

SAMMENDRAG

I denne studien har jeg undersøkt tre læreres opplevelse av å delta i arbeidsgrupper som er opprettet i forbindelse med «Samhandlingsprosjektet», som igjen er initiert av prosjektet «Faglig løft for PPT». Studiens problemstilling er følgende: *Hvordan opplever lærerne å delta i arbeidsgruppene?* For å finne svar på dette har jeg benyttet kvalitativ metode der det kvalitative forskningsintervjuet har vært datainnsamlingsstrategi. Jeg har intervjuet tre lærere som har deltatt i arbeidsgrupper ved tre ulike skoler. Teorier og litteratur om samarbeid, samordning, kunnskapsutvikling og refleksjon har vært utgangspunkt for forberedelse til studien, utarbeiding av intervjuguide og tolkning av funnene.

Studien viser at lærerne opplever at det i arbeidsgruppene har blitt lagt til rette for å dele erfaringer og kunnskaper med kollegaer og PPT. Dette har bidratt til at nye perspektiver har blitt løftet fram og reflektert over. Kunnskapsdeling og refleksjon har ført til at lærerne har handlet på nye, hensiktsmessige måter i praksis. Studien viser videre at lærerne opplever at det har vært nyttig å sette av tid til å løse utfordringer med kollegaer og PPT, men at en felles situasjonsforståelse er viktig for å oppnå et vellykket samarbeid.

FORORD

Det er med stolthet og lettelse jeg nå setter punktum for denne studien. Veien fram til det ferdige resultatet har vært lærerik og givende, men også krevende og tidvis frustrerende. Jeg har satt stor pris på å få muligheten til å ta del i et større prosjekt gjennom «Faglig løft for PPT», noe som har bidratt til ytterligere motivasjon og inspirasjon.

Flere personer har vært viktige for meg i arbeidet med å ferdigstille denne masteroppgaven. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Torill Moen, som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, innspill og oppmuntring underveis. Din kompetanse og interesse for teamet har vært til stor hjelp og nytte. Jeg vil også takke mine tre forskningsdeltakere som velvillig har delt sine tanker, opplevelser og erfaringer. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig. Ellers vil jeg takke studentene i forskningsgruppen for gode samtaler, innspill og inspirerende diskusjoner. En stor takk rettes også til min samboer, Gaute Vartdal, som har lagt til rette for at jeg har kunnet ha fullt fokus på oppgaveskriving dette halvåret. Takk for all din støtte og oppmuntring. Til slutt vil jeg takke venner og familie som har hatt tro på meg og støttet meg gjennom hele denne prosessen.

Oslo, juli 2012

Linn Christin Nilsson

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
2. METODE	5
Kvalitativ metode	5
Det kvalitative forskningsintervjuet	5
Forskningsprosessen	7
<i>Valg av forskningsdeltakere og tilgang til feltet</i>	<i>7</i>
<i>Informert samtykke, konfidensialitet og etiske prinsipper</i>	<i>7</i>
<i>Utforming av intervjuguide og utprøving av intervju</i>	<i>8</i>
<i>Intervju og transkribering</i>	<i>9</i>
Analyse og utvikling av kategorier	10
Kvalitet i studien	12
3. STUDIENS KONTEKST	15
Grunnleggende prinsipper i en skole for alle	15
Faglig løft for PPT	16
Samhandlingsprosjektet	17
Modeller for analyse og refleksjon	19
Presentasjon av forskningsdeltakere	21
4. OPPLEVELSE AV KUNNSKAPSDELING OG BEVISSTGJØRING	23
Teoretisk bakgrunn	23
Empiri og analyse	25
Drøfting	29
5. OPPLEVELSE AV AT KUNNSKAPSDELING OG BEVISSTGJØRING ER NYTTIG FOR PRAKSIS	31
Teoretisk bakgrunn	31
Empiri og analyse	34
Drøfting	38
6. OPPLEVELSE AV Å MØTES	41

Teoretisk bakgrunn.....	41
Empiri og analyse.....	43
Drøfting.....	48
7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	51
REFERANSELISTE.....	57
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	63
Vedlegg 2 Informert samtykke.....	67
Vedlegg 3 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste.....	69
Vedlegg 4 Utvikling av kategorier.....	71
Vedlegg 5 Beskrivelse av kategorier.....	77
Vedlegg 6 Forskningsdeltakere.....	79
Vedlegg 7 Forskningsprosessen.....	81

KAPITTEL 1

INNLEDNING

«Det var veldig deilig at du fikk sette deg ned, og at det var deg det handlet om... eller dine problemer. Så fikk du på en måte litt hjelp til det. At noen hadde tid til det, å høre på deg, og hjelpe deg litt, på en måte (...) For du føler deg ofte veldig alene». Det er *Siri*¹ som sier dette. Hun er en av tre lærere jeg har intervjuet i forbindelse med et utviklingsprosjekt mellom skolen og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) kalt «Samhandlingsprosjektet». Uttalelsen kommer når hun forteller om hvordan hun opplevde å samarbeide med kollegaer og PPT i regi av prosjektet. Opplevelse av behov for støtte og hjelp utenfor egne rekker er ikke særegent for Siri. Antall elever i grunnskolen som får spesialundervisning har økt betraktelig de siste årene, og tallet ligger på 8,6 % skoleåret 2011-2012 (GSI, 2012). Lærere står dermed overfor store utfordringer når det gjelder å skulle tilrettelegge for en tilpasset og likeverdig undervisning for disse elevene. I NOU 2009:18 *rett til læring* understrekes det at dette ikke er et ansvar som skal hvile på lærernes skuldre alene, men at det «...forutsetter nært samarbeid mellom alle som er involvert i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 27). I forlengelsen av dette understrekes det at det må bygges et lag rundt lærere, der PPT blant annet jobber tettere på skolen i arbeidet med å legge til rette for en likeverdig og tilpasset opplæring for elever med spesielle behov. «Samordning og samarbeid – bedre gjennomføring» er en av de foreslåtte strategiene i arbeidet med dette (Kunnskapsdepartementet, 2011).

PPT er en viktig samarbeidspartner som lærere kan henvende seg til for hjelp og støtte når de står ovenfor utfordringer knyttet til elever med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). PPT skal i henhold til Opplæringsloven § 5-6 utarbeide sakkyndig vurdering der loven krever det, samt hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2010). Tjenesten skal med andre ord bistå skoler både når det gjelder individ- og systemrettet arbeid. I en studie av PPT (Fylling & Handegård, 2009) kommer det fram at PPT og skolen synes å ha forskjellig syn på hva samarbeidet skal omhandle. I henhold til rapporten får tjenesten i størst grad henvisninger knyttet til enkeltelever, noe som fører til at arbeidet i hovedsak blir individrettet. Dette synes å gå på bekostning av mer systemrettet virksomhet. Skoler og lærere uttrykker at de ønsker mer bistand på individnivå, mens PPT selv ønsker å dreie fokus mer mot systemrettet arbeid.

¹ For å sikre anonymitet er alle gennavn i studien presentert med fiktive navn.

Slike ulike oppfatninger og forventinger kan bidra til å vanskeliggjøre samarbeidet mellom skolen og PPT (Glavin & Erdal, 2000; Skau, 2011). Fylling og Handegård (2009) belyser i denne sammenheng at en utfordring ligger i å avklare rolleforventinger, samt bedre samhandlingsrutinene mellom PPT og skolen, for å kunne møte mangfoldet av barn på en tilfredsstillende måte.

Denne utfordringen blir det satt fokus på gjennom prosjektet «Faglig løft for PPT» (2008-2012). Dette er et fireårig samarbeidsprosjekt mellom Møller-Trøndelag kompetansesenter, KS og NTNU, gitt i oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Initiativet ble blant annet begrunnet i uklare styringssignaler og strategier for PPT lokalt og nasjonalt. Prosjektet har to hovedmål: det ene omhandler kompetanseheving for PP-rådgivere, og det andre omhandler en realisering av en kompetanseutviklingsstrategi for PPT i Midt-Norge (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2008b). I den sammenheng initierte prosjektet «Faglig løft for PPT» høsten 2011 «Samhandlingsprosjektet», som er en modellutprøving for å bedre og styrke samordningen og samarbeidet mellom PPT og skolen. Utprøvingen involverer to kommuner, Statped og NTNU. Målet er at samhandlingen mellom skolen og PPT vil føre til en kompetanseutbygging, der PPT blant annet får et bedre og mer systematisk samarbeid med skolene (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2011b).

I en av de to kommunene som deltar i «Samhandlingsprosjektet» er det etablert *arbeidsgrupper* ved samtlige av kommunens skoler. Arbeidsgruppene består av rektor, PP-rådgivere og lærere, og gruppene møtes omtrent en gang i måneden. Hovedmålet med arbeidet i arbeidsgruppen er å kvalitetssikre den spesialpedagogiske praksisen i kommunen, og på bakgrunn av det styrke samhandlingen mellom PPT og skolen. Med utgangspunkt i innmeldte kasus, skal arbeidsgruppen systematisk og strukturert reflektere over utfordringer og komme fram til mulige tiltak (ibid.). I denne studien vil jeg undersøke tre læreres opplevelse av å delta i disse arbeidsgruppene. Lærerne er *Liv*, *Nina* og *Siri*, og de deltar i tre ulike arbeidsgrupper ved tre ulike skoler. Jeg ønsker å løfte fram deres refleksjoner og tanker omkring deltakelse i arbeidsgruppene. Min problemstilling er dermed følgende: *Hvordan opplever lærerne å delta i arbeidsgruppene?*

Problemstillingen er viktig av flere grunner. Som allerede vist til blir «samordning og samarbeid – bedre gjennomføring» foreslått som en av flere strategier i arbeidet med å forbedre opplæringstilbudene til barn og unge med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Studiens tema er med andre ord dagsaktuelt, noe som er den første begrunnelse for valg av tema. Samarbeid og samordning blir omtalt i offentlige dokumenter, som referert over, og også i pedagogisk litteratur (Fylling & Handegård 2009; Nilsen & Jensen 2010; Cameron & Tveit, under

trykking). I denne studien løftes læreres opplevelse av samarbeid og samordning fram, og dette er den andre begrunnelsen for valg av tema og problemstilling. Studien vil bidra til å løfte fram læreres stemmer og deres opplevelse av å delta i arbeidsgrupper, noe som er viktig da det er de som jobber med elevene til daglig. Den tredje begrunnelsen er at studien er viktig for meg som lærer og spesialpedagog, ettersom spesialpedagogisk praksis i stor grad innebærer å samarbeide med PPT. Det er dermed nyttig å ha kunnskap om samordning og samarbeid.

Flere studier har i løpet av de siste tiårene forsøkt å kaste lys over PPTs arbeid i skole og barnehage (Cameron & Tveit, under trykking; Fylling & Handegård 2009; Nilsen & Jensen 2010). Nilsen og Jensen (2010) har undersøkt samarbeidet mellom ulike aktører omkring barnehagebarn med individuell plan. Funnene fra studien viser at opplevelsen av et vellykket samarbeid er mer avhengig av forhold på personnivå, enn en god samordning av tjenestene på organisasjonsnivå. Hvor vellykket samarbeidet oppleves avhenger dermed av personene som er involvert sine holdninger, kunnskaper og innstillinger til det å skulle samarbeide. Funnene viser også at avklaring av muligheter og forventinger til de involverte kan styrke samarbeidet. Det framheves også at graden av konkretisering har sammenheng med samarbeidets verdi. Samarbeidet oppfattes som viktigere jo mer konkret det er (ibid.). Cameron og Tveit (under trykking) har undersøkt samarbeidet rundt et barnehagebarn med funksjonsnedsettelse. Funnene fra denne studien viser at opplevelsen av et vellykket samarbeid i stor grad knyttes til resultatet av samarbeidet. Funnene indikerer også at dersom motstridende verdier ikke blir tatt opp til diskusjon vil dette skade samarbeidet.

Fylling og Handegård (2009) har undersøkt PPTs arbeid inn mot skolen. Hensikten med studien var å analysere om PPTs praksis er i samsvar med Opplæringslovens krav. Studien framhever som påpekt tidligere at tjenesten befinner seg i et krysspress mellom ulike forventinger til hva som skal være tjenestens hovedfokus. Fra statlig hold og internt i tjenesten er det ønske om å endre arbeidsmåter fra et individfokus til mer systemrettet arbeid. Samtidig får tjenesten økede henvisninger fra skolen knyttet til individsaker, noe som fører til at tjenestens arbeid i hovedsak blir individrettet. Dette synes å gå på bekostning av mer systemrettet arbeid i forhold til å bidra til kompetanseutvikling og endring av skolens praksis. Fylling og Handegård (2009) konkluderer med at PPTs nytte og kvalitet dermed har stort forbedringspotensiale.

Den skriftlige framstillingen av studien er bygd rundt syv kapitler, der innledningen inngår som første kapittel. I kapittel 2 redegjør jeg for forskningsprosessen. Her begrunner jeg hvorfor jeg har

benyttet en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt det kvalitative forskningsintervjuet. Videre i dette kapitlet gjør jeg rede for valg av forskningsdeltakere og utarbeidelse av intervjuguide. Jeg beskriver også hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført, og hvordan jeg har utviklet kategorier. Resultatene av studien er presentert i kapittel 3, 4, 5 og 6. I kapittel 3 redegjør jeg med utgangspunkt i observasjon, referater, intervjuer og informasjonsskriv for studiens kontekst. I kapittel 4, 5 og 6 presenterer jeg analysene av intervjudata og drøfter funnene i lys av relevant teori. Kapittel 4 omhandler *opplevelse av kunnskapsdeling og bevisstgjøring*, kapittel 5 omhandler *opplevelse av at kunnskapsdeling og bevisstgjøring er nyttig for praksis* og kapittel 6 omhandler *opplevelse av å møtes*. I presentasjonen av resultatene redegjøres det først for teoretisk bakgrunn, deretter empiri, før jeg avslutter med analyse og drøfting. Avslutningsvis, i kapittel 7, oppsummerer jeg funnene.

KAPITTEL 2

METODE

Det er alltid problemstillingen som styrer valget av metode (Postholm, 2010). Min problemstilling: *Hvordan opplever lærerne å delta arbeidsgruppene?* setter erfaringene som tre lærere sitter igjen med i fokus. Det er deres opplevelser som skal belyses, og dermed er det mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningstilnærming, hvor det kvalitative forskningsintervjuet er datainnsamlingsstrategi. I dette kapitlet vil jeg belyse metodiske aspekter ved studien. Jeg vil gjøre rede for valg av metode og datainnsamlingsstrategier, og komme med begrunnelser for valgene jeg har tatt. Videre vil jeg presentere gjennomføring av intervju og analyse av datamaterialet, før jeg avslutningsvis gjennomgår metodiske overveielser.

Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning er målet å få en forståelse av fenomener ut fra den meningen menneskene tillegger dem (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i et bestemt forskningsfokus prøver forskeren å få innsikt i forskningsdeltakerens handlinger, refleksjoner og tanker som ligger til grunn for deres praksis (Guðmundsdóttir, 1992/2011). Forskerens mål, er i følge Postholm (2010): «å prøve å forstå og løfte fram meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer» (s. 34). Det er forskningsdeltakerens perspektiv som er i fokus i kvalitative studier, og forskerens oppgave er dermed å forstå og løfte fram forskningsdeltakerens stemmer (Moen, 2011). For å få innblikk i forskningsdeltakerens følelser, holdninger og erfaringer er det kvalitative forskningsintervjuet særlig godt egnet (Dalen, 2011).

Det kvalitative forskningsintervjuet

Ordet intervju kan oversettes som en «utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema» (Dalen, 2011, s.13). Kvale og Brinkmann (2010) omtaler det kvalitative forskningsintervjuet som en profesjonell samtale der kunnskap konstrueres i samspill mellom forsker og forskningsdeltaker. Formålet med forskningsintervjuet er å få omfattende og fylldige beskrivelser av hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011). Dersom forskeren skal forstå forskningsdeltakerens situasjon fra hans eller hennes ståsted, er det viktig å kunne innta den andres perspektiv, *det emiske perspektivet* (Postholm, 2010). Forskeren må derfor bestrebe seg på å komme bak overflaten og få tak i begrunnelser og synspunkter som ligger til grunn for det forskningsdeltakeren sier og gjør (Moen, 2011). Ved å samtale med andre mennesker kan man få

innblikk i det som foregår i en annens tankeverden, og gjennom å intervju et menneske kan man dermed få tak i deler av denne personens liv som det kan være vanskelig å fange opp på andre måter (Postholm, 2010).

Kvalitative intervjustudier kan utformes på ulike måter med tanke på struktur, og deles gjerne inn i det *strukturerte*, det *semistrukturerte* og det *ustrukturerte intervjuet* (Postholm, 2010). Et strukturert intervju innebærer at forskeren i forkant av intervjuet har utformet spørsmål, vanligvis med et begrenset sett svaralternativer, som blir stilt i samme rekkefølge til forskningsdeltakerne uten rom for fleksibilitet. Et ytterpunkt til dette er det ustrukturerte intervjuet, der forskeren får informasjon og innsikt i forskningsfeltet uten at det foregår i en planlagt intervjusituasjon. I denne studien velger jeg å benytte det semistrukturerte intervjuet, som verken kan betraktes som en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale. Denne intervjuformen kjennetegnes ved at forskeren har noen temaer og spørsmål klare, samtidig som hun er åpen for at nye spørsmål og temaer kan bli til under intervjuet (Postholm, 2011). Spørsmålene som stilles er åpne, slik at forskningsdeltakerne får mulighet til å løfte fram det de synes er viktig. Rekkefølgen på temaene bestemmes underveis i samtalen slik at forskeren kan følge forskningsdeltakerens fortelling (Thagaard, 2009). Intervjuet vil på denne måten forløpe mer som en samtale, noe som gir meg mulighet til å få tak i forskningsdeltakernes perspektiv (Postholm, 2010).

I kvalitativ forskning er jeg som forsker det viktigste forskningsinstrumentet, ettersom forskningen påvirkes av, og blir betraktet gjennom mine subjektive og kulturelle briller (Postholm, 2010). I følge Dalen (2011) er all forståelse bestemt av de oppfatninger og meninger vi har på forhånd om det vi ønsker å studere. Mine personlige erfaringer, opplevelser og fortolkede teorier danner et utgangspunkt for å kunne forstå og skape mening i datamaterialet (Postholm, 2010). Min bakgrunn som utdannet allmennlærer og arbeidserfaring fra skolen, samt den teorien jeg har satt meg inn i, vil farge de valg som blir tatt under hele forskningsprosessen. Jeg har gjennom min utdanning og praksis tilegnet meg kompetanse og erfaring som kan overføres til mitt forskningsfelt. Dette kan prege hvordan jeg tolker datamaterialet. Ved å velge de spørsmålene jeg har valgt i intervjuguiden, er jeg samtidig med på å bestemme hvilke utsnitt av virkeligheten forskningsdeltakerne får mulighet til å fortelle om. Mine spørsmål vil derfor påvirke og bli en del av forskningsdeltakernes narrativ (Guðmundsdóttir, 1992/2011). Min forforståelse øver innflytelse på hele forskningsprosessen. Refleksjon over egen subjektivitet og hvordan jeg kan påvirke forskningsarbeidet har vært nødvendig for at å møte forskningsfeltet med et mest mulig åpent sinn (Postholm, 2010). For å

forsøke synliggjøre hvordan jeg har påvirket forskningsarbeidet, vil jeg hele veien gjøre rede for de overveielser og beslutninger jeg har foretatt.

Forskningsprosessen

Valg av forskningsdeltakere og tilgang til feltet

Min studie tar utgangspunkt i opplevelsen til tre lærere. Antallet forskningsdeltakere er det lavest anbefalte, men likevel nok for å finne den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren, eller den felles essensen. I tillegg er antallet anbefalt med hensyn til tid og omfang (Postholm, 2010). Valg av forskningsdeltakere baserte seg på tre kriterier. Alle tre forskningsdeltakerne er for det første med i «Samhandlingsprosjektet» som utgjør bakgrunnen og konteksten for studien. Alle tre deltar i arbeidsgrupper som er opprettet for å styrke samhandlingen mellom skolen og PPT. Ettersom jeg skriver min masteravhandling på bakgrunn av et allerede etablert prosjekt, deltok jeg i november 2011 på en konferanse i regi av «Faglig løft for PPT». Her etablerte jeg kontakt med rektorer ved ulike skoler i kommunen, og fikk gjennom dem tilgang til aktuelle forskningsdeltakere. Rektorene fungerte på denne måten som en portåpner for aktuelle forskningsdeltakere. En portåpner kan beskrives som «en aktør med kontroll over atkomstlinjene til informantene» (Dalen 2011, s.31).

I tillegg til kriteriet om deltakelse i arbeidsgrupper, ble mine forskningsdeltakere valgt på bakgrunn av ytterligere to kriterier. Ettersom kommunen er liten, var det kun et begrenset antall forskningsdeltakere å velge mellom. For å prøve å få en mest mulig homogen gruppe bestemte jeg meg for det første å velge tre lærere av samme kjønn. Det andre kriteriet er at de alle jobber på mellomtrinnet. I midten av januar 2012 tok jeg kontakt med de aktuelle forskningsdeltakerne ved at jeg sendte en e-post med informasjon om studien. Jeg ringte også forskningsdeltakerne for å presentere meg selv, og for å avtale tidspunkt for et mulig intervju. Alle lærerne jeg kontaktet var interessert i å delta i studien.

Informert samtykke, konfidensialitet og etiske prinsipper

Vitenskapelig forskning reguleres av etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2009) har utformet retningslinjer jeg som forsker må følge. I henhold til disse retningslinjene sendte jeg forskningsdeltakerne i forkant av intervjuene et informasjonsskriv der jeg beskrev formålet med prosjektet og hvilken metode som ville bli benyttet (Vedlegg 2). Forskningsdeltakerne ble gjort oppmerksomme på at det som ble sagt om personlige forhold ville bli behandlet konfidensielt, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten videre begrunnelse. Som forsker har jeg også

et ansvar for å oppbevare mitt datamateriale på en måte som hindrer bruk og formidling av informasjon som kan skade forskningsdeltakerne. Forskningsmaterialet skal også anonymiseres, og dette har jeg gjort ved å benytte fiktive navn i forskningsteksten (NESH, 2009). Jeg har også skrevet uttalelsene i bokmålsform. Med dette mener jeg at jeg har hatt hensyn til etiske prinsipper. I henhold til retningslinjene er det viktig å vise særlig aktsomhet når forskningsdeltakerne kan identifiseres, for eksempel når personer og miljøet kan gjenkjennes i forskningsrapporten. Mine forskningsdeltakere jobber i en liten kommune, og på små skoler. Det er derfor viktig at prinsippet om konfidensialitet blir overholdt. Ettersom prosjektet «Faglig løft for PPT» er lett identifiserbart, kan dette likevel føre til utfordringer i forhold til prinsippet om anonymitet. En fullstendig anonymisering blir vanskelig ettersom kommunen som er med i prosjektet er liten, og ettersom det er få lærere som deltar i prosjektet.

Utforming av intervjuguide og utprøving av intervju

Ettersom jeg har valgt det semistrukturerte intervjuet som datainnsamlingsstrategi, utarbeidet jeg i forkant av intervjuene en intervjuguide (Vedlegg 1). Spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i min problemstilling, samt teori jeg hadde satt meg inn i på forhånd. Ved utarbeiding av intervjuguiden benyttet jeg *traktprinsippet* (Dalen, 2011), ved at jeg begynte med spørsmål som omhandlet forskningsdeltakerens bakgrunn, utdanning og jobberfaring. Målet med disse spørsmålene var at forskningsdeltakerne skulle føle seg vel og avslappet, samtidig som jeg som forsker skulle få tak i fylldige beskrivelser og biografiske data. Disse spørsmålene omtales gjerne som «Hva-spørsmål». Etter de innledende spørsmålene utformet jeg spørsmål som fokuserer mer mot de mest sentrale temaene, som jeg velger å omtale som «Hvordan-spørsmålene». Med disse spørsmålene søkte jeg å få tak i følelsene, opplevelsene og stemmene til forskningsdeltakerne. Mot slutten av intervjuguiden forsøkte jeg å åpne «trakten» ved å la forskningsdeltakeren fortelle fritt om egne erfaringer og opplevelser (ibid.).

