sjølv om konteksten og dei oppretthaldande faktorane er viktige å få fram, må ein òg sjå på individet i tilfeller med store åtferdsvanskar. I slike tilfeller bør det òg handsamast individuelt (Ogden, 2009). Aina er oppteken av at eit godt arbeidsverkty no er så å seie på plass, og at rollene til deltakarane av arbeidsgruppene er tydelege. Arbeidet som gjenstår, meiner ho, er å få alle dei andre tilsette i skulane med. Ho fortset:

*Ja, utgangspunktet var jo å få gode rutiner for samhandling, og der må me gjera noko administrativt som me ikkje er begynt med. Men ein ser jo at ein har fått eit arbeidsverkty som er veldig nyttig. Ein er*

*på veg til å få meir forståing for kva kvarandre si rolle er i samhandlinga. Men det er jo opp mot arbeidsgruppa då, så har du jo alle dei andre på ein skule (Aina, 270212, s.18).*

### *Deltakarane i arbeidsgruppene sine erfaringar med analysemodellen*

Å få ei betre forståing og kjennskap av kva arbeidsoppgåvene til einannan er, har vore noko av meininga med arbeidsgruppene. I forhold til analysemodellen har dei hatt eit felles utgangspunkt. Om framtidig arbeid med modellen seier dei tre PP-rådgevarane:

*Eg har inntrykk av at dei andre i arbeidsgruppa har blitt veldig reflekterte omkring problemstilling rundt ein elev, og at dei kan nytta dette i forhold til andre saker, altså elevar dei har i klassen (Clara, 280212, s.8).*

*Dei har nok sett ei nytte av å ha fokus på det, og ikkje hoppa direkte til tiltak, for det er veldig lett (Beate, 280212, s.15).*

*Reflektera over eigen praksis synest eg har vore mest nyttig. Eg ser for min eigen del og eg ser òg at lærarane har nytte av det. Dei seier sjølv òg at det er nyttig, men eg ser òg at dei blir veldig bevisste kva val dei tek (...)Eg håpar det at me får etablert eit verkty som er nyttig for lærarane, og då vil det koma elevane til gode. Det blir lærarar som er meir medvitne på korleis dei gjer ting. Kanskje lærarar som vågar å gjera andre ting enn dei har gjort før, nettopp fordi me får eit arbeidsverkty med denne arbeidsmodellen (Aina, 270212, s.10).*

Dei tre PP-rådgevarane fortel fylgjande om bruken og nytten av analysemodellen:

*Det er såpass eigarforhold til problemstillinga. Dei er tett med eleven som har gitt dei ei utfordring at det er so matnyttig. Det her har eg bruk for. Eg har bruk for at vi er her no. Så då er dei veldig engasjerte (Aina, 27012, s.15).*

*Du jobbar deg inn i ei sak på same måte og har same utgangspunktet. For det med å setta ned ei problemstilling og ei målformulering er med på å strukturere det utgangspunktet. For då har du det som utgangspunkt, ein felles ståstad eigentleg (...) Eg tenker at dette her med ulike perspektiv har vore det viktigaste. For dei har alltid vore veldig individretta, at det er eleven som har vore problemet. Og eg tenker at PPT kanskje ikkje har vore flinke nok med å endra det perspektivet før. Fordi eg synest eg ser at det er lettare for dei å setta seg og sjå ting på ein annan måte. For eksempel dette med aktørperspektivet. Kva er det som påverkar, kva ting i klasserommet, i undervising. Altså kjemien mellom den eine og den andre har faktisk veldig mykje å seia for korleis eleven lærer og som kan gjera at det blir eit problem (Beate, 280212, s.15).*

*Dei har blitt veldig reflekterte omkring problemstilling rundt ein elev og at dei kan nytta dette i forhold til andre saker, altså elevar dei har i klassen (Clara, 280212, s.8)*

Aina, Beate og Clara meiner at deltakarane i arbeidsgruppene ser at det kan vera nyttig å bruka modellen og ta seg tid å analysera dei oppretthaldande faktorane. Dei fortel om deltakarar i arbeidsgruppene som er engasjerte og reflekterte, og som har eit felles utgangspunkt. Beate peikar på perspektivtenkinga som ei utfordring. Ho meiner at skulen må bli betre på å endra retning mot å tenka meir systemretta enn individretta. Det er i tråd med det Nordahl (2006) seier om systemretta tenking. Dersom ein ser på faktorar i systemet som kan utløyse åtferdsproblema hos ein elev, kan ein finna tiltak for å forhindra at det skjer, og dermed skapa eit betre læringsmiljø.

#### *Framtidig arbeid med analysemodellen*

Analysemodellen kan vera eit verkty å nytta framover, det trur og håpar dei tre tilsette at den kan. Innad i PPT nyttast analysemodellen allereie på nye meldingar som kjem inn. Dei seier:

*Me prøver oss på å bruka den på nye meldingar. Det begynte me med i januar, så alle meldingar som er kome frå januar og fram til no, så har me møtt meldar og gått gjennom analysemodellen. Me har sett på dei ulike perspektiva for å få klargjort perspektiva, for å få klargjort problemstilling. Kva er det de faktisk ber om her, og få klargjort roller og forventingar til kvarandre. Så det òg er jo noko som er kome fordi me har prøvd ut eit verkty. Så kan me jo prøve det på andre område òg (...) Eg håpar det at me får etablert eit verkty som er nyttig for lærarane, og då vil det koma elevane til gode. Det blir lærarar som er meir medvitne på korleis dei gjer ting. Kanskje lærarar som vågar å gjera andre ting enn dei har gjort før, nettopp fordi me har fått eit arbeidsverkty med denne arbeidsmodellen (Aina, 270212, s.16).*

*Eg trur enkelte kjem til å jobba meir med den enn andre. Det har noko med størrelsen på skulane å gjera. På ein liten skule vil det vera lettare å innføra modellen (Beate, 280212, s.6).*

*Eg håpar me kan fortsetja med denne måten å arbeida på. No seier rektorane at dei har malen på korleis dei kan nytte det seinare (Clara, 280212, s.8) (...) Eg tenker skulane som er godt kjende med modellen kan arbeida sjølvstendig i forhold til å nytte modellen (Clara, 280212, s.11).*

I datamaterialet kjem det fram at dei alle tre er nøgde med å bruka analysemodellen og håpar det kan fortsetja. Beate fortel at det kan vera enklare for små skular å ta i bruk analysemodellen. Årsaka til det er at det er ein tidkrevjande modell, og det vil vera enklare å få med alle når det ikkje er så mange tilsette ved skulen. Aina fortel at PPT allereie er i gong

med å nytta analysemodellen når dei får inn nye meldingar. Ho håpar at det kan koma både PPT, lærarar og elevar til gode å nytta dette som eit verkty, og at dei kan klara å fortsetja med bruken av den. Clara ser for seg at skulane sjølve kan nytta den innad når dei kjenner til bruken av den.

## **Drøfting**

Kort oppsummert er analysemodellen hovudsakleg eit verkty for å betra læringsmiljøet i ei gruppe, men i arbeidsgruppene har dei nytta den på individ. Den skal brukast trinn for trinn, og ta utgangspunkt i ei utfordring eller eit problem. Dei tre tilsette har vore positive til bruken av modellen, som har vore nytta som verkty i "Samhandlingsprosjektet". Analysemodellen har vore brukt for å fokusera på ei betre samhandling mellom PPT og skulen. Den har vore utgangspunktet for diskusjon i arbeidsgruppene. Aina, Beate og Clara ser at modellen kan nyttast som eit godt arbeidsverkty, med utgangspunkt i eit tydeleg og avklart problem. Samtidig peikar dei på at den er tidkrevjande, og at det tek tid å setja seg inn i bruken av modellen. For nye lærarar som kjem inn i skulen, der alt er nytt og må lærast i praksis, kan det vera mykje arbeid å skulla setja seg inn i modellen i tillegg. Dette fortel Clara at dei må arbeida med til hausten når det kjem nye lærarar. Uansett meiner dei at det kan vera nyttig å få fleire synspunkt på kva ein kan gjera for å få eit betre læringsmiljø, og få råd og rettleiing med utgangspunkt i analysemodellen. Beate peikar på størrelsen på skulen som ein faktor for om analysemodellen vil bli nytta vidare. Ho meiner at det vil vera enklare å nytta den på små skular, der det er færre å forhalda seg til, og kanskje enklare å få med alle tilsette i å læra modellen og nytta den.

Analysemodellen har vore med på å få fokus på samtale rundt utfordringa, slik at ein ikkje går direkte på tiltak. Dette har tidlegare vore krevjande å få til, sidan ein ikkje alltid set av nok tid til å diskutera, og gjerne set i verk tiltak umiddelbart. No kan ein samtala og diskutera kva løysingar som kan vera moglege, og evaluera desse i fellesskap i arbeidsgruppene. Dei tre forskingsdeltakarane fortel at modellen har gjort det enklare å stilla spørsmål. No kan dei på en tydlegare og enklare måte stilla spørsmål ved oppretthaldande faktorar i systemet rundt problemåtferda til eleven. Tidlegare var det krevjande å stilla spørsmål ved om det var læraren si åtferd eller undervising som gjorde at problemåtferda oppstod og vart opprettheldt. Dei opplever òg at dei fleste lærarane synest det er greitt å bruka modellen, og få spørsmål stilt om undervisinga si. Aina har sjølv opplevd på kroppen korleis det er å få stilt spørsmål som lærar,

og syntest det var noko ubehageleg. Analysemodellen har ført til noko handfast å gå ut i frå, meiner dei tre PP-rådgevarane. Aina framhevar at analysemodellen kan vera med på å flytta fokus over på konteksten og systemet rundt eleven, og ikkje ha fokus på kva individet gjer gale. Tidlegare har det vore mykje fokus på kva det er individet gjer som fører til problemåtferda. No er det meir fokus på systemet rundt. Slik meiner Aina at analysemodellen er god, ved at ein får fokus på riktig plass. Dette håpar ho at dei kan klara å fortsetja med. Clara fortel at ho ynskjer at skulane kan nytta seg av analysemodellen på ein sjølvstendig måte etter prosjektslutt. No har dei fått ei innføring i den og kan bruken av den. Ho meiner at dersom det vert gjort kan det bidra til at PPT ikkje alltid treng å koma inn i bilete. Vidare kan det truleg føra til færre oppmeldingar til PPT dersom skulen sjølv kan ta tak i problemet utan å måtta kontakta PPT. Analysemodellen kan òg nyttast i teamarbeid i skulen med diskusjonar og drøftingar rundt eleven. Dei kan finna fram til tiltak og prøva ut desse. Dette kan bidra til å spare både tid og ressursar. Sjølv sagt vil PPT vera ein mogleg og god samarbeidspartnar dersom dei kan klara å fortsetja med arbeidsgrupper. Dette er Clara usikker på om vil skje, men ho håpar det. Ho fortel at det er ein liten kommune, med ein skule som står i fare for nedlegging. Ho tenker meir at skulane sjølve kan arbeida med modellen.



## Kapittel 5

### Oppleving av moglegheiter og utfordringar knytt til samhandling og samarbeid i gruppa

I analysen av datamaterialet kom det fram at dei tre PP-rådgjevarane blant anna er opptekne av at samhandling og samarbeid bør innebera god kommunikasjon og respekt. I kapittelet vil eg presentera relevant teori om samhandling, samordning, samarbeid, tverretatleg samarbeid og kommunikasjon. Deretter kjem empiri og analyse frå intervjua. Kapittelet vert avslutta med ei drøfting.

