

Sammendrag

Faglig Løft for PPT er et 4-årig modellforsøk som avsluttes i 2012. Etablering av prosjektet begrunnes i et behov for kompetanseheving hos PPT. Som en del av det større prosjektet *Faglig løft for PPT* er det etablert småskalaprojekt i to kommuner, *Samhandlingsprosjektet*. Hensikten med å opprette et slikt småskalaprojekt er å prøve ut ulike samhandlingsstrukturer, bidra til kompetansebygging og prøve ut ulike roller. I den ene kommunen, som er fokus for denne studien, er det opprettet arbeidsgrupper på hver av de seks grunnskolene i kommunen. Bakgrunnen for at kommunen deltar i *Samhandlingsprosjektet* er et ønske om å se nærmere på og kvalitetssikre den spesialpedagogiske praksisen.

Denne kvalitative og kvantitative studien har sett på *Samhandlingsprosjektet* og arbeidsgruppen ut i fra lærernes opplevelse og erfaring. Hensikten med studien er å undersøke om *Samhandlingsprosjektet* har hatt effekt for lærerne i arbeidsgruppens opplevelse av samhandling mellom skole og PPT. Funnene fra studien kan med noe forbehold tyde på at *Samhandlingsprosjektet* har hatt effekt for arbeidsgruppens opplevelse av samhandling mellom skole og PPT. Studien tar utgangspunkt i to forskningsspørsmål, der det første ønsket å undersøke hvilke faktorer lærere som har deltatt i *Samhandlingsprosjektet* opplever som viktige for samhandling mellom skole og PPT. Funnene fra studien kan tyde på at lærere som har deltatt i *Samhandlingsprosjektet* opplever avklaring av rolleforventinger, PPTs tilgjengelighet og tilstedeværelse, kvaliteten på hjelpen som tilbys av PPT og handlingskompetanse på egen skole som viktige faktorer for samhandling. Det andre forskningsspørsmålet hadde til hensikt å undersøke om lærere som har vært med i *Samhandlingsprosjektet* og lærere som ikke har deltatt, har ulik opplevelse av samhandling mellom skole og PPT. Funn fra studien viser at det på enkelte områder kan se ut som det er ulik opplevelse av samhandling mellom skole og PPT, mellom lærere som har deltatt i *Samhandlingsprosjektet* og lærere som ikke har deltatt.

Forord

Å skrive masteroppgave har først og fremst vært en lærerik og spennende prosess. Samtidig har det vært krevende og til tider altoppslukende. Det at jeg har vært så heldig å få være en del av et større prosjekt gjennom Faglig Løft for PPT har gitt inspirasjon og motivasjon. Når jeg nå begir meg ut i yrkeslivet som lærer og spesialpedagog ser jeg frem til å få omsette noe av den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom denne studien i praksis.

Først vil jeg takke mine tre forskningsdeltakere for mange interessante tanker og erfaringer. Dernest vil jeg takke rektorene i kommunen og alle lærerne som har deltatt i spørreundersøkelsen. Uten dere hadde ikke denne studien vært gjennomførbar.

En stor takk til min veileder Per Frostad for konstruktive tilbakemeldinger og meningsfulle veiledningstimer. Takk også til Torill Moen og resten av forskningsgruppa for interessante forskningsmøter og nyttige diskusjoner.

Takk til jentene på lesesal 6478 for faglige samtaler og gode råd, samt avkobling med mye moro. Takk også til Eline Daling for iherdig innsats med korrekturlesing og min samboer, Tor Ivar for oppmuntring og teknisk assistanse. Retter til sist spesielt en takk til mamma og pappa for uvurderlig støtte gjennom hele utdanningsløpet.

Trondheim, NTNU, juni 2012

Ane-Idun Voll

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
Kapittel 1. Introduksjon	1
1.1 Fokus på en helhetlig hverdag for eleven	1
1.2 Tidligere forskning på samhandling mellom skole og PPT	3
1.3 Faglig løft for PPT	4
1.3.1 Samhandlingsprosjektet	4
1.3.2 Arbeidsgruppen	5
1.3.3 Analysemodellen	5
1.4 Oppsummering med hovedproblemstilling og forskningsspørsmål	6
1.5 Oppgavens oppbygging	7
Kapittel 2. Teori	9
2.1 Hva er tverretatlig samhandling?.....	9
2.2 Hvorfor tverretatlig samhandling?.....	10
2.3 Hva kan fremme og hemme tverretatlig samhandling?.....	11
2.4 Samordning.....	11
2.5 Samarbeid	13
Kapittel 3. Metode	15
3.1 Valg av forskningsdesign	15
3.2 Utvalg	17
3.2.1 Beskrivelse av forskningsdeltakere fra de kvalitative intervjuene.....	18
3.2.2 Frafall fra den kvantitative spørreundersøkelsen	18
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	19
3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide.....	19
3.3.2 Kvalitativ dataanalyse	20