I en kvalitativ intervjustudie anbefales det at det foretas et prøveintervju, både for å teste seg selv som intervjuer og for å prøve ut intervjuguiden (Dalen, 2011). Som en forberedelse utførte jeg derfor et prøveintervju hvor en medstudent var forskningsdeltaker. Prøveintervjuet varte i 25 minutter, og ble tatt opp på båndopptaker. Ettersom medstudenten ikke hadde noe personlig erfaring knyttet til spørsmålene som ble stilt, påvirket dette svarene jeg fikk. Likevel var prøveintervjuet nyttig på den måten at jeg fikk prøvd meg som intervjuer, noe som gjorde meg tryggere i denne rollen under intervjuene med forskningsdeltakerne. Jeg fikk også trent meg i å lytte, ta tid til pauser, samt stille relevante oppfølgingsspørsmål. I etterkant av prøveintervjuet endret jeg noen spørsmål,

ettersom noen av dem var noe overlappende. Jeg tilførte også spørsmål som jeg på forhånd ikke hadde planlagt, men som jeg syntes fungerte bra i prøveintervjusituasjonen. Prøveintervjuet var også gunstig ved at jeg fikk en antakelse av hvor lang tid intervjuet vil ta, samtidig som jeg erfarte at det å ha mange spørsmål var med på å skape en trygghet for meg i intervjusituasjonen.

Intervju og transkribering

Før jeg startet datainnsamlingen søkte jeg om tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Svaret jeg mottok var at studien ikke er meldepliktig (Vedlegg 3). Jeg reiste ut til skolene der mine forskningsdeltakere arbeider, for å foreta datainnsamlingen. Jeg hadde med meg informasjonsskrivet, slik at forskningsdeltakerne kunne få mulighet til å se over det eller stille spørsmål rettet til studien. Jeg presiserte de etiske hensynene og bad forskningsdeltakerne skrive under på samtykkeerklæringen før intervjuet startet (Vedlegg 2).

Jeg opplevde at det var en avslappet atmosfære i alle tre intervjusituasjonene, og jeg synes jeg fikk en god relasjon med alle forskningsdeltakerne. Forskningsdeltakerne virket noe nervøse i starten av intervjuet, og de poengterte alle at de ikke hadde lest seg opp på noe spesielt. Jeg fortalte da at det var deres personlige opplevelser og tanker jeg var ute etter, og at jeg ikke var der for å teste kunnskapen deres. I følge Kvale og Brinkmann (2010) er de første minuttene av intervjuet avgjørende for å etablere en god atmosfære, og for at forskningsdeltakerne skal få en klar oppfatning av den fremmede intervjueren de skal åpne seg for. For å skape en mest mulig trygg ramme tok jeg meg god tid til den innledende fasen der jeg presenterte meg selv og informerte om formålet med studien. For å få i gang praten åpnet jeg også for at forskningsdeltakerne fikk god tid til å fortelle om seg selv, sin bakgrunn og utdannelse. Jeg opplevde at det var nyttig og ta seg god tid til den innledende fasen, både for at vi skulle bli bedre kjent og for å vise interesse for forskningsdeltakeren. Jeg merket også at ansenheten forskningsdeltakerne hadde før intervjuet startet forsvant ved at de fikk mulighet til å fortelle fritt om seg selv og sin bakgrunn.

I følge Postholm (2010) bør intervjuet ha en god struktur, slik at alle de forhåndsbestemte temaene belyses. Samtidig må forskeren være åpen for at temaer som intervjueren ikke har tenkt på også kan komme fram. Alle temaene i intervjuguiden min ble stilt i en rekkefølge som falt naturlig inn i samtalen. Forskningsdeltakerne besvarte også mange av spørsmålene uten at de ble direkte stilt. I det første intervjuet jeg gjennomførte merket jeg at det var en utfordring å balansere mellom en styring av intervjuet, slik at alle temaene ble dekket, og en frisetting slik at forskningsdeltakeren fikk snakke om det som opptok henne. Dette intervjuet sporet litt av, og det var utfordrende å styre

samtalen tilbake på de relevante temaene og samtidig holde en flytende samtale. Denne erfaringen tok jeg med meg i de neste intervjuene.

Intervjuene hadde en varighet på 40 til 70 minutter, og alle ble tatt opp på lydbånd. Jeg kunne dermed konsentrere meg om å lytte til forskningsdeltakerne, og være tilstede i intervjusituasjonen (Postholm, 2010). Jeg hadde også med meg en notatblokk, der jeg tok noen notater underveis. Dette gjaldt spesielt oppfølgingsspørsmål jeg kom på underveis. Jeg bestemte meg for å skrive disse ned slik at jeg ikke avbrøt forskningsdeltakeren når jeg kom på noe jeg ville høre mer om. Jeg noterte også ned mine umiddelbare tanker og refleksjoner etter intervjuet. Disse fortløpende notatene kaller Dalen (2011) for *memos*, og hun påpeker at disse har stor analytisk verdi.

Det første intervjuet transkriberte jeg like etter at intervjuet var gjennomført. Ettersom jeg måtte reise langt for å gjennomføre intervjuene, gjennomførte jeg to intervjuer på samme dag. Jeg hørte gjennom disse to intervjuene dagen etter gjennomføringen, og transkriberte de fortløpende. Mens jeg hørte gjennom lydopptakene skrev jeg ned umiddelbare tanker i en notatblokk. Dette var nyttig for å få en oversikt over hva det var forskningsdeltakerne la vekt på under intervjuene. På denne måten ble jeg også ytterligere kjent med datamaterialet, og jeg fikk notater til videre refleksjon. Lydopptakene var av god kvalitet, og transkriberingen gikk greit. Jeg satt igjen med 50 sider skriftlig tekst etter transkriberingen var gjennomført, og refleksjonsnotatene utgjorde fem håndskrevne sider.

Analyse og utvikling av kategorier

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2010). Tolkningen av intervjutekster kan sees på som en dialog mellom tekst og forsker, med fokus på et dypere meningsinnhold i teksten enn det man oppfatter ved første gjennomlesing (Thaagard, 2009).

Fortolkningen kan beskrives som en kontinuerlig toveis interaksjon mellom de enkelte delene og helheten, en prosess som gjerne omtales som den *hermeneutiske spiral* (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i en forståelse av teksten som helhet fortolkes deler av teksten, og delene settes deretter i relasjon til helheten. Dette innebærer en fram- og tilbakeprosess mellom min forståelse, empiri og teori (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010).

For å få en følelse av helheten leste jeg gjennom de transkriberte tekstene hver for seg, og lette etter hovedtema i tekstene (Thaagard, 2009). Deretter satt jeg i gang med det deskriptive analysearbeidet. I følge Postholm (2010) innebærer den deskriptive analysen å strukturere arbeidet. Dette innebærer å dele opp datamaterialet slik at man kan se hva som framtrer som mønster, regelmessighet og

gjentakelser. Dalen (2011) påpeker at viktige ledd i analyseprosessen er koding og kategorisering av datamaterialet. Koding innebærer en grundig og systematisk gjennomgang av dataene for å finne ut hva de egentlig handler om. Hensikten med kodingen er å utvikle kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet i tekstene på et teoretisk og mer fortolkende nivå (Dalen, 2011). Min framgangsmåte i dette arbeidet var å ta for meg hvert enkelt intervju der jeg lette etter sentrale uttalelser som hadde relevans til problemstillingen. Jeg samlet deretter sentrale ytringer som naturlig hørte sammen i kategorier som representerte temaer som var sentrale i hvert av intervjuene (Vedlegg 4).

Med utgangspunkt i kategoriene fra de ulike intervjuene, prøvde jeg og finne fram til en felles essens i lærernes opplevelser. Ettersom lærerne løftet fram mange ulike opplevelser, var dette en utfordrende del av analyseprosessen. Dette innebar at jeg måtte gå tilbake til empirien for å finne ut om noen av uttalelsene kunne passe innefor andre kategorier. Jeg fant til slutt fram til tre hovedkategorier som indikerer meningsinnholdet i lærernes opplevelser av å delta i arbeidsgruppen. Forskningsdeltakernes uttalelser om deling av kunnskap i arbeidsgruppen resulterte i kategorien *opplevelse av kunnskapsdeling og bevisstgjøring*. Uttalelser som omhandlet denne kunnskapsdelingens betydning for praksis, valgte jeg å samle under kategorien *opplevelse av at kunnskapsdeling og bevisstgjøring er nyttig for praksis*. Forskningsdeltakernes uttalelser om samhandling, samordning og samarbeid, resulterte i kategorien *opplevelse av å møtes*.

Opplevelse av kunnskapsdeling og bevisstgjøring	Opplevelse av at kunnskapsdeling og bevisstgjøring er nyttig for praksis	Opplevelse av å møtes
---	--	-----------------------

Fig. 1: Kategorier som er felles for forskningsdeltakerne.

Kategorien *opplevelse av kunnskapsdeling og bevisstgjøring* omhandler lærernes opplevelser av å få innspill og forslag fra andre, og hvordan dette har bidratt til refleksjon og bevisstgjøring. Sentralt innen denne kategorien er også betydningen av å dele taus kunnskap. Kategorien *opplevelse av at kunnskapsdeling og bevisstgjøring er nyttig for praksis* inneholder lærernes opplevelser av hvordan systematisk refleksjon og deling av kunnskap i arbeidsgruppen har vært nyttig for praksis. Denne kategorien inneholder også lærernes opplevelser i forhold til innmelding av saker til PPT. Kategorien *opplevelse av å møtes* inneholder lærernes opplevelser av å sette av tid og rom til å møtes og dele utfordringer med andre. Opplevelse av utfordringer i samarbeidet og tanker om framtidig samarbeid

med PPT er også sentralt her. Etter å ha funnet de tre kategoriene jeg mener belyser hvordan lærerne opplever å delta i arbeidsgruppene, gikk jeg tilbake til empirien for å kontrollere om de kategoriene jeg hadde funnet var gyldige, samtidig som jeg sjekket om viktige ytringer var oversatt. Jeg fant at kategoriene gav en god indikasjon på hvilke opplevelser lærerne sitter igjen med etter deltakelse i arbeidsgruppene. Disse tre kategoriene ble dermed grunnlaget for videre arbeid med datamaterialet. For en mer utfyllende beskrivelse av kategoriene, se vedlegg 5.

Kvalitet i studien

Begrepene *pålitelighet*, *gyldighet* og *overførbarhet* er sentrale i forhold til vurderingen av en kvalitativ studies kvalitet (Thagaard, 2009). Studiens pålitelighet dreier som om forskningen har blitt utført i tråd med gjeldene metodiske prinsipper. Det innebærer at forskeren må dokumentere forskningsprosessen og gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at den kan gjennomgås og vurderes av andre (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). For å styrke studiens pålitelighet har jeg gjort rede for min forskningsprosess, både når det gjelder framgangsmåter, innsamling og analyse av data. Jeg har beskrevet hva slags forhold som oppsto mellom meg og forskningsdeltakerne og gitt en detaljert beskrivelse av hvordan jeg har utviklet kategoriene som presenteres i studien (Vedlegg 4). Jeg har også fokusert på å skille forskningsdeltakernes utsagn fra mine egne tolkninger og vurderinger, noe Thagaard (2009) påpeker at er viktig for å styrke studiens pålitelighet.

Studios gyldighet dreier seg om i hvilken grad den faktisk undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2010). Det dreier seg blant annet om intervjuenes kvalitet, og om mine tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2010). For å få et mest mulig riktig bilde av mine forskningsdeltakeres opplevelser, har jeg i intervjusituasjonene stilt åpne spørsmål for å få fram lærernes stemmer. Jeg har vært bevisst på å ikke legge for sterke føringer på hvilke svar jeg ønsket eller forventet, ettersom dette ville ha svekket studiens gyldighet. Studios gyldighet dreier seg også om hvordan transkriberingen er gjennomført. I følge Kvale og Brinkmann (2010) går viktige elementer som stemmeleie, kroppsspråk og gester tapt når samtalen abstraheres i skriftlig form. Jeg valgte derfor å transkribere uttalelsene ordrett, med registrering av latter, tenkepauser og uttrykk som «m-m», «ehm» og «hmm» der det hadde betydning. Jeg synes det var viktig å ha med dette ettersom det viser når forskningsdeltakerne er nølende eller usikre, samtidig som det framhever hvilke spørsmål de tenker nøye gjennom før de svarer. Jeg forsøkte på denne måten å gjøre transkriberingen så autentisk som

mulig, slik at for mye informasjon ikke skulle gå tapt fra intervjuene til den skriftlige transkriberingen.

Overførbarhet handler om at de funnene jeg kommer fram til også kan være relevant i andre sammenhenger. Dette innebærer at leseren opplever at studien gir dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer (Thagaard, 2009). Resultatene fra studien presenterer tre forskningsdeltakeres opplevelser og erfaringer knyttet til en spesifikk kontekst i en bestemt tidsperiode. Likevel kan funnene tilføre nyttig informasjon til andre enn forskningsdeltakerne som deltok i studien. Postholm (2010) omtaler dette som en *naturalistisk generalisering*. Ved å beskrive forskningsfeltet på en detaljert måte gjennom fyldige beskrivelser, åpner jeg for at lesere av min studie kan kjenne seg igjen i erfaringer og funn som er beskrevet i teksten. På denne måten kan studien oppleves som nyttig for andres situasjon (ibid.). Etersom forskningsdeltakerne har deltatt i et prosjekt, og jeg kun har intervjuet tre lærere, kan jeg ikke trekke slutninger som gjelder for alle lærerne som har deltatt i arbeidsgruppene. Jeg kan derimot si noe om hvordan lærerne i denne studien opplevde å delta i arbeidsgruppene. Det er leseren av denne studien som avgjør om mine resultater har relevans for dem, og om de dermed kan overføres til en ny kontekst (Kvale & Brinkmann, 2010).

For å sikre studiens troverdighet har jeg foretatt det Postholm (2010) omtaler som *member-checking*. Dette innebærer å gå tilbake til forskningsdeltakerne for å presentere funnene, og dermed gi de muligheten til å se om de kjenner seg igjen i mine tolkninger, analyser og beskrivelser. Etersom jeg ikke fikk mulighet til å reise tilbake til forskningsdeltakerne, sendte jeg mine funn til lærerne via e-post. De fikk også tilsendt kapitlet som omhandler studiens kontekst. Jeg bad forskningsdeltakerne kontakte meg om de ikke kjente seg igjen i tolkningene. Etersom jeg ikke hørte noe fra noen av lærerne, antar jeg dermed at de kjenner seg igjen i mine analyser og tolkninger.

KAPITTEL 3

STUDIENS KONTEKST

Sentralt i kvalitativ forskning er at man må ha en beskrivelse av konteksten studien foregår i. Dette er viktig ettersom forskningsdeltakernes opplevelser ikke kan forstås uavhengig av deres spesifikke sosiokulturelle kontekst (Moen & Karlsdottir, 2011). Under vil jeg gi en nærmere presentasjon av prosjektet «Faglig løft for PPT» og «Samhandlingsprosjektet». Deretter ser jeg på hva arbeidsgruppen er, før jeg til slutt gir en ytterligere presentasjon av mine forskningsdeltakere. Aller først vil jeg redegjøre for grunnleggende prinsipper for opplæring i en skole for alle.

Grunnleggende prinsipper i en skole for alle

I dagens inkluderende skole er det et overordnet prinsipp at alle elever har rett til *tilpasset* og *likeverdig opplæring* (Kunnskapsdepartementet, 2010). Likeverdig opplæring dreier seg om at alle skal gis de samme mulighetene til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, sosial- eller religiøs tilhørighet. For å sikre en likeverdig opplæring kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Tilpasset opplæring handler i forlengelsen av dette om at alle elever har rett på en opplæring ut fra egne evner og forutsetninger. I Opplæringslovens § 1-3 heter det at: «opplæringa skal tilpassast evnene og førestetnadene hjå den enkelte eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Å tilpasse opplæringen dreier seg om å skape en balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev, og fellesskapet. Denne balansen skapes blant annet gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2011).

En tilpasning av den ordinære opplæringen viser seg imidlertid å ikke alltid være tilstrekkelig for å gi alle elever et tilfredsstillende utbytte. De elevene som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har etter Opplæringsloven § 5-1 rett til *spesialundervisning* (Kunnskapsdepartementet, 2010). Spesialundervisning innebærer enn mer omfattende tilpasning av undervisningen, og må forstås som en del av arbeidet med å gjennomføre tilpasset opplæring. Det kan dreie seg om at det blir satt inn ekstra ressurser i forhold til timer med spesialundervisning, mer omfattende bruk av spesialpedagogisk kompetanse, eller mer omfattende innholdsmessig tilpasning som eksempelvis unntak fra kompetansemål. Det er samtidig viktig at denne mer omfattende tilpasningen gjennom spesialundervisning ivaretar hensynet til fellesskap ved at elever med spesialundervisning tar del i en inkluderende opplæring (Nilsen, 2011).

De siste årene har det vært en betydelig økning i andel elever som får spesialundervisning. Som nevnt innledningsvis hadde 8,6 % av elevene i grunnskolen enkeltvedtak om spesialundervisning skoleåret 2011-2012. Prosentandelen innebærer 52 972 elever (GSI, 2012). Siden 2007-08 har andelen økt med 2 prosentpoeng. Dette utgjør en økning på 11 930 elever (ibid). Denne økningen kan ha ulike forklaringer. På den ene siden kan den sees på som et resultat av at skolen tar elevenes rettigheter på alvor gjennom økt fokus på elevenes læringsutbytte og bevissthet om elevenes rettigheter. På den andre siden kan økingen forklares på bakgrunn av at skolene bruker denne retten som en utstøtningsmekanisme for å gjøre klasserommene mer homogene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Behovet for spesialundervisning kan også ha sammenheng med egenskaper ved den ordinære opplæringen i skolen. Det kan dreie seg om hvilke styrkingstiltak som settes inn, hvordan man velger å organisere undervisningen, samt hvor godt man klarer å tilpasse den ordinære opplæringen i forhold til elevers behov (Nilsen, 2011).

Tilpasset opplæring kan vise seg å være krevende og vanskelig å realisere for lærere, ettersom dagens skole omfatter elever med store variasjoner i forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). I Lærerplanverket for Kunnskapsløftet påpekes det at samarbeid i skolen er et viktig vilkår for å lykkes med en opplæring som møter alle elevers behov. Dette fordrer at skolens ledelse legger opp til felles innsats blant lærere i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2006). Når det gjelder spesialundervisning er det samtidig viktig at samarbeidet utvides til å omfatte også andre yrkesgrupper som knyttes til skolene. Det er gjennom flere styrkingdokumenter blitt framhevet et behov for styrking av PPTs rolle som en viktig aktør i skolens arbeid med bedre tilrettelegging av opplæringen, og som bidragsyter i arbeidet med å sikre tilpasset likeverdig og inkluderende opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2011). I melding til Stortinget nr.18 (2010-2011) er samordning og samarbeid vedrørende dette foreslått som en strategi (Kunnskapsdepartementet, 2011). Prosjektet «Faglig løft for PPT» (2008-2012) setter fokus på nettopp denne utfordringen.

Faglig løft for PPT.

«Faglig løft for PPT» (2008-2012) er, som nevnt innledningsvis, et fireårig samarbeidsprosjekt mellom Statped (Møller og Trøndelag kompetansesenter), KS og NTNU. Prosjektet er gitt i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og avsluttes i 2012. Initiativet til prosjektet ble blant annet begrunnet i uklare styringssignaler og strategier for utvikling av PPT lokalt og nasjonalt (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2008b). Målsettingen med prosjektet er «å etablere et faglig miljø og

utvikle en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling for PPT» (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 97). Prosjektet har to hovedmål. Det første målet handler om å bidra til å utvikle PPT til en tydelig instans med høy faglig og metodisk kvalitet. Det andre hovedmålet innebærer å bidra til at PPT gjennom sitt arbeid kan tilby koordinerte og helhetlige tilbud til brukerne, som kan bidra til god utnytting av offentlige ressurser (Møller-Trøndelag et al., 2008b).

Det er i tillegg til disse to hovedmålene satt opp tre delmål for prosjektet: 1) å utvikle en modell for etablering av et faglig utviklingscenter for PPT, 2) å utvikle og gjennomføre erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning, og 3) å utvikle og gjennomføre et tilbud om formell spesialisering for ansatte i PPT som har tatt hovedfag/master. Fram til 2010 har delmål 2 og 3 blitt prioritert, og det har i denne sammenheng blitt opprettet tilbud om videreutdanning, og etablert en erfaringsbasert mastergrad for ansatte i PPT. Hensikten med disse delmålene er å øke legitimiteten til PPT som skolens nærmeste støttespiller i arbeidet med barn og unge med behov for ekstra støtte (ibid.). Hustad og Fylling (2010) hevder at mastergraden fungerer som en felles kunnskapsbase for ansatte i PPT, og at kursene viser gode resultater når det gjelder kvalitet og relevans.

I prosjektplanen for 2010 er delmål 1 gitt prioritet. Dette delmålet innebærer å etablere et utviklingsmiljø for PPT i Midt-Norge. I den sammenheng er det utviklet en modell for en regional samhandlingsstruktur med hovedvekt på lokal forankring og medvirkning. Tiltaket skal bidra til en bedre samhandling og ressursutnytting mellom ulike etater og nivå. I den forbindelse sendte «Faglig løft for PPT» i november 2010 ut en invitasjon til å delta i et småskalaprojekt omtalt som «Samhandlingsprosjektet» (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2011c). Kriteriene for å delta i prosjektet var at deltakelse måtte forankres på kommunalt nivå, og prosjektet måtte omfatte praksisfeltet og ha et klart utviklingsmål. Utprøvingen måtte gjennomføres i tidsperioden høst 2011 og vår 2012. Et kriterium var også at PPT måtte spille en sentral rolle, og at Statped og NTNU måtte involveres. Det var flere kommuner som meldte interesse, og to kommuner ble til slutt valgt ut til å delta (ibid.)

Samhandlingsprosjektet

«Samhandlingsprosjektet» ble i regi av «Faglig løft for PPT» iverksatt i Midt-Norge høsten 2011. Prosjektet er en modellutprøving for å styrke samhandlingen mellom skolen og PPT. Målet er at denne samhandlingen vil føre til en kompetansebygging, der PPT blant annet får et tettere og mer systematisk samarbeid med skolen. Utprøvingen involverer kommuner, det vil si skolen og PPT-

kontorer, samt Statped systemet og NTNU (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2011b). Statpeds rolle er i denne sammenheng å veilede og tilføre kompetanse til PPT i begge kommunene. Dette innebærer blant annet kursing av PP-rådgivere, rektorer og lærere. NTNUs rolle i prosjektet innebærer blant annet å bidra til kunnskapsutvikling gjennom å dokumentere suksesskriterier og kritiske faktorer for god samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2010; Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2008b).

Ved en av de to kommunene som deltar i «Samhandlingsprosjektet», ble det høsten 2011 etablert *reflekterende team* på en av skolene. I det reflekterende teamet deltar lærere, rektor, PPT og assistenter. Teamet møtes en gang i uken, og målsettingen er å arbeide systematisk for å etablere en kultur for refleksjon over egen praksis, samt styrke samhandlingen mellom skole og PPT (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2011a). I den andre kommunen ble det høsten 2011 etablert *arbeidsgrupper* ved samtlige av skolene i kommunen. I denne kommunen er det til sammen 590 elever i grunnskolen, hvorav 6 % mottar spesialundervisning. I tillegg er 18 % av elevene meldt til PPT. Bakgrunnen for kommunenes deltakelse i prosjektet er et ønske om å se nærmere på den spesialpedagogiske praksisen for å sikre at kommunen har et forsvarlig system. Hovedmålet med arbeidsgruppene er å kvalitetssikre den spesialpedagogiske praksisen i kommunen og på bakgrunn av dette å styrke samhandlingen mellom PPT og skolen. Rutiner for kartlegging, samarbeidet mellom skolen og PPT, oppmelding til PPT, og organisering og metodevalg er faktorer kommunen mener det er behov for å kvalitetssikre (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2011b).

Arbeidsgruppene består av rektor, en PP-rådgiver og 1-2 lærere. Det varierer fra skole til skole hvor ofte gruppene møtes, men de møtes i gjennomsnitt hver tredje eller fjerde uke.