#### Teori

Omgrepa *samhandling*, *samarbeid* og *samordning* vert i daglegtale nytta om einannan, noko som krev ei klargjering av tydinga av omgrepa (Glavin & Erdal, 2007). Samhandling vil seie ei eksisterande gjensidig påverknad mellom partane i ei gruppe, der dei deler informasjon og arbeid (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Partane søkjer ei felles forståing der kommunikasjonen er sentral. Omgrepet samhandling inneber både samordning og samarbeid. Samordning vert ofte pålagt organisasjonar, og er meir påtvinga enn det samarbeid kan seiast å vera. Det vil til dømes seie når fleire organisasjonar eller tenester er koordinerte og fungerer som eit heilskapleg system (Mulford & Rogers, 1982). Medan samordning er forankra på organisasjonsnivå, skjer samarbeid på individnivå. Skilnaden mellom dei to omgrepa er graden av formalitet. Samordning inneber at etatar kan koordinera tilboda sine og dela arbeid. Årsaka til at ein bør samarbeida, er fordi ein meiner det kan vera lettare å nå måla i fellesskap med andre (Sagatun & Zahl, 2003). Det inneber at aktørar arbeidar saman med ei felles hensikt og felles mål. Utan eit reelt ynskje og vilje om å samarbeida, vert det krevjande å oppnå det ein vil. I tillegg må kvar samarbeidspartnar ha kompetanse innan sitt fagfelt, og vera trygg på eigne kunnskapar (Glavin & Erdal, 2007). Samarbeid på individnivå kan bidra til å letta samordninga og føra til forbetra kvalitet på dei tenestene som vert tilbydd. I eit samarbeidsforhold er det viktig at partane opplever at det er nyttig, fordi dette påverkar engasjementet og deltakinga til samarbeidspartane. Eit godt samarbeid fordrar blant anna respekt, likeverd, tillit, openheit og god kommunikasjon (Nilsen & Jensen, 2010).

PPT deltek ofte i tverretatleg samarbeid, som ein av instansane frå til dømes helse-, sosial- og pedagogiske fagfelt som arbeidar saman. Dersom ein meistarar samordna og samarbeida på

tvers av etatar kan det vera med på å skapa ein samanheng rundt dei vanskane eit barn kan ha. Samarbeidet mellom etatane kan vera til hjelp i prosessen med å finna og setta inn meningsfulle tiltak for eleven det gjeld. Det vil kunna gje eit meir heilskapleg bilete av eleven, og kvar etat kan bidra med kompetansen sin på ein god måte. Eit velfungerande tverretatleg samarbeid er avhengig av at dei har ei felles forståing og at det er tydeleg definert kva rolle den einskilde samarbeidsparten har (Kinge, 2012). Utfordringa med eit tverretatleg samarbeid er at partane ofte føler at dei brukar mykje tid på samarbeidet, men ikkje får igjen like mykje som dei gjev (Nordahl & Overland, 2006). I fylgje Nordahl og Overland (2006) er det eit større behov for tverretatleg samarbeid, då kompleksiteten i barn og unge sine vanskar har auka. Dette skapar store utfordringar på kommunalt og fylkeskommunalt nivå og stiller krav til ei tettare oppfølging og spesialundervising, samt ei betre samordning og samarbeid mellom instansar i hjelpeapparatet (ibid). Eit tverretatleg samarbeid i opplæringssektoren er gunstig av fleire grunnar. For det fyrste kan det føra til at brukarane unngår lang ventetid då dei ikkje treng å gå gjennom mange ledd for å få hjelp. Dersom dei må møte fleire tenester, er det ein risiko for at ventetida kan bli lenger og tiltaka dermed kjem for seint i gong. Samordna tenester er difor ynskjeleg. Ei anna årsak er at det vil vera naudsynt med samarbeid, sidan dei ulike tenestene kan ha kompetanse på område ein søker. Til dømes kan PPT henta fagkompetanse frå Statped i saker der det er hensiktsmessig (Kunnskapsdepartementet, 2011). I det tverretatlege samarbeidet er PPT sine oppgåver å gje rettleiing og råd, og vera ein hjelpeinstans for blant andre skulen (Sognæs et al., 2001).

Ein sentral del av eit samarbeid, er god informasjonsflyt mellom partane. Det kan førekoma at informasjon vert silt ut på vegen, og ein bør difor sikra seg at informasjonen kjem fram til alle partar (Ogden, 2004). I det høve er kommunikasjon sentralt når menneske møtest. Skau (2011) seier at møte mellom menneske er kommunikasjon. Det er ein sentral og naturleg del av eit samarbeid. Når me møter andre menneske, prøver me å formidla noko ved å kommunisera (Skau, 2011). Ordet kommunikasjon stammar frå det latinske ordet, *communicare*, som tyder ”å gjera felles” (Røkenes & Hansen, 2006). Dei kommuniserande partane søker å oppnå eit felles språk og vanlegvis ein felles situasjon. For å gjera noko felles og få ei riktig forståing, er tolking relevant, sidan ei formulering kan ha fleire meningar (Rokstad, 2004). Tolkinga saman med konteksten er viktige moment for at partane skal oppnå ei felles forståing (Røkenes & Hanssen, 2006). Ein søker å dela erfaringar og få felles eigeidom omkring erfaringane (Bø & Helle, 2008). God kommunikasjon kjem ikkje av seg sjølv, men er noko ein kan læra seg. Det krev at ein må kunna uttrykka seg i tillegg til å lytta

til den andre parten. Utfordringane i å uttrykka seg sjølv er at ein ikkje alltid er i stand til sjølv å forstå egne tankar og meiningar, noko som igjen gjer det til ei utfordring å få fram meiningane sine. I eit samarbeid kan god kommunikasjon bidra til å løysa problem og samtidig redusera at konflikter oppstår. For fagpersonar bør empatiske evner vera ein eigenskap ein innehar i møte med andre (Skau, 2011). Å vera positiv, ekte og eintydig er viktig for at fagpersonane skal kunna skapa ein positiv relasjon og visa forståing for den andre parten (Røkenes & Hanssen, 2006). Kommunikasjon er ein sentral del av yrkesrolla som PP-rådgjevar. Deira kommunikative eigenskapar er ein viktig reiskap i arbeidet med å forbetra situasjonen for eit individ eller ei gruppe, og rådgjevaren bør difor kommunisera på ein måte som vil vera med på å bidra til utvikling for den radsøkande. Dersom rådgjevaren har kunnskapane som trengst, men manglar dei kommunikative ferdigheitene, vil det vera vanskeleg å hjelpa radsøkaren på best mogleg måte (Lassen, 2002).

## **Empiri og analyse**

### *Oppleving av samhandling og samarbeid*

Informasjonsflyt er ein av delane dei tre PP-rådgjevarane meiner bør vera runnleggande i eit samarbeid. Vidare fortel dei kva dei meiner er viktige eigenskapar for eit velfungerande samarbeid:

*Det å kunna lytta synest eg er ein god eigenskap. Og å kunna stilla gode spørsmål og ha klare mål (Beate, 280212, s.17).*

*Respekt, trur eg. Det er vel eigentleg så enkelt som det. Ja, utnytta kompetansen som ligg der. Men at ein møter kvarandre med respekt. Då er ein eigentleg kome veldig langt. I arbeidsgruppa eg er med i er det på plass (Aina, 270212, s.19)*

*At du er lydhøyr og kan lytta til dei du set saman med. At du har forståing for at andre har synspunkt og at ditt sitt ikkje nødvendigvis er det riktige. At du er open for at du kan ta i mot forslag og er villig til å endra på ting (Clara, 280212, s.10).*

Eigenskapane dei tre PP-rådgjevarane nemner er respekt og det å vera lydhøyr. Dette er i tråd med det Nilsen og Jensen (2010) seier må vera på plass for eit godt samarbeid. Eit samarbeid med stor grad av respekt og å kunna lytta til einannan, kan føra til eit større engasjement hos samarbeidspartane. Beate nemner i tillegg at ein bør ha klare mål, noko som er i tråd med det Sagatun og Zahl (2003) og Glavin og Erdal (2007) framhevar som eit klart element i

samarbeidet, nemleg mål og målretta arbeid. Samarbeidspartane må kjenna til kva dei arbeidar mot for å kunna gjera ein god jobb. Clara seier at det å vera open er ein eigenskap ho verdset. Openheit påpeikar òg Nilsen og Jensen (2010) som ein viktig del av eit samarbeid. I samband med dei nemnde eigenskapane, må ein kunna kommunisera. Kommunikasjon er noko som ikkje kjem av seg sjølv, men er noko som i fylgje Skau (2011) kan lærast. Då eg intervjuar dei, hadde dei arbeidd saman nokre månadar i arbeidsgruppene. Dei fortel fylgjande om si oppleving av samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgruppene:

*I løpet av den tida der så har eg opplevd at det har vore gjevande, samtidig har det også vorte litt problemstillingar i forhold til å få med alle (Clara, 280212, s.4).*

*Samarbeidet i arbeidsgruppa er godt. Det er det (Aina, 270212, s.20).*

*Det er blitt eit mykje ryddigare forhold synst eg. Og me er nok ikkje i mål, men har fått betre forståing for kvarandre og korleis ein kan jobba (...) Samarbeidet i arbeidsgruppene er bra. Sleit nok meir på den eine barneskulen i byrjinga. For samarbeidet var nok i utgangspunktet betre på den andre skulen før me byrja. Men eg synest me har kome ein lang veg i alle fall. Me har klart å finna knaggar som er felles. Så det har blitt betre (Beate, 280212, s.17).*

Aina deltek i éi arbeidsgruppe, og opplever samarbeidet i arbeidsgruppa si som godt. Beate opplever at det har vore stor framgang i samarbeidet og kommunikasjonen i arbeidsgruppene sine. I fylgje Skau (2011) heng samarbeid og kommunikasjon nøye saman. Når ein møter andre menneske er kommunikasjonen sentral, og for å samarbeida er ein avhengig av at den er tydeleg og god. Clara fortel at det har vore nokre problemstillingar i forhold til å få alle med, men at det har vorte betre. I det høve fortel Skau (2011) at kommunikasjon er sentralt for å unngå at problem oppstår, og at det bør vera ein grunnleggande god kommunikasjon i eit samarbeid. Samarbeidspartane bør kunna kommunisera og gje kvarandre tilbakemeldingar. Beate opplever at dei har klart å finna ”felles knaggar”. Ho snakkar om ei betre forståing av kvarandre, og seier at skulen må ta kontakt med PPT når det er noko, sidan det ikkje er mogeleg for PPT å vera tilstades i så stor grad som ho ynskjer. Det bør vera ordna slik at det er oversiktleg mellom PPT og skulen kor tid dei kan kontakta einannan. Mellom dei to partane, men òg med dei andre instansane i kommunen, må det vera eit samordna system. Dette er i tråd med det Nordahl og Overland (2006) framhevar. Det har vorte fleire barn og unge med vanskar, noko som gjer det desto viktigare med eit samordna hjelpeapparat, med fokus på samhandling og samarbeid til det beste for elevane. Det kan ein blant anna gjera slik

Beate fortel om, å få ei betre forståing, ved å kjenna til kva dei ulike partane i samarbeidet arbeidar med og koordinera det. Frå PPT si side gjeld det å vera ei tydeleg teneste og ein aktiv støttespelar (Sognæs et al., 2001). Kjennskap og forståing til einannan sitt arbeid, kan vera med på å skapa ein samanheng rundt problema eit barn har. Både mellom skulen og PPT, men òg eit velfungerande tverretatleg samarbeid kan vera til hjelp for dette, slik at kvar samarbeidspartnar får brukt kunnskapen og kompetansen sin (Kinge, 2012). I tillegg kan ein få kompetanse om eleven sine problem frå fleire hald, når ein har eit tverretatleg samarbeid som fungerer (Nordahl & Overland, 2006).