3.4	Det kvantitative spørreskjemaet	21
3.4.1	Utvikling av spørreskjemaet.....	22
3.4.2	Kvantitativ dataanalyse	22
3.5	Reliabilitet og validitet i metodekombinasjon.....	23
3.5.1	Reliabilitet	24
3.5.2	Validitet.....	25
3.6	Etiske betraktninger	28
3.6.1	Informert samtykke og konfidensialitet	28
Kapittel 4. Resultat.....		31
4.1	Resultater fra det kvalitative forskningsintervjuet.....	31
4.1.1	Hvilke faktorer opplever lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet som viktige for samhandling mellom skole og PPT?	31
4.1.2	Rolleforventinger	31
4.1.3	Tilgjengelighet og tilstedeværelse.....	32
4.1.4	Kvaliteten på hjelpen som tilbys	34
4.1.5	Handlingskompetanse på skolen	34
4.2	Resultater fra det kvantitative spørreskjemaet.....	36
4.2.1	Har lærere som har vært med i Samhandlingsprosjektet og de lærere som ikke har deltatt ulik opplevelse av samhandling mellom skole og PPT?.....	36
4.2.2	Rolleforventinger	38
4.2.3	Tilgjengelighet og tilstedeværelse.....	42
4.2.4	Kvaliteten på hjelpen som tilbys	43
4.2.5	Handlingskompetanse på skolen	44
Kapittel 5. Tolkning og drøfting		45
5.1	Rolleforventinger.....	45
5.2	Tilgjengelighet og tilstedeværelse	48
5.3	Kvaliteten på hjelpen som tilbys	49
5.4	Handlingskompetanse på skolen	51

5.5	Har Samhandlingsprosjektet effekt på lærerne i arbeidsgruppens opplevelse av samhandling mellom skole og PPT?	52
5.5.1	Hvilke faktorer opplever lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet som viktige for samhandling mellom skole og PPT?	52
5.5.2	Har lærere som har vært med i Samhandlingsprosjektet og de lærere som ikke har deltatt ulik opplevelse av samhandling mellom skole og PPT?.....	53
Kapittel 6. Avslutning	55
Vedleggsliste	61
Figurliste	61
Tabelliste	61

Kapittel 1. Introduksjon

1.1 Fokus på en helhetlig hverdag for eleven

”Når jeg melder en elev til PPT, så vil jeg jo selvfølgelig at den eleven skal få en bedre skolehverdag..” (intervju med Anne¹, 27.02.2012).

De grunnleggende prinsippene om en tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring står sterkt i den norske enhetsskolens ideologi (NOU 2009:18). Enhetsskolen bygger på inkluderingsprinsippet om en skole for ”alle” uavhengig av utviklingsnivå og bakgrunn. Inkluderingsprinsippet rommer en tilpasset og likeverdig opplæring. Grovt sett kan en si at inkludering innebærer at hver enkelt elev får muligheten til å være en aktiv deltaker av fellesskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt. En opplæring etter likeverdige prinsipper innebærer ikke at elevene skal behandles likt. Alle elever er ulike og har derfor ulike behov. En likeverdig opplæring handler derfor om at alle elevene har rett til å behandles forskjellig slik at de skal ha like muligheter til læring og utvikling.

Tilpasset opplæring er en forutsetning for å kunne gi en opplæring etter likeverdige prinsipper. Tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, ledelse og personale til å gi en opplæring som tar utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring er fastsatt i opplæringslovens paragraf §1-3. Loven sier at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringslova, 1998). Gjennom tilpasset undervisning i det ordinære opplæringstilbudet skal læreren så langt det er mulig gi alle elevene tilfredsstillende utbytte av undervisningen. På det ideologiske planet har ideen om tilpasset opplæring bred oppslutning, likevel kan det være utfordrende å gjennomføre i praksis (Nilsen, 2008).

Elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte gjennom den ordinære opplæringen, har etter opplæringslovens §5-1 (Opplæringslova, 1998) rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er en individuell rettighet der skoleeier er pliktig til å gi de elevene som har behov for ekstra støtte et likeverdig tilrettelagt opplæringstilbud. Skoleåret 2010–11 hadde 51 822 elever enkeltvedtak om spesialundervisning, det tilsvarende 8,41 prosent av elevmassen. Dette er en økning på 2,54 prosent i løpet av en tiårsperiode (Meld. St. 18, 2010–2011).