Arbeidsgruppemøtene startet ved samtlige skoler i september 2011. Møtene foregår i et fast rom på de aktuelle skolene. Det er PP-rådgiveren som har ansvar for å sette dato for, og innkalle til møtene. Deltakerne i arbeidsgruppen har ulike roller. Læreren er *veisøker*, PP-rådgiver er *sekretær* og *veileder*, og rektor er *ordstyrer*. Sekretærrollen til PPT innebærer å innkalle til møtene, samt skrive referater fra hvert møte. Arbeidsgruppene er organisert noe ulikt når det gjelder hvem som leder møtene. I noen grupper er det rektor som leder, og i andre er det PP-rådgiveren (ibid.).

Det overordnede temaet for samhandlingen i arbeidsgruppene er oppmerksomhetsvansker. Temaet er bestemt gjennom et samarbeid mellom rektorgruppen, leder fra PPT og kommunalsjef for opplæring. Tematikken er aktuell ved alle skolene, og et område der det er behov for kompetanseheving. Med utgangspunkt i valgt kasus jobber arbeidsgruppen i fellesskap gjennom å

analysere og utvikle tiltak. Ved å arbeide med innmeldte kasus på de enkelte skolene, er hensikten å utvikle tiltak som kan være grunnlag for å etablere rutinebeskrivelser for den spesialpedagogiske praksisen i kommunen. Det skal bli tydeligere hvilke oppgaver PPT har hovedansvar for, og hvilke oppgaver skolen selv kan løse med veiledning fra PPT. Det er skolen som velger elevsak som skal brukes som kasus, og læreren har ansvaret for å gjennomføre tiltakene arbeidsgruppen kommer fram til. Sentrale mål for lærernes deltakelse er å øke kompetansen på oppmerksomhetsvansker, etablere nye metoder og øke handlingskompetansen. Forut for oppstarten til arbeidsgruppene deltok lærere og rektorer på et seminar i august, der de fikk opplæring og kursing av Statped i modellen som benyttes (ibid.).

Modeller for analyse og refleksjon

Arbeidsgruppen anvender *analysemodellen*² (Nordahl, 2005), som et sentralt verktøy for å systematisere arbeidet i møtene. Figur 2 illustrerer analysemodellen:

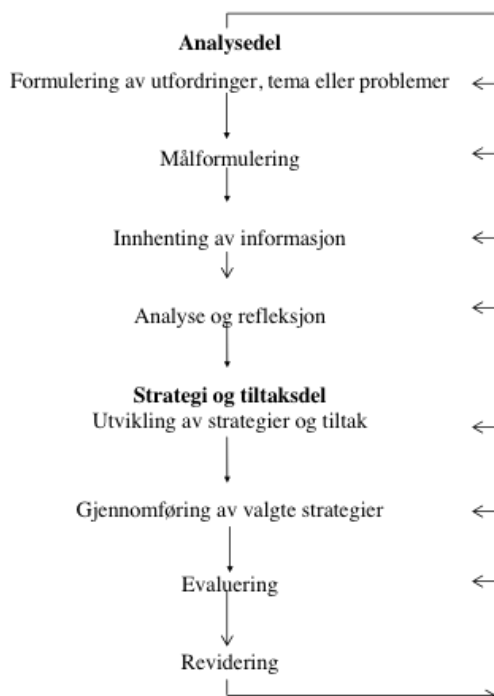


Fig. 2: Analysemodellen (Nordahl, 2005, s. 47).

² Analysemodellen som benyttes er en del av den større LP-modellen. Modellen tar utgangspunkt i et systemperspektiv. I skolen kan problemer i henhold til dette perspektivet forklares ut i fra ulike systemfaktorer som relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere, og de forventinger og verdier som finnes i omgivelsene. Med bakgrunn i dette blir det dermed viktig å jobbe mot å endre strukturer og mønstre i omgivelsene, for å forebygge eller korrigere atferdsvansker (Nordahl, 2005).

Som figuren viser består analysemodellen av to hoveddeler; en *refleksjons- og analysefase* og en *tiltaks- og strategifase*. I den første fasen defineres en *problemformulering*. Problemet eller utfordringen dreier seg om situasjoner der læreren opplever at det er en avstand mellom hvordan noe faktisk er, og hvordan hun ønsker at situasjonen skal være. I tillegg må det være ukjent hvorfor det er et avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Det er viktig at man i denne fasen ikke låser seg fast i bestemte årsaksforklaringer knyttet til individet, men er åpen for nye perspektiver for å avdekke systemiske mekanismer som kan påvirke elevens atferd (Nordahl, 2005). I arbeidsgruppen er lærerne veisøkere, og det tas dermed utgangspunkt i noe de opplever som et problem eller utfordring i eget klasserom. Gruppen kommer deretter gjennom diskusjon til enighet om en felles problemformulering.

Neste steg i analysemodellen dreier seg om å utarbeide en *målformulering*. Endring av atferd eller utvikling av læringsmiljøer bør i følge Nordahl (2005) være «en målrettet prosess som skal lede fram til noe» (s. 49). I denne fasen er hensikten å beskrive en ønsket situasjon. For å kunne analysere hvilke faktorer problemene henger sammen med, er det nødvendig å innhente informasjon om situasjonene atferden synliggjøres i. Det er viktig å få saken godt opplyst gjennom informasjon og oppfatninger fra læreren, og dette bør også suppleres med kartlegging eller annen informasjonsheiting (Nordahl, 2005). Den neste fasen, *analyse og refleksjon*, danner grunnlaget for tiltakene og strategiene som senere skal iverksettes. Hensikten med denne fasen er å komme fram til hvilke faktorer som bidrar til at problemene kommer til uttrykk og oppstår. Fokuset er her på omgivelsene rundt den atferden man ønsker å påvirke, og i mindre grad på den enkelte elev. Det er her viktig å kunne ta elevens perspektiv for å forstå hvorfor eleven handler slik han eller hun gjør. I denne fasen er *sammenhengssirkelen* (Nordahl, 2005) et viktig arbeidsredskap. Ved å ta utgangspunkt i sammenhengssirkelen kan man komme fram til, og få en oversikt over, hvilke faktorer som utløser og opprettholder elevenes atferd. Sammenhengssirkelen skisseres av Nordahl (2005) på følgende måte:

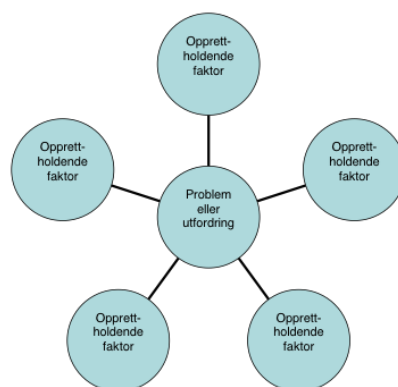


Fig. 3: Sammenhengssirkelen (Nordahl, 2005, s. 53).

I analysefasen er hensikten å se ting på nye måter, noe som innebærer at man må være åpen for nye perspektiver og tilnærminger. Ved å skaffe en oversikt over forhold som kan påvirke, utløse eller opprettholde problemet, kan man i neste omgang endre atferd gjennom å forandre eller fjerne disse faktorene. Etter en grundig analyse av de opprettholdene faktorene konsentrerer gruppen seg om *valg av strategier og tiltak*. I denne fasen prioriterer deltakerne noen av de opprettholdende faktorene, og bestemmer tiltak knyttet til valgte faktorer. Deretter utvikles strategier for gjennomføring. Tiltakene tar utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om hva som kan gi gode resultater (ibid.).

Gjennomføring av *tiltak og strategier* er det neste steget i modellen. Dette innebærer for læreren å prøve ut de tiltakene som man i arbeidsgruppen har kommet til fram til og er enige om. Etter en periode på to til tre uker etter gjennomføringen av tiltakene foretas det en *evaluering*. Det er viktig at alle i gruppen og eventuelt veieildere deltar i denne evalueringen. I denne fasen diskuterer man om alle tiltakene er blitt gjennomført, om de er gjennomført på en kontinuerlig og systematisk måte. Man ser også på om noen faktorer har vært til hindre for gjennomføringen. Under denne evalueringen ser man både på gjennomføringen og resultatene av tiltakene. Dette innebærer at man ser om utfordringene er redusert og om tiltakene har ført en positiv utvikling. Det evalueres også i hvilken grad de oppsatte målene er nådd. Det siste steget i modellen er *revidering*. Her går alle deltakerne gjennom samtlige av stegene i modellen og ser om det kan gjøres eventuelle endringer og forbedringer (Nordahl, 2005). I de neste kapitlene vil jeg presentere analysene av intervjudataene. Først vil jeg gi en kort presentasjon av forskningsdeltakerne som har deltatt i studien.

Presentasjon av forskningsdeltakere

Tre lærere har deltatt i denne studien. *Liv* er 59 år og har jobbet som lærer i 32 år. Hun jobber på en fådelt skole som kontaktlærer på 6-7. trinn. Hun er utdannet allmennlærer, med fordypning i kroppsøving, og med videreutdanning i historie og engelsk. Hun har jobbet til sammen 29 år på nåværende skole. Hun uttrykker at hun ofte synes det er for lite oppfølging fra PPT, og at tjenesten ofte sklir for fort ut. Hun sier:

Det er veldig greit at PPT kan komme inn når en lærer føler at det er behov for det. At PPT kan komme inn som en ekstra ressurs, det er viktig. Og da er det viktig at de ikke detter ut for fort. Litt det at.. når de først er inne i bildet da, at de på en måte er her mer. Slik at de virkelig kjenner situasjonen. At jeg skulle ønske de av og til, at de fulgte bedre opp.. Så, ja. Det har jeg følt inni meg, og det tror jeg ikke jeg er den eneste som gjør. Som føler det slik, altså (...). For det er klart at de kan en del mer om ting som vi lærere ikke har greie på. Det tror jeg på (270212, s. 3).

Nina er 47 år og har jobbet som lærer i 18 år. Hun jobber nå som kontaktlærer på mellomtrinnet, og har vært ved denne skolen i 12 år. Hun er utdannet allmennlærer med fordypning i engelsk, og har 10 vekttall i spesialpedagogikk og i naturfag. Hun føler PPT jobber litt adskilt fra skolen, og synes det er viktig at tjenesten blir mer synlig. Hun sier blant annet:

Jeg føler at det kanskje ikke er så lett å få kontakt (med PPT). De er der nede, og jeg er her. At vi på en måte.. vi jobber med de samme elevene men de er litt sånn adskilt for seg selv. Så, jeg så på dette som en mulighet til å få mer kontakt med PPT, da. PPT sitter jo helt sikkert inne med mer kompetanse enn meg på spes.ped. feltet. Men de kjenner ikke skolehverdagen, og elevene.. og det som er rundt den enkelte elev (290212, s. 2).

Siri er 32 år og har jobbet som lærer i 5 år. Hun er utdannet allmennlærer, og jobber som kontaktlærer på 6-7. trinn ved en fådelt skole. Hun trives i jobben sin og uttrykker at hun liker seg godt på fådelte skoler. Samtidig opplever hun å føle seg litt alene ettersom hun har ansvaret for flere klasser på en skole der det er få lærere. Hun ønsker derfor mer råd og veiledning fra PPT. Hun sier:

Jeg savner litt dette her at PPT kunne gitt en tilbakemelding, med en gang de har vært her... eller når de er i det og akkurat har sett ting..at de kan være igjen, om det bare er for en liten stund. Sånn etter de har observert, bare for å få litt.. De har jo observert meg som lærer også, og det er jo alltid greit å vite om.. kanskje jeg ikke skulle gjort det? Det er jo ikke alltid du ser selv om ting fungerer så bra, eller ikke..på en måte. Når du ikke, utenom at du filmer deg selv eller noe. Og også at de ikke er redd for å si fra, heller. For det er jo bare for at en skal bli flinkere, det er jo ikke for å kritisere noen, ikke sant (290212, s. 17-18).

I de neste kapitlene vil jeg se på hvordan Liv, Nina og Siri opplever å delta i arbeidsgruppene.

KAPITTEL 4

OPPLEVELSE AV KUNNSKAPSDELING OG BEVISSTGJØRING

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne opplevde at deling av kunnskap i arbeidsgruppen førte til refleksjon og bevisstgjøring. Under vil jeg presentere relevant teori. Deretter kommer empiri og analyse, før jeg avslutter kapitlet med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

Kunnskap er et vidt begrep som det kan være vanskelig å gi en definisjon av. Min tilnærming til kunnskapsbegrepet tar utgangspunkt i det *sosialkonstruktivistiske perspektivet*, som legger hovedvekt på at virkeligheten skapes gjennom sosiale konstruksjoner. I henhold til dette perspektivet er det ikke mulig å gi en objektiv beskrivelse av verden: «den samme situasjonen kan forstås på mange ulike måter, men gjennom sosial samhandling kan vi konstruere en felles forståelse som gir kunnskap og mening» (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 142). Kunnskap blir i lys av dette sett på noe som utvikles og skapes i møtet mellom mennesker (ibid). Dette perspektivet på kunnskap forutsetter videre at all kunnskap er kontekstavhengig, ettersom den avhenger av menneskene som er involvert og konteksten de befinner seg i (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005).

Mye av kunnskapen vi sitter inne med kan uttrykkes og tydeliggjøres ved å skrives ned og formuleres i setninger. Dette er en form for kunnskap det er lett å formidle til andre, og omtales som *eksplitt kunnskap* (Polanyi, 1966; Gotvassli, 2007). Polanyi (1966) påpeker at fagfolk samtidig vet mer enn de kan sette ord på. Gjennom praksis utvikles en kunnskap som er annerledes enn det som er nedfelt i teorier og metoder. Denne er basert på personlig erfaring, utdanning, og læring av ulike ferdigheter, og kan betraktes som *kunnskap i handling* eller *tause kunnskap* (Polanyi, 1966; von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005). Det er en form for kunnskap som er innebygd i selve handlingen, i fagpersonens væremåte og i situasjonen (ibid.). Lærere forholder seg daglig til ulike utfordringer i klasserommet. Måten de forstår og håndterer disse på skjer ofte uten at de har tenkt ut en plan eller har en begrunnelse for det de gjør. De bruker sin tause kunnskap, ubevisst, for å forstå situasjoner og handlinger her og nå (Røkenes & Hanssen, 2006). Den tause kunnskapen er knyttet til individet og konteksten individet befinner seg i, og derfor vanskelig å beskrive til andre. Ved å omsette den tause kunnskapen til eksplitt kunnskap som gjøres tilgjengelig for andre, kan den fungere som en kraft i forhold til kunnskapsutvikling og læring (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005).

Begrepet *kunnskapens mikrosamfunn* (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005) kan bidra til å gi innsikt i de prosessene der enkeltindivider sammen med andre bidrar til å skape ny, felles kunnskap. Mikrosamfunn kjennetegnes av at deltakerne har kontakt ansikt til ansikt, og at de gradvis lærer mer gjennom å få innsikt i hverandres kunnskap. Den enkelte deltaker får også en grundigere innsikt i sin egen forståelse når han eller hun sammen med en gruppe mennesker må sette ord på egen, taus kunnskap. Kunnskapen gjøres på denne måten både tilgjengelig for andre, og for en selv. Kunnskapen som skapes i mikrosamfunnet er sosial, situert og kontekstavhengig. Von Krogh, Ichijo & Nonaka (2005) foreslår at gruppen bør være liten; fem til syv mennesker, dersom ny kunnskap skal kunne utvikles gjennom sosialisering.

I følge Søndena (2004) er refleksjon nødvendig for å sette ord på, og løfte fram den tause kunnskapen. Refleksjon, alene eller sammen med andre, er dermed en viktig strategi for bevisstgjøring av egen kunnskap, og for kunnskapsutvikling (Skau, 2011; Sølvsberg & Rismark, 2009). Lillejord (2003) skriver at det er en utfordring i dagens skole at læreres hverdagshandlinger er mer situasjonsbundet og intuitive, enn refleksive. Hvis det er et mål å endre etablerte handlingsmønstre, må man dermed finne ut hva som styrer egne handlinger. Man må derfor stille spørsmål ved hvorfor en tenker og handler slik en gjør. Refleksjon kan gjøre en mer bevisst disse spørsmålene (ibid). Ordet refleksjon kommer av franske ordet «flechir», som betyr å snu eller bøye seg tilbake til seg selv (Askeland, 2011). I følge Bruner (1997) dreier refleksjon seg om en prosess der en stiller spørsmål til egen praksis ved å se tilbake på tidligere handlinger. Ved å reflektere over det som er gjort tidligere, kan en se muligheter for framtidige handlingsmåter.

Søndena (2004) påpeker at refleksjon knyttet til spørsmål omkring hva og hvordan en gjorde noe, eller har tenkt til å gjøre noe, preger mye av refleksjonsprosessen i skolen i dag. Hun stiller seg kritisk til en slik handlingsfiksert forståelse av refleksjon, og påpeker at refleksjon handler om mer enn tenkning omkring praktisk handling. Refleksjon innebærer også å kaste «tanken tilbake på tenkinga» (s. 23). I denne sammenheng introduserer hun begrepet *kraftfull refleksjon*. Hun påpeker at refleksjonen må fokusere på tankene som ligger til grunn bak handlingene, framfor handlingen i seg selv. Det som gjerne utgjør et bakteppe av tanker som vi tar for gitt, må bli en del av forgrunnen. Vi må få en bevissthet om hvordan vi tenker, et metaperspektiv på egen bevissthet. Askeland (2006) viderefører denne tankegangen når hun belyser at refleksjon kan danne et grunnlag for å få en dypere innsikt i tankene som ligger til grunn for våre handlinger, og på denne måten føre til at vi utfordres i forhold til egne holdninger, verdier og kunnskaper.

Vygotsky (1998, i: Moen, Bevanger & Kylling, 2009) påpeker at menneskers evne til å reflektere og lære kommer av at vi kan bruke *kulturelle redskaper*. Med kulturelle redskaper menes både symbolske verktøy som blant annet tegn og språk, og konkrete verktøy som for eksempel en kalkulator, modeller og teorier. Språket er, i følge Vygotsky (1998, i: Moen et al., 2009), det viktigste redskapet vi har når det gjelder å utvikle vår bevissthet. Han omtaler at språket har en *intrapersonlig funksjon* i og med at vi kan bruke det til refleksjon. Ved hjelp av språket kan vi tenke på våre egne tanker, og denne bevisstheten kan bidra til at vi velger bort noen måter å tenke på. Språket har også en *interpersonlig funksjon* ettersom vi gjennom språket kan kommunisere med andre, og dermed utrykke våre tanker og refleksjoner (ibid). Refleksjon i samtale med andre, der deltakerne deler sin kompetanse og erfaringer, kan dermed åpne for at nye perspektiver kan løftes fram og reflekteres over (Bruner, 1997). Gjennom å betrakte ting fra nye vinkler kan en åpne for nye måter å tenke på (Sølvberg & Rismark, 2009). I tillegg til språket kan konkrete redskaper, som blant annet teorier og modeller, fungere som verktøy for å se sammenhenger, redusere kompleksiteten og for å holde fokus (Moen et al., 2009).

Steen-Olsen og Eikseth (2009) påpeker at dersom lærere ikke reflekterer over sine handlingsmåter og metoder kan deres kompetanse stå i fare for å bli en rutine eller innøvd vane. I en travel skolehverdag er det viktig å kunne støtte seg til rutiner, men for å løse nye utfordringer som oppstår må lærere stille seg utforskende til egen praksis. Det kreves refleksjon for å innhente ny kunnskap når rutinene ikke strekker til. Dette innebærer at en må distansere seg fra, og bli bevisst rutinemessige handlinger (ibid.). En må heve seg over her og nå situasjonen og stille seg kritisk til sin forståelse av situasjonen en befinner seg i. Når en føler at en sitter fast i en problematisk situasjon, kan refleksjon blant annet få en til å konstruere en ny måte å formulere problemet på (Schøn, 1983). Refleksjon er således viktig for personlig læring og utvikling av ny kunnskap, og for å åpne for endring av atferd eller handlingsmønstre (Søndenå, 2004).

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne var opptatt av å dele kunnskap med hverandre. Dette kommer til uttrykk når de snakker om opplevelsen av å diskutere utfordringer i arbeidsgruppen. De sier:

(1) Siri:

Jeg føler at når det er et prosjekt så er du jo i en sånn gruppe, og da snakker du jo om ting, på en måte (...) Og, det er jo veldig greit å få noen forslag og, litt sånn: «å det har ikke jeg tenkt på», fra noen andre. Selv om de ikke har sett eleven, da (290212, s. 8).

(2) Nina:

De andre i gruppa mi de gir meg litt sånn innspill på hva jeg kan prøve, også diskuterer vi litt, også velger jeg på en måte ut noe fra det vi har snakket om som jeg føler er greit for meg (290212, s. 4).

(3) Liv:

Jeg synes det var veldig greit at vi har diskutert forholdene rundt eleven, og at vi har delt den kompetansen vi alle sitter på. Vi har jo delt litt opplysninger med hverandre og sånn. For det er klart at de (PPT) kan en del mer om ting som vi lærere ikke har greie på, ikke sant. Og vi som er her, vi kjenner jo elevene best, og situasjonen best da. Så vi bidrar jo mest der (270212, s. 11).

Uttalelsene (1,2,3) kan sees i lys av deling av eksplisitt og taus kunnskap (Polyani, 1966). Siri og Nina (1,2) trekker fram at de har opplevd å få innspill fra de andre i gruppen i forhold til hvordan de kan løse utfordringer. Siri (1) forteller at når man møtes i en gruppe så snakker man sammen, noe som kan bidra til at nye ideer kan komme fram. Liv (3) forteller at de i arbeidsgruppen har diskutert forhold rundt eleven, og delt kompetanse og opplysninger med hverandre. Uttalelsene (1,2,3) tyder på at lærerne opplever at møtene i arbeidsgruppen har åpnet opp for muligheten til å dele både eksplisitt og taus kunnskap med hverandre. Arbeidsgruppen kan betraktes som det von Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) omtaler som et mikrosamfunn, der deltakerne møtes jevnlig og har kontakt ansikt til ansikt. I et mikrosamfunn legges det til rette for å lære av hverandre gjennom å dele den kunnskapen som eksisterer i gruppen (ibid). I henhold til lærernes uttalelser (1,2,3) kan man anta at deltakerne i arbeidsgruppen gjennom felles diskusjon har fått mulighet til sette ord på sin tause kunnskap. Gjennom å dele kunnskap og erfaringer med hverandre, kan deltakernes kunnskap bli gjort tilgjengelig, både for andre og for en selv. Det synes som at lærerne har fått mulighet til å lære av hverandre gjennom å dele, og dermed skape ny felles kunnskap (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005).

I analysen fant jeg at lærerne opplevde at felles diskusjon og deling av kunnskap i arbeidsgruppen, bidrog til en økt bevisstgjøring. Dette kommer fram når de snakker om at de ble utfordret i å se situasjoner på nye måter ved å bruke analysemodellen i fellesskap med andre. De sier:

(4) Siri:

Det kan dukke opp ting du ikke har tenkt over, på en måte. Når det er flere som kommer med forslag. Og jeg er litt sånn.. hm.. lurer på hvorfor jeg ikke har gjort disse tingene før, noe så enkelt. Så da.. altså, de tiltakene du har gjort nå. For de fungerte jo så bra når du gjorde det. Det er kanskje bare det at du får en tankevekker. Selv om det ikke er noe nytt for deg, men, på en måte er det jo det likevel (290212, s. 10-11).

(5) Nina:

Jeg har jo kanskje blitt utfordret i å tenke på en annen måte ja. Jeg har kanskje ikke tenkt så mye på alle de faktorene som kan... altså, når vi sitter og myldrer rundt en elev.. hva kan være årsaken til problemet? Og sånn. Og når vi er flere som sitter sammen, og tenker sammen rundt eleven, så kommer man kanskje på ting man ikke har tenkt over før. Som går litt på meg som lærer og sånn også (290212, s. 7).