### *Informasjon*

I analysen av datamaterialet kom det fram at dei tre PP-rådgevarane er opptekne av at det skal vera god informasjonsflyt mellom dei tilsette i skulen og i PPT. Dei seier:

*Den skulen eg forhold meg til har eit klima for å ta det opp. Ein administrasjon der det er god informasjonsflyt mellom lærarane og administrasjon. Lærarane kjenner administrasjonen, administrasjonen kjenner til kva som skjer i klasserommet, og det er viktig (Aina, 270212, s.13).*

*Samarbeidet på den eine skulen har vore veldig bra. Der har me jobba veldig systematisk, veldig tydeleg. Me har hatt klare mål, vore veldig greitt å jobba på den måten. Dei har tatt denne modellen og lagt til rette for at me skal jobba med dette her. Og dei har informert heile kollegiet, og informasjonen til dei andre lærarane har vore veldig tydeleg. Dei har informert alle om kva me jobbar med, kvifor er me med på det her, kva ynskjer me oss ut av dette her. På den andre skulen har dei enno ikkje informert skikkeleg resten av kollegiet. Og så er det jo ein del av dette prosjektet på rektornivå, altså i rektorgruppa. Der tek dei for seg mykje av desse prosedyrane. Dette med meldeskjema og sånne ting, og på eit møte eg var på for ikkje så lenge sidan på denne barneskulen, så seie den eine læraren, at ja, kor tid er det me skal byrja arbeida med desse meldeskjema? Og eg berre, ja, men det blir jobba med. Det er blitt jobba med ganske lenge i rektorgruppa, og det hadde dei då ikkje fått informasjon om. Sånn at det er litt at det blir litt misforståingar og at ting går litt sakte. For dei lærarane på den barneskulen dei føler at ting går veldig seint. Ja, men det er no me har behov for tiltaka og det skjer så lite og det er berre der me jobbar. Dei har ikkje fått informasjon om at det blir jobba på fleire område. Det blir irritasjon. Klart det er irriterande å ikkje få vite at okei, det blir faktisk jobba med, det er ikkje så mykje du treng å seia. Berre at på rektormøte i dag har me teke opp sånn og slik, og kome fram til det og det. Ein er ikkje nødt å gje meir informasjon, men i alle fall at lærarkollegiet veit om det og veit kva som blir gjort. Sånn at det ikkje blir meir frustrasjonar og irritasjonar enn det er nødt å bli. Det er òg med på å gjera samhandlinga og samarbeidet betre viss informasjonsflyten går slik den skal (Beate, 280212, s.12) (...) Eg håpar at prosjektet fører til at informasjonen flyt litt betre mellom alle ledda. Frå kommuneleiing til administrasjonen på skulane og til PPT, og frå PPT til skulen, og til kommuneleiing, og heile vegen rundt og i kryss. Der tenker eg generelt, at den ikkje har vore god. Me har mykje å henta*

*på alle plassane. Enkelte plassar er dei kanskje betre enn andre, men det er absolutt eit forbettringspotensiale over alt (Beate, 280212, s.16).*

Dei tre PP-rådgevarane er opptekne av at informasjonsflyten skal gå mellom alle ledda, både på rektornivå, administrasjonsnivå i kommunen, i skulen og ”i kryss” og tvers, som Beate seier. Ho fortel vidare korleis ho har opplevd at mangel på informasjon har ført til frustrasjon og irritasjon, og framhevar at det ikkje er mykje som skal til for å gje informasjon. Det er ikkje mykje ein treng å seie. Ho påpeikar til slutt at informasjonsflyt kan bidra til ei betre samhandling og samarbeid. Det er i tråd med det Ogden (2004) seier om informasjon. Ein god skule har rutinar for informasjon og kommunikasjon, og veit korleis informasjonen skal vidareførast og nå fram til partane det gjeld. Det bør vera ein god informasjonsflyt for å få eit godt samarbeid. Beate har hatt ulike opplevingar knytt til informasjon i arbeidsgruppene. Ho fortel at ved den eine skulen har kollegiet utanom arbeidsgruppa blitt informert om kva dei arbeidar med og kvifor, medan på den andre skulen har det vore det motsette. Manglande informasjon har ført til frustrasjon blant dei tilsette, fordi informasjonen ikkje har gått vidare frå rektor til lærarar. Dette er noko Ogden (2004) vidare framhevar. Den som set på informasjon må vera sikker på at den når fram til dei det gjeld. I Beate sitt tilfelle i den eine arbeidsgruppa, opplevde ho at dette ikkje vart gjort, noko som skapte irritasjon. For Aina sin del har ho opplevd at deltakarane i arbeidsgruppa deler informasjon med kvarandre. Ho fortel at det er eit klima for å snakka om praksis ved den skulen ho forhold seg til. Dette gjer at dei ulike tilsette kjenner til kva dei andre arbeidar og held på med i skulekvardagen. I det høve er kommunikasjonen sentral. Dei tilsette ved skulen får ei felles merksemd ved å dela informasjon om skulekvardagen sin. Det er i tråd med det Bø og Helle (2008) seier er viktig for å kunna oppnå ein felles eigedom omkring erfaringane sine. I eit samarbeid er det viktig at ein gjer slik Aina fortel om, og tek del i kvarandre sitt tilvære, slik Skau (2011) påpeikar.

### *Framtidig samarbeid*

Etter å ha arbeidd saman nokre månadar i arbeidsgrupper, fortel dei tre om korleis dei trur det framtidige samarbeidet vil fungera:

*Eg trur ikkje det har hatt så veldig stor påverknad i og med at det fungerte så godt før me byrja, men ein har kanskje fått synleggjort nye roller i samarbeidet med at ein kan få lov å møtast utan å ha svaret. Møtast og kunna drøfta i lag, og koma fram til ting som skal prøvast ut. Det er vel ikkje heilt nytt då, men det er kanskje blitt meir synleg, at me gjer det sånn (Aina, 270212, s.19).*

*Eg får jo igjen lærdom om korleis lærarane jobbar med desse elevane her, kva dei prøver ut, korleis dei opplever det, og også litt tilbakemelding korleis dei opplever samarbeidet med PPT (Clara, 280212, s.8) (...) At me drøfter saker grundig innad i PPT, men at me òg har ein tett dialog opp mot skulane når dei sender melding. Det håpar eg at me kan klara å oppretthalda (Clara, 280212, s.9) (...) Eg trur det blir meir ope og tillitsfullt når du jobbar så tett i prosjekt. At det blir litt lettare å ta ein telefon kanskje, og at du har ein lettare tone i kommunikasjonen for du har ofte dette prosjektet som du jobbar med. Kanskje ein blir tryggare på kvarandre også (Clara, 280212, s.12).*

*No opplever eg at det er lettare å diskutera ting, at ein tek det ikkje som personleg kritikk. Akkurat desse kasusa, dette med samarbeid mellom lærarar, og at ein kan spørja kvarandre til råds. Og også innad her på kontoret, at det er blitt mykje lettare å stilla spørsmål og be om hjelp og sånn, fordi du føler det er ein ting du skal jobba deg gjennom, ein prosess. Eg synest ikkje det er vanskeleg å stilla spørsmål og be om hjelp, men eg synest det er blitt mykje lettare å samarbeida sånn på den måten. Og det føler eg ute på skulane, at det er lettare å sjå skulen litt utanfrå og inn. Du er ikkje berre ein del av det. Du kan godt sjå litt på det sånn ovanfrå (Beate, 280212, s.5) (...) Eg har eit håp om at me skal få plass til litt meir tydelegare måtar å arbeida på. Spesielt i forhold til samarbeid med skulane. At me finn ei form som er grei, både der det er lett for dei å få tak i meg, og det er lett for meg å formidla til dei og få tak i dei. Eg tenker at me er begynt på ein veg, men det tek litt tid. Så eg trur nok det blir veldig mykje møter, og at me må klara å gjera dei litt meir effektive (Beate, 280212, s.19).*

Samhandling vil seie at ein kan dela informasjon i mellom seg, der ein påverkar kvarandre gjensidig (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Det er dette Aina påpeikar at ho opplever møta i arbeidsgruppene har ført til. Ho håpar dei kan fortsetja med å drøfta saman og koma fram til løysingar. Clara fortel om tydelegare roller og meir tillit i samarbeidet. Beate ynskjer framleis at det skal bli enno meir tydeleg, slik at det vert enklare å ta kontakt. For Aina sin del er ho nøgd med samarbeidet. Ho opplever at det er enklare å koma til skulen og drøfta utfordringane, i staden for at ho som PPT-tilsett skal koma med svara når ho møter skulen. Ho framhevar at det har vorte meir synleg med deltakinga i prosjektet og i arbeidsgruppene.

## **Drøfting**

I dette kapitlet har fokuset vore på forskingsdeltakarane sine opplevingar av samhandling og samarbeid i arbeidsgruppene. Det er tydeleg at dei tre PP-rådgjevarane er opptekne av at eit godt samarbeid krev at alle partar bidreg. Å ta del i eit samarbeid kan opplevast som krevjande. Det tek tid og engasjement, og ein må setja seg inn i målsetjinga for samarbeidet. Beate fortel om eit samarbeid som i utgangspunktet ikkje fungerte optimalt på grunn av ei rollefordeling som ho opplevde som uklår, men som no har vorte betre. Dette vil bli teke opp i

kapittel 5. Dei tre PP-rådgjevarane fortel at det har vore gjevande å delta i arbeidsgrupper, og fortel om deira opplevingar med å arbeida i arbeidsgrupper. Dei framhevar særleg to essensielle eigenskapar dei meiner ein kjem langt med i eit samarbeidsforhold. Aina framhevar respekt som ein god eigenskap, medan Beate og Clara meiner det å kunna lytta er sentralt i eit samarbeidsforhold. Vidare påpeikar Clara at det å vera open for nye forslag heng saman med det å vera lydhøyr, medan Beate framhevar klare mål og det å kunna stilla spørsmål til einannan som sentralt i eit samarbeid. Aina set med ei oppleving av at samarbeidet har vore bra. Ho har samarbeidd med skulen i tida før arbeidsgruppene, og meiner det er ein fordel at ho kjenner deltakarane i arbeidsgruppa såpass godt frå før. Hennar uttale syner det faktum at gode relasjonar og tryggleik har mykje å seia for korleis samarbeidet blir. Hyppige møter med fokus på god samhandling, kan bidra til at ein får eit betre tilhøve til einannan. Som Aina fortel, var det på plass i hennar arbeidsgruppe, medan Clara opplever at tida i arbeidsgruppene bidreg til at det vert enklare å ta kontakt med einannan også etter at prosjektet er over. Ho kjenner at det har blitt meir tryggleik i samarbeidet etter å ha vore samla nokre gongar. Tryggleik i eit samarbeid er viktig. Det gjer at ein enklare kan seia det ein meiner.