¹ Alle navn i denne studien er fiktive.

Målet om enhetsskolen og en utdanning for alle gjør at dagens utdanningssystem omfatter elever med langt mer variasjon og mangfold i henhold til forutsetninger og behov sammenlignet med skolen bare for noen tiår siden. Dette stiller store krav til lærernes kompetanse med tanke på tilpassing og differensiering (Meld. St. 18, 2010-2011). For å kunne gi alle elevene tilfredsstillende opplæring er det i noen tilfeller nødvendig å ta i bruk kompetanse og veiledning fra tjenester utenfor skolen. I disse tilfellene har ikke skolen mandat til og den spisskompetanse som kreves for å iverksette de riktige tiltakene alene (Meld. St. 18, 2010–2011; Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Bobo, 2011). I møte med disse utfordringene blir *samhandling* mellom de ulike etatene nært eleven vesentlig, noe som er fokusområdet for denne studien. Skoler og pedagogisk psykologisk tjeneste (heretter kalt PPT) er blant de tjenester vi omtaler som tjenester på førstelinjenivå. Førstelinjetjenester er kommunale og er det nivået som står nærmest eleven (Kinge, 2012).

PPT er en kommunal og fylkeskommunal rådgivertjeneste. PPT sitt mandat er regulert i opplæringslovens §5-6 som sier at:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det (Opplæringslova, 1998).

Opplæringsloven understreker at PPT har en todelt oppgave. På den ene siden knyttes arbeidsoppgavene til utredning, sakkyndig vurdering og individorientering, og på den andre siden veiledning av lærere for bedre å legge til rette for tilpasset opplæring, utfoldelse og læring (Kinge, 2012).

Både lærere og PPT er aktører i et profesjonelt felleskap som sammen skal ha et felles mål om å skape helhet og sammenheng for eleven (NOU 2009:18) Tverretatlig samhandling mellom skole og PPT ikke er altså ikke et mål i seg selv, men et redskap for å nå det overordnede målet om helhet for barn, unge og deres foreldre (Kinge, 2012).

Tverretatlig samhandling har den siste tiden blitt satt på dagsorden gjennom ulike styringsdokumenter, forskningsprosjekter og –rapporter. Særlig har Samhandlingsreformen (Meld. St. 47, 2008-2009) satt fokus på betydningen av økt tverretatlig samhandling i velferdspolitiske diskurser (Nilsen & Jensen, 2010). I det videre vil jeg vise tidligere

forskning på tverretatlig samhandling som spesifikt tar for seg samhandling mellom skole og PPT fordi dette er fokusområdet for denne studien.

1.2 Tidligere forskning på samhandling mellom skole og PPT

SAMTAK var et 3-årig praksisrettet kompetanseutviklingsprogram for PPT og skoleledere som ble satt i gang i 2000. Hensikten med dette programmet var å styrke PPT innen fagområdene sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og systemrettet arbeid. En av evalueringene av prosjektet påpeker blant annet at PPT så ganske positivt på seg selv og sin innsats i skolen, men opplevde generelt sett ikke å strekke til på mange felt der skolene hadde sine behov (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen, & Befring, 2003).

Dette underbygges av rapporten ”Kompetanse i krysspress, kartlegging og evaluering av PP-tjenesten” (Fylling & Handegård, 2009). Rapporten hevder at det er behov for forventningsavklaring mellom skole og PPT for å utnytte og omsette kompetansen som finnes i systemene i praksis og få til samhandling. Skolen opplever at PPT har tilstrekkelig kompetanse, men at de i hovedsak arbeider med sakkyndig vurdering og individrettet veiledning. PPT sier at skolen ikke etterspør deres systemkompetanse, samtidig som skolen gir uttrykk for at PP-rådgiveren er for individrettet. Rapportens tittel speiler det rapporten konkluderer med, det synes å være kryssende forventninger til hva som skal være tjenestens hovedoppgave.

Flere styringsdokument har satt fokus på nødvendigheten av tverretatlig samhandling for å skape helhet for elever med spesielle behov. I NOU 2009:18 understreker utvalget at helhet krever tverrfaglig og tverretatlig samhandling. Samhandlingen må ha fokus på tilrettelegging for den enkelte, samtidig som man tar sikte på å bedre utviklings- og læringsmiljøet for alle elever. I melding til Stortinget 18 (Meld. St. 18, 2010–2011) er en av strategiene for å bedre tilbudet for barn, unge og voksne som trenger særskilt hjelp og støtte: *samarbeid og samordning – bedre gjennomføring*. I meldingen vises det til at PPT må komme tettere på skolen og bygge et lag rundt læreren. Forventningene fra departementet er at PPT er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng, arbeider forebyggende, bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole og er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner.