(6) Liv:

Å bli minnet på ulike ting på nytt er ikke dumt. Og, ja.. det har vel kanskje fått meg til å stoppe litt opp på en del ting da. Og reflektere litt mer over det, ja. Og da kommer det kanskje inn det jeg tenker mest på.. at det er mange faktorer, ulike faktorer som kan virke inn på elevens hverdag. At jeg kanskje som lærer har en tendens til å kun innsnevre det til det faglige.. men at det er mange andre brikker som også må på plass før eleven har det greit (080312, s. 4).

Lærernes uttalelser (4,5,6) kan tyde på at innspill fra andre har bidratt til bevisstgjøring og refleksjon. Siri (4) og Nina (5) trekker fram at det har dukket opp forhold de ikke har tenkt over tidligere. Liv (6) forteller at hun blitt minnet på at det er mange faktorer som virker inn på elevens hverdag. Uttalelsene (4,5,6) kan tyde på at deling av kunnskap i arbeidsgruppen har åpnet for at nye perspektiver har blitt løftet fram, og reflektert over (Bruner, 1997). Det synes som at lærerne, gjennom innspill fra andre, har fått en bevissthet om alternative måter å tilnærme seg utfordringer på. Denne bevisstgjøringen uttrykkes av Siri (4) som det å få en «tankevekker». Felles utforskning i hvordan problemer kan analyseres, og hvilke tiltak som kan settes inn på bakgrunn av dette, har ført til at hun ser praksis fra nye sider. Det kan synes som at Siri opplever at hun gjennom innspill fra andre, og innsikt i de andres tause kunnskap, har gjort oppdagelser hun har tatt med seg videre.

Nina (5) forteller at hun opplever å ha blitt utfordret i å tenke på andre måter ved å gjennomgå ulike kasuser i arbeidsgruppen. Hun har blant annet fått innspill fra de andre i forhold til å finne nye måter å formulere problemer på (Schøn, 1983), noe som har ført til at hun har tenkt mer over sin rolle som lærer i sammenheng med elevenes atferd. Innspill fra andre i gruppen har i henhold til Nina (5) gitt henne muligheten til å betrakte utfordringer fra nye vinkler, noe som har resultert i nye måter å tenke på (Sølvberg & Rismark, 2009). Liv (6) forteller at det å løse konkrete utfordringer i fellesskap med andre har ført til at hun har stoppet litt opp og reflektert mer. Dette har ført til at hun har blitt mer oppmerksom på at hun som lærer har en tendens til å fokusere mest på det faglige. Hun viser med sin uttalelse (6) at hun ikke bare har reflektert over tidligere handlinger, men at hun også har reflektert over egne tenkemåter. Dette kan sees i lys av Søndena's (2004) beskrivelse av å «kaste tanken tilbake på tenkinga». Uttalelsen hennes tyder på at hun gjennom refleksjon har opplevd en bevisstgjøring i forhold til de verdier og holdninger som ligger til grunn for handlingene hennes (Askeland, 2006; Søndena, 2004).

Man kan gjennom lærernes uttalelser (4,5,6) anta at det i arbeidsgruppen har foregått en refleksjon over tidligere utførte handlinger (Røkenes & Hanssen, 2006). Uttalelsene tyder samtidig på at det ikke bare er tidligere handlinger det har blitt reflektert over, men også tankene bak disse handlingene. Lærernes opplevelser kan dermed sees i lys av det Søndena (2004) omtaler som kraftfull refleksjon. I henhold til uttalelsene (4,5,6) kan det synes som at refleksjonen har blitt løftet

til et nivå som gjør at lærerne forstår situasjoner på nye måter. Gjennom å dele, analysere og evaluere i fellesskap med andre kan man samtidig anta at lærerne også ha blitt mer bevisst sin kunnskap-i-handling, eller tause kunnskap (Polyani, 1966).

I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne betraktet analysemodellen som et nyttig utgangspunkt for refleksjonene i arbeidsgruppen. De sier:

(10) Siri:

Jeg tenker litt at sånne tiltak, det prøver du jo hele tiden uten at du vet det, tror jeg. Men du gjør det automatisk i jobben din. Men da er det jo det at hvis noe ikke fungerer så må du kanskje se litt nøyere på det. Og det har vi jo gjort med denne modellen (290212, s. 11).

(11) Liv:

Jeg synes at denne analysemodellen var av det gode nettopp fordi vi var tvunget til å konkretisere vår aktuelle situasjon... ting har ofte lett for å bli generelle. Men her måtte vi ta stilling til forholdene rundt vår elev, og flere personer kom med sine refleksjoner (080312, s. 4).

(12) Nina:

Jeg vil nevne det møtet der vi holdt på å snakke om indre eller ytre faktorer. Da synes jeg vi fikk opp veldig masse. Som gikk på meg som lærer, og samarbeidet med foreldre, og ja. Det ble det på en måte noe konkret, og håndgripelig. Og jeg og den andre læreren har jo veldig forskjellige elever. Forskjellige utfordringer. Men dette var på en måte noe vi hadde felles, uavhengig av de kasusene vi jobbet med da. Og ja, da var det liksom lett å jobbe med (290212, s. 7-8).

Siri, Liv og Nina forteller (10,11,12) at det har vært nyttig å ta utgangspunkt i analysemodellen for å konkretisere utfordringer. Siri (10) forteller at tiltak er noe man som lærer automatisk utfører i jobben, uten at en nødvendigvis er klar over det. Dette understøttes av studier som viser at måten lærere håndterer ulike utfordringer i klasserommet på, ofte skjer uten at de har tenkt ut en plan eller begrunnelse for det de gjør (Røkenes & Hansen, 2006). Lærere bruker ofte sin tause kunnskap ubevisst for å forstå og handle i ulike situasjoner i klasserommet. De handler ut fra en kompetanse de har ervervet gjennom erfaringer, ferdigheter og verdier. Det kan derfor være vanskelig å forklare med ord hvorfor de handler som de gjør (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005). Siri (10) forteller at man må se litt nøyere på det, hvis en opplever at metoder ikke fungerer, og at dette har blitt gjort gjennom bruk av analysemodellen.

Liv (11) og Nina (12) opplever at analysemodellen har vært nyttig i forhold til å konkretisere aktuelle situasjoner. Nina (12) forteller at modellen har bidratt til å gjøre utfordringer mer håndgripelig. Hun opplever at dette har ført til at det har blitt lettere å jobbe med. Liv (11) forteller at hun synes det har vært nyttig å konkretisere en aktuell situasjon, og forteller at hun ofte synes ting har lett for å bli generelle. Disse uttalelsene (11,12) understøttes av studier (Nilsen & Jensen,

2010) som viser at samarbeidets verdi har sammenheng med graden av konkretisering. Et samarbeid oppleves som viktigere jo mer konkret det er.

Lærernes uttalelser (10,11,12) kan tyde på at de har opplevd at analysemodellen har vært et nyttig redskap for å reflektere systematisk og strukturert i arbeidsgruppen. Dette samsvarer med funn fra en annen studie om læreres opplevelse av å delta i Samhandlingsprosjektet (Fjellstad, 2012). Det kan synes som at lærerne opplever at analysemodellen fungerer som et verktøy for å se sammenhenger. Modellen kan dermed sees i lys av det Vygotsky omtaler som et kulturelt verktøy. I tillegg til språket kan andre kulturelle verktøy støtte opp om og bidra til refleksjon og læring. I henhold til lærernes uttalelser kan det synes som at de opplever at analysemodellen er et verktøy i forhold til å holde fokus og redusere kompleksiteten på utfordringene i praksis (Moen, Bevanger & Kylling, 2009).

Drøfting

Tittelen på dette kapitlet er «Opplevelse av kunnskapsdeling og bevisstgjøring». Jeg har vist at forskningsdeltakerne er opptatt av å dele kunnskap med hverandre og at de opplever dette som nyttig for å utvikle relevante handlingsstrategier. Fokuset har vært på deling av taus kunnskap og refleksjon i arbeidsgruppen. Kort oppsummert har lærerne opplevd at deling av taus kunnskap og refleksjon med andre har gjort de bevisst nye tenke- og handlemåter i praksis.

Det kommer fram i datamaterialet at arbeidsgruppen har vært et møtested der lærere, sammen med rektorer og PP-rådgivere har møttes jevnlig for å diskutere felles utfordringer. Arbeidsgruppen kan betraktes som et mikrosamfunn (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005), der deltakerne har fått mulighet til sette ord på egen, taus kunnskap (Polyani, 1966). Ved at det har blitt lagt til rette for felles diskusjon rundt ulike kasus, har lærerne samtidig fått mulighet til å få innsikt i andres erfaringer og kunnskaper. Språket betraktes av Vygotsky som et kulturelt redskap som gjør at vi får muligheten til å kommunisere med andre. Språket har også en intrapersonlig funksjon i og med at vi kan bruke det til refleksjon. Lærernes uttalelser tyder på det har foregått en erfarings- og kunnskapsdeling i arbeidsgruppen, og at dette har åpnet for at nye perspektiver har blitt løftet fram og reflektert over (Bruner, 1997). Gjennom at lærerne på denne måten har fått mulighet til å betrakte ting fra nye vinkler, ser det ut til at dette har åpnet for nye måter å tenke på (Sølvberg & Rismark, 2009). Forskningsdeltakernes uttalelser kan gi indikasjon på at refleksjonen har blitt løftet til et nivå som gjør at de forstår situasjoner på nye måter. Det kan synes som at denne kraftfulle refleksjonen (Søndena, 2004) har ført til at lærerne har fått en større bevissthet om egen praksis.

Denne bevisstheten uttrykkes som det komme «på ting man ikke har tenkt over» (5) og det å få en «tankevekker» (4). Det synes som at denne bevisstgjøringen har ført til at lærerne har oppdaget nye måter å håndtere praksis. «Jeg er litt sånn.. hm.. lurer på hvorfor jeg ikke har gjort disse tingene før.. noe så enkelt», sier Siri (4), og setter med dette ord på bevisstgjøring av nye måter å handle på.

Lærernes opplevelser synliggjør viktigheten av at det legges til rette for kunnskapsdeling og refleksjon med andre. For å få tilgang på andres, tause kunnskap, kan det være nødvendig å danne møteplasser der en kan diskutere egne erfaringer omkring praksis med andre. For at lærernes metodiske kompetanse ikke skal bli en rutine eller innøvd vane, er det viktig at de får mulighet til å løfte blikket over de rutinemessige handlingene (Steen-Olsen & Eikseth, 2009). Kunnskapsdeling og refleksjon med andre kan dermed bidra til at lærerne får muligheten til å studere sin egen praksis, sin tause kunnskap, noe som kan føre til at de utvikler sin kompetanse, og setter inn mer bevisste og hensiktsmessige tiltak.

I tillegg til språket, påpeker Vygotsky at også konkrete verktøy kan brukes for å utvikle refleksjon og læring. Analysemodellen som brukes i arbeidsgruppen ser ut til å ha fungert som en støtte for å strukturere refleksjonene. Det kommer fram i uttalelsene at analysemodellen blir betraktet som et nyttig utgangspunkt for å dele erfaringer og kunnskaper, ettersom den bidrar til å konkretisere utfordringene. Forskningsdeltakerne uttaler at analysemodellen får de til å «se litt nøyere på det» (10) og at det blir «tvunget til å konkretisere» (11), noe som kan føre til at det blir lettere å reflektere og sette inn hensiktsmessige tiltak. Analysemodellen kan dermed betraktes som et kulturelt verktøy som har hjulpet lærerne å forstå og se sammenhenger i praksis (Bruner, 1997).

KAPITTEL 5

OPPLEVELSE AV AT KUNNSKAPSDELING OG BEVISSTGJØRING ER NYTTIG FOR PRAKSIS

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne var opptatt av at kunnskapsdeling og refleksjon i arbeidsgruppen også var nyttig for dem i forhold til praksis. Under vil jeg først redegjøre for relevant teori. Deretter vil jeg presentere empiri som blir sett i lys av teori. Avslutningsvis drøfter jeg funnene.

Teoretisk bakgrunn

Shulman (1998) påpeker at undervisning inneholder en *reflekterende* og en *handlende dimensjon*. Disse to dimensjonene er nært knyttet til hverandre i den praktiske skolehverdagen. Den reflekterende dimensjonen omhandler det lærerne tror på, og det kan synes som at dette danner grunnlaget for hvordan de handler i praksis (Moen, Bevanger, Gjølga, & Kylling, 2008). Illeris (2012) inkluderer begge disse dimensjonene når han omtaler læring som endring i både tenking og handling. I følge Askeland (2011) er målet for kritisk refleksjon at læring av erfaring skal føre til endring og økt kompetanse til å mestre daglige utfordringer. I denne sammenheng blir kritisk refleksjon ufullstendig hvis ikke endring blir et resultat av bevisstgjøringsprosessen (ibid). Med bakgrunn i dette kan man dermed ikke snakke om læring før refleksjon og endrede tankemåter på en eller annen måte synliggjøres gjennom endrede handlinger (Moen, Bevanger & Kylling, 2009). I det foregående kapitlet belyste jeg den reflekterende dimensjonen: lærernes refleksjon over egne handlinger og tankemåter. For å vurdere om denne refleksjonen har bidratt til læring må dette i følge Illeris (2012), Askeland (2011) og Moen, Bevanger og Kylling (2009) sees i lys av om lærerne har opplevd endringer i praksis. I dette kapitlet vil jeg derfor gå nærmere inn på den handlende dimensjonen.

Lauvås og Lauvås (2004) hevder at det i all profesjonell utøvelse skjer en stadig veksling mellom praktisk handling, refleksjon og teori. Når man står ovenfor en bestemt situasjon velger man alltid en strategi eller handlemåte, framfor en annen. Tanke og handling er ofte så tett sammenvevd at skillet mellom intensjon og handling kan bli uklart. Dette kan føre til at intenderte handlinger ofte er annerledes enn de faktiske handlingene. Lauvås og Handal (2000) er opptatt av forholdet mellom det lærere sier de gjør, og det de faktisk gjør, og om forholdet mellom teori og praksis. De bruker begrepet *praktisk yrkest teori* (PYT) som en betegnelse på den enkelte lærers personlige forståelse av

praksis. Lauvås og Handal (2000) har, med henvisning til Løvlie (1974), skissert en modell for forholdet mellom praksis og teori. Modellen er gjengitt i figur 4.

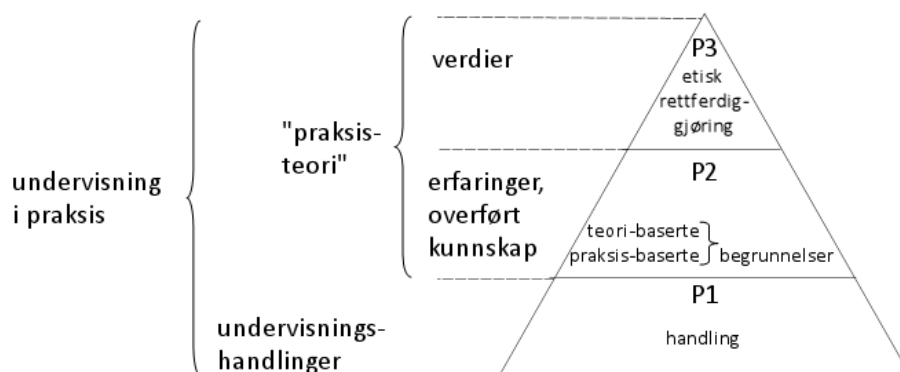


Fig. 4: Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2000, s. 177)

Modellen skisserer praksis i tre nivåer: P1) handling, P2) Kunnskap, og P3) etisk-politisk rettferdiggjøring. Det første nivået i trekanten (P1) er knyttet til selve handlingen som utføres i praksis. Denne handlingen er ikke helt tilfeldig. Noe vil framstå som mer riktig eller hensiktsmessig å gjøre for personen som handler, men det kan likevel være vanskelig å forklare hvorfor en handler på bestemte måter. Dette knyttes til den tause kunnskapen (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005; Røkenes & Hansen, 2006; Polanyi, 1966), som omtalt i kapittel 4. Neste nivå (P2) omhandler refleksjon med tilknytning til de praktiske handlingene. Her resonerer man hva som er effektivt å gjøre, hva som virker og er hensiktsmessig, med bakgrunn i både praktiske og teoretiske begrunnelser. Her vil man basere seg både på teoretisk innsikt, egne erfaringer, og på kunnskap om andres erfaringer. Det øverste nivået (P3) er knyttet til vurderinger vi foretar i forhold til hva som er forsvarlig å gjøre, hva som er riktig og galt, og hva vi kan innestå for. Dette er subjektive vurderinger. Det er P2 og P3 som utgjør praktisk yrkest teori, men alle nivåene i trekanten dreier seg om det vi gjør i praksis (Lauvås & Handal, 2000).

Lauvås og Handal (2000) påpeker at enhver lærer har en *praksisteori* om undervisning, og at denne teorien er den sterkeste faktoren for hvordan lærere handler i praksis. Denne praksisteorien blir utviklet gjennom kontinuerlig samhandling med omgivelsene, og er derfor under stadig utvikling og påvirkning. Ettersom mye av kunnskapen vi bruker i praksis er taus, er de fleste lærere lite bevisst sin praksis yrkest teori. Dette kan føre til at det ofte kan være et sprik mellom det de tror de gjør, og det de faktisk gjør i praksis. Avstanden mellom uttalt teori (det vi ønsker å gjøre) og bruksteori (det vi faktisk gjør) kan bidra til at uhensiktsmessige handlingsmønstre blir opprettholdt (ibid.).

Ettersom det er læreren som har den daglige kontakten med elevene, er det læreren som har den mest relevante kunnskapen om elevene. For at endringer skal oppstå i praksis er derfor læreren den mest avgjørende faktoren. Læreren må være villig til å endre seg, og til å prøve ut nye handlingsmåter om endring skal kunne realiseres i skolen. Samtidig er det viktig at lærere har kjennskap til og anvender forskningsbasert kunnskap når de foretar endringer (Nordahl, 2005).

I følge Lillejord (2003) er en tendens i dagens skole at man stadig jakter på metoder for å forenkle komplekse pedagogiske situasjoner. Når disse metodene ikke viser seg å fungere, leter man ofte etter nye metoder, i stedet for å finne forklaringer på hvorfor metodene slo feil. Damsgård (2000) belyser at det i skolen ikke er tradisjon for å analysere problematferd. Hun påpeker at lærere ofte ønsker svar på hvordan problematferd kan løses i form av virkningsfulle tiltak som kan settes ut i livet og som effektivt endrer situasjonen. Hun sier i forlengelsen av dette at det ikke finnes kjappe, allmenngyldige løsninger på problemfylte situasjoner. Det er nødvendig med en analyse av mulige årsaker til problemene for å kunne sette inn de rette tiltakene. Det er i denne sammenheng mer fruktbart å fokusere på skolen som system, enn å prøve å forandre elevene (Damsgård, 2000, Nordahl, 2005). Dette er i tråd med det systemiske perspektivet i analysemodellen, der en ser på forhold som kommunikasjon og samspill mellom elevene, og lærere og elevene, samt undervisnings form og innhold (Nordahl, 2005). Det blir i forlengelsen av dette sentralt å framskaffe informasjon om hva som skjer, hvorfor det skjer, og se det i sammenheng med miljøet og konteksten som problemet utspiller seg i (Lillejord, 2003; Nordahl, 2005). I denne forbindelse handler det ikke alltid om at lærere må skaffe seg mer kompetanse, men heller å bruke den kompetansen de har på en annen måte (Lillejord, 2003).

Vi er alle ansvarlige for våre egne handlinger. Når kvaliteten på våre handlinger ikke er bra nok, er det opp til oss selv å gjøre noe med dem. I arbeid med personlig utvikling legges det ofte vekt på at endring vil komme av seg selv hvis man blir bevisst sine egne atferdsmønstre (Skau, 2011). Skau (2011) påpeker at hvis man retter oppmerksomheten direkte mot det å skulle endre noe, vil dette mobilisere motstand mot endring. Hun sier i forlengelse av dette at det bare er oss selv vi har makt og mulighet til å gjøre noe med. Dersom vi forandrer noe ved vår egen væremåte, kan vi gjøre det sannsynlig at de vi samhandler med også måtte forandre på noe, for å tilpasse seg den nye situasjonen.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne opplevde at arbeidet med å reflektere systematisk og strukturert i arbeidsgruppen var nyttig for dem i forhold til undervisningen. Dette kommer fram når de snakker om at de har handlet på andre måter i praksis. De sier:

(13) Siri:

Det har gått litt sånn på beskjeder, egentlig. På en måte.. lese oppgaven tre ganger før du spør om hjelp. Det har vært litt sånne ting vi har prøvd ut (...) Og det er egentlig veldig overraskede hvor fort det gikk, eller hvor fort du så forskjell på eleven. Og resten av klassen og egentlig også da. Også måtte jeg jo minne de på det.. litt sånn: har du lest tre ganger? Også hørte vi veldig mye sånn «åja..» (290212, s. 11). Så det jeg har gjort har fungert veldig bra for eleven. Og mange andre også. Så det har hjulpet flere enn kun den eleven i kasuset. Så det har jo vært veldig positivt (290212, s. 15).

(14) Liv:

Jeg har jo tenkt litt mer på det med å sette eleven i fokus, uansett om det er faglig eller sosialt, altså at du tenker på dette med trygghet. Hvordan ulike ting eller faktorer påvirker eleven når det gjelder dette med læring. Det er kanskje det jeg har lært mest av. Med dette prosjektet her. At hver enkelt elev føler seg trygg. Både inne og ute. At det har utrolig mye å si når eleven kommer inn og skal ta til seg undervisning. Hvor viktig det er å gjøre eleven klar til å ta i mot læring. At det er så viktig for denne eleven her. Og det føler jeg at jeg har fått til. Jeg føler at gutten har framgang da, fordi han føler seg trygg. Så samlet sett så har vi klart å gjøre eleven tryggere (270212, s. 15) Også er det klart at på matematikken så ser du jo litt at nå klarer han det som han ikke klarte før. Og det vet du, det tror jeg ganske sterkt at er på grunn av de tiltakene som har blitt gjort (270212, s. 14).

(15) Nina:

Ja, jeg føler at det har vært situasjoner jeg har håndtert annerledes ja. Ehm.. blitt flinkere til å ta til side, og ta en prat. Og fulgt litt med. Jeg har fulgt mer med på det som skjer rundt eleven, og med henne. Det har jo vært positivt for eleven da. Veldig positivt det vi har gjort i arbeidsgruppen (...) Et av tiltakene jeg har gjort er at jeg plasserte eleven i et roligere hjørne av klasserommet. Hun fikk plass ved siden av døren, slik at vi lett kunne gå ut, og hun slapp å passere mange når hun skulle hente noe i hylla si som var like ved pulten. Dette passet bra fordi hun gikk mye og spissa blyant eller på do. Et annet tiltak var generelt forbud mot blyantspissing. Alle må rekke opp hånda, og så kommer jeg med spisseren. Dette har fungert bra for henne og meg. Hun har fått svare på spørsmål og fått mye mer fokus på seg faglig enn hun hadde hatt før, enten hun rekker opp hånden eller ikke. Jeg har generelt hatt større fokus på henne, enn tidligere. Jeg opplever at hun har blitt mer positiv, og blomstra opp (290212, s. 7).

Siri (13), Liv (14) og Nina (15) synliggjør gjennom uttalelsene at deltakelse i arbeidsgruppen har hatt innflytelse på deres møte med elevene. Det kan synes som at refleksjon over egne handlinger har gjort at de har blitt mer oppmerksomme på hvilke tilnærminger de har til elevene. Siri (13) forteller at hun har endret måten å gi beskjeder til elevene på. Det synes som om Siri har blitt mer bevisst hvordan måten hun gir beskjeder på kan påvirke elevenes atferd. Liv (14) forteller at hun har blitt mer opptatt av at elevene føler seg trygge, og at hun har blitt mer oppmerksom på at dette er en nødvendig forutsetning for at de skal kunne delta i læringsprosesser. Hun forteller at dette er noe av det hun har lært mest av i arbeidsgruppen, og at hun føler at dette er noe hun har fått til. Nina (15) trekker fram at det er situasjoner hun har håndtert annerledes. Hun forteller at hun har blitt flinkere til å ta elever til side, og ta en prat, og at hun har fulgt bedre med. Hun forteller også at hun har gjennomført ulike tiltak i klasserommet, som har fungert bra, både for eleven og for henne som lærer.