Problemstillinga i forhold til samarbeidspartar si deltaking, er noko Clara har opplevd i ei av dei tre arbeidsgruppene. Ho fortel at det har vore krevjande å få alle med i deltakinga i arbeidsgruppene, og framhevar kor viktig det er at alle deltakarar i arbeidsgruppene må kjenna til intensjonen med prosjektet. I tilfelle der ein skal samtala kring ein elev sine utfordringar, krev det ei deltaking frå alle partar. Læraren set på opplysingar om eleven som arbeidsgruppa saman kan drøfta. I tilfelle der ein ikkje ynskjer å delta, kan det skapa store utfordringar, som igjen kan gå utover eleven sitt opplæringstilbod. Arbeidet i arbeidsgruppa er ein prosess der ein saman skal finna fram til tiltak. Dei skal reflektera og drøfta kva ein bør gjera for at eleven skal få ei best mogeleg opplæring. Dette gjer at læraren, som kjenner eleven best, er ein viktig samarbeidspartnar. Samtidig kan det vera krevjande med ein samarbeidspartnar som ikkje har eit reelt ynskje om å delta i samarbeidet, då dette kan gå utover samhandlinga i gruppa. Det er ein balansegang mellom det å få med alle til å delta i arbeidsgruppene, samtidig som alle skal yta like mykje og vera gode på kommunikasjon. Dei tre PP-rådgjevarane fortel at samarbeidet i arbeidsgruppene, og mellom PPT og skulen generelt er på veg til å bli betre. I løpet av samarbeidet og samhandlinga i arbeidsgruppene, har dei opplevd at det har vorte lettare å diskutera og drøfta saman. Tidlegare har dei kjent på at skulen har hatt ynskje om å gå rett på tiltak, og at PPT skulle koma med forslaga til tiltak.



No opplever dei tre PP-rådgjevarane at dette har endra seg i retning av å kunna diskutera meir. Dei opplever at dei ikkje treng å koma til skulen med svaret på det dei lurar på, men i staden kunna samtala om utfordringane. Dette var noko dei kjende på som vanskeleg før ”Samhandlingsprosjektet” starta opp. Beate er oppteken av at det har vorte enklare å stilla spørsmål til einannan i arbeidsgruppa, noko ho trur vil fortsetja etter prosjektslutt. Ho seier òg at det er enklare å stilla spørsmål til kvarandre på PPT-kontoret. Dette syner ein forbetra kommunikasjon, noko som er sentralt i samhandling og samarbeid. Partane må kunna kommunisera på ein måte som skapar ei felles forståing og som gjer det ein arbeidar med tydelegare for partane. Samtidig må mottakaren av budskapen kunna tolka det på riktig måte. Beate trur dei har starta på ein veg, men at dei framleis må bygga vidare på den. Alle tre håpar at samarbeidet kan halda fram på ein god måte sjølv om dei ikkje deltek i prosjektet lenger. Dei opplever at dei no har bygd opp eit samarbeid dei kan fortsetja med, men for å få til ei god samhandling krev det ei samordning. Dette gjeld kommunen sine formalitetar og rutinar, som bør vera klarlagde, noko som ligg utanom dei tre PP-rådgjevarane sitt arbeidsfelt. Her er det andre instansar som må gjera ein jobb. I analysen av datamaterialet kjem det fram at det ligg ei utfordring hos kommunen omkring det tverretatlege systemet, der dei tre PP-rådgjevarane opplever at samarbeidet kan bli betre. Auke i spesialundervising med fleire ulike elevkasus gjer at det tverretatlege systemet rundt elevane må fungera betre. Det bør vera eit heilskapleg og totalt system rundt elevane, som kan hjelpa på dei vanskanne dei har, særleg sidan andelen elevkasus med utfordringar har auka. Samtalar og diskusjonar mellom partane må fungera, med vekt på god kommunikasjon. Rutinar bør skapast og fylgjast, og gjerne skrivast ned. Det syner seg i datamaterialet at ein er avhengig av god kommunikasjon, informasjonsflyt, samhandling og samarbeid, for å få til velfungerande arbeidsgrupper. Dette kan truleg overførast til det generelle samarbeidet mellom skulen og PPT, og det tverretatlege samarbeidet.

Det er tydeleg at forskingsdeltakarane ser nytta av eit godt samarbeid for å nå måla dei har sett seg. Clara nemner òg at det er viktig at alle har kjennskap til intensjonen med prosjektet. Dette fortel Aina og Beate om ved å bruka omgrepet informasjonsflyt. Dei er opptekne av at alle partar må få tilgang på informasjon for at samarbeidet skal fungera optimalt. For partar som ikkje kjenner til intensjonen med prosjektet, kan det skapa usikkerheit. Ein kjenner ikkje godt nok til måla og hensikta med prosjektet, og veit dermed ikkje kva samarbeidet handlar om. Kunnskapar om samarbeid kan ein ta med seg vidare for å kunna oppnå ei rolleavklaring mellom instansane.



## Kapittel 6

### Oppleving av at rolleavklaring er nødvendig

I analysen av datamaterialet fann eg at Aina, Beate og Clara var opptekne av, og opplevde det nødvendig med rolleavklaring i arbeidsgruppene. Som i det førre kapittelet, presenterar eg fyrst relevant teori. Deretter presenterar eg empiri som blir analysert i lys av teori. Kapittelet vert avslutta med drøfting.

#### Teori

Arbeidsgruppene består av ulike partar som skal samarbeida om eit elevkasus. Saman skal dei finna kva ufordringar ein elev har, og kva ein kan gjera for å betra tilhøva. Det gjer at ein har behov for kvarandre sin kompetanse. Eit samarbeid treng fleire personar med ulike roller for å ha dei funksjonane ein treng for å komplementera kvarandre (Kinge, 2012). Ei rolle er i fylgje Lauvås og Lauvås (1994) dei forventingane ein har til ei stilling og den åtferda rolleinnhavaren har. Ei rolle er ikkje statisk, noko som betyr at rolleavklaring er ein kontinuerleg prosess. Det kan til dømes koma nye samarbeidspartnarar inn, noko som krev ny rolleavklaring. I eit samarbeid heng rollene saman. Det vil seie at dersom ein endrar òi rolle, vil det gå utover dei andre rollene (ibid). Rollene bør vera tydeleg avklarte slik at kvar einskild i samarbeidet veit kva ein kan forventast av samarbeidspartnarane, og kva forventingar kvar og ein har. Dette bør avklarast tidleg, sidan uklare roller kan virka hemmande på kommunikasjonen og samarbeidet. Dess betre avklara roller, dess betre samarbeid og kommunikasjon (Kinge, 2012). Samarbeidspartnarane har òg visse forventingar til dei ulike bidragsytarane i samarbeidet. Rolleforventingane fører til eit press på den einskilde, som gjer at ein ventar at han eller ho skal utføra rolla slik forventingane tilseier.

Rolleåtføring, kva ein gjer og kvifor ein gjer det, bør forklarast for samarbeidspartnarane. Dersom rolleåtføring og rolleforventinga ikkje stemmer overens, skapar det usikkerheit og frustrasjon i samarbeidet. Rolleavklaring og diskusjon kring rolleforventingar i samarbeidet er difor viktig (Lauvås & Lauvås, 1994). I samarbeidet bør ein i tillegg til å definera og avklara roller, finna den einskilde samarbeidspartnar sine sterke og svake sider, slik at ein kan styrka samarbeidet og få eit større spekter av kompetanse (Glavin & Erdal, 20007). I eit samarbeid er det ein person som har leiarrolla, og som dermed har det overordna ansvaret i gruppa for

samordninga og definerings av mål. I arbeidsgruppene og i skulen fungerer rektor som leiar. Eigenskapane hans eller hennar er viktige for å nå måla ein set (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Ein god leiar klarar å samordna arbeidet og motivera dei tilsette til å gjera ein god jobb. Eigenskapar som å visa respekt for seg sjølv og andre, å vera ærleg og kunna kommunisera på ein god måte, er viktige i rolla som leiar. Medarbeidarane bør motiverast til å gjera ein god jobb, og det medmenneskelege ansvaret ligg på leiaren, som òg bør vera oppteken av trivselen i gruppa (ibid). Rutinar må vera forankra i leiinga, som har ansvar for å driva samarbeidsprosessen (Glavin & Erdal, 2007), men leiinga skjer ikkje i einerom. Det skjer i samspel og relasjon med medarbeidarar, der leiaren er i sentrum. Leiaren har ei sentral rolle for å skapa ein god relasjon blant personalet. Det er eit positivt avhengigskapsforhold mellom leiaren og medarbeidarane, der ein står saman om noko felles (Spurkeland, 1998). PPT har rolla som rettleiar. Det inneber at ein kan koma med forslag til tiltak for å påverka til endringar. Rettleiaren si rolle er å vera ein prosesshjelpar ved å bearbeida og vurdera, og hjelpa til med at dei ein rettleiar sjølve kan vurdera forslaga og ta egne avgjersle. Rettleiaren fungerer som ein katalysator i starten, som prøver å forstå det ein skal hjelpa til med. Den som rettleiar og den som vert rettleia er i eit asymmetrisk tillitsforhold. Rettleiaren set på kompetanse og skal koma med råd til den som treng rettleiing, noko som fordrar god kommunikasjon. Både den tause og den uttalte kommunikasjonen påverkar eit forhold, og den som rettleiar treng kompetanse innan dette feltet så vel som kunnskapar for å gje råd (Stålsett, 2006).

Leiarrolla og rettleiarrolla stiller begge krav til gode kommunikasjonsevner. I samband med kommunikasjon og roller, er relasjonskompetanse ein viktig del. Det å ha kompetanse om korleis ein opptre i relasjon til andre er sentralt i samarbeid. Gode samtale- og dialogkunnskapar er viktige eigenskapar i forhold til relasjonskompetanse (Spurkeland, 2005). Relasjonskompetanse vert definert som ”en type sosial ferdighet, evne, holdning og kunnskap en person bruker ved etablering, utvikling og vedlikehold av egne relasjoner og eget nettverk, for eksempel evne til å opprettholde et vennskap” (Bø & Helle, 2008:259). God relasjonskompetanse krev kunnskap og erfaring om kommunikasjon og samarbeid for ein fagperson. Han eller ho må kunna visa respekt og kommunisera på ein måte som får fram budskapen utan å opptre krenkande, samt meistra vera nær den andre parten. Dette er gode eigenskapar innan relasjonskompetanse, og kan bidra til ei positiv utvikling i eit samarbeidstilhøve. Relasjonskompetanse, handlingskompetanse og fagleg kompetanse heng saman. Ein dyktig fagperson må både kunna samhandla og handla (Røkenes & Hanssen,

2006). Relasjonar inneber å kunna skapa og ha eit tillitsforhold. Tilliten må byggast opp og er som ein bærebjelke i relasjonar (Spurkeland, 2005). For å kunna skapa ein god relasjon krev det både tillit og tryggleik mellom to personar. Ein relasjonskompetent person bør kjenna seg sjølv godt for å kunna gjera ein god jobb i møte med andre, og forstå sine egne haldningar og verdiar for å forstå det som skjer i samspelet med andre (Røkenes & Hanssen, 2006). Slik kunnskap og kompetanse har ein nytte av i alle relasjonar og er noko ein kan trenna seg opp til å bli god i. I eit arbeidsmiljø har ein behov for å bygga opp relasjonar til dei ein skal arbeida tett saman med. Difor bør ein kjenna til åtferda til samarbeidspartnarane og ha kunnskap om deira personlegdom. Ei undersøking gjort av 900 respondentar, derav 200 leiarar frå ulike organisatoriske nivå og frå ulike organisasjonar, viser at relasjonskompetanse er av uvurderleg verdi for å skapa gode resultat. Sjølv om PPT-leiarar og skuleleiarar ikkje er nemnt eksplisitt i undersøkinga, kan funna truleg overførast (Spurkeland, 2005).