1.3 Faglig løft for PPT

Faglig Løft for PPT er et fireårig modellprosjekt som avsluttes i 2012. Prosjektet er bevilget midler fra Utdanningsdirektoratet og er et samarbeid mellom Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU og KS. Etablering av prosjektet begrunnes i et behov for kompetanseheving hos PPT. Initiativet kom blant annet av uklare styringssignaler og strategier for utvikling av PPT både lokalt og nasjonalt, endret rolle og betydelige omstillingsutfordringer for PPT som følge av Kunnskapsløftet (LK06), og et behov for en tydeliggjøring av PPTs faglige identitet. I NOU 2009:18 fokuseres det på behovet for å styrke PPTs rolle som en av de viktigste aktørene for bedre tilrettelegging av opplæringen, og som bidragsyter i arbeidet med å sikre en tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring.

PPT er som prosjektets tittel tilsier primærgruppen for prosjektet. Samtidig kan man si at det er skolen og elevene som er endemålet for prosjektet (Hustad & Fylling, 2010). I prosjektskissen til *Faglig Løft for PPT* vises det til to hovedmål: 1) PPT skal bli en mer enhetlig tjeneste med høy faglig og metodisk kvalitet, og 2) PPT skal gjennom sitt arbeid fremme koordinerte og helhetlige tilbud for brukerne og bidra til god utnyttning av offentlige ressurser. Brukerne blir her skole og elev som mottar PPT sine tjenester (Hustad & Fylling, 2010). Hovedmålene videreføres i tre delmål for det faglige innholdet. Det første delmålet er å utvikle en modell for etablering av et faglig utviklingsmiljø for PPT. Det andre målet er å utvikle og gjennomføre erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgiving. Det tredje målet er å utvikle og gjennomføre en formell spesialisering for ansatte i PPT. Delmål to og tre har som siktemål å utdanne fagfolkene i PPT og var hovedfokus de to første årene av prosjektet. I prosjektplan for 2010 ble delmål en gitt høyeste prioritet. Dette innebærer å etablere et faglig miljø gjennom å utvikle et regionalt nettverk for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling rettet mot PPT. Som et viktig ledd i å utvikle en slik strategi ble *Samhandlingsprosjektet* opprettet.

1.3.1 *Samhandlingsprosjektet*

Hensikten med å opprette et slikt småskalaprojekt i en kommune er å prøve ut ulike samhandlingsstrukturer, bidra til kompetansebygging og prøve ut ulike roller. Disse tiltakene skal i følge prosjektskissen blant annet bidra til en økende tiltaksretting fremfor utredningsfokus og en lokal samhandling og ressursutnyttning

I november 2010 ble det sendt ut invitasjon til å delta i Samhandlingsprosjektet i regi av Faglig Løft for PPT til alle kommuner og PPT-kontorer i et fylke. Kriteriene for å delta var at deltakelsen må forankres på kommunalt nivå, omfatte praksisfeltet og ha et klart utviklingsmål. Videre måtte PPT spille en sentral rolle, samt at Statped og NTNU skulle involveres. Utprøvingen måtte gjennomføres i tidsperioden høst 2011 og vår 2012. To kommuner ble deretter valgt til å delta. De to kommunene prøver ut to forskjellige samhandlingsstrukturer. En av kommunene som deltar har organisert prosjektet ved hjelp av reflekterende team ved en skole. Hovedmålsettingen for det reflekterende team er å styrke samhandlingsstrukturen mellom PPT og skole slik at en kan arbeide systematisk for å etablere kultur for refleksjon over egen praksis. Dette skal skje gjennom å arbeide for bedre tilrettelegging med tanke på læringsmiljø. Den andre kommunen, som er fokus for min studie, har opprettet *arbeidsgrupper* på hver av de seks grunnskolene i kommunen.

1.3.2 *Arbeidsgruppen*

Bakgrunnen for at kommunen deltar i Samhandlingsprosjektet er et ønske om å se nærmere på og kvalitetssikre den spesialpedagogiske praksisen. Gjennom dette arbeidet ønsker kommunen å styrke samhandlingen mellom PPT og skole, styrke samhandlingen mellom PPT og Statped i tillegg til å utvikle tiltak som skal være grunnlag for å etablere rutinebeskrivelser for den spesialpedagogiske praksisen. Mål for lærerne er blant annet å kvalitetssikre samarbeidsrutinene mellom skole og PPT, samt etablere nye metoder og øke handlingskompetansen. Dette skal gjøres gjennom å arbeide med innmeldte kasus på de enkelte skolene. Arbeidsgruppene skal ha faste møter hver tredje uke og består av 1-2 lærere, rektor ved skolen og en ansatt i PPT. Den kasusbaserte tilnærmingen foregår gjennom en analysemodell som Statped introduserte for deltagerne på en samling høsten 2011. Kasusene som bringes inn dreier seg i hovedsak om elever med utfordringer knyttet til oppmerksomhetsvansker. Denne tematikken er valgt fordi den er aktuell for alle skolene og et område der det er behov for kompetanseheving.