Lærernes utsagn (13,14,15) kan tyde på at kunnskapen de har ervervet gjennom deltakelse i arbeidsgruppen har gitt forståelse til handling, og at denne nye forståelsen har påvirket deres praksis (Lillejord, 2003). Uttalelsene kan tolkes som at deling av kunnskap og felles refleksjon i arbeidsgruppen har ført til endrede tankemåter som har blitt synliggjort gjennom endrede handlinger (Moen, Bevanger & Kylling, 2009). Som praksistrekanten viser vil praksis alltid være påvirket av teoretisk innsikt, tidligere erfaringer og på kunnskap om andres erfaringer (Lauvås & Handal, 2000). Det ser ut til at lærerne gjennom deltakelse i arbeidsgruppen har fått nye kunnskaper om alternative tenke- og handlingsmåter, og at de dermed har blitt mer bevisst hvordan de handler i ulike situasjoner. Refleksjon og bevisstgjøring av taus kunnskap kan igjen føre til at lærerne kan forsvare sine handlinger (P1-nivået) ut i fra P2 og P3-nivået i sin praktiske yrkest teori. Dette kan føre til at de intenderte handlingene (det de ønsker å gjøre) samsvarer mer med det de faktisk gjør i praksis (Lauvås & Handal, 2000).

I følge Skau (2011) er det bare oss selv vi har mulighet til å endre, og det er derfor mer hensiktsmessig å endre noe ved egne handlinger framfor å rette oppmerksomheten direkte mot det en ønsker å endre. Å fokusere på å endre faktorer i konteksten rundt eleven er sentralt i analysemodellens framgangsmåte. Uttalelsene (13,14,15) tyder på at lærerne har endret noe ved seg selv; de har forandret noe ved sin væremåte eller måten de utfører handlinger på. Det kommer fram at dette har ført til en positiv utvikling hos elevene. Nina (14) opplever at eleven har «blomstra», Siri (13) forteller at hun har sett forskjell på eleven og resten av klassen, og Liv (14) trekker fram at hun føler eleven har framgang fordi han føler seg trygg på bakgrunn av tiltakene som er satt i gang.

I analysen av datamaterialet fant jeg også at lærerne tenkte praktisk nytte av å arbeide på denne måten for å håndtere framtidige utfordringer de måtte ha. De sier:

(19) Siri:

Det er jo det med denne modellen da. At du ser jo at hvis du følger den, så kan det fungere. I og med at den fungerte så blir du jo positiv til den på en måte da. Så jeg er interessert i å prøve denne modellen videre da. Hvis det dukker opp noe så er jeg litt låst eller.. ikke akkurat *hvis* det dukker opp noe, men *når*. For det er jo alltid ett eller annet en kan bli flinkere til, på en måte. Og jeg tenker at når jeg faktisk gjør sånne tiltak, så skal det egentlig veldig lite til. Og da er det på en måte å vite: hva er den lille tingen du kan vite at du kan gjøre? Og da har du jo på en måte denne modellen du kan følge (290212, s. 15).

(20) Nina:

Altså.. det er jo på en måte, hva skal jeg si da, fornuftig og jobbe sånn. Det blir mer satt i system (290212, s.3) Jeg har kanskje lært at det er lurt å være systematisk og å ha en modell og gå ut i fra da, at det er enklere enn å ta litt her og ta litt der, og nå prøver vi litt sånn og sånn. Altså, at du har noe konkret og jobbe med (290212, s.5) Jeg synes det har vært nyttig, og det (analysemodellen) er jo på en måte et redskap da, som vi lærere kan bruke på flere ulike saker framover (290212, s. 7).

(21) Liv:

Vi har jo denne analysemodellen da. Og, jeg har kanskje erfart at det er lurt å konkretisere, situasjonen og forholdene omkring eleven. Så det er jo på en måte et verktøy ja, som kan brukes på nye tilfeller. Men, skulle jeg brukt analysemodellen på et nytt tilfelle, så må jeg si at jeg hadde vært litt usikker. Denne analysemodellen er såpass vanskelig i seg selv. Så da er det litt viktig at man er flere da, det er mine tanker (080312, s. 4).

Lærerne uttrykker (19,20,21) at de har tilegnet seg kunnskap om et redskap som de har opplevd som et nyttig grunnlag for endring av praksis. Siri (19) forteller at modellen kan fungere som et redskap for å finne fram til framtidige handlingsmåter hvis det dukker opp situasjoner der hun føler seg litt låst. Nina (20) og Liv (21) erfarer at det er nyttig å være systematisk i forhold til å løse ulike utfordringer. Nina (20) forteller at hun har lært at det er lurt å være systematisk og at analysemodellen skaper struktur og bidrar til å konkretisere. Hun uttrykker at dette er mer hensiktsmessig enn å prøve ut tiltak mer tilfeldig. Dette understøttes av Lillejord (2003) som påpeker at lærere ofte tar i bruk metoder som ikke alltid er godt teoretisk begrunnet, og at en må fokusere på å søke forklaringer på hvorfor metodene ikke fungerer, framfor å ukritisk lete etter nye metoder når de slår feil.

I følge Lillejord (2003) er det mer fruktbart å fokusere på skolen som system, enn å prøve å forandre elevene når man står ovenfor vanskelige utfordringer. Analysemodellen tar, som nevnt i kapittel 3, utgangspunkt i et systemperspektiv der fokuset ligger på å framskaffe informasjon om hva som skjer, og hvorfor det skjer, og se det i sammenheng med miljøet og konteksten som problemet utspiller seg i. Ut i fra dette legges det vekt på å endre opprettholdende faktorer i elevens kontekst, framfor problemet i seg selv. Nina (20) forteller at ved å arbeide med analysemodellen blir det mer satt i system. Liv (21) forteller at det kan være nyttig å konkretisere situasjonen og forholdene omkring eleven. Disse uttalelsene kan tyde på at lærerne har opplevd at det kan være nyttig å se på ulike faktorer i systemet, og ta utgangspunkt i dette for å løse framtidige utfordringer.

Som beskrevet i kapittel 4 kan kulturelle redskaper være avgjørende for å se sammenhenger, forstå og løse utfordringer. I henhold til lærernes uttalelser (19,20,21) kan analysemodellen betraktes som et kulturelt redskap som kan fungere som en støtte i forhold til å sette nye utfordringer mer inn i system. Videre kan det synes som at lærerne opplever at modellen er et verktøy i forhold til å holde fokus og redusere kompleksiteten (Moen, Bevanger & Kylling, 2009). Alle lærerne uttrykker at analysemodellen er en arbeidsmåte de kan tenke seg å bruke videre. Uttalelsene kan tyde på at de betrakter analysemodellen som et redskap som kan bidra til å lette arbeidet inn mot å sette inn virkningsfulle tiltak når de møter nye utfordringer. Modellen kan i lys av dette ha et potensial for utvikling av lærernes framtidige praksis.

Praksis omhandler mye, ikke bare undervisningsrelaterte oppgaver, men også praksis knyttet til eventuell oppmelding av elever til PPT. I analysen fant jeg at to av forskningsdeltakerne opplever at denne måten å jobbe på kan ha innflytelse på innmelding av saker til PPT. De sier:

(22) Siri:

Jeg føler at det er litt sånn at.. vi skal prøve å finne ut av problemene selv, før vi involverer de (PPT). Det er det jeg føler nå. At det skal føre til at det blir mindre oppmelding. Og det gjør ikke noe det, på en måte. Jeg tror det er bra for skolen å bruke modellen. Altså, vi kan godt prøve modellen selv, og fungerer det så gjør det det, og trenger vi hjelp fra de etterpå, så går det an det og, altså... en trenger ikke melde opp alt som skjer, og tro at de har svaret på alt på en måte. Så kanskje bare vi som jobber på skolen i en gruppe kan jobbe med utgangspunkt i den modellen, og prøve ut tiltak selv. Men plutselig kan det jo dukke opp en sak der vi føler oss litt rådløse, ikke sant. Så da er det litt viktig at PPT kan komme inn og hjelpe til hvis vi trenger litt ekstra hjelp (290212, s. 9).

(23) Nina:

Jeg kommer nok til å ha denne modellen liggende, for å bruke videre da. Det kommer jeg nok til. Eller i alle fall å ha den i minnet, og bruke den. For jeg synes jo også at det er veldig greit å.. at den er et greit utgangspunkt da. For å analysere litt selv, ikke sant, se litt på det selv før du for eksempel tar kontakt med PPT eller. Ja, eller at du på en måte har tenkt igjennom litt, ikke sant. Og også forberedt deg før du møter PPT (290212, s. 7).

Uttalelsene til Siri og Nina (22,23) viser at de opplever at arbeidet i arbeidsgruppen kan ha innflytelse i forhold til innmelding av saker til PPT. Dette samsvarer med en annen studie av læreres opplevelser av å delta i Samhandlingsprosjektet (Fjellstad, 2012). Siri (22) forteller at hun opplever at modellen kan brukes internt i skolen, før eventuelt oppmelding. Hun påpeker at en ikke trenger å melde opp alt som skjer, og tro at PPT har svaret på alt. Hun trekker samtidig fram at hun synes det er viktig at PPT kan komme inn som støtte hvis skolen opplever vanskeligheter med å løse utfordringene på egenhånd. Nina (23) forteller at analysemodellen kan være et greit utgangspunkt for å analysere og se litt på det selv før man eventuelt tar kontakt med PPT. I henhold disse uttalelsene kan man anta at Siri og Nina opplever at det kan være nyttig at skolen prøver å se mer helhetlig på ulike utfordringer, og prøve å finne ut mer hva de kan gjøre selv på skolen, før eventuell henvisning til PPT. Det er i midlertidig ikke alle lærerne som har en opplevelse av at denne måten å arbeide på kan få innvirkninger i forhold til innmelding av saker til PPT. Liv sier:

(24) Liv:

Når det gjelder skolen vår, så tror jeg vi av og til, rett og slett, med godt resultat kunne ha tatt tidligere kontakt med PP-tjenesten enn vi gjør nå. Så nei, jeg tror på en måte ikke at... jeg synes det er litt viktig at PPT kan komme inn tidlig når en lærer føler behov for det. Så jeg tror ikke den modellen har noe påvirkning på akkurat det, det tror jeg ikke (080312, s. 6).

Lærernes uttalelser (22,23,24) tyder på at de har ulike opplevelser knyttet til bruk av analysemodellen som et utgangspunkt for å løse problemer selv internt i skolen før eventuell innmeldning av saker til PPT. I henhold til uttalelsene kan det også tyde på at de har ulike perspektiver i forhold til hvordan utfordringer i skolehverdagen best kan løses.

Drøfting

Tittelen på dette kapittelet er «Opplevelse av at kunnskapsdeling og bevisstgjøring er nyttig for praksis». I denne sammenheng har jeg fokusert på om deltakelse i arbeidsgruppen har vært nyttig for lærerne, og om de har erfart at deltakelse har ført til endringer i praksis. Kort oppsummert sier lærerne at arbeidet med å reflektere systematisk og strukturert i arbeidsgruppen har vært nyttig for dem i forhold til praksis. Samtidig kan uttalelsene tyde på at de betrakter analysemodellen som et nyttig verktøy de kan støtte seg til for å løse framtidige utfordringer. To av forskningsdeltakerne forteller også at arbeidet i arbeidsgruppen kan ha innflytelse på eventuell oppmelding av elever til PPT.

Uttalelsene fra forskningsdeltakerne gir inntrykk av at diskusjon og refleksjon i arbeidsgruppen har ført til at de har handlet på nye måter i praksis. Ut i fra dette kan man derfor anta at de gjennom arbeidet i arbeidsgruppen har opplevd en endring i tenking og handling (Illeris, 2012). Uttalelsene kan videre tyde på at lærerne har blitt mer bevisst hvordan de handler i ulike situasjoner i praksis, at de har blitt mer bevisst sin praktiske yrkesteori. Ettersom tiltakene har blitt utformet med utgangspunkt i analysemodellen der det tas utgangspunkt i forskningsbaserte tiltak, kan dette føre til at det er lettere for lærerne å begrunne hvorfor de handler som de gjør. Dette kan igjen føre til at de intenderte handlingene (det de ønsker å gjøre) samsvarer med det som faktisk skjer, i henhold til praksistrekantens P1, P2 og P3.

Lærernes uttalelser viser også at de betrakter analysemodellen som et nyttig redskap de kan støtte seg til i forhold til å håndtere framtidige utfordringer. Opplevelsene deres kan gi indikasjoner på at modellen betraktes som et kulturelt verktøy som er nyttig i forhold til å jobbe mer systematisk og konkret for å sette inn tiltak. Ved å ta utgangspunkt i modellen, alene eller sammen med kollegaer, kan lærerne få nye innfallsvinkler til hvordan de kan løse problemer og utfordringer. Modellen kan dermed fungere som et redskap som får lærerne til og stadig reflektere over egen praksis og egne handlinger, noe som kan føre til framtidige endringer av praksis.

Et sentralt mål for læreres deltakelse i arbeidsgruppen er økt handlingskompetanse og etablering av nye metoder. Uttalelsene tyder på at lærerne har tatt i bruk nye strategier som har vist seg å endre praksis. Dette kan tolkes som at lærerne har fått en utvidet og økt handlingskompetanse. Det er likevel vanskelig å si om arbeidet i arbeidsgruppen vil påvirke lærerens framtidige handlinger. Ettersom tiltakene som har blitt satt inn har vært en del av arbeidet i arbeidsgruppen har dette vært pålagt lærerne i prosjektperioden. Om dette påvirker lærernes praksis i et framtidig perspektiv

kommer ikke fram av datamaterialet. Det kan likevel synes som at lærerne har opplevd at det er fruktbart å analysere faktorer i elevens omgivelser og sette problemer i et system, for å komme fram til hensiktsmessige tiltak.

Som omtalt i kapittel 3 er et sentralt mål for arbeidsgruppen at arbeid med kasusene på de enkelte skolene også skal bidra til å utvikle tiltak som kan være grunnlag for å etablere rutinebeskrivelser for den spesialpedagogiske praksisen i kommunen. Det skal bli klarere hvilke oppgaver PPT har ansvar for, og hvilke oppgaver skolen selv kan løse. Økt handlingskompetanse i skolen kan føre til at skolen kan løse flere problemer selv, noe som igjen kan bidra til at færre saker meldes til PPT. Det kommer fram i lærerens uttalelser at det er ulike opplevelser knyttet til bruk av modellen innad i skolen i forhold til oppmelding av elever til PPT. To av forskningsdeltakerne trekker fram at de opplever at denne måten å jobbe på kan ha innflytelse i forhold til oppmelding av saker til tjenesten. En av lærerne opplever imidlertid ikke at bruken av modellen vil få noe betydelig påvirkning i forhold til innmelding av saker, og forteller at skolen per dags dato med fordel kunne tatt kontakt tidligere. Studien kan derfor ikke si noe om lærernes deltakelse i arbeidsgruppen vil få noe påvirkning på lærernes praksis i forhold til innmelding av saker til PPT, eller om lærerne opplever at tiltakene som er utviklet kan være grunnlag for å etablere rutinebeskrivelser for den spesialpedagogiske praksisen i kommunen.

KAPITTEL 6

OPPLEVELSE AV Å MØTES

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne var opptatt av samarbeid med kollegaer og PPT. I likhet med de foregående kapitlene vil jeg starte med å presentere relevant teori. Deretter kommer empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

Begrepene *samhandling*, *samarbeid* og *samordning* brukes ofte overlappende i dagligspråket og innen faglitteraturen (Glavin & Erdal, 2000). I følge Nilsen og Jensen (2010) dreier samhandling mellom tjenester og etater seg på den ene siden om det som skjer på *organisasjonsnivået*, og på den andre siden om det som skjer på *personnivået*. Sagatun og Zahl (2003) bruker begrepene samordning og samarbeid om denne todelingen. Samhandling betraktes i forlengelsen av dette som et overordnet begrep som tar i seg begrepene samordning og samarbeid. Jeg velger å legge denne forståelsen av samhandling til grunn i den videre framstillingen. Under vil jeg gi en videre utdyping av meningsinnholdet i begrepene samarbeid og samordning.

Samordning blir benyttet når det er snakk om koordinering av tjenester. Nilsen og Jensen (2010) beskriver samordning på følgende måte: «Samordning dreier seg om en prosess der to eller flere organisasjoner eller enheter etablerer samarbeid i form av blant annet arbeidsdeling og organisasjonsstruktur på en slik måte at det sikrer deres videre eksistens» (s. 8). Samordning av tjenester er ofte nødvendig for å sikre gode og helhetlige opplæringstilbud for barn og unge, ettersom ulike kunnskapsområder stadig blir mer spesialisert (Lauvås & Lauvås, 2004). Når flere tjenester koordinerer sitt arbeid ved at de eksempelvis danner ansvarsgrupper knyttet til barn og unge med spesielle behov, kan vi snakke om en samordning (Cameron & Tveit, under trykking; Moen, under trykking; Nilsen & Jensen, 2010). Kvaliteten på samordning avhenger av forhold knyttet til blant annet rutiner, regelmessighet, rolleavklaring og struktur (Moen, under trykking). Sagatun og Zahl (2003) påpeker at det er graden av formalitet som er det viktigste skillet mellom samordning og samarbeid. Ved en samordning av tjenester kan det dannes formelle arenaer for samarbeid. I motsetning til uformelle arenaer som preges av mer spontant samarbeid, er de formelle samarbeidsarenaene initiert eller motivert på bakgrunn av et samordningsbehov. På de formelle arenaene har samarbeidet ofte en fast struktur, og en avklart ansvars- og rollefordeling. Et slikt

formalisert samarbeid bidrar dermed til at partene i samarbeidet blir ansvarliggjort (Nilsen & Jensen, 2010).

Baklien (2009) framhever at konkrete hindringer og fysisk avstand ofte kan stå i veien for et samarbeid mellom ulike tjenester. Konkrete hindringer innebærer blant annet manglende ressurser og tid til samarbeid. Fysisk avstand handler om at samarbeidspartnere ikke har naturlig kontakt eller et ansikt og navn og forholde seg til, noe som kan bidra til at terskelen for å ta kontakt kan bli høy (ibid.). Etablering av arenaer og rutiner for samarbeid kan derfor være nødvendig for å sikre at samarbeid finner sted (Nilsen & Jensen, 2010). Selv om hensikten med en samordning er å legge til rette for samarbeid, fører imidlertid ikke samordning automatisk til at folk samarbeider (Glavin & Erdal, 2000; Nilsen & Jensen, 2010). Det er derfor hensiktsmessig å gi begrepene samordning og samarbeid ulikt meningsinnhold.

Ordet samarbeid er ofte brukt i dagligtalen, og det kan være utfordrende å gi en entydig definisjon av begrepet. I litteratur om samarbeid (Glavin & Erdal 2000; Nilsen & Jensen 2010; Skau 2011; Sagatun & Zahl, 2003) påpekes ulike faktorer for å belyse hva et samarbeid innebærer. Timms og Timms (1982 i: Sagatun & Zahl, 2003) beskriver samarbeid som «det å arbeide sammen mot et mål en er enige om, at det foreligger en antakelse om økonomisering av innsats og økt effektivitet» (s. 242). I dette ligger det at samarbeid er basert på en antakelse om at en oppnår en bedre resultat i fellesskap, framfor at en arbeider hver for seg (ibid.). Glavin og Erdal (2000) løfter fram at deltakerne må ha et felles mål, og vite hensikten med samarbeidet for at det skal oppleves som vellykket. Videre blir det understreket at deltakerne er med fordi de besitter en kunnskap som er knyttet mot det felles målet. De må også ha en evne til å uttrykke denne kunnskapen, og være villige til å dele denne med de andre deltakerne.

Når ulike deltakere inngår i et samarbeid, vil de ha forventninger i forhold til samarbeidets innhold, og hva de ønsker å oppnå med samarbeidet (Levin & Rolfsen, 2004). En felles eller en *intersubjektiv situasjonsforståelse* er vesentlig for samarbeid. Intersubjektivitet eksisterer ikke nødvendigvis alltid mellom de som skal samarbeide. Det er da viktig at en felles intersubjektiv situasjonsforståelse forhandles fram mellom deltakerne (Moen, 1997). Skau (2011) påpeker at kommunikasjon er det viktigste redskapet i samarbeid. Ordet kommunikasjon kommer av latin og betyr å «gjøre felles». God kommunikasjon handler blant annet om samsvar mellom det budskapet som blir sendt, og det som blir oppfattet. I tråd med dette betraktes god kommunikasjon som effektiv informasjons- og meningsformidling. Gjennom kommunikasjon kan språket dannet en bro

mellom det intramentale; den situasjonsforståelsen den enkelte deltaker har, og det intermentale; den forståelsen gruppen har (Cole, 1996). I følge Rogoff (1990) er intersubjektivitet en forutsetning for god kommunikasjon. Hvis deltakerne har ulike syn og oppfatninger omkring samarbeidets mål og innhold, og de ulike situasjonsforståelsene forblir uavklart, kan det bidra til å vanskeliggjøre samarbeidet (Glavin & Erdal, 2000).

I et samarbeid vil de ulike deltakerne ha ulike roller. Begrepet rolle kan defineres som et sett av de forventinger som knyttet til en bestemt funksjon eller stilling. Deltakerne som inngår i et samarbeid vil ha mer eller mindre bevisste forventninger til den enkeltes rolle i samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004). Er disse forventningene motstridende, urealistiske eller uavklarte kan det vanskeliggjøre samarbeidet og skape frustrasjon og usikkerhet. En intersubjektiv forståelse av hvilke roller de ulike deltakerne har i samarbeidet er derfor vesentlig. Det kan derfor være hensiktsmessig at deltakerne formidler disse forventningene ved inngåelse til samarbeidet for å forebygge problemer som kan hindre et fungerende samarbeid (Røkenes & Hanssen, 2006).

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne opplevde det som positivt å møtes og løse utfordringer ved å samarbeide med PPT og kollegaer. Dette kom fram når de snakket om at det ble satt av tid til å diskutere egne utfordringer med andre. De sier:

(18) Siri:

Det var veldig deilig at du fikk sette deg ned, og at det var deg det handlet om... eller dine problemer. Så fikk du på en måte litt hjelp til det. At noen hadde tid til det, å høre på deg, og hjelpe deg litt, på en måte. Så det hadde funket veldig greit og hatt sånne faste grupper. Av og til, der en kunne... hver sin gang, eller.. i hvert fall at noen kunne ha hjulpet deg litt og kommet med forslag til hva du kan prøve. For du føler deg ofte veldig alene, når du står der og: guri, hva kan jeg gjøre nå? Jeg føler jeg har prøvd alt, men det har en jo aldri (290212, s. 14). Jeg ser det nå etterpå at vi kunne godt gjort det før, på en måte. Eller det har jo vært, det har vært veldig nyttig. Dette her med å sette seg ned og ha tiden, og jobbe strukturert. Men det er jo litt med det at vi ikke har team på skolen her, for på store skoler så har du jo gjerne team, faste teammøter, og da får du jo prata litt (290212, s. 15).

(19) Nina:

Jeg jobber jo på et team her på skolen, rundt elever som er med i min klasse... der vi møtes og diskuterer. Men da er det litt tilfeldig hvilken tid det blir.. fordi vi har mange ting å ta opp, ikke sant. Men når vi skal møtes med PPT nå, i arbeidsgruppa, så er det på en måte dette vi skal snakke om.. det er ikke mange forstyrrende ting og planlegging som kommer i veien. Da har vi liksom ryddet tid til det og sånn. Og vi avtaler neste gang vi skal møtes og sånn (290212, s. 3).

(20) Liv:

Når det gjelder dette prosjektet her så opplevde jeg at det som vellykket ettersom tid var låst for å arbeide med denne saken, og at flere var engasjerte i denne enkeltsaken. Det har vært nyttig i vårt tilfelle da, og det tror jeg er fordi vi var så veldig nær.. vedkommende fra PPT var veldig villig til å møte opp slik at det var jevn møtegang framover (080312, s. 3). Jeg føler vi har en fast regi, og at vi får gjort det vi skal. Det er ikke mye tid som går bort til annet enn det vi skal (290212, s. 16).