## **Empiri og analyse**

Dei tre PP-rådgevarane er opptekne av roller og rolleforventingar til kvarandre i arbeidsgruppene. Dei fortel:

*Ein er på veg til å få meir forståing for kva kvarandre si rolle er i samhandlinga. Men det er jo opp mot arbeidsgruppa då, så har du jo alle dei andre på ein skule då (...) Kanskje prosjektet bidreg til at vi på PPT blir tydelegare i våre roller. Det er det som skal til. Vi må bli tydelegare. På kva måte vi vil jobba og avklara forventingar veldig fort (Aina, 270212, s.22)*

*Eg kjenner òg at dei andre kjenner på tydelegheita, klargjere forventinga og rolle og at me jobbar på same måte. Det tenker eg er viktig, at me treng ikkje jobbe på same måte, men ha same utgangspunkt, så det ikkje vert totalt forskjellig arbeidsmåte. Det er noko med vårt tilbod til våre elevar og unge og foreldre at det sikrar at dei får det litt på same måte (Beate, 280212, s.15) (...) At me skal kunna utarbeida ein arbeidsmåte som gjer det lettare å samarbeida på, prosedyrar på ulike og fleire område. Klargjera kven som har ansvar for kva (Beate, 280212, s.16) (...) Det er dette med forventingar. At me kanskje kan ha forventingar på same nivå, at me er blitt litt tydelegare. At skulen seier kva dei ynskjer og har behov for, og at me seier kva som er rolla vår og deira rolle, kva forventar me at dei har prøvd ut før dei melder nokon opp, og kva tenkjer skulen er nødvendig, kva ser dei på som sin jobb i forkant av ei melding (Beate, 280212, s.19).*

*Eg opplever at det har blitt tryggare i samarbeidet. Forventingane til kvarandre og både kven som er veksøkar og kven er rettleiar og kva rolle den einskilde har (Clara, 280212, s.12).*

Rolleavklaring og rolleforventing er ein viktig del av "Samhandlingsprosjektet". Rolla til PPT måtte verta tydelegare. Dette er noko dei tre PP-rådgjevarane er opptekne av. Beate påpeikar at ein må klargjera forventingar og rolle, og det er i samsvar med det Lauvås og Lauvås (1994) seier om rolleavklaring og rolleforventing. Ein må kjenna til kva som vert forventa av ein for å kunna gjera ein god jobb. I eit samarbeid treng ein å avklara roller for å få det til å fungera. Måten ein opptrer på, rolleåtferda, må henga saman med den forventinga dei andre har til samarbeidspartnaren si rolle (ibid). Beate påpeikar vidare at det må vera samsvar mellom PPT og skulen sine tilbod. Ho ynskjer at det skal vera klargjort kva ansvar den einskilde har. Clara opplever at samarbeidet i arbeidsgruppene har blitt tryggare. For hennar del er rollene klarlagde etter å ha arbeidd saman i gruppene. Dette er i fylgje Kinge (2012) særst viktig for å få til eit fungerande samarbeid med god kommunikasjon.

### *Leiarrolla*

Rolla som leiar i arbeidsgruppene er det rektor som har. PP-rådgjevarane sitt fokus på roller kjem òg fram når dei snakkar om leiarrolla. Dei har opplevd at rolla er viktig på tre ulike måtar og fortel:

*Den skulen eg er på, du kan seie at eg juksa litt då, for at den har nok vore vane med å snakka om praksis. Dei har ein leiar som har vore bevisst på å ta det opp og eit klima for å snakka om praksis (...) Den skulen er ikkje så liten. Den er jo større enn mange av dei andre, men den er ikkje den største, men det har nok med ein dyktig leiar å gjera (Aina, 270212, s.13).*

*No har kontaktlæraren sagt ho skal vera med. Me er ikkje komne i gong med det skikkeleg, men ho var veldig negativ til å ha eit sånt prosjekt. Men rektor har skjært litt gjennom og sagt at ho skal prøva (Clara, 280212, s.10) (...) Det har vore ein person som har prøvd å dominera i ei gruppe, men rektor tok ned den personen og sa at stopp no må me gje oss tid, og høyra etter kva som blir sagt (Clara, 280212, s.12).*

Forskingdeltakarane fortel korleis leiarrolla er viktig i samarbeidet. Aina fortel om og framhevar ein dyktig leiar med gode eigenskapar. Ho fortel at skulen og arbeidsgruppa ho forhold seg til, har ein dyktig leiar, som ho meiner har vore med og bidrege positivt i arbeidsgruppa. Dette samsvarar med det Spurkeland (1998) seier om at ein leiar er viktig for å få til eit godt samarbeid. Ein dyktig leiar visar engasjement og har fokus på måla dei samarbeidar om. Clara har erfart kor viktig leiarrolla er i to av dei tre arbeidsgruppene sine. I ei av arbeidsgruppene hennar har leiaren vore viktig for å få alle med i samarbeidet, der rektor har måtta ta dei vanskelege avgjerslene. I den andre arbeidsgruppa måtte rektor gje beskjed til

ein person som hadde ein dominerande oppførsel. Spurkeland (1998) påpeikar at det er leiaren som er sentral for at eit samarbeid skal fungera, og at det er leiaren som til tider må ta dei upopulære avgjerslene. Rektorane i arbeidsgruppene har måtta ta ansvaret for å få alle med. I Beate sine arbeidsgrupper opplever ho det er viktig at leiaren styrer møta og tek ansvar for at det som skal gjerast blir gjort. Dette er i samsvar med slik ein leiar bør opptre for å få til eit godt samarbeid (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Beate seier:

*Leiarane skal styra møtet. Dette med kva tema me skal ta opp. På slutten av møtet bestemmer me kva me skal gjera til neste gong. Det er på ein måte ein mal då, og då me begynte med denne analysemodellen, tok me for oss steg for steg heile vegen, og at me gjekk tilbake og evaluerte. Leiaren har ansvaret for at me føl denne modellen og gjer det me skal, og styra litt kven som skal prata så me ikkje pratar i munnen på kvarandre. Fort gjort (Beate, 280212, s.8).*

Leiaren er ein autoritet i arbeidsgruppene. Han eller ho skal ta avgjersler, vera ein god rollemodell og motivera dei tilsette til å gjera ein god jobb (Spurkeland, 1998). I fylgje Skau (2011) bør leiaren ha profesjonell kompetanse, som gjer at dei naudsynte kvalifikasjonane for å gjera ein god jobb er tilstades. Yrkesspesifikke ferdigheiter, personleg kompetanse og teoretisk kunnskap utgjer til saman den profesjonelle kompetansen. Sistnemnde er eigenskapen som handlar om personlegdomen vår og korleis me opptre i samhandling med andre (Skau, 2011).

### *Rettleiarrolla*

Den personlege kompetansen er viktig både for leiaren, men òg for rettleiarrolla som dei PP-rådgevarane peikar på som si rolle i samarbeidet. Som rettleiar er det viktig å ha trua på at endring er mogeleg og møta den som søker rettleiing med likeverd (Skau, 2011). I arbeidsgruppene forklarar dei tre tilsette si eiga rolle som rettleiar slik:

*Me skal vera med å leia i ein prosess, og kunna noko om korleis ein prosess skal leiast. (...)Eg får jo prøvd ut ein ny metode, den her prosessrettleiarmetoden. Det er jo nytt og spanande. Rolla mi er å leia prosessen, vera observatør og stilla spørsmål. Gje informasjon om kva som skjer, kva har me gjort, kva er eleven sine læreføresetadar. Vera ein informatør (Aina, 270212, s.8).*

*Eg har vore referent og hatt rettleiarrolla. Det har fungert sånn passeleg. Best på den skulen der rektor føl modellen. På den andre skulen føler eg at eg må styra litt i tillegg, for viss ikkje er det vanskeleg å koma seg vidare. Eg ynskjer heller å leggja til rette for at rektor får og tek det ansvaret som leiar. For me har opplevd at dei ofte vil at PPT skal ha koordineringsansvar og at skulane berre skal bli kalla inn*

*(...) Eg synest det å jobba på ein sånn måte i prosjekt har gjort det lettare å stilla spørsmål. Det vert ikkje oppfatta så personleg (Beate, 280212, s.7).*

*Eg bidrar med på ein måte å kunna klara å halda kommunikasjonen og styra litt kommunikasjon innad i gruppa, og forhalda oss til tema me har bestemt oss for. Passa på at dei ikkje går for fort fram, men reflekterer rundt dei punkta me arbeidar med, slik at me klargjer kvart enkelt punkt grundig. Så utfordrar eg dei på kvifor dei gjer kva i kvardagen, så eg stiller dei reflekterande spørsmål (...)Eg vil at diskusjonen i gruppene skal gå ganske lett, at du ikkje legg føringar i munnen på dei, men at dei heller spør PPT når dei vil ha oss med i drøftingane når det er behov for det. Eg tenker dei kan jobba sjølvstendig med det (Clara, 280212, s.8).*

I arbeidet som rettleiar er kommunikasjon sentralt. Rettleiaren skal fungera som ein kommentator og koma med innspel på handlingar og ord som blir sagt undervegs, slik at deltakarane vil få eit perspektiv utanfrå som får dei til å tenka. Rettleiaren kan skildrast som ein samtalepartnar (Stålsett, 2006). Dei tre PP-rådgjevarane er opptekne av at det no har vorte lettare å stilla spørsmål til læraren si undervising. Aina har sjølv vore lærar og opplevde det som krevjande at nokon frå PPT skulle koma inn i klasserommet og stilla spørsmål ved hennar undervisingsmetodar. Ved å bruka analysemodellen får dei stilt spørsmål utan at det vert oppfatta personleg. Oppgåvene deira er å få prosessen til å gå frå eit lite tilfredsstillande utgangspunkt til å oppnå ein ynskjeleg situasjon. Dei tre er bevisste si eiga rolle og korleis dei bør opptre i arbeidsgruppene. Clara framhevar kommunikasjon som ein viktig del av det å vera rådgjevar. Dette er i tråd med det Stålsett (2006) seier om kommunikasjon. Korleis ein sjølv møter dei ein skal rettleia har mykje å seia for korleis samarbeidstilhøvet vil vera. Som fagperson må ein ha relasjonskompetanse, slik Spurkeland (2005) påpeikar. Som rettleiar er det særleg viktig, då det er eit asymmetrisk forhold mellom den som rettleiar og den som blir rettleia. Rettleiaren må kjenna til korleis ein skal tilnærma seg vegsøkaren, noko Stålsett (2006) seier er like viktig som å gje råd. Denne tilnærminga er Clara oppteken av. Ho fortel at ho som rettleiar ikkje må gå for fort fram, og at det må arbeidast nøye og reflekterast rundt punkta ein arbeidar med.