1.3.3 *Analysemodellen*

Analysemodellen som brukes som verktøy for å strukturere arbeidet med de innmeldte kasusene er hentet fra LP-modellen (Nordahl, 2005). I Samhandlingsprosjektet brukes kun analysemodellen og det er derfor ikke en fullstendig implementering av LP-modellen. Analysemodellen er en systemteoretisk modell som er inndelt i åtte faser og to hoveddeler.

Hoveddelene er en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Analysedelen bør være gjennomført før tiltaksdelen starter. Hensikten med å ta i bruk analysemodellen som redskap er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser og opprettholder atferd og læringsproblemer i skolen. Modellen forutsetter at man er lojale mot dens oppbygging og følger den systematisk (Nordahl, 2005).



Figur 1: Analysemodell hentet fra LP-modellen (Nordahl, 2005, s. 47)

I arbeidsgruppen har lærerne hver sin gang presentert sitt kasus og opptrådt som veisøker mens de andre deltagerne har hatt rolle som veiledere. Etter hvert som prosessen har utviklet seg har lærerne prøvd ut ulike tiltak. Resultatene fra dette arbeidet har lærerne tatt med tilbake til arbeidsgruppa for evaluering og revidering før det har blitt formulert nye problemstillinger.

1.4 Oppsummering med hovedproblemstilling og forskningsspørsmål

Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevens skoleprestasjoner - sett bort fra eleven selv og hjemmet. Det er lærerens hovedoppgave å legge til rette for og lede elevens læring. Mange oppgaver kan ikke løses av læreren alene. Det krever samhandling med andre både i og utenfor skolen (St. Meld. 11, 2008-2009). Dette gjør Samhandlingsprosjektets uttalte målsetting om å styrke samhandling mellom skole og PPT gjennom en småskalautprøving svært aktuelt. Min intensjon med denne studien har derfor

vært å undersøke om Samhandlingsprosjektet har hatt effekt for lærerne i arbeidsgruppens opplevelse av samhandling mellom skole og PPT.

Overordnet problemstilling for denne studien er:

- *Har Samhandlingsprosjektet effekt på lærerne i arbeidsgruppens opplevelse av samhandling mellom skole og PPT?*

Med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen er det utarbeidet to forskningsspørsmål:

- *Hvilke faktorer opplever lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet som viktige for samhandling mellom skole og PPT?*
- *Har lærere som har vært med i Samhandlingsprosjektet og de lærere som ikke har deltatt ulik opplevelse av samhandling mellom skole og PPT?*

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervju med tre lærere: Anne, Lise og Kristin. De jobber i en av kommunene som deltar i Samhandlingsprosjektet og har opprettet arbeidsgrupper ved sin skole. Hensikten med de kvalitative intervjuene er å undersøke hvilke faktorer lærere som har vært med i samhandlingsprosjektet opplever som viktige for samhandling mellom skole og PPT. Videre har jeg sendt ut kvantitativt spørreskjema som bygger på disse faktorene til *alle* lærerne som arbeider i kommunen. Dette er gjort for å undersøke om de som har deltatt i Samhandlingsprosjektet har ulik opplevelse av samhandling mellom skole og PPT enn de lærerne som ikke har deltatt.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 utgjør det teoretiske bakteppet for denne studien. Kapitlet tar for seg relevant teori med tanke på tverretattlig samhandling og peker på hva som kan fremme og hemme helhetlig organisering. I kapittel 3 redegjøres det for den metodiske tilnærmingen som er brukt i studien med fokus på valg av forskningsdesign, forskningsprosessen med datainnsamling og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenteres resultater både fra den kvalitative og kvantitative undersøkelsen, og disse blir i kapittel 5 analysert og drøftet opp i mot teori som jeg har redegjort for i kapittel 2. I kapittel 6 vil oppgaven oppsummeres i en avslutning.