Gjennom Samhandlingsprosjektet har det blitt etablert en arena der det er satt av tid til å samarbeide. Lærerne forteller (18,19,20) at de ser det som betydningsfullt å sette av tid til å møtes og diskutere egne utfordringer i fellesskap med andre. Dette samsvarer med studier som viser at lærere verdsetter å dele kunnskaper med hverandre når strukturelle forhold ligger til rette for dette (Voldseth, 2011; Fjellstad, 2012). Siri (18) uttrykker at hun som lærer ofte føler seg alene, og at det derfor var positivt at noen hadde tid til å høre på henne og hjelpe henne med egne utfordringer. Hun forteller videre at det ikke eksisterer noe team på skolen der hun arbeider, og setter med dette fokus på viktigheten av at lærere har tilgang til å diskutere utfordringer med andre. Nina (19) og Liv (20) forteller at de opplever at det var nyttig at det ble ryddet tid, slik at de fikk ro til å diskutere egne utfordringer med andre, uten andre forstyrrelser. Nina (19) forteller at hun deltar i et team på skolen der hun har mulighet til å diskutere elever og utfordringer med andre, men at det ofte er mye som skal diskuteres, og at andre ting ofte kan komme i veien.

Arbeidsgruppene kan sees i lys av det Nilsen og Jensen (2010) omtaler som en formell arena for samarbeid. Bakgrunnen for samarbeidet er motivert ut i fra et samordningsbehov mellom skolen og PPT. Selv om samarbeidet ikke har blitt initiert fra lærerne selv, har de gjennom deltakelse opplevd at det har vært nyttig å møtes på denne måten. Det kan tyde på at lærerne har opplevd at en samordning (etablering av formelle arenaer for samarbeid) har vært et viktig utgangspunkt for å få til et samarbeid. Disse opplevelsene samsvarer med andre studier (Voldseth, 2011; Fjellstad, 2012) som har undersøkt læreres opplevelse av deltakelse i utviklingsprosjekter. Formelle arenaer har i motsetning til mer uformelle arenaer for samarbeid en mer avklart struktur og ansvarsfordeling (Nilsen & Jensen, 2000). Lærerne forteller at det har vært nyttig å ha en relativt fast regi eller struktur på arbeidet, og at dette har gjort samarbeidet effektivt og målrettet.

Lærernes fokus på samarbeid kommer indirekte fram når de snakker om at de fikk innspill fra andre i forhold til å løse utfordringer i eget klasserom. De sier:

(21) Siri:

Jeg synes, det som har vært nyttig for meg det er at vi var flere som kunne snakke om det. Problemet i klassen eller.. for det er ikke mange andre du kan få hjelp fra, for de andre har sin klasse, og sine problemer på en måte (290212, s. 14). Og når du er i en sånn gruppe så har du skal legge fram på en måte, enn når du skal gjøre det selv. Og så er det jo også det at du bestemmer deg for at nå skal jeg gjøre det. Det er egentlig det som er hele problemet ofte, at du tenker.. å det er så mye jeg kan gjøre... nei, jeg kan gjøre det i morgen (290212, s. 15-16).

(22) Nina:

Når vi er flere sammen som sitter sånn og, og tenker rundt eleven, så føler jeg at vi kommer på flere ting enn en ville ha kommet på selv, hvis en bare sitter sånn tilfeldig og jobber med saker da (290212, s. 8).

(23) Liv:

Ofte tror jeg flere lærere burde være engasjert i de ulike enkeltsakene ved skolen. Når du har sånne kasuser og har forskjellige innfallsvinkler, så skulle du jo tro at du får et bedre sluttresultat da, enn om det bare var en som jobber med det. Det er veldig greit at det er et team som jobber sammen når det skal settes opp tiltak i forhold til elever (270212, s. 12-13). Jeg synes det var veldig greit at det var tre personer som gikk igjennom og kom med innspill til hvordan ting kunne oppfattes og sånn (080312, s. 4).

Uttalelsene (21,22,23) viser at lærerne har opplevd at det har vært positivt å få innspill og forslag fra de andre i arbeidsgruppen. De opplever at det er nyttig å samarbeide for å komme fram til hensiktsmessige tiltak og løsninger. Siri (21) forteller at det er lettere å komme fram til hva man kan gjøre når man er flere, framfor å jobbe alene med utfordringer i klasserommet. Nina (22) trekker fram at hun opplever at man kommer på flere ting når man er flere, enn hvis man sitter mer tilfeldig og jobber med saker. Liv (23) forteller i likhet med dette at hun opplever det som positivt at flere personer kommer med forslag til hvordan ting kan oppfattes. Hun opplever at det kan være nyttig at flere lærere er engasjert i de enkelte sakene ved skolen, og at man på denne måten kan komme fram til bedre sluttresultater. Disse uttalelsene er i tråd med Sagatun og Zahls (2003) beskrivelse av samarbeid, der det påpekes at det å arbeide sammen mot et mål fører til en økonomisering av innsats og økt effektivitet. Lærernes utsagn framhever en antakelse om at en oppnår bedre resultater i fellesskap, framfor at en arbeider hver for seg (Sagatun & Zahl, 2003).

Det kan synes som at lærerne gjennom samarbeid i arbeidsgruppen har fått muligheten til å gi hverandre innspill og forslag til ideer til hvordan ting kan oppfattes og håndteres. Ved at deltakerne i arbeidsgruppen har delt informasjon og innsikt, kan det samtidig tyde på at de har tatt felles ansvar for enkeltelever og utfordringer. Lærernes utsagn tyder på at samarbeidet med de andre har ført til at gruppen har fått en felles forståelse for hvordan ting kan oppfattes og håndteres. Alle lærerne har erfart at det har vært nyttig å diskutere seg fram til felles handlingsstrategier i møtene (21,22,23). Siri (21) peker også på at det er lettere å handle når man har noe man skal legge fram for andre. Dette kan tyde på at hun opplever at samarbeid bidrar til at hun blir ansvarliggjort (Nilsen & Jensen, 2010). Hun uttrykker at hun ofte tenker at det er mye hun kan gjøre, men at det er lett å utsette ting. Det kan synes som at arbeidsgruppen har vært viktig for Siri i forhold til å virkelig ta en beslutning om å prøve ut nye tiltak.

I henhold til lærernes uttalelser synes samordningen som har funnet sted på bakgrunn av Samhandlingsprosjektet å ha vært viktig ettersom det har åpnet for muligheten til å samarbeide med kollegaer og PPT. Men som Glavin og Erdal (2000) påpeker, trenger ikke en samordning nødvendigvis føre til at mennesker samarbeider. To av forskningsdeltakerne trekker fram at

samarbeidet også har bydd på noen utfordringer. Dette kommer fram når de snakker om forventninger til prosjektet. De sier:

(24) Nina:

Altså, jeg trodde kanskje når jeg gikk inn i prosjektet at det skulle være litt mer at jeg skulle ha noe litteratur, et eller annet, som jeg skulle sette meg inn i. Jeg er vant til, på en måte, at hvis du skal på møte så skal du på en måte forberede deg litt på noe i forkant.. men det har det på en måte ikke vært her da. Jeg trodde det kanskje var litt mer sånn at jeg skulle få mer kurs. Altså faglig, at jeg skulle få mer faglig påfyll, da. Men nå er det litt mer sånn at, jeg føler at jeg gir (290212, s. 5). Så jeg har vært hos rektor og sagt at, vet du jeg ville ikke være med mer. For det ble litt annerledes enn jeg hadde trodd (s.290212, s. 8-9).

(25) Siri:

Jeg er litt sånn: guri, hvilken rolle hadde egentlig personen fra PPT? Skulle hun være en observatør, tenkte jeg. For det var det jeg følte at hun var. Men ut i fra papirene ser jeg at hun skulle være en veileder (...) Og jeg tenker veileder? Det stemmer jo ikke helt. Da har hun ikke klart å få fram rolla si, tenker jeg. For jeg kunne godt tenkt meg at vi fikk litt mer veiledning.(...) Så, jeg synes ikke akkurat det samarbeidet der fungerte så bra. Jeg følte at hun ble en observatør. Og det synes jeg egentlig var litt rart, fordi vi fikk vite når vi skulle være med i prosjektet at.. PPT skal være med på et prosjekt, kan dere være med å hjelpe til. Bidra, liksom. Ja, det kan vi. Også kom vi på kurset, og prosjektet begynte, og så var det litt sånn: guri, er det vårt prosjekt der de skal bidra? Jeg følte det ble litt sånn, snudd på hodet da. At det er vi som skal gjøre alt, på en måte (...) Men det er kanskje fordi jeg ikke vet hvilken rolle en veileder skal ha da, kanskje hun ikke skulle gjøre mer? (290212, s. 3).

Nina (24) og Siris (25) uttalelser kan sees i lys av begrepet intersubjektiv situasjonsforståelse (Moen, 1997). Nina (24) forteller at hun hadde forventninger om at hun skulle få mer kurs og faglig påfyll, og forteller at det ble annerledes enn det hun hadde trodd. Siri (25) forteller at hun opplever at det ble litt «snudd på hodet». Hun hadde forventninger om at skolen skulle være med for å støtte PPT i et prosjekt, men opplever at det er skolen som skal gjøre alt arbeidet. Siri og Nina hadde forventninger forut for samarbeidet, men opplever at deres situasjonsforståelse ikke stemmer med det de opplever i arbeidsgruppen. Et vellykket samarbeid fordrer en intersubjektiv forståelse for samarbeidets mål og hensikt, og uttalelsene kan gi uttrykk for at en felles situasjonsforståelse ikke er forhandlet fram i gruppen. I følge Skau (2011) er kommunikasjon det viktigste redskapet i et samarbeid. God kommunikasjon handler blant annet om samsvar mellom det budskapet som blir sendt, og det som blir oppfattet. Uttalelsene kan tyde på at informasjonen som har blitt gitt forut for prosjektet ikke har bidratt til en intersubjektivitet omkring prosjektets innhold og hensikt.

Uttalelsene kan videre sees i lys av begrepet rolleforventninger (Lauvås & Lauvås, 2004; Røkenes & Hanssen, 2006). Nina (24) forteller at hun forventet å «få mer» men føler at hun gir. Hun trodde også hun skulle sette seg mer inn i litteratur og forberede seg mer faglig. Siri (25) trekker fram at hun er usikker på PPTs rolle i prosjektet, og hva det å være en veileder egentlig innebærer. I følge Røkenes og Hansen (2006) kan en rolleavklaring være nødvendig for å oppnå et vellykket samarbeid. Nina (24) og Siris (25) uttalelser kan tyde på at rolleforventningene i gruppen er uuttalte

og uklare, noe som synes å ha ført til usikkerhet og frustrasjon. Dette er faktorer som kan bidra til å vanskeliggjøre samarbeidet.

Lærerne har også noen tanker rundt hvordan de tror samarbeidet i arbeidsgruppen vil prege samhandlingen mellom skolen og PPT på lengre sikt. Dette kommer fram når de snakker om forventninger til hva som kommer til å skje når prosjektet avsluttes. De forteller:

(26) Nina:

Jeg ser de (PPT) oftere nå da. Det gjør jeg. Jeg føler det er lettere å henvende meg nå, kanskje. Det har vel litt med det å gjøre at du har bedre kontakt. Altså, de blir på en måte litt mer synlige for meg da. Og da er det jo lettere å slå telefonnummeret og henvende seg. (290212, s. 3). Men sånn jeg forstår det, så har de fått midler til å øke sin stilling for å komme hit. Så, når prosjektet er avsluttet, så vil de vel ikke ha de midlene lengre.. og da blir de jo plassert på kontoret sitt igjen. Så, jeg tror egentlig ikke dette påvirker samarbeidet med PPT og skolen sånn i ettertid, jeg tror dette er en mer «happening» på en måte.. også faller det tilbake igjen til det gamle. Vi har jo fått et verktøy... som vi kan anbefale til kollegaene våre, da. Men det blir på en måte litt opp til dem å velge om de vil bruke det eller ikke. Og så lenge de ikke har vært med på kurs eller vært med på opplegget, så er det ikke godt å vite (290212, s. 8).

(27) Siri:

Jeg synes samhandling er et veldig dårlig ord, for jeg synes ikke vi har fått noe bedre samhandling. Jeg føler at det har blitt litt mer sånn at dette er et prosjekt der skolen skal få jobbe med noe selv, at dette er en modell vi skal bruke i skolen så PPT slipper å bli så mye involvert på en måte. Eller slipper det var kanskje et dårlig ord, men... jeg kan ikke forstå hvordan det er meningen at samarbeidet skal bli bedre ut i fra et sånt prosjekt. Jeg føler heller at det blir litt lenger avstand. For skolen skal jobbe mer selv da. Uten dem. Så jeg synes ikke at samarbeidet blir bedre ut i fra dette prosjektet, på en måte (290212, s. 2).

(28) Liv:

Jeg har jo kommet i en nærmere kontakt med PPT nå da. Etter arbeidsgruppa. Og når det gjelder å ta kontakt, så er det enklere. I alle fall i forhold til denne eleven her nå, så er det veldig enkelt. Ellers så er det jo vanlig rutine, at hvis du har noe som vanlig lærer du er usikker på, så går du jo til rektor så diskuterer dere det sammen. Og forlanger du at dere skal videre med det så er det jo samtale med foreldre og.. så henvender vi oss til PPT og har for oss helt eksakt hva vi vil de skal undersøke. Så vi går jo ikke til PPT uten at vi har drøfta ting på skolen her, og uten at foreldrene har vært inne i bildet. Så sånn sett så synes jeg ikke at det er så veldig forskjell på før og nå, for dette her.. for dette samhandlingsprosjektet.. Men jeg må jo si at, jeg kanskje har mer tro på at vi kan få et positivt resultat ved å samarbeide på denne måten, ut i fra det som jeg opplevde med dette samhandlingsprosjektet her, da (080312, s. 4-5).

Nina (26) og Liv (28) trekker fram at de har kommet i nærmere kontakt med PPT gjennom å delta i arbeidsgruppen. De forteller at PPT har blitt mer synlige, noe som har ført til at det er lettere å henvende seg. Ved at PP-rådgivere har møtt opp månedlig på de ulike skolene, ser det ut til at Nina og Liv opplever at de har fått et ansikt og navn og forholde seg til. I henhold til Nina (26) og Livs (28) uttalelser kan det tyde på at dette har ført til at terskelen for å ta kontakt har blitt lavere.

Lærerne (26,27,28) forteller videre at de ikke har forventninger til at samhandlingen mellom skolen og PPT vil endres på bakgrunn av prosjektet. Nina (26) forteller at hun tror det vil «falle tilbake igjen til det gamle» når prosjektet avsluttes, ettersom PPT ikke vil ha de samme midlene. Siri (27) forteller at hun ikke kan forstå hvordan samarbeidet skal bli bedre ut fra prosjektet, og at hun føler

at det heller har blitt lengre avstand ettersom skolen skal prøve å løse flere utfordringer selv. Liv (28) sier i likhet med dette at hun ikke tror prosjektet vil bidra til noen endringer i forhold til samhandlingen med PPT. Uttalelsene kan sees i lys av det Baklien (2009) omtaler som konkrete hindringer og fysisk avstand. Det kan synes som at lærerne opplever at det i arbeidsgruppen har blitt satt av tid og ressurser til samarbeid, men når disse ressursene ikke lenger er til stede, vil avstanden og manglende ressurser føre til at det «faller tilbake igjen til det gamle» (26). Liv (28) forteller at hun har mer tro på at skolen og PPT kan få et positivt resultat ved å samarbeide på den måten de har gjort i arbeidsgruppen. Uttalelsene til Liv, Siri og Nina kan tyde på at de ser nytten av å danne formelle arenaer der PPT og skolen kan møtes jevnlig for å samarbeide.

Drøfting

Tittelen på dette kapittelet er «Opplevelse av å møtes». I denne sammenheng har jeg fokusert på samordning og samarbeid. Kort oppsummert opplever lærerne arbeidsgruppen som en arena der det har blitt lagt til rette for et samarbeid med kollegaer og PP-rådgivere. De opplever at det har vært nyttig å sette av tid til å dele utfordringer med andre for å komme fram til hensiktsmessige tiltak. To av forskningsdeltakerne opplever at deltakelse i arbeidsgruppen har ført til at PPT har blitt mer synlig, og at det dermed har blitt lettere å ta kontakt. Samtidig tror samtlige av lærerne at arbeidet i arbeidsgruppen ikke vil prege samarbeidet med PPT når prosjektet avsluttes.

Samarbeid og samordning blir som tidligere nevnt fremmet som en av de viktigste forutsetningene for å kunne møte elever med spesielle behov på en hensiktsmessig måte (Kunnskapsdepartementet, 2011). For å lykkes med et økt felles ansvar for skolens samlede oppgaver er det en forutsetning at lærere har tilgang til å gå inn i samtaler med kollegaer og PP-rådgivere i en travel skolehverdag. Opplevelsene fra mine forskningsdeltakere gir inntrykk av at de verdsetter å dele utfordringer med andre, og at de opplever det som positivt at det blir satt av tid til å dele erfaringer og reflektere sammen med kollegaer og PPT. Disse opplevelsene belyser viktigheten av at det legges til rette for møteplasser der lærere kan få mulighet til å få råd og støtte fra andre, for føle seg mindre alene med utfordringene de opplever i skolehverdagen. Forskningsdeltakerne gir uttrykk for at det ligger store muligheter i å samarbeide både innad i skolen og med PPT, for å skape hensiktsmessige løsninger for elevene. Uttalelsene tyder på at lærerne opplever at de oppnår bedre resultater i fellesskap, framfor at en arbeider hver for seg (Sagatun & Zahl, 2003).

To av forskningsdeltakerne belyser samtidig utfordringer knyttet til samarbeidet i arbeidsgruppen. Siri (25) opplever at prosjektet ble litt «snudd på hodet», og trodde PPT skulle ha en mer sentral

rolle i møtene i arbeidsgruppen. Nina (24) forteller at det var forespeilet at prosjektet innebar mer kursing av henne som lærer, og at det derfor ble litt annerledes enn hun hadde trodd. Disse uttalelsene belyser viktigheten av at deltakerne i samarbeidet har en felles forståelse av prosjektets innhold og hensikt. Uttalelsene kan tyde på at informasjonen i forkant av prosjektet ikke har kommunisert godt nok til lærerne, ettersom forskningsdeltakerne hadde ulike forventinger forut for oppstarten av arbeidsgruppene. Uttalelsene kan også tyde på at rollene i arbeidsgruppen har vært uklare og uuttalte. Dette bidrar til å belyse viktigheten av en rolleavklaring ved inngåelse av et samarbeid, ettersom det tyder på at uklare roller har ført til usikkerhet og frustrasjon i samarbeidet.

Som Baklien (2009) påpeker, kan konkrete hindringer og fysisk avstand stå i veien for et samarbeid mellom ulike tjenester. To av forskningsdeltakerne (26, 28) opplever at innsatte ressurser og det at det er satt av tid til å samarbeide har gjort PPT mer synlig og tilgjengelig. Det synes som at dette har ført til at terskelen for å ta kontakt har blitt lavere. Samtidig tror ikke lærerne at prosjektet vil føre til nevneverdige endringer når det gjelder samhandlingen med PPT etter prosjektslutt.

Uttalelsene kan tyde på at konkrete hindringer og fysisk avstand vil gjenoppstå og stå i veien for et godt samarbeid når prosjektet avsluttes. Liv (28) uttrykker at hun har mer tro på at skolen og PPT kan oppnå positive resultater ved å arbeide på denne måten. Dette kan tyde på at det er behov for at arbeidsgruppen fortsetter utover tidsrommet som er gitt av Samhandlingsprosjektet.

KAPITTEL 7

OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

I denne studien har jeg undersøkt tre læreres opplevelse av å delta i arbeidsgrupper som er opprettet i forbindelse med Samhandlingsprosjektet presentert tidligere i studien. Studiens problemstilling er følgende: *Hvordan opplever lærerne å delta i arbeidsgruppene?* For å finne svar på dette har jeg benyttet kvalitativ metode der det kvalitative forskningsintervjuet har vært datainnsamlingsstrategi. Jeg har intervjuet tre lærere som har deltatt i tre ulike arbeidsgrupper ved ulike skoler. Teorier og litteratur om samhandling, kunnskapsutvikling, læring og refleksjon har vært utgangspunkt for forberedelse til studien, utarbeiding av intervjuguide og tolkning av funnene. I analysearbeidet kom jeg fram til tre hovedkategorier som indikerer meningsinnholdet i lærernes opplevelse av å delta i arbeidsgruppene. Disse kategoriene er: *opplevelse av kunnskapsdeling og bevisstgjøring, opplevelse av at kunnskapsdeling og bevisstgjøring er nyttig for praksis og opplevelse av å møtes.*

Studien viser for det første at forskningsdeltakerne opplever at de i arbeidsgruppen har delt eksplisitt og taus kunnskap med hverandre, noe som har bidratt til at nye perspektiver har blitt løftet fram og reflektert over. Uttalelsene tyder på at dette har ført til ny innsikt og bevissthet om praksis. Det kommer fram at analysemodellen har vært et redskap i forhold til å reflektere systematisk og strukturert i arbeidsgruppen. Studier viser at ikke bare lærere (Fjellstad, 2012), men også PP-rådgivere (Wettré, 2012; Laupsa, 2012) og rektorer (Johnsen, 2012) opplever det samme. Etersom refleksjoner over egne tenke- og handlemåter legger grunnlaget for nye handlinger, kan økt bevissthet være et skritt på veien mot mulige handlingsendringer. Det er derfor nyttig at lærere får tid til å reflektere og dele sin kunnskap med andre for å utvikle seg personlig og faglig.

For det andre viser studien at refleksjon i arbeidsgruppen, samt et kulturelt verktøy som analysemodellen, har vært nyttig for utvikling av praksis. Etersom refleksjonen i arbeidsgruppen har bidratt til at lærerne har utført tiltak som har vist seg å endre praksis, kan det tyde på at de har opplevd både endring i tenking og handling. Lærerne betrakter analysemodellen som et verktøy de kan støtte seg til for å løse framtidige utfordringer. De trekker alle fram at modellen kan bidra til å systematisere og konkretisere utfordringer, og dermed gjøre de mer håndterbare. I lys av dette kan bruk av analysemodellen bidra til å støtte opp om lærerens refleksjon over egen praksis, og føre til at de setter inn mer bevisste og hensiktsmessige tiltak i forhold til utfordringer de måtte ha. To av

forskningsdeltakerne synes å betrakte at denne måten å arbeide på kan føre til at skolen kan analysere problemene mer selv, før eventuell kontakt med PPT.

Det tredje funnet i studien viser at forskningsdeltakerne opplever det som betydningsfullt at det blir satt av tid til å samarbeide med andre. Lærerne opplever at det har vært nyttig med en arena for å dele erfaringer og kunnskaper med hverandre, ettersom det har åpnet for muligheten til å sammen komme fram til hensiktsmessige tiltak. To av forskningsdeltakerne uttrykker samtidig at samarbeidet har vist seg å by på noen utfordringer. Disse utfordringene er knyttet til forventninger til prosjektet. Forskningsdeltakerne synliggjør med dette viktigheten av god kommunikasjon og avklaring av forventninger til egen og andres rolle, for å oppnå et vellykket samarbeid. Det kommer også fram at to av forskningsdeltakerne opplever å ha kommet i nærmere kontakt med PPT på bakgrunn av arbeidsgruppen, og at det er lettere å henvende seg. Samtidig uttrykker samtlige lærere at de ikke tror samhandlingen mellom skolen og PPT kommer til å endres på bakgrunn av prosjektet. Dette peker mot at det kan være hensiktsmessig å danne framtidige arenaer der lærere og PPT får muligheten til å samhandle.

Med utgangspunkt i disse funnene vil jeg i det følgende diskutere to temaer. Det første temaet dreier seg om funnene sett i lys av sentrale målsettinger for prosjektet, det andre temaet handler om funnene har implikasjoner for andre lærere som skal være med i et utviklingsprosjekt.