## **Drøfting**

I dette kapittelet har fokuset vore på roller, rolleavklaring og rolleforventing. I analysen av datamaterialet kom det fram at dei alle tre var opptekne av å få til ei rolleavklaring og rolleforventing. Dette var noko dei meinte ikkje fungerte godt nok, og burde arbeidast meir med. Dei ynskte å ha kjennskap til kva som vart forventa av dei og samtidig kjenna til kva dei



kunne forventast av lærarane og rektor. Ei rolleavklaring og ei forventingsavklaring var det dei hadde behov for. Kven har ansvar for kva? Dette meinte dei tre at ikkje var godt nok før ”Samhandlingsprosjektet” kom i gong. Dei følte at skulen hadde andre forventingar til PPT og at det måtte bli ei rolleavklaring som gjorde at begge partar veit kva som ventast av dei. Spørsmålet i forhold til rolleforventing og rolleavklaring, er korleis ein kan avklara kva som vert forventast av begge partar på ein tydeleg måte. Kva skal til for å få avklarte roller? I fylgje PP-rådgevarane må dei vera tydelege, og skulen og PPT må arbeida på same måte. Beate framhevar at skulen må fortelja kva dei forventar av PPT, at det må vera prosedyrar på ulike område. For PPT er det viktig å kjenna til kva skulen forventar at dei skal bidra med, samtidig må òg lærarane ha kjennskap til kva dei kan få hjelp til, slik at dei veit kva dei kan spørja om. Forventingane må vera på same stad, slik Beate seier. Kanskje må det vera meir opplyst kva PPT står for, slik at skulen veit kva dei kan forventast. Det handlar om tryggleik, at skulen har ein samarbeidspartnar dei kan få hjelp og støtte hos. Viss ikkje skulen er trygge på kva PPT kan bidra med, kan det føra til at skulen ikkje nyttar seg av tenesta, noko eleven kan tapa på. Clara opplever at tryggleiken har kome etter arbeidet i arbeidsgruppene, og at rollene har blitt meir avklarte. Samstundes som rolleavklaringa er sentral for PPT og skulen, er det viktig å tenka på at barn og unge skal få eit godt opplæringstilbod. Dette fortel Beate om, og seier at det er viktig at rolleavklaringa er på plass slik at alle barn og unge får eit likeverdig tilbod. PPT må ha forståing for korleis lærarane sine ulike roller i skulekvardagen er, blant anna som undervisar og som omsorgsperson. Ved at PPT kjenner til korleis ein kvardag er som lærar, og dei ulike rollene han eller ho har i løpet av ein dag, kan dei òg kjenna til kva dei må bidra med for å støtta lærarane i arbeidet slik at dei kan gjera ein betre jobb med elevane.

Eit av hovudmåla i ”Samhandlingsprosjektet” er å kvalitetssikra den spesialpedagogiske praksisen. Det vil seie å skapa gode rutinar å arbeida etter. Beate fortel at ho har rolla som referent samtidig som ho er rettleiar. Dette kan vera med å bidra til å ha noko handfast om kva dei har arbeidd med etter endt møte i arbeidsgruppa og kva dei kan arbeida vidare med neste gang. I samband med kvalitetssikring, bør eit systematisk samarbeid vera forankra i leiinga. Ein dyktig leiar må vera ein pådrivar og vera sentral for å skapa god møtstruktur, og som i Clara sitt tilfelle, få alle med i samarbeidet. På lik line med dei andre, må leiaren kjenna til kva det vert forventast av han eller ho, samstundes som dei andre i arbeidsgruppene kjenner til kva leiaren forventar at blir gjort i arbeidsgruppene. Aina påpeikar at leiaren i arbeidsgruppa er dyktig, og er vane med å snakka om praksis. Dei tilsette i skulen har eit klima for å ta ting opp, noko som var viktig for at arbeidsgruppene skulle fungera. I dei gruppene det ikkje vart

gjort, viste det seg at samarbeidet ikkje vart optimalt, men når leiaren fekk beskjed om å ta ansvar og gjorde det, kom alle med i arbeidsgruppene. Dette erfarte særleg Clara. I den eine gruppa opplevde ho at ein enkeltperson ikkje ville delta i samarbeidet, og i ei anna arbeidsgruppa opplevde ho at ein person prøvde å dominera. Begge delar tok leiaren ansvar for, og retta opp i, slik at samarbeidet kunne fortsetja på ein god måte. Aina var nøgd med si gruppe og framheva leiaren som dyktig. Dette fortalde òg Beate. Ho var nøgd med leiinga i arbeidsgruppene og framheva at ho sjølv ikkje ville vera nokon leiar. Dette meinte ho at rektor burde ta ansvar for. I den eine arbeidsgruppa opplevde ho at ho måtte styra litt. Det ynskte ho ikkje. Ho ynskte å ha rolla som rettleiar, noko Clara og Aina var samde om. Rettleiarrolla skulle innebera å stilla reflekterande spørsmål i arbeidsgruppene og halda kommunikasjonen i gong, som Clara fortalde. Ho poengterte ikkje at dei kalla det ”prosessrettleiarrolla”, men at ho skulle passa på at diskusjonen gjekk lett i arbeidsgruppene, noko som er i tråd med det Stålsett (2006) seier at ein rettleiar skal gjera.

## Kapittel 7

### Oppsummering og avsluttande kommentarar

Problemstillinga i studien har vore: Korleis opplever PP-rådgjevarane samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgruppene? Studien min er ein del av ”Samhandlingsprosjektet” som igjen er del av prosjektet ”Faglig Løft for PPT”. Eg har nytta kvalitativ metode med intervju som datainnsamlingsmetode, og intervjuar tre PP-rådgjevarar som deltek i ”Samhandlingsprosjektet”. Eg ynskter å finna ut kva prosjektet har betydd for forskingsdeltakarane mine, kva det har bidrege med i samhandling og samarbeid mellom PPT og skulen til dagleg, og kva som kan gjera at samarbeid fungerer eller ikkje. I analysen av datamaterialet fann eg at dei tre særleg er opptekne av analysemodellen, samarbeid og samhandling, og roller, som vart dei tre kategoriane mine.

Dei tre forskingsdeltakarane har i ”Samhandlingsprosjektet” delteke i ulike arbeidsgrupper, der dei har diskutert einskildelevar ved å nytta analysemodellen (figur 3) og samanhengssirkelen (figur 4). Opplevinga dei set igjen med av å ha nytta analysemodellen er god. Analysemodellen kan vera nyttig for å finna ut kva som gjer at ein elev har ei utfordring eller problem og kva som kan vera oppretthaldande faktorar for problemet. Dei fortel at dei tidlegare har sakna ei ”oppskrift”, som dei meiner at dei no har fått. Dei ser analysemodellen som eit godt verktøy, og håpar dei kan klara å fortsetja å nytta modellen. Modellen har òg vore til hjelp for å stilla spørsmål dei karakteriserar som vanskelege. Før dei byrja nytta denne modellen, syntest dei tre at det var vanskeleg å skulla stilla spørsmål ved læraren sin praksis. No meiner dei at det har blitt enklare, sidan dei har ein handfast modell å gå ut i frå. PP-rådgjevarane opplever modellen som tidkrevjande, men at den er nyttig når ein først kan bruka den. Dei håpar å kunna nytta analysemodellen også i etterkant av prosjektet, og ha eit større systemfokus enn det tidlegare har vore. Skulen kan sjølv nytta modellen, utan alltid å involvera PPT. Det kan vera med å bidra til at skulen sjølv kan finna tiltak som kan nyttast.

I tillegg til at PP-rådgjevarane opplever analysemodellen som eit godt verktøy å nytta, opplever dei vidare ei forbetring i samhandlinga og samarbeidet. I løpet av tida i arbeidsgruppene, opplever dei at det har blitt lettare å ta kontakt med skulen. Dei kjenner einannan betre. I løpet av prosjekttida ser dei at både kommunikasjon og informasjon er sentralt i eit samarbeid. Det heng saman. Alle som arbeidar saman om noko, bør få

informasjon om kva som vert arbeida med og korleis. Ein kan ikkje utelata nokon frå å få informasjon. Slik er kommunikasjon sentralt.

Den siste kategorien er roller. I eit samarbeid er roller sentralt. PP-rådgjevarane har fungert som rettleiarar i ein prosess, der rektor har vore gruppeleiar. I arbeidsgruppene, men òg til dagleg, opplever dei tre forskingsdeltakarane at rolleforventing og rolleavklaring er viktig. Ein må kjenna til kva som vert forventa av ein for å kunna gjera ein god jobb. Kva forventingar har PPT til skulen? Kva forventingar har skulen til PPT? Dette bør vera avklart på førehand for at samarbeidet skal gå lettare. Korleis kan ein utføra ein jobb på ein god måte dersom ein ikkje er sikkert på kva som vert forventa av ein?

I denne studien vert det tydelegare for meg kva som er sentralt for å oppnå eit betre samarbeid mellom skulen og PPT. Studien har omhandla samarbeidet og samhandlinga i arbeidsgruppene, men det kan overførast til kvardagen og samarbeidet mellom PPT og skulen utanom arbeidsgruppene. Det har kome tydeleg fram at eit samarbeid krev eit engasjement frå alle partar. Det må vera eit ynskje om å delta og samarbeida. Ein må ha kjennskap til kva alle arbeidar med, og informera om det til einannan, slik at det ikkje vert nokre overraskingar slik Beate har opplevd. Arbeidet med analysemodellen har òg synleggjort at ein bør tenka meir på kva oppretthaldande faktorar det er i systemet, som gjer at individet har utfordringar. Studien har òg vist at det tverretatlege samarbeidet bør bli betre. Det kjem noko utanfor denne studien, men eg valde å ta det med sidan dei alle tre var opptekne av det. Dersom eg skulle ha vidareutvikla studien, ville eg ha inkludert nettopp dette. Det er interessant å sjå at dei tre forskingsdeltakarane meiner at samarbeidet kan bli betre av blant anna ei rolleavklaring. Kva med det tverretatlege samarbeidet i det tilfellet? Då kan det vel vera mogeleg også der? Dette hadde vore spanande å forska vidare på. Kanskje det kunne vore eit liknande prosjekt i større spekter?

”Samhandlingsprosjektet” opplever eg at har vore eit viktig prosjekt. Samarbeidet og samhandlinga mellom PPT og skulen har fått meir fokus ved å arbeida saman i arbeidsgrupper, noko som igjen kan bidra til kontakten mellom nivåa har blitt betre. Dette kan igjen føra til at elevane lettare kan få den hjelpa dei har krav på. Dersom eg skal retta eit kritisk blick mot studien min, kunne eg kanskje ha vald andre spørsmål til intervjuguiden. Kanskje kunne det vore færre, men tydelegare spørsmål? Eg kunne òg ha vald andre teoriar, som kanskje ville gitt eit anna bilete av funna, og enno meir innsikt i opplevingane til forskingsdeltakarane mine. I analysen av datamaterialet kunne eg ha nytta andre sitat, som

ville gitt eit noko anna bilete på det eg har funne. Sjølv meiner eg at eg har nytta dei sitata som gav meg mest svar på problemstillinga mi, og som eg fann mest interessante. Eg opplever at deira perspektiv er kome fram slik eg har skildra. Dette har eg òg fått bekrefte av dei tre forskingsdeltakarane mine.