Kapittel 2. Teori

2.1 Hva er tverretatlig samhandling?

Det er brukt mange forskjellige begreper for å forklare det tverretatlige tilbudet. Tverrfaglig, tverrsektorielt og tverrprofesjonelt er bare noen av begrepene som eksisterer. Mange velger å bruke disse begrepene om hverandre. Tverrfaglig anvendes ofte både om samhandling mellom og innad i etater (Lauvås & Lauvås, 2004). Likevel ønsker jeg å tydeliggjøre et skille mellom tverrfaglig og tverretatlig samhandling. Tverrfaglig benyttes ofte om en samhandling som inkluderer ulike fagpersoner med forskjellig faglig bakgrunn, disse fagpersonene kan arbeide innenfor samme etat, som for eksempel PPT. Der kan det være ansatte med forskjellig faglig bakgrunn som for eksempel lærere, psykologer og barnevernspedagoger. Tverretatlig brukes når man snakker om fagpersoner som jobber innenfor ulike etater i en kommune, og som tilfører en kompetanse til samhandlingen ut i fra den etaten de hører til. Samhandlingen mellom skole og PPT, som er fokus for denne studien, vil ut i fra dette være tverretatlig. Skole og PPT representerer først og fremst ulike etater innefor en kommune. Fagpersonene som er knyttet til de ulike etatene har ikke nødvendigvis forskjellig fagbakgrunn. En spesialpedagog i skolen kan for eksempel samhandle med en spesialpedagog i PPT (Glavin & Erdal, 2000; Kinge, 2012; Lauvås & Lauvås, 2004). I denne studien benyttes tverretatlig samhandling om samhandling som skjer mellom skole og PPT, fagpersoner som er tilknyttet ulike etater. Dette betyr ikke at de nødvendigvis har ulik bakgrunn eller representerer ulike fag.

Begrepene samhandling, samarbeid og samordning er ikke entydig og det er ikke en felles oppfatning av begrepsbruken, verken i faglitteraturen eller i praktisk språkbruk (Knudsen, 2004). Noen ganger blir begrepene brukt synonymt (Glavin & Erdal, 2000), andre ganger, som i denne studien, skilles det mellom dem (Nilsen & Jensen, 2010). I melding til Stortinget 47 (Meld. St. 47, 2008-2009) som omhandler samhandlingsreformen i helsesektoren defineres samhandling som ”et uttrykk for helse- og omsorgstjenestenes evne til oppgavefordeling seg i mellom for å nå et felles, omforent mål, samt evnen til å gjennomføre oppgavene på en koordinert og rasjonell måte”. Denne definisjonen har overføringsverdi til det spesialpedagogiske feltet og samhandling mellom PPT og skole. Definisjonen uttrykker at samhandling omfatter en form for *samordning* av tjenester fra forskjellige aktører for å nå et felles mål. Lauvås og Lauvås (2004) bruker begrepet samordning som en betegnelse på hvordan arbeidet med klienter blir organisert. Samtidig rommer begrepet samhandling mer enn bare koordinering og oppgavefordeling. Hensikten med samordning er å legge til rette for

samarbeid. Forenklet kan man si at samarbeid innebærer ”samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen” (Glavin & Erdal, 2000, s. 26). Sagatun og Zahl (2003) bruker samordning om det som er forankret på organisasjonsnivå, og samarbeid om det som er forankret på individnivå. Samarbeid på individnivå vil si samarbeid mellom enkeltpersoner, for eksempel mellom fagpersoner. Samordning på organisasjons nivå vil si mellom organisasjoner/tjenester/etater (Willumsen, 2009). Forskjellen mellom de to begrepene dreier seg derfor i hovedsak om graden av formalisering. I denne studien kan man derfor ut i fra Samhandlingsprosjektets innhold si at samhandlingsbegrepet rommer både samordning og samarbeid. Samordning i den forstand at prosjektet er koordinert og organisert av Faglig Løft for PPT på organisasjon og ledelsesnivå, mens samarbeidet på individnivå foregår mellom aktørene i arbeidsgruppa.

2.2 Hvorfor tverretatlig samhandling?

I introduksjonskapittelet fokuserte jeg på nødvendigheten av tverretatlig samhandling på bakgrunn av samfunnets utvikling og krav, samt ut i fra behovet for helhetstekning for best mulig tilrettelegging for den enkelte elev. Flere argument for å iverksette tverretatlig samhandling er blant annet økt kompetanse, tidlig innsats og effektiv ressursutnyttelse (Glavin & Erdal, 2000; Ødegård, 2009).

Samhandling mellom de ulike etatene som arbeider med elever som trenger ekstra støtte, vil kunne øke kompetansen og bedre kvaliteten på den hjelpen eleven og foresatte blir tilbudt. Den enkeltes kompetanse utgjør bare en del av helheten, og tverretatlige møter kan bidra til å øke den samlede kompetansen og utvikle ny kunnskap (Glavin & Erdal, 2000).