Sentrale målsettinger for prosjektet

Som tidligere vist er hovedmålsettingen med Samhandlingsprosjektet å styrke samhandlingskulturen mellom PPT og skole, samt å komme fram til en ansvarsavklaring for hvilken rolle PPT skal ha i skolen. Med bakgrunn i dette er det et sentralt mål at skolen, sammen med PP-rådgivere, skal utvikle en felles kompetanse når det gjelder samhandling, oppmelding, veiledning og systemtenking. Disse forventningene er også i tråd med delmålene for arbeidsgruppen. Jeg vil i det følgende fokusere på noen av delmålene for arbeidsgruppen, og diskutere om funn i studien tyder på at disse målsettingene er nådd. Diskusjonen tar utgangspunkt i følgende delmål:

- Etablere nye metoder og øke handlingskompetansen
- Kvalitetssikre samarbeidsrutinene mellom skolen og PPT

Når det gjelder det første delmålet kan funnene i studien tyde på at lærerne har opplevd økt handlingskompetanse. De har gjennom analyse og refleksjon i arbeidsgruppen fått en bevissthet om nye måter å tenke og handle på. Dette har ført til at de har handlet på nye og hensiktsmessige måter i praksis. Samtidig viser studien at en videreføring i bruk av analysemodellen kan være nødvendig for å ivareta og videreutvikle handlingskompetansen. Funnene i studien tyder imidlertid ikke på at arbeidet i arbeidsgruppen har ført til økt handlingskompetanse i skolen som helhet. Studien gir heller ikke svar på om forskningsdeltakerne har endret sine handlemåter i et mer langsiktig perspektiv.

Når det gjelder målet om å kvalitetssikre samarbeidsrutinene mellom skolen og PPT innebærer dette blant annet en felles avklaring av hvilken oppgave PPT skal ha i skolen, og hvilke oppgaver skolen kan løse selv. Rutiner for oppmelding til PPT er sentralt innenfor dette. Funn i datamaterialet viser at lærerne ved bruk av analysemodellen har blitt mer bevisst alternative måter å tilnærme seg utfordringer på. Det kan blant annet virke som om de har blitt mer oppmerksomme på å se utfordringer i et systemperspektiv. To av forskningsdeltakerne uttrykker at de opplever at skolen kan analysere problemene mer selv med utgangspunkt i analysemodellen, før eventuell innmelding av saker til PPT. Funnene i studien kan samtidig ikke argumentere for at målet om å kvalitetssikre samarbeidsrutinene mellom skolen og PPT er nådd, ettersom det synes som lærerne har ulike oppfatninger omkring dette.

Da hovedmålet for arbeidsgruppen er styrket samhandling mellom PPT og skolen, der PPT tjenesten skal få et tettere og mer systematisk samarbeid med skolen, er det også viktig å si noe om hvordan lærerne har opplevd samarbeidet med PPT i arbeidsgruppen. To av forskningsdeltakerne uttrykker at PPT har blitt mer synlige, og at det nå er lettere å ta kontakt. Det kan likevel stilles spørsmålsteget ved om denne endringen vil vedvare etter at prosjektet avsluttes, ettersom ekstra midler er satt inn på bakgrunn av prosjektet. Dette er noe forskningsdeltakerne selv bringer på banen. Det kommer fram at de ikke har forventninger om endringer i forhold til samhandlingen mellom skolen og PPT etter prosjektslutt, men at det kan «falle tilbake til det gamle» når arbeidsgruppen opphører. Dette belyser viktigheten av at det kan være nødvendig å videreføre opprettelsen av formelle arenaer mellom skolen og PPT, der lærere har mulighet til å dele sine utfordringer og få hjelp og støtte til å løse disse.

Implikasjoner for andre lærere som skal delta i et utviklingsprosjekt

Studien antyder visse forutsetninger som bør ligge til grunn dersom lærere skal oppleve deltakelse i et utviklingsprosjekt som vellykket. Funnene i studien tyder på at dersom lærere får mulighet til å reflektere over egne utfordringer sammen med andre, kan dette bidra til deling av taus kunnskap. Dette kan igjen føre til at lærerne opplever faglig og personlig utvikling. For at skolen og PPT skal støtte hverandre når det gjelder å tilrettelegge for tilpasset og likeverdig undervisning er det viktig at det legges til rette for møteplasser der det blir satt av tid til å samarbeide. Slike funn understøttes også av annen forskning (Voldseth, 2011; Fjellstad, 2012, Voll, 2012). Videre kan det være hensiktsmessig å bruke en framgangsmetode som strukturerer samtalen og refleksjonene. Det er også viktig at lærerne får god innsikt i hva prosjektet dreier seg om og hva som forventes av dem. Om lærere opplever at deres forventninger ikke blir innfridd kan dette føre til usikkerhet som kan føre til en svekkelse av samarbeidet. Det er derfor viktig at de som implementerer prosjektet gir god informasjon om hva det er deltakerne går inn i, og hva som er hensikten med prosjektet, slik at deltakerne utvikler en felles forståelse. Det pekes også på at det er viktig med en felles forståelse av hvilke roller de ulike deltakerne har og hva de forventer av hverandre.

Kritikk av egen studie

Resultatene i denne studien er basert på intervju med tre lærere, hvor jeg har ønsket å løfte fram deres stemmer om hvordan de opplever å delta i arbeidsgruppen. En kritikk av egen studie kan være at jeg kun har brukt intervju som datainnsamlingsstrategi, noe som ikke har gitt meg informasjon om hva lærerne faktisk gjør i praksis. De uttrykker alle at tiltakene har fungert bra, men jeg har ikke hatt mulighet for å finne ut hvordan tiltakene faktisk fungerer. Som nevnt tidligere vil jeg som forsker alltid påvirke forskningen. Under utvikling av kategoriene opplevde jeg at jeg ved å fokusere på noe, samtidig valgte bort noe annet. Studien er derfor farget av mine valg, og en annen forsker ville kanskje valgt å løfte fram noe annet. Teorien jeg har benyttet har også bidratt til å påvirke både intervjuguiden og analysen av funnene. Jeg har valgt å knytte empirien til teori jeg mener belyser funnene på en god måte, samtidig kan det hende at annen teori kunne bidra til å gi enda mer innsikt i lærernes opplevelser.

Skulle jeg ha utviklet denne studien ytterligere ville jeg benyttet meg av flere datainnsamlingsstrategier. Det hadde vært interessant å foreta en kasusstudie for å få muligheten til å følge lærerne over et lengre tidsrom, og supplert intervju med observasjon. Dette ville åpnet for muligheten til å studere hvordan deltakelse i arbeidsgruppen har påvirket lærernes praksis, noe som kunne bidratt til å bekrefte eller avkrefte min antakelse om at deltakelse i arbeidsgruppen har ført til

økt handlingskompetanse. Underveis i denne studien har jeg også opplevd at jeg har blitt nysgjerrig på hvordan rektorene og PP-rådgiverne har opplevd deltakelse i arbeidsgruppen, og det kunne derfor vært spennende å ta for seg en hel arbeidsgruppe der jeg hadde løftet fram alle deltakerne sine stemmer. Det kunne også vært spennende å intervju alle deltakerne i flere ulike arbeidsgrupper, og sett på hvordan relasjon og kommunikasjon i de ulike arbeidsgruppene påvirker samarbeidet.

Denne studien har gitt noen svar, men peker samtidig fram mot andre aktuelle spørsmål man kan stille. Et spørsmål det ville vært interessant å få svar på er hvilken betydning et prosjekt som dette får for elevene. Det er til syvende og sist elevene som er målgruppen for prosjektet, og det er med bakgrunn i et bedre tilbud for elevene prosjektet er satt i gang. Det kunne derfor vært spennende å observere lærerne underveis i deltakelsen i arbeidsgruppen, og sett på hvordan nye metoder påvirker og får betydning for elevene. Det ville også være relevant å gjøre en undersøkelse av det samme utvalget som jeg har hatt i denne studien fram i tid, for å se om arbeidet i arbeidsgruppen har ført til endringer i deres praksis eller endringer i samhandlingen med PPT. Det kunne vært interessant å se på i hvilken grad prosjektet har påvirket samarbeidet mellom PPT og skolen på sikt, og om analysemodellen har blitt introdusert for de andre lærerne og slik blitt implementert i skolen.

Jeg ser tilbake på arbeidet med denne studien som en spennende og lærerik prosess. Jeg har fått innsikt i hvor viktig det er at lærere får mulighet til dele erfaringer, refleksjoner og kunnskaper med andre, for å utvikle seg faglig og personlig. Jeg har også blitt mer bevisst hvordan PPT kan jobbe inn mot skolen, og hvordan de kan veilede lærere til å bli dyktigere til å løse en del utfordringer selv. Dette er noe jeg kommer til å ha med meg som kommende lærer og spesialpedagog. Samtidig har jeg fått en grundig forståelse i analysemodellen gjennom å knytte litteratur og teori om modellen til lærernes opplevde erfaringer. Det har vært spennende å se hvordan denne modellen kan brukes som en prosess for å tenke mer systemisk i skolen, noe som har gjort at jeg har blitt interessert i bruke denne modellen selv når jeg skal ut i arbeidslivet. I likhet med forskningsdeltakerne har jeg selv opplevd å få en større bevissthet gjennom denne forskningsprosessen. Gjennom en kontinuerlig fram- og tilbakeprosess mellom min forståelse, lærernes uttalelser, teori og litteratur, har jeg oppnådd en stadig dypere innsikt av meningen i lærernes opplevelser, noe som har gitt meg flere «tankevekkere».

REFERANSELISTE

- Ask, S. (2012). *Du trenger ikke være dårlig for å ha et ønske om å bli bedre: En kvalitativ intervjustudie av to Statpedansattes opplevelser og erfaringer med å ha en rolle i et samhandlingsprosjekt for å bedre samhandlingen mellom PP-tjenesten og skole* (Masteroppgave i spesialpedagogikk, NTNU). Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- Askeland, G. A. (2011). *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk Sosialt Arbeid 2*, 123-136.
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Norges Barnevern 4*, 236-245.
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen - Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 11-25). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Cameron, D. L., & Tveit, A. D. (under trykking). Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *Tidsskriftet FOU i praksis*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgård, H. L. (2000). En analysefattig skole? En ond sirkel. *Norsk skoleblad 4*, 24-27.
- Fjellstad, M. H. (2012). *Jeg hadde forventninger om å få råd: En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i et prosjekt med overordnet målsetning om styrket samhandling mellom skole og PPT* (Masteroppgave i spesialpedagogikk, NTNU). Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 5/09). Bodø: Nordlandsforskning.

- Glavin, K., & Erdal, B. (2000). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2007). *Kunnskaps - og prestasjonsutvikling i organisasjoner*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- GSI. (2012). Grunnskolens informasjonssystem. Hentet 12.07.2012, fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/GSI-tall-2011-2012/>
- Guðmundsdóttir, S. (1992/2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-83). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hustad, B-C., & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet Faglig løft for PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 15/10). Bodø: Nordlandsforskning.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2002). *Udspill om læring i arbeidslivet*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Johnsen, A. (2012). *Jeg har kanskje... forventet mer å få kunnskap enn å dele kunnskap: En kvalitativ intervjustudie av tre rektorers opplevelse av å delta i en arbeidsgruppe med lærere og PPT ansatte initiert av Samhandlingsprosjektet* (Masteroppgave i spesialpedagogikk, NTNU). Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld.St.18 (2010- 2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven). Hentet 10.10.2011, fra: http://www.lovdatabank.no/cgi-wift/wiftldrens/?app/gratis/docroot/all/nl-19_980_717-0.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *NOU 2009:18 Rett til læring*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Laupsa, S. (2012). *Eg tenker at me er begynt på ein veg, men det tek litt tid: Ein kvalitativ intervjustudie av tre PP-rådgjevarar si oppleving av samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgrupper i Samhandlingsprosjektet* (Masteroppgave i spesialpedagogikk, NTNU). Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.

- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Levin, M., & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (under trykking). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner.
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning– fundament, premisser og prosess. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 87-101). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Moen, T., Bevanger, H., Gjølga, O., & Kylling, S. (2008). Om tilpasset opplæring: Tanker ved oppstart av et FoU-prosjekt. *Utdanning 5*, 52-55.
- Moen, T., Bevanger, H., & Kylling, S. (2009). Teoriens betydning når erfarne lærere lærer. *Bedre skole 3*, 61-65.
- Moen, T., & Guðmundsdóttir, S. (1997). *Det å sende han Tom ut av klassen, e ikkje nån løysing: En kasusstudie av inkluderende prosesser*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2011a). *Prosjektplan, Samhandlingsprosjektet. Faglig Løft for PPT, NN- kommune*. Presentert gjennom Faglig Løft for PPT, Midt-Norge.
- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2011b). *Prosjektplan, Samhandlingsprosjektet Faglig Løft for PPT, NN- kommune*. Presentert gjennom Faglig Løft for PPT, Midt-Norge.
- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2011c). *Samhandlingsprosjektet*. Presentert gjennom Faglig Løft for PPT, Ålesund.
- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2008a). Faglig løft for PPT. Hentet 31.01.2012, fra <http://www.fagligloft.no/>
- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2008b). *Prosjektplan, Faglig løft for PPT*. Presentert gjennom Faglig løft for PPT, Midt-Norge.
- NESH. (2009). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *De nasjonale forskningsetiske komiteer*. Hentet 05.12.2011, fra:

<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>

- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 47-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, A. C. E., & Jensen, H.C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan* (FoU-rapport nr. 3/2010). Kristiansand: Agderforskning AS.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse- en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA-rapport nr. 18/05). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Polanyi, M. (1966). *Den tause dimensjonen: en introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Rismark, M., & Sølberg, A. (2009). Hvordan bidra til utvikling i skolen. I T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (s. 119-126). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Røkenes, O.H., & Hansen, P-H. (2006). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *Elementary School Journal*, 98, 511-526.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring – læringssamspill i et praksisfellesskap. I T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (s. 17-34). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Sølberg, A., & Rismark, M. (2009). Kunnskapsdeling i skolefellesskap. I T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (s. 107-117). Oslo: Høyskoleforlaget.

- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Timms, N., & Timms, R. (1982). *Dictionary of social welfare*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Voldseth, R. (2010). *Det fungerer som det sto i teorien det ja. En fenomenologisk studie av tre læreres opplevelse av egen læring i et utviklingsprosjekt* (Masteroppgave i spesialpedagogikk, NTNU). Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- Voll, A-I. (2012). *Samhandling mellom skole og PPT. En kvalitativ og kvantitativ studie fra et småskalaprosjekt i regi av Faglig løft for PPT* (Masteroppgave i spesialpedagogikk, NTNU). Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- von Krogh, G., Ichijo K., & Nonaka, I. (2005). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: Damm.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press: United Kingdom.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal Development: Some Conceptual Issues. I J. V. Wertsch & B. Rogoff (Red.), *Childrens Learning in the "Zone of Proximal Development"* (s. 7-18). San Fransisco: Jossey-Bess Inc. Publishers.
- Wettré, L. (2012). *Reflekterende Team: En kvalitativ intervjustudie av PP-rådgivere sine opplevelser av et utviklingsprosjekt* (Masteroppgave i spesialpedagogikk, NTNU). Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- Sagatun, S., & Zahl, M-A. (2003). Det vanskelige samarbeidet. I M-A. Zahl (Red.), *Sosialt arbeid. Refleksjon og handling* (s. 241-258). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Informasjon/Innledende samtale

- Anerkjennelse av deres deltakelse
- Hvem er jeg og hensikten med studien (Informasjonsskriv og samtykkeerklæring)
- Konfidensialitet og informert samtykke
- Informere om mulighet til å lese gjennom min analyse av resultatene, for å se om du kjenner deg igjen.
- Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av lydopptaker
- Fortelle om intervjumetoden, der jeg ønsker en samtalepreget intervjusituasjon
- Spørsmål fra informanten?

HVA- spørsmål:

1) Biografiske data: bakgrunnsinformasjon og oppstartsspørsmål

- Fullt navn, og alder
- Kan du fortelle litt om din bakgrunn?:
 - Hvilken utdanning har du? (lærer, spesialpedagogikk?)
 - Tidligere jobberfaring.
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvilket trinn jobber du på?
- Hva liker du best med jobben din?
- Har du erfaring fra samarbeid med PP- tjenesten fra tidligere? Hvilken type erfaring har du omkring dette?

HVA – spørsmål:

2) spørsmål knyttet til prosjektet

- Kan du fortelle litt om din forståelse av arbeidsgruppen? (enkeltsaker, atferdsvansker, utvikle samarbeid)
- Hva tenker du at er hensikten eller formålet med å jobbe i arbeidsgruppen? Hva ønsker du/dere å oppnå?
- Hvordan kom du med i prosjektet?

- Hvor ofte møtes dere? Hvor møtes dere?
- Hvem leder møtene?
- Hva tar dere opp på møtene? (system- eller individsaker?)
- Hvilke temaer snakker dere om? Kan du nevnte noen eksempler på saker dere har diskutert?
- Er møtene strukturerte? (Fast/løs struktur, plan for hvert møte?)
- Skrives det referater fra møtene?
- Hvilket tema har du synes har vært spesielt interessant? (Hvorfor, kan du fortelle litt om det. Er det noen temaer du ikke har synes har vært så relevante?)
- Hva synes du har vært viktig å ta opp/samtale om (Hvorfor synes du det er viktig?)

HVORDAN – spørsmål:

1. Personlig kompetanse

- Hva opplever du at er din rolle i arbeidsgruppen/møtene?
- Hvordan tror du andre opplever din rolle? (som lærer/personlig)
- Hva er viktig for deg når dere møtes?
 - *Kan du fortelle litt mer om hvorfor du synes dette er viktig?*
- Hva føler du at du kan bidra med i arbeidsgruppene?
 - *Opplever du at du får fram egen kompetanse?*
 - *Opplever du at du har noe å tilføre gruppa?*
- Kan du fortelle om en gang du var aktiv under et av møtene?
 - *Hvordan opplevde du det?*
- Er det noen gang du har ønsket å ta ordet men har følt at du har blitt hindret i dette?
 - *Kan du fortelle noe mer om dette...?*
- Opplever du at du har bidratt med noe på bakgrunn av din kompetanse som lærer?
- Opplever du at du har bidratt med noe på bakgrunn av din personlige kompetanse?
- Husker du en gang du fikk uttrykt din egen kompetanse?
 - *Hva snakket dere om da?*
- Har du noen ganger følt at du har måttet utfordre deg selv i løpet av et møte?
 - *Hvis ja: kan du fortelle litt mer om hvordan du opplevde dette?*
- I hvilken grad opplever du at du har innflytelse på arbeidet i arbeidsgruppen?

2. Kommunikasjon/gruppedynamikk

- Er det noen som leder møtene? Noen mer aktive enn andre? Hvordan opplever du det?

- Hvis du skal svare på en skala fra 1- 10 hvordan du opplever samarbeidet i gruppen, der 1 er et samarbeid som ikke fungerer i det hele tatt og 10 er et samarbeid som fungerer optimalt. Hvilken tall vil du gi på hvordan du opplever samarbeidet i arbeidsgruppene?
- Har du noen tanker om hvordan samarbeidet kunne fungert bedre?
- Har dere gitt hverandre tilbakemeldinger på hvordan samarbeidet fungerer/har fungert?
- Er det noe du har synes har vært utfordrende? Hvordan opplevde du det?
- Opplever du at relasjonene mellom deltakerne i arbeidsgruppene har påvirket arbeidet? (Evt. Hvordan?)

3. Nytteverdi/kunnskapsutvikling

- Hvordan opplever du å delta i arbeidsgruppene?
- Hvis du må si et tall på en skala fra 1-10, hvor nyttig har det vært for deg å delta i arbeidsgruppen? Kan du fortelle mer om det..
- Kan du si noe om noe du har lært?
- På hvilken måte har deltakelse i arbeidsgruppen vært med på å utvikle deg som fagperson?
- Hva betyr det for deg som lærer å delta i arbeidsgruppen?
- Har din deltakelse i arbeidsgruppen utfordret deg i forhold til å forstå saker på en ny måte? Tenke på en ny måte (kan du gi noen eksempler?)
- Føler du at du ser på egen praksis på en annen måte etter å ha deltatt i denne arbeidsgruppen? Kan du gi noen eksempler på hvordan din praksis eventuelt har endret seg?
- Hvilke forventinger har du i forhold til å delta i arbeidsgruppen?
- Kan du fortelle om et møte som du synes var spesielt bra? Hva var det som gjorde at dette møtet var spesielt bra?
- Erfarer du at det skjer noe kunnskapsutvikling?
- Hvilken forforståelse gikk du inn med i prosjektet, og har den endret seg?
- Opplever du at du har fått ny innsikt? – på hvilken måte- kan du fortelle mer..
- Hva opplever du at de andre deltakerne i arbeidsgruppen tilfører
- Hvilke erfaringer vil du ta med deg videre fra møtene? Hva har vært mest meningsfylt for deg? Hva har du lært mest av?
- Er du noe du kunne tenkt deg at dere jobbet mer med? Noe du har savnet. Kan du fortelle noe om det?

Tilføyninger:

- Er det noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om som du mener er av betydning?

Oppsummering/avslutning:

- Er det mulig å ringe deg/kontakte deg per. Mail hvis jeg ser at jeg kan trenge flere eller utfyllende opplysninger?

Vedlegg 2 Informert samtykke

Mitt navn er Linn Christin Nilsson, og jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim. Temaet for min masteravhandling er samhandling, og bakgrunnen for min studie er «Samhandlingsprosjektet» som er iverksatt i regi av «Faglig løft for PPT». Studiens hensikt er å få innsikt i tverretatlige samarbeidsprosesser. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere opplever samarbeid i arbeidsgruppene som er opprettet ved ulike skoler i forbindelse med Samhandlingsprosjektet.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju tre lærere som deltar i ulike arbeidsgrupper. Som forskningsdeltaker vil du bli intervjuet én gang, og det vil bli benyttet et halvstrukturert intervju. Det innebærer at jeg har satt opp noen tema og spørsmål som utgangspunkt for intervjuet, mens andre spørsmål kan bli til underveis i samtalen. Det er dermed ingen faste svaralternativer å forholde seg til. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du som lærer opplever møtene og samarbeidet i arbeidsgruppen. Det er dine opplevelser og erfaringer som vil stå sentralt. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under samtalen. Intervjuet vil ta omtrent en time. Opptaket vil kun behandles av meg. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og dine uttalelser vil ikke kunne relateres til deg i den ferdige oppgaven. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig innen utgangen av juni 2012. Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om deg vil i så fall bli slettet.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt, og min studie blir veiledet av Torill Moen. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Nedenfor er en samtykkeerklæring. Jeg håper du vil signere den før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet. På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen

Linn Christin Nilsson

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien som omhandler læreres opplevelse av samhandlingen i arbeidsgrupper, og er villig til å delta som informant. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 3 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.02.2012

Vår ref:29559 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

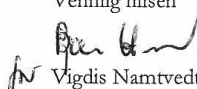
29559	<i>En kvalitativ intervjustudie av hvordan lærere opplever å delta i arbeidsgrupper innenfor samhandlingsprosjektet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Torill Moen</i>
Student	<i>Linn Christin Nilsson</i>

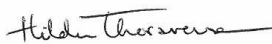
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

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.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linn Christin Nilsson, Schleppegrellsgt. 20, 0556 OSLO

Avdelingskontorer / 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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TRONDHØJ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47-77 64 42 36. nsd@svt.no



Prosjektets formål er å undersøke tre læreres opplevelse av å delta i arbeidsgrupper tilknyttet prosjektet "Faglig løft for PPT".

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at opptakene ikke merkes med navn, eller kode som viser til navn. Vi legger videre til grunn at man ved transkripsjon av opptak eller annen overføring av data til PC, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg 4 Utvikling av kategorier

I analysen av datamaterialet benyttet jeg meg av hermeneutisk meningsfortolkning. Dette innebærer en fram- og tilbakeprosess mellom helhet og deler i datamaterialet. Første steg i prosessen var at jeg transkriberte de tre intervjuene fra muntlig tale, til skriftlig tekst. Etersom jeg skrev ned umiddelbare tanker etter alle intervjuene (memos), hadde jeg intervjusituasjonene ferskt i minne under transkriberingen. Etter transkriberingen leste jeg gjennom hele det transkriberte materialet flere ganger for å få et helhetsbilde av hva forskningsdeltakerne la vekt på. Deretter tok jeg for meg hvert enkelt intervju for å få en forståelse av de enkelte lærernes opplevelser. For å kode materialet noterte jeg stikkord/nøkkelord i marginen til ulike tekstavsnitt for å få fram hva uttalelsene dreide seg om. Jeg satt igjen med mange ulike nøkkelord til hvert enkelt intervju, og opplevde at det var utfordrende å finne en felles essens i de tre transkriberte tekstene jeg hadde foran meg.