Når eg no ser tilbake på arbeidet eg har gjort, er eg takknemleg. Takknemleg for tre gode forskingsdeltakarar sine svar, som har hjelpt meg å få svar på problemstillinga mi. Eg er òg glad for å ha delteke i ”Samhandlingsprosjektet”. Det har gitt meg inspirasjon og kunnskap eg trur vil ha stor nytteverdi for meg i arbeidslivet. I løpet av tida har eg blitt såpass inspirert at eg sjølv har søkt og fått jobb i PPT. Eg har til og med vore på kurs og lært om LP-modellen. No ser eg fram til å ta fatt på dei same arbeidsoppgåvene dei tre forskingsdeltakarane har fortalt meg om, og håpar eg kan klara oppgåva like bra som eg opplever at dei klarar. Kanskje kan studien vera til inspirasjon for andre PP-rådgjevarar?

## Litteraturlista

- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring. Tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (1994/2000). From Structured Questions to Negotiated Text. i N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, s. 361-376, s. 645-672, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. i Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av pp-tjenesten* (Vol.nr.5). Bodø: Nordlandsforskning.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Grøgaard, J.B., Hatlevik, I. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. NIFU-rapport 9/2004. Oslo: Senter for innovasjonsforskning.
- Gudmundsdóttir, S. (1992/2011). Den kvalitative forskningsprosessen (kap. 1) i Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gudmundsdóttir, S. (1997/2011). Forskningsintervjuets narrative karakter (kap. 4) i Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hustad, B-C & Fylling, I. (2010). *Bære i staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT"*. NF-rapport nr. 15/2010. Bodø: Nordlandsforskning.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid om kring barn. En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

- Kunnskapsdepartementet (1998). Meld. St. nr. 23 (1997-1998). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet (2004). Meld. St. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås K. & Lauvås P. (1994). *Tverrfaglig samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (2000b). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. i N.K. Denzin og Y.S. Lincoln, (red.), *Handbook of Qualitative Research*, s. 163–188. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. i Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lovdata (2005). [Internett]. *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kapittel 5. Spesialundervising*. Tilgjengeleg frå: <http://www.lovdata.no/all/tl-1998071.7-061-006.html> [lese .23.01.12]
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mulford, C.L. & Rogers, D.L. (1982). Definitions and models. i D.L. Rogers & D.A. Whetton (red.). *Interorganizational Coordination: Theory, Research and Implementation* (s. 9–31). Iowa: Iowa State University press i Cameron, D.L. & Tveit, A.D. (2011). *Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen*. Kristiansand: Agderforskning.
- NESH (2011). [Internett]. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Tilgjengeleg frå: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/> [lese 19.01.12]

- Nilsen, A.C.E. & Jensen, H.C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte?* FOU-rapport nr. 3/2010. 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.
- Nordahl, T. (2004). Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter. i Skolepsykologi, nr. 4 i Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Drammen: Læringslabens publikasjon.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA
- Nordahl, T. & Overland, T. (2006). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rokstad, K. (2004). *Kommunikasjonslogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L.I. (2009). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Sagatun, S. & Zahl, M.A. (2003). Det vanskelige samarbeidet i Zahl, M. A (red.). *Sosialt arbeid. Refleksjon og handling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KUF (1999). *Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sognæs, J., Helland, S., Klokk, B., Frigård, T., Alvestad, B.H., Lund, Ø., Goksøyr, O. og Hesselberg, F. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret.
- Spurkeland, J. (1998). *Relasjonsledelse*. Tano Aschehoug AS
- Spurkeland, J. (2005) Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Voll, A.-I. (2012). Samhandling mellom skole og PPT. En kvalitativ og kvantitativ studie fra et småskalaprojekt i regi av Faglig Løft for PPT. Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU.
- Von Tetzchner, S. & Schiørbeck, H. (1992). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med medfødte og tidlig ervervede funksjonshemninger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

## Vedlegg 1 Tillating frå Norsk Vitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hårald Hårfagres gate  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 1  
Fax: +47-55 58 96 5  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr: 985 321 88

Torill Moen  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.02.2012

Vår ref:29375 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

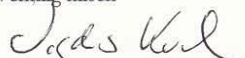
29375	<i>Faglig Løft for PPT - Korleis opplever dei PPT-tilsette samarbeidet med skulen?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Siriann Laupsa

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Siriann Laupsa, Prestegardsmarka 14, 5641 FUSA

Avgjeingskontor / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjersti.havardstun@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.ntnu.no



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 29375

Personvernombudet kan ikke se at det foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn at det ikke vil finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant.

Prosjektsslutt er 01.07.12. Lydopptak slettes.  
-----

Enkelt personer vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.

## Vedlegg 2 Informert samtykke

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og held på med den avsluttande masteroppgåva. Emnet mitt er i samband med prosjektet ”Faglig Løft for PPT” og vil omhandla tverretatleg samarbeid. Problemstillinga vil vera: *Korleis opplever dei PPT-rådgjevarar samhandling og samarbeidet i arbeidsgruppene?* Føremålet er å få fram opplevingane deira og løfta fram deira perspektiv på korleis dei opplever samarbeidet.

For å få kjennskap til dette ynskjer eg å intervju tre tilsette ved PPT som tek del i ”Samhandlingsprosjektet”. Eg vil bruka eit halvstrukturert intervju, som inneber at nokre spørsmål er klargjort på førehand. Spørsmåla vil blant anna dreia seg om det kontekstuelle rundt prosjektet, rollene til dei PPT-rådgjevarane, samt deira refleksjonar og erfaringar frå arbeidsgruppene/prosjektet. Det er frivillig å vera med og du kan når som helst trekka deg undervegs i intervjuet, utan å måtta grunngje dette. Forskingsdeltakarane vil intervjuast ein gong i omkring ein time. Eg vil bruka bandopptakar under intervjuet og ta notat undervegs. Namna til forskingsdeltakarane vil bli anonymiserte med pseudonym i masteroppgåva, og bandopptaka vil bli sletta når oppgåva er ferdig i juni 2012.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt. Rettleiaren min vil vera Torill Moen. Studien er meldt til personvernombodet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Nedanfor fylgjer ei samtykkeerklæring. Eg håpar du vil signera den før intervjuet startar. Eg tek med dette arket til intervjuet.

Med venleg helsing

Siriann Laupsa

### **Vedlegg 3 Samtykkeerklæring**

#### **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke informasjon om studien i samband med ”Samhandlingsprosjektet”, og ynskjer å stilla til intervju. Eg er kjend med hensikta med studien og at eg kortid som helst kan trekka meg i prosessen. Eg veit at dei opplysingane eg gjer vil bli behandla med anonymitet i den ferdige oppgåva.

Signatur: \_\_\_\_\_ Telefonnr: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 4 Intervjuguide

### Introduksjon av meg sjølv:

- Kven eg er, bakgrunnen min som student og lærar
- Kvifor eg vil skriva om PPT-rådgjevarane sine opplevingar
- Praktisk informasjon om at intervjuet vil bli teke opp ved bruk av lydopptakar på iPhone og sletta i juni når eg er ferdig.
- Kva eg ynskjer å stilla spørsmål om
- Kva problemstillinga mi er. Korleis opplever PPT-rådgjevarane samhandlinga og samarbeidet med dei andre i arbeidsgruppene?

### Bakgrunnen til forskingsdeltakar:

- 1) Kva heiter du, kor gamal er du?
- 2) Kva utdanning har du?
- 3) Kva har du arbeida med før du byrja i PPT?
- 4) Kva gjorde at du begynte i PPT? Kor lenge har du jobba i PPT?
- 5) Korleis ser ein vanleg dag for deg som PPT-tilsett ut? Kva arbeidsoppgåver har du?

### Prosjektet

- 6) Kven spurte deg om å delta i prosjektet?
- 7) Kva gjorde at du sa ja til å delta? Kvifor er du med i prosjektet?
- 8) Har du vore med på liknande prosjekt før?
- 9) Kva har du opplevd (vore med på) i løpet av dette samarbeidet?

### Arbeidsgruppene

- 10) Kva har di rolla i arbeidsgruppene/-møtene vore?
- 11) Kva er dei andre deltakarane sine roller i arbeidsgruppene/prosjektet?
- 12) Kven deltar i arbeidsgruppene?
- 13) Kvar møtest de i arbeidsgruppene?
- 14) Kor ofte møtest de?
- 15) Kva diskuterar de på møta?
- 16) Kva er viktig for deg at de samtalar om?
- 17) Kva perspektivfokus vil du sei at de har i møta?
- 18) Korleis opplever du arbeidet med analysemodellen?

- 19) Kan du gje døme på kva de arbeidar med i arbeidsgruppene? Kva de tek opp?
- 20) Eg har lese om prosjektet og forstår det slik at de diskuterar enkeltelevar. Kva tenkjer du er meininga med å diskutera kasus? Kva får eleven ut av det?
- 21) Korleis er samspelet og kommunikasjonen mellom medlemmane i gruppa?
- 22) Kva er dine forventingar til dei andre i prosjektet/arbeidsgruppene? Opplever du noko de er usamde om?
- 23) Korleis er di oppleving av å delta i arbeidsgrupper? Kva får du igjen for det?
- 24) Kva inntrykk har du av dei andre si læring i arbeidsgruppene? Kva trur du dei får ut av det?
- 25) Kan ein slik arbeidsmåte i arbeidsgrupper vera mulig å fortsetja med?
- 26) Kva bidrar PPT med i gruppa?
- 27) Kva bidrar skulen med?

Prosjektet/arbeidsgruppene:

- 28) Korleis er di forståing av prosjektet? Kva er meininga med prosjektet?
- 29) Korleis har du fått bruk for di personlege og profesjonelle kompetanse? (døme?)
- 30) Har prosjektdeltakinga hatt nokon innverknad på korleis du jobbar i PPT? (I tilfelle korleis?)
- 31) Er det lagt til rette for at du får tid til personleg arbeid med prosjektet?
- 32) Korleis synest du samarbeidet i arbeidsgruppene har vore? (Utfordringar? Kva har fungert?) Korleis synest du det er å samarbeida med dei andre i arbeidsgruppene?
- 33) Er det ein leiar i arbeidsgruppa/-ene?
- 34) Korleis vil du beskriva samarbeidet mellom lærar og PPT?
- 35) Kva personlege eigenskapar meiner du ein må ha for å kunna samarbeida best mulig?
- 36) Korleis har prosjektet påverka samarbeidet med skulen til dagleg?
- 37) Korleis vil du seie at det tverretatlege samarbeidet er i kommunen?
- 38) Korleis fungerer PPT si kompetanse- og organisasjonsutvikling i skulen?

Prosjektet:

- 39) Korleis tenkjer du at prosjektet kan vera med å bidra til eit fagleg løft for PPT?
- 40) Korleis trur du vidareføringa av prosjektet vil fungera?
- 41) Er det noko meir du vil seia? Noko me ikkje har snakka om?
- 42) Viss eg kjem på fleire spørsmål eg skulle ha stilt deg, kan eg koma tilbake då?