Det handler om å utnytte ressursene på best mulig måte ved å unngå at etater og profesjoner motarbeider hverandre eller rivaliserer på en lite hensiktsmessig måte. Dersom de ulike etatene arbeider uavhengig av hverandre, vil det være problematisk å nå de overordnede målene. Det blir derfor viktig å samkjøre kunnskap og koordinere informasjon slik at de riktige tiltakene blir iverksatt raskt og på best mulig måte. I melding til Stortinget 18 (Meld. St. 18, 2010–2011) pekes det på at departementet ønsker at PPT i samsvar med skolen, skal bidra til at tiltak settes inn raskt når elever er henvist til PPT.

2.3 Hva kan fremme og hemme tverretatlig samhandling?

I en rapport fra SINTEF (Andersson, 2005) som omhandler kunnskapsstatus for det samlede tjenestetilbudet for barn og unge henvises det til studier både fra norsk og internasjonal forskning som viser at det finnes en rekke nøkkelfaktorer som kan fremme organisering av helhetlige tjenester:

Forskningen foreslår at helhetlig virksomhet fremmes av klare og realistiske mål, som er forstått og akseptert av alle involverte tjenester, klart definerte roller og ansvar, forpliktelse og involvering fra personellgruppene, samt sterkt lederskap. Videre fremheves betydningen av gode kommunikasjonssystemer på alle nivåer (Andersson, 2005, s. 18).

Det som hemmer er i hovedsak det motsatte av det som er gunstig for organisering av helhetlige tjenester. Det vil si: manglende tydelighet rundt mål, uklare roller og ansvarsfordeling, svak ledelse, mangel på opplæring og forskjellige yrkesmessige kulturer blant samhandlingens aktører (Andersson, 2005; Kinge, 2012; NOU 22: 2009).

I det videre skal jeg se nærmere på disse punktene. For å strukturere teksten velger jeg å omtale de ulike punktene som kan fremme og hemme den tverretatlige samhandlingen under henholdsvis samordning og samhandling som til sammen dekker det overordnede begrepet samhandling. Flere av punktene som blir berørt gjelder begge nivåer og har i de fleste tilfeller gjensidig påvirkning. Utydelighet rundt roller, mål og innhold på ledelsesnivå vil for eksempel sannsynligvis ha konsekvenser for samarbeid og kommunikasjon.

2.4 Samordning

I det moderne sektordelte samfunnslivet, der kunnskap er spesialisert, kan tverretatlighet være avgjørende for at barn og unge med spesielle behov får et helhetlig tilbud. Som følge av nye lover og forskrifter har tjenestetilbudet blitt endret, for eksempel med innføringen av individuell plan (Ødegård, 2009). For elever som har behov for flere støttetjenester vil samordning på tvers av tjenester og enheter være nødvendig for å legge forholdene til rette samarbeid. Her vil samordning innebære å etablere formelle arenaer for samarbeid. Kvaliteten på samordning avhenger av organisatoriske forhold som ideologi, ledelse, rolleavklaringer, ressurser og mål (Andersson, 2005; Glavin & Erdal, 2000; Willumsen, 2009).

I følge Sagatun og Zahl (2003) er samordning et mer ovenfra og ned enn nedenfra og opp fenomen. Initiativet kommer fra utenforstående krefter og bygger ofte på en dominerende ideologi for å nå en felles målsetting. Dette gir samordningen en ordredimensjon. For at samarbeidet skal fungere hensiktsmessig er det betydelig med en sentral part, en koordinator som har ansvar for at samarbeidet skjer på riktig måte og at de målene som er satt blir fulgt opp (Kinge, 2012). Samordning er en ledelsesmessig utfordring fordi man må overvinne barriere hvor folk som ikke er samlokalisert eller bestandig har felles språk, verdigrunnlag og perspektiver skal stille seg bak og forplikte seg til et felles mål slik at man er i stand til å oppnå gevinster ved samarbeidet (Vangen & Huxman, 2009).

For at samhandling ikke skal være personavhengig må det forankres i kommunens planer. Tverretattlig samhandling krevet at alle instanser forplikter seg og har dette med i sine planer og målsettinger. Ledelsen må være involvert og det må være tydelig ansvarsfordeling. Det er vesentlig at alle etater kjenner til planen og har et eierforhold til den, samt at de ulike aktørene er bevisst hva man vil oppnå med samhandlingen. Felles møteplan og felles skolering kan være faktorer av betydning for å skape en felles plattform (Glavin & Erdal, 2000).