For å få en oversikt laget jeg et ark for hver av forskningsdeltakerne, der jeg samlet ytringer som naturlig hørte sammen. På denne måten ble datamaterialet ble redusert, samtidig som det gav meg en oversikt over den enkelte lærers opplevelser i forhold til sentrale temaer for problemstillingen. Dette resulterte i fem kategorier for hver av forskningsdeltakerne. Jeg samlet de ulike kategoriene i en figur, som vist under.

Nina:

Forventninger til prosjektet	opplevelse av egen rolle	Analysemodellen som nyttig redskap	Se ting på en ny måte	Opplevelse av samarbeid
------------------------------	--------------------------	------------------------------------	-----------------------	-------------------------

Siri:

Forventninger til prosjektet	opplevelse av PP-rådgiverens rolle	Opplevelsen av å møtes	Analysemodellen som nyttig redskap	tankevekker
------------------------------	------------------------------------	------------------------	------------------------------------	-------------

Liv:

tverretatlig samarbeid	PP-rådgiverens sakkyndige rolle	Analysemodellen som nyttig redskap	Deling av kunnskap	Utvidet perspektiv
------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--------------------	--------------------

Nina forteller at hun erfarte at prosjektet var annerledes enn det hun hadde trodd. Hun trodde hun skulle få mer kurs, og mer faglig påfyll i form av teori. Disse uttalelsene resulterte i kategorien *forventinger til prosjektet*. Nina uttrykker også at hun trodde hun skulle sette seg mer inn i litteratur og forberede seg mer til møtene. Hun trodde også at hun skulle få mer, men opplever at hun gir. Disse uttalelsene valgte jeg å samle i kategorien *opplevelse av egen rolle*. Nina er også opptatt av at analysemodellen bidrar til at utfordringer blir mer satt i system, og at dette gjør utfordringene mer håndterbare. Uttalelser som omhandler dette valgte jeg å samle under kategorien *analysemodellen som nyttig redskap*. Hun er også opptatt av at forslag fra andre har bidratt til at det har dukket opp ting hun ikke har tenkt over tidligere, og at dette har fått henne til å tenke på mye måter. Dette samlet jeg under kategorien *å se ting på en ny måte*. Nina forteller også at det er lettere å komme på ting når man var flere, og at det har vært nyttig å sette seg ned å ha tiden til å løse utfordringer i fellesskap. Utsagn som omhandler dette valgte jeg å plassere under kategorien *opplevelse av samarbeid*.

Siri er opptatt av forventningene hun hadde i forkant av prosjektet. Hun forteller at hun trodde prosjektet skulle føre til en bedre samhandling mellom skolen og PPT, men opplever at det heller har blitt større avstand. Hun forventet at skolen skulle være med for å bidra og hjelpe PPT i et prosjekt, men opplever at det er skolen som må gjøre alt. Disse uttalelsene samlet jeg innenfor kategorien *forventinger til prosjektet*. Siri er også opptatt av PP-rådgiverens rolle i prosjektet. Hun forteller at PP-rådgiveren har optrådt som en observatør, og at hun hadde forventinger om at PPT skulle bidra med mer veiledning i prosjektet. Dette resulterte i kategorien *opplevelse av PP-rådgiverens rolle*. Siri er også opptatt av at møtene i arbeidsgruppen har ført til at hun føler seg mindre alene med utfordringene i skolehverdagen. Hun opplever at det har vært nyttig å møtes for å snakke om utfordringer, og komme fram til tiltak i fellesskap. Uttalelser om dette samlet jeg i kategorien *opplevelsen av å møtes*. Hun er også opptatt av at analysemodellen er et nyttig redskap som kan brukes for å se nøyere på ting, og at modellen kan brukes til å løse nye utfordringer som måtte oppstå. Uttalelser som omhandler dette samlet jeg innenfor kategorien *analysemodellen som nyttig redskap*. Det kom også fram i intervjuet med Siri at hun opplevde at innspill og forslag fra andre bidrog til en tankevekker og bevisstgjøring i forhold til alternative måter å håndtere utfordringer på. Dette samlet jeg innenfor kategorien *tankevekker*.

Liv er opptatt av tverrfaglig/tverretatlig samarbeid. Hun snakker mye om en logoped som er inne i bildet i forhold til eleven som er valgt som kasus, og skuffelser i forhold til helseetaten. Hun snakker også mye om hele ansvarsgruppen rundt eleven. Uttalelser om dette samlet jeg under

kategorien *tverretatlig/tverrfaglig samarbeid*. Liv er også opptatt av PPTs rolle i forhold til å teste elever. Hun forteller at hun synes det er viktig at PPT kan komme tidlig inn og teste elever hvis en lærer opplever usikkerhet i forhold til elevens vansker. Uttalelser som omhandlet dette samlet jeg i kategorien *PP-rådgiverens sakkyndige rolle*. Liv er også opptatt av at analysemodellen kan bidra til å konkretisere utfordringer. Jeg samlet uttalelser som omhandler dette innenfor kategorien *analysemodellen som nyttig redskap*. Livs uttalelser som omhandler kunnskapsdeling mellom deltakerne i arbeidsgruppen resulterte i kategorien *deling av kunnskap*. Hun snakker også om hvordan denne kunnskapsdelingen har bidratt til at hun har blitt mer oppmerksom på ulike faktorer som påvirker eleven, og at hun som lærer har en tendens til å fokusere mest på det faglige. Dette samlet jeg innenfor kategorien *utvidet perspektiv*.

Etter denne kategoriseringen av forskningsdeltakernes opplevelser, satt jeg igjen med mange ulike kategorier. Det virket i starten vanskelig å skulle komme fram til noen kategorier som representerte en felles essens i lærernes uttalelser. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i en av forskningsdeltakernes uttalelser, og se på om noen av opplevelsene til denne forskningsdeltakeren var felles for de andre. Jeg så grundigere på Siris kategori *tankevekker*, og fant ut at Ninas kategori *å se ting på en ny måte*, og Livs kategori *utvidet perspektiv*, kunne samles innenfor en kategori. Jeg valgte først å kalle denne kategorien *opplevelse av bevisstgjøring*. Deretter gikk jeg tilbake til empirien og merket meg at lærerne opplevde at deling av kunnskap i form av forslag og innspill fra andre var utgangspunktet for denne bevisstgjøringen. Jeg fant også at lærerne betraktet analysemodellen som et nyttig redskap for å reflektere systematisert i arbeidsgruppen. Jeg samlet derfor alle utsagn om deling av kunnskap, refleksjon, bruk av analysemodellen, bevisstgjøring og hvordan dette påvirket praksis på et ark, og dannet ut i fra disse uttalelsene kategorien *opplevelse av bevisstgjøring og kunnskapsdeling*.

For å finne fram til den neste kategorien leste jeg gjennom alle de gjenstående uttalelsene jeg hadde samlet for forskningsdeltakerne. Det ble klart for meg at alle forskningsdeltakerne direkte og indirekte snakket om opplevelser knyttet til samarbeidet. Jeg fant mange ytringer som handlet om hvordan lærerne opplevde at det ble satt av tid til å snakke om egne utfordringer med andre, og at det var nyttig å diskutere utfordringer i fellesskap. Denne kategorien valgte jeg først å kalle *opplevelse av samarbeid*. Jeg gikk så tilbake til ytringene, og fant ut at uttalelsene også handlet om opplevelsen av samordning. Lærerne var opptatt av å komme i nærmere kontakt med PPT som en følge av arbeidsgruppen, og de var opptatt av hvordan dette ville prege den framtidige samhandlingen med PPT. Jeg valgte derfor å kalle kategorien *opplevelse av å møtes*. Jeg gikk

tilbake til empirien for å sjekke om dette stemte overens med lærernes ytringer, og fant ut at tittelen var en god indikasjon på alle lærernes opplevelser.

Jeg valgte å skrive ferdig de to første kategoriene, i håp om at den siste kategorien ville dukke opp av seg selv underveis i arbeidet. Empirien jeg satt igjen med etter at de to første kategoriene var ferdigskrevet var for Nina og Siri uttalelser knyttet til roller, rolleavklaring og forventinger til prosjektet. For Liv sin del var det uttalelser knyttet til hele den tverretatlige ansvarsgruppen for eleven, og generelle uttalelser om PPTs arbeid i skolen. Både Siri og Nina snakket mye om forventinger til prosjektet og opplevelser knyttet til hvordan disse forventingene ikke har blitt innfridd. Liv derimot, opplevde at forventingene ble innfridd. Hun var mest opptatt av at arbeidsgruppen var satt i gang for eleven som var valgt som kasus, og at dette førte til at overgangen til ungdomsskolen ville bli bedre. Det var derfor vanskelig å lage en kategori ut i fra de gjenstående uttalelsene. Både Siri og Nina var opptatt av roller i prosjektet. Siri var opptatt av PP-rådgiverens rolle, og Nina var opptatt av egen rolle. Jeg samlet derfor alle uttalelser om roller i prosjektet, og begynte å forme en kategori som jeg valgte å kalle *opplevelse av roller i arbeidsgruppen*. Denne kategorien ble noe utfordrende, ettersom Liv ikke var så opptatt av de ulike rollene i arbeidsgruppen. Ettersom intervjuet med Nina ble kort på grunn av omstendighetene (Vedlegg 6), kom det heller ikke fram så mye om Ninas opplevelser av de andres roller i arbeidsgruppen i datamaterialet.

Etter samtale med veileder fikk jeg en pekepinn på at kategorien *opplevelse av kunnskapsdeling og bevisstgjøring* egentlig omhandlet to kategorier. Innenfor denne kategorien hadde jeg både samlet uttalelser om refleksjon, deling av kunnskap og hvordan dette har fått innflytelse på lærernes praksis. Jeg valgte derfor å utvikle en egen kategori på bakgrunn av empirien jeg hadde om hvordan lærerne opplevde at arbeidet i arbeidsgruppen var nyttig for praksis. Den siste kategorien fikk dermed tittelen *opplevelse av hvordan kunnskapsdeling og bevisstgjøring er nyttig for praksis*. Utarbeidelsen av denne kategorien innebar å hente fram ytterligere empiri knyttet til lærernes opplevelser rundt hvordan praksis har endret seg, både i forhold til undervisningen men også i forhold til praksis knyttet til innmelding av saker til PPT. Uttalelser om analysemodellen som en nyttig redskap som kan brukes på framtidige utfordringer ble også sentralt innenfor denne kategorien.

Siste del av prosessen innebar å sjekke om kategoriene jeg hadde kommet fram til stemte overens med lærernes ytringer i intervjuene. Hvis det da hadde vist seg at jeg satt igjen med et stort antall ytringer som ikke passet inn i kategoriene, ville dette vært en pekepinn på at kategoriene ikke var de

rette. Jeg sjekket derfor om det var noen ytringer som jeg hadde oversett som kunne passe inn under noen av kategoriene. Jeg opplevde at Siri og Ninas ytringer knyttet til opplevelse av forventninger og roller i arbeidsgruppen ikke var tatt med under noen av kategoriene. Jeg gikk tilbake til empirien og fant ut at opplevelser knyttet til dette både hadde direkte og indirekte innflytelse på deres opplevelse av samarbeidet i arbeidsgruppen. Jeg valgte derfor å knytte disse uttalelsene til kategorien *opplevelse av å møtes*. Selv om det bare var to av forskningsdeltakerne som opplevde usikkerhet i forhold til egne forventninger og roller i arbeidsgruppen valgte jeg å ha det med, ettersom mange av Siri og Ninas uttalelser dreide seg om nettopp dette.

Etter å ha inkludert disse opplevelsene under kategorien *opplevelse av å møtes*, satt jeg igjen med tre kategorier jeg mener illustrerer lærernes opplevelser av å delta i arbeidsgruppene. Dette er: *opplevelse av kunnskapsdeling og bevisstgjøring, opplevelse av at kunnskapsdeling og bevisstgjøring er nyttig for praksis, og opplevelse av å møtes*.

Vedlegg 5 Beskrivelse av kategorier

Kategorien *opplevelse av kunnskapsdeling og bevisstgjøring* består av lærernes opplevelser av å dele taus og eksplitt kunnskap i arbeidsgruppen, og hvordan dette har ført til refleksjon og bevisstgjøring. Lærerne forteller at de har opplevd at innspill og forslag fra andre har ført til at nye perspektiver har blitt løftet fram, noe som har gjort de mer bevisst nye måter å tenke og/eller handle på. Videre forteller lærerne at analysemodellen har vært nyttig som et utgangspunkt for å strukturere og systematisere refleksjonene. Kategorien *opplevelse av at kunnskapsdeling og refleksjon er nyttig for praksis* framstiller lærernes fokus på hvordan systematisk refleksjon og deling av kunnskap i arbeidsgruppen har vært nyttig for dem i praksis. Lærerne forteller at de har prøvd ut ulike tiltak i klasserommet som har vist seg å fungere. De forteller også om endringer i egne handlemåter ovenfor elevene, og at arbeidet i arbeidsgruppen har hatt innflytelse på deres møte med elevene. De gir også uttrykk for at de betrakter analysemodellen som et verktøy de kan støtte seg til for å løse framtidige utfordringer, ettersom den bidrar til å systematisere og konkretisere. Lærerne formidler også opplevelser knyttet til eventuell innmelding av saker til PPT, og om de opplever endringer knyttet til dette på bakgrunn av det som har blitt gjort i arbeidsgruppen. Kategorien *opplevelse av å møtes* tar for seg lærernes opplevelser av løse utfordringer i fellesskap med andre. Lærerne forteller at de opplever at det har vært positivt at det har blitt satt av tid til å samarbeide med PPT og kollegaer, og at det har vært nyttig å få innspill og forslag til hvordan de kan løse utfordringer. To av lærerne har samtidig opplevd noen utfordringer knyttet til samarbeidet i arbeidsgruppen. De forteller at forventningene deres ikke har blitt innfridd, og at uavklarte roller har bidratt til usikkerhet. Lærernes opplevelser knyttet til det framtidige samarbeidet mellom PPT og skole på bakgrunn av prosjektet er også sentralt innenfor denne kategorien.

Vedlegg 6 Forskningsdeltakere

I uke 9 reiste jeg ut til skolene der mine forskningsdeltakere jobber, for å foreta datainnsamlingen. Dagen før jeg skulle intervju den ene forskningsdeltakeren ble veien til denne skolen stengt av på grunn av rasfare. Jeg hadde en samtale med forskningsdeltakeren, og vi fant ut at det ikke var mulig å dra ut til skolen for å gjennomføre intervjuet. Jeg ble derfor nødt til å finne en ny forskningsdeltaker.

For å få en mest mulig homogen gruppe hadde jeg i utgangspunktet bestemt meg for å velge tre lærere ut i fra følgende kriterier: kvinne, jobber på mellomtrinnet, jobber på en fådelt skole. Ettersom kommunen der prosjektet er satt i gang er liten, var det ikke mulig å få tak i enda en lærer fra en fådelt skole. Jeg bestemte meg derfor for å prøve å finne en lærer fra en fulldelt skole til å stille som forskningsdeltaker. Jeg valgte å holde meg til kriteriet om at læreren skulle jobbe på mellomtrinnet og at det skulle være en kvinne. Jeg spurte rektor ved en av skolene, og fikk kontaktinformasjon til en lærer som hadde mulighet til å stille opp. Denne læreren hadde det travelt, og ettersom hun måtte ta det litt på sparket, tilbød hun seg å sette av 40 minutter til å bli intervjuet.

Når det gjelder forskningsdeltakeren som ikke var forberedt på intervjusituasjonen, og kun hadde 40 minutter til disposisjon, opplevde jeg at dette intervjuet ble mer strukturert enn de andre intervjuene. Jeg opplevde at forskningsdeltakeren ofte gav korte svar, samtidig som hun og ofte ventet på et nytt spørsmål. Det kan være flere grunner til dette. Jeg tror hovedgrunnen var at vi begge visste at vi kun hadde 40 minutter til disposisjon, før læreren måtte tilbake til undervisning. Dette tror jeg kan ha stresset oss begge noe. Samtidig var ikke denne forskningsdeltakeren forberedt på samme måte som de andre, og ble mer kastet ut i det. Hun hadde i motsetning til de andre lærerne ikke reflektert noe særlig over egen deltakelse i arbeidsgruppen på forhånd. Dette trenger nødvendigvis ikke å ha noe betydning, ettersom det var rom for at disse refleksjonene kunne komme under selve intervjuet. Men ettersom tiden var knapp opplevde jeg at vi begge ble noe preget av dette.

Vedlegg 7 Forskningsprosessen

Jeg hørte om Samhandlingsprosjektet første gang våren 2011. NTNU søkte en forskergruppe for å skrive sin masteroppgave i tilknytning til prosjektet. Prosjektet vekket fort min interesse, og jeg sendte derfor en søknad om deltakelse. Høsten 2011 deltok jeg på jevnlige møter med de syv andre studentene i forskergruppen. Møtene ble arrangert og ledet av Torill Moen. Her fikk vi ytterligere informasjon om prosjektets bakgrunn og hensikt, samtidig som vi satt oss inn i litteratur som kunne være relevant for forskningen. I denne tidsperioden valgte vi også hvert vårt forskningsfokus. Ettersom jeg er utdannet allmennlærer, synes jeg det virket interessant å se nærmere på hvordan lærerne opplevde å delta i arbeidsgruppene i den ene kommunen.

I november 2011 deltok vi i forskergruppen på et seminar i Ålesund i forbindelse med Samhandlingsprosjektet. Her deltok PP-rådgivere og rektorer fra begge kommunene, samt en representant fra NTNU og to representanter fra Statped. Lærene som deltar i det reflekterende team og arbeidsgruppene var ikke med. Etter et felles informasjonsmøte arbeidet representanter fra de to kommunene hver for seg. Jeg deltok sammen med tre med studenter på møtet til den kommunen der det er opprettet arbeidsgrupper ved samtlige av skolene i kommunen. Representanten fra Statped ledet møtet, og PP- rådgivere og rektorene fra de ulike skolene informerte om hvordan de arbeidet med utgangspunkt i analysemodellen på de ulike skolene. Avslutningsvis gikk alle deltakerne i plenum gjennom sammenhengsirkelen, der alle kom med innspill omkring opprettholdene faktorer i konteksten rundt eleven. På bakgrunn av dette dannet jeg meg en oppfattelse av hva det var lærerne arbeidet med i arbeidsgruppen sammen med PP-rådgivere og rektorer.

Før jeg besøkte mine forskningsdeltakere leste jeg meg ytterligere opp på litteratur og teori om samarbeid, samhandling og samordning, samtidig som jeg satt meg godt inn i analysemodellen og sammenhengsirkelen. Teorien og litteraturen jeg satt meg inn i, samt seminaret i Ålesund og diskusjonene i forskergruppen var derfor med på å danne den forforståelsen jeg gikk inn med i intervjuene med mine forskningsdeltakere. I februar reiste jeg nedover til kommunen der mine forskningsdeltakere jobber. Jeg gjennomførte et intervju med den første forskningsdeltakeren samme dag. Under dette intervjuet merket jeg at jeg min forforståelse av prosjektet ikke stemte helt overens med det som kom fram under intervjuet. Forskningsdeltakeren var opptatt av det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet rundt eleven som var valgt for kasus, og fortalte mye om samarbeidet med en logoped som var inne i bildet, samt opplevelser omkring helsetatens bidrag i elevens utvikling. Jeg hadde en forståelse av at det kun var rektorer, lærere og PP-rådgivere som

deltok i arbeidsgruppen, og måtte derfor spørre flere ganger under intervjuet om logopeden, foreldrene og ansatte i helseetaten også deltok under møtene i arbeidsgruppen. Læreren bekreftet at de gjorde det. Hun var veldig opptatt av de ulike samarbeidspartnerne rundt eleven, og det ble derfor mye snakk om hele det tverretatlige systemet rundt eleven. Ettersom jeg i utgangspunktet ikke var klar over at arbeidsgruppen bestod av flere enn PP-rådgivere, lærere og rektorer kom det derfor opp mye uforutsette temaer, og jeg opplevde at det var litt vanskelig å styre intervjuet tilbake til temaer som var relevante for problemstillingen ettersom jeg ikke var forberedt på mye av den informasjonen jeg fikk.

To dager senere intervjuet jeg de to andre forskningsdeltakerne. Her kom det tydelig fram at det kun var en PP-rådgiver, 1-2 lærere og rektorer som deltok i møtene. Jeg ante derfor i etterkant av alle intervjuene at det måtte ha oppstått en misforståelse mellom meg og forskningsdeltakeren under det første intervjuet. Kanskje jeg ikke hadde vært tydelig nok? Når jeg kom hjem kontaktet jeg denne forskningsdeltakeren over telefon for å oppklare dette. Det kom da fram at var opprettet en ansvarsgruppe knyttet til eleven parallelt med arbeidsgruppen. Læreren fortalte meg at hun derfor synes det var naturlig å snakke om hele systemet rundt eleven. Jeg oppdaget da at mange av svarene jeg hadde fått under det første intervjuet ikke var relevant for problemstillingen, ettersom de omhandlet opplevelser knyttet til ansvarsgruppen rundt eleven. Jeg hadde i forkant av telefonsamtalen forberedt noen spørsmål som jeg ville ha svar på på nytt, og stilte derfor disse spørsmålene over telefon. Samtalen ble tatt opp på lydbånd med lærerens samtykke. Jeg opplevde at det var mer utfordrende å ha intervjuet over telefon enn ansikt til ansikt, ettersom jeg ikke så lærerens kroppsspråk og ansiktsuttrykk, samtidig som atmosfæren ikke ble like avslappet. Jeg fikk likevel en del oppklarende svar og nye innblikk i opplevelser jeg ikke hadde fått under det første intervjuet. Etter samtalen var avsluttet transkriberte jeg intervjuet fortløpende. Dette utgjorde 6 dataskrevne sider.

En annen utfordring jeg opplevde under forskningsprosessen var å tillegge de ulike temaene like mye vekt under intervjuene. Det første intervjuet varte i 70 minutter, men jeg fikk som sagt mye informasjon som var på utsiden av problemstillingen. Det andre intervjuet jeg gjennomførte var med forskningsdeltakeren som i utgangspunktet ikke hadde forberedt seg og satt av tid til å bli intervjuet. Det var derfor viktig at intervjuet holdt seg innenfor en tidsramme på 35- 40 minutter. Dette opplevde jeg som noe stressende, ettersom jeg var opptatt av å komme gjennom de viktigste sentrale temaene i intervjuguiden. Jeg kom gjennom de viktigste temaene under dette intervjuet, men opplevde at forskningsdeltakeren gav meg noe kortfattede svar. Som uerfaren forsker var det

vanskelig for meg å balansere mellom å komme gjennom de sentrale temaene, og hvor mye tid jeg skulle sette av til å stille oppfølgingsspørsmål til svarene jeg fikk. Jeg kunne nok med fordel ha stilt flere oppfølgingsspørsmål under dette intervjuet, men vare redd for at det ville føre til at jeg ikke fikk besvart de mest sentrale spørsmålene i intervjuguiden.

Etter at jeg hadde transkribert de tre intervjuene opplevde jeg at de tre lærerne gav meg svært ulike svar når det gjelder hva som opptok dem mest. Dette kan også ha noe med den store aldersforskjellen mellom lærerne, samt ulikheter når det gjaldt skolenes størrelse og antall lærere og elever ved de ulike skolene. Jeg merket meg at læreren i 30-årene hadde veldig ulike opplevelser og forventinger til prosjektet, enn læreren i 60-årene. Å delta i et utviklingsprosjekt vil nok kanskje oppleves som annerledes for en forholdsvis nyutdannet lærer som ikke har hatt så mye kontakt med PPT, i forhold til en som har jobbet i skolen i over 30 år. Aldersforskjell og fartstid i skolen trenger ikke nødvendigvis være årsaksforklaringen til ulike opplevelser av prosjektet, men ut i fra mine samtaler tror jeg dette kan ha vært en faktor som har påvirket lærernes opplevelser. Som uerfaren forsker opplevde jeg derfor hvor viktig det er at man i kvalitativ forskning prøver å ha en mest mulig homogen gruppe for å kunne løfte fram en felles essens.