## Vedlegg 5 Utvikling og skildring av kategoriar

I analysen av datamaterialet har eg nytta den hermeneutiske spiralen, som inneber at eg har gått fram og tilbake mellom delane og heilskapen i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Analysen har innebert fyrst ei ope koding av datamaterialet og deretter ei selektiv koding (Fejes & Thornberg (red.), 2009), der eg har brukt markeringstusjar i ulike fargar for å framheva ord og setningar som passa inn. Etter å ha markert enda eg opp med fleire kategoriar som kunne høva. Rettleiaren min hjelpte meg vidare med å stilla gode spørsmål, som gjorde at eg fann ut at dei fem kategoriane eg hadde funne kunne bli til tre. Etter å ha kome heim starta eg ei ny koding av datamaterialet og enda opp med dei tre kategoriane mine; samhandling og samarbeid, roller og analysemodellen. Rettleiaren min presiserte at eg måtte hugsa på at ei kvalitativ studie skal få fram forskingsdeltakarane sine opplevingar, noko som òg er problemstillinga mi. Difor vart kategoriane mine: *oppleving av moglegheiter og utfordringar knytt til samarbeid, oppleving av at rolleavklaring er nødvendig og oppleving av at analysemodellen er nyttig*. Før rettleiinga hadde eg kommunikasjon som ein eigen kategori, men det var ikkje nok informasjon frå alle tre til at eg kunne ha den som kategori. Det gjorde at eg såg at kategorien om samhandling og samarbeid òg kunne innebera kommunikasjon. Kategorien om samhandling og samarbeid vart ein kategori som innebar forskingsdeltakarane sine opplevingar, med fokus på kommunikasjon og informasjonsflyt. Under intervju oppdaga eg at informasjon var ein viktig del av samarbeidet.

Analysemodellen utmerka seg allereie som ein kategori etter intervjuet var over, sidan dette var noko dei alle tre hadde mykje informasjon om. Samtidig vart perspektivtenkinga ein del av denne analysemodellen, då dette var noko som hang saman. Empiri og analyse–delen delte eg opp i tre for å få best mogeleg fram kva deira opplevingar var. Det vart fylgjande oppdeling: PPT-rådgevarane si oppleving av analysemodellen, dei andre i arbeidsgruppa si oppleving av den, og framtidig arbeid med modellen. Rolleavklaring og rolleforventing vart den tredje og siste kategorien. I datamaterialet fann eg deira opplevingar av eiga rolle i arbeidsgruppene, samtidig som dei var opptekne av korleis leiaren måtte ta sin del av ansvaret. Dette var noko alle tre var opptekne av, og eg ville dela empiri og analyse–delen opp i rettleiarrolla og leiarrolla. I løpet av kodinga og kategoriseringa opplevde eg at det var ein krevjande prosess. Det var nyttig å ha ein rettleiar som kunne hjelpa meg i prosessen. Målet var å finna tre kategoriar der dei tre forskingsdeltakarane hadde synspunkt om det



same. Det vart mykje koding og omkoding før eg endeleg hadde klart å få dei tre kategoriane mine på plass.

Kategorien min om oppleving av moglegheiter og utfordringar knytt til samhandling og samarbeid omhandlar dei tre forskingsdeltakarane sine opplevingar i arbeidsgruppa. Korleis det har vore å arbeida i arbeidsgruppene, og kva dei set igjen med av opplevingane knytt til samhandlinga og samarbeidet. Kva har dei erfart? Og kva trur dei om det framtidige samarbeidet og samhandlinga i etterkant av prosjektet? Kan det fortsetja? Den neste kategorien min om oppleving av at rolleavklaring er nødvendig tar for seg dei ulike deltakarane i arbeidsgruppene sine roller, og då særleg leiarrolla og rettleiarrolla, som er dei to rollene dei tre PPT-rådgjevarane er mest opptekne av. Den tredje og siste kategorien, oppleving av at analysemodellen er nyttig, framstiller korleis arbeidet med modellen er, korleis dei har opplevd å arbeida med den, korleis dei tenker dei andre deltakarane har opplevd bruken av den, og korleis den kan verta nytta etter prosjektslutt.

## Vedlegg 6 Forskingsprosessen

Hausten 2011 var eg på ei samling ved NTNU for å høyra om korleis masteroppgåveskriving var, med tips frå ein tidlegare student og forelesarar. På dette møtet var òg rettleiaren min, Torill Moen, tilstades saman med prosjektkoordinatoren for ”Faglig Løft for PPT”. Dei fortalde om dette prosjektet som allereie var starta opp, men som no hadde eit underprosjekt, nemleg ”Samhandlingsprosjektet”. Eg fatta raskt interessa då dei sa at dei ynskte åtte masterstudentar til prosjektet, og sende søknad same dag. Dette høyrtes spanande ut med tanke på min bakgrunn som lærar, der eg følte eit behov for meir kunnskap om PPT.

Fyrste møtet med rettleiar, prosjektleiar og prosjektkoordinator var før sommaren 2011. Der fekk me nærare kjennskap til prosjektet med innsyn i prosjektplan, hovudmål og delmål. Me fekk vita kva vinklingar me kunne velja blant; nemleg lærarar, PP-rådgjevarar eller Statped. Kva me ynskte å skriva om, fekk me tenka på i sommarferien. I løpet av hausten 2011 hadde me møte ein gong i månaden der me samtala med utgangspunkt i boka ”Gode Fagfolk vokser” av Greta Marie Skau. Me valde vinklinga på masteroppgåva og starta skrivinga av innleiinga som ein del av faget ”Anvendt metode” ved NTNU. Dette kunne me vidare nytta i masteroppgåva vår. Eg valde å skriva om PPT sine erfaringar, og fekk tildelt tre forskingsdeltakarar frå PPT-kontoret i den deltakande kommunen.

Fyrste møtet med forskingsdeltakarane var i november 2011. Då var me tilstades som tilhøyrarar på ein konferanse for prosjektdeltakarane i dei to kommunane, i tillegg til tre Statped-tilsette. Dei delte seg kommunevis, og me fekk høyra på diskusjonen og samtalen mellom tilsette frå skulen og PPT med to av dei Statped-tilsette som ordstyrarar. Dei nytta Samanhengssirkelen (Figur 4) for å notera kva dei hadde gjort til no, og kva dei måtte arbeida vidare med. For meg var det eit fyrste møte med analysemodellen, som eg berre hadde høyrte om før. Etter at eg kom heim frå turen, las eg meir om analysemodellen for å få ei betre forståing av kva den innebar. Etter jul starta skrivinga. I januar 2012 starta me opp med eit møte i forskargruppa (medstudentar og rettleiaren vår). Me diskuterte korleis me ville gjennomføra forskinga vår, og korleis me ville arbeida. Eg fann ein problemstilling som eg ynskte å gå inn i, nemleg *korleis opplever PP-rådgjevarane samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgruppene?* I løpet av januar og februar samarbeidde eg med to medstudentar om å laga intervjuguide, og gjorde eit prøveintervju saman med den eine. I februar reiste me tre saman til kommunen og eg gjennomførte intervjuet til masteroppgåva i løpet av to dagar. Av

forskingdeltakarane mine fekk eg ein kopi av hovudmåla og delmåla i ”Samhandlingsprosjektet”, og eg fekk betre kjennskap til kva arbeidsgruppene arbeidde med. Etter kvart intervju noterte eg ned umiddelbare tankar om korleis eg opplevde situasjonen og forskingsdeltakarane. Etter det fyrste intervjuet fekk eg mykje informasjon om eit emne eg ikkje hadde stilt spørsmål om, nemleg analysemodellen. Dette var i tråd med slik det halvstrukturerte intervjuet er, nemleg at alt ikkje er klargjort på førehand, og eg fekk vita noko eg måtte fylgja opp. Dette gjorde at eg la til eit spørsmål i intervjuguiden (spm. 18) om analysemodellen, slik at eg var sikra informasjon om modellen frå dei to andre forskingsdeltakarane. I forkant av intervjuet var eg ikkje klar over kor mykje analysemodellen har hatt å seie for prosjektet. Det fyrste eg tenkte om intervjuet, var at eg var nøgd med det dei hadde gitt meg, men eg var usikker på det intervjuet som var kortast. Etter å ha kome heim, starta transkriberinga, som førte til eit rikt og omfattande datamateriale. Eg innsåg under transkriberinga av det kortaste intervjuet at ho hadde gitt meg nok informasjon å arbeida med. No måtte eg berre finna ut kva eg skulle bruka. Eg ville ta utgangspunkt i dette intervjuet, sidan det var det kortaste. Eg byrja kodinga og kategoriseringa av datamateriale, og kunne lesa meg opp på teori om dei ulike kategoriane. Etter kvart innsåg eg kor mykje alle tre faktisk hadde fortalt meg, og kor mykje eg allereie hadde lært. Dette ville jo vera nyttig for meg i framtidig arbeid i det spesialpedagogiske feltet.

Tida frå mars og til juni gjekk med til å skriva kontekstkapittelet og dei tre resultatkapitla, med gode rettleiingar undervegs frå Torill, samt diskusjonar i prosjektgruppa kvar månad. I prosjektgruppa diskuterte me kva kvart kapittel burde innehalda og kva teori me kunne nytta. Dette medfører at oppgåvene våre truleg er noko like, men likevel med ulike resultat. Det har vore ein spanande prosess å skriva masteroppgåve, og ikkje minst svært lærerikt. Eg har lært mykje om PPT generelt og om samarbeidet mellom PPT og skulen i arbeidsgruppene. Ikkje minst har det at eg har kunna skriva masteroppgåve om dette prosjektet ført til at eg har fått meg jobb i PPT, og eg gledar meg til å få nytta kunnskapen i ”det verkelege liv” frå august 2012.

## Vedlegg 7 Søknadsskjema for deltaking

# FAGLIG LØFT FOR PPT

-et samarbeidsprosjekt mellom Møller og Trøndelag kompetansesenter, KS og NTNU

*Samhandlingsprosjekt*

### Søknad om deltagelse i småskala utprøving i Faglig Løft for PPT

Navn på kommune(r): \_\_\_\_\_

Kontaktperson i kommunen(e): \_\_\_\_\_

Navn på PPT kontor: \_\_\_\_\_

Kontaktperson ved PPT kontoret: \_\_\_\_\_

- Beskriv aktuelt temaområde med utviklingsmål nyttet til utprøvingens hensikt** (med fokus på kompetanseoppbygging, samhandlingsmønstre og rolledeling mellom de ulike aktørene) . Hvis dere tar utgangspunkt i et eksisterende prosjekt så beskriv det fokuset dere velger og klargjør de nødvendige avgrensninger.

- Hvem er lokale aktører (på barnehage- skolenivå) og hvordan tenkes de involvert?**

- På hvilke(t) område(r) og på hvilken måte ønskes bistand og involvering fra Statped?**

For ytterligere opplysninger/kommentarer bruk om nødvendig baksiden av arket.  
Søknaden sendes elektronisk til : [arne.tveit@svt.ntnu.no](mailto:arne.tveit@svt.ntnu.no) innen 20.12.10


Sted – dato



\_\_\_\_\_  
Underskrift rådmann/kommunalsjef


\_\_\_\_\_  
Leder PPT kontoret

---

[www.fagligloft.no](http://www.fagligloft.no)

 Statped  
Møller - Trøndelag kompetansesenter

 **NTNU**  
Det skapende universitet