Fagpersoner som deltar i et tverretattlig samarbeid vil ha forskjellige forventninger til hverandre som deltakere i samarbeidet. Samtidig stiller de mer eller mindre klare forventninger til egen rolle. Rolleforventningene kan stamme både fra omgivelsene og rolleinnhaveren selv. Lauvås og Lauvås (2004) omtaler disse forventningene som det ”sosiale trykk” for hvordan en bør, skal og kan utføre sin rolle. Som et eksempel viser de til en spesialpedagog som vil møte forventninger fra egen profesjon, andre yrkesgrupper og fra foresatte og elever. Det er viktig å avklare rolleforventninger fordi den kunnskapen vi har om hverandres roller ofte er mangelfull og knytter seg til stereotyper. Når en har valgt å utforme en rolle på en bestemt måte, må man legitimere rolleatferden og forklare måten en velger å utføre handlinger på. Lauvås og Lauvås (2004) påpeker at det er alt for sjeldent at rolleforventningene tas opp eksplisitt i diskusjoner i tverretattlige samhandling. De ulike fagpersonene må få kunnskap om den enkeltes rolle og ansvar slik at man kan benytte seg av hverandres ulikheter og utvikle hverandres sterke sider (Glavin & Erdal, 2000). Selv om ulike etater/yrkesgrupper tildeles ulike roller og arbeidsoppgaver vil det alltid være en viss distanse mellom rollen og innehaveren. Den faktiske utformingen av rollen vil være bundet til hvordan den enkelte anvender seg av friheten man har i rolleutformingen (Glavin & Erdal, 2000). En rollekonflikt kan for eksempel oppstå ved at de ulike fagpersonene kan ønske samme arbeidsoppgave eller

forsøke å fraskrive seg ansvar for enkelte arbeidsoppgaver på grunn av stort arbeidspress (Ødegård, 2009). I samarbeid som preges av mangel på tydelighet rundt roller kan kravet om rollespesifisering komme i form av fastlagte rutiner og regler for samarbeidet, slik at det i større grad blir formalisert (Lauvås & Lauvås, 2004).

Ressursmangel kan være et hinder for samhandling. Hvis arbeidspresset er stort i egen etat, kan det være vanskelig og tidkrevende å prioritere tverretatlig samhandling. Slikt arbeid er ressurskrevende fordi det kreves planlegging, skolering, møtevirksomhet og dokumentasjon. Ofte kan samhandlingen møte utfordringer fordi aktørene opplever at samarbeidet går ut over de fastlagte arbeidsoppgavene og kommer i tillegg til disse (Glavin & Erdal, 2000).

2.5 Samarbeid

Samarbeid er et ord som brukes mye i dagligtalen og er derfor vanskelig å definere presist. I litteratur om emnet blir det heller vist til beskrivelser av hva samarbeid innebærer i en tverretatlig setting. Kvaliteten på samarbeidet avhenger av personene som deltar (individnivå) og deres samarbeidskompetanse. Her blir det påpekt at aktørene i samarbeidet må ha felles forståelse av mål og nytteverdi. Videre må de inneha kompetanse som er relevant på området og ønske å dele denne kunnskapen med andre. For at kommunikasjonen i samarbeidet skal være god må aktørene vise hverandre respekt og gi tillit og trygghet. Dette innebærer å være åpen og lyttende til det andre sier (Glavin & Erdal, 2000; Skau, 2011; Ødegård, 2009).

Det er sannsynlig at fagpersoner har ulik motivasjon for å delta i et slikt samarbeid. Denne motivasjonen kan styres av for eksempel hvor godt arbeidsmiljøet fungerer, trygghet, om samarbeidet oppleves som nyttig og meningsfullt (Ødegård, 2009). For å bidra med noe i samarbeidet må den enkelte føle seg trygg i gruppen og man må tørre å være direkte og opptre saklig for å skape tillit. Tillit går både på å ha tillit til den kompetansen en selv sitter med, og tillit til at andre har den nødvendige kompetansen som trengs. Man må anerkjenne forskjellighet, og ha respekt for hverandres ulikheter og faglighet (Glavin & Erdal, 2000). Gode kommunikasjonsstrategier kan være med på å fremme et godt samarbeid. Skau (2011) skriver at møter mellom mennesker er kommunikasjon. Fagpersoners kommunikative kompetanse er svært betydningsfull og man må være den bevisst. Både det å utrykke seg på en tydelig måte og være i stand til å lytte til andre er grunnleggende profesjonelle ferdigheter. I likhet med andre typer for personlig kompetanse, krever god kommunikativ kompetanse, trening over tid og det er et område der man aldri blir ferdig utlært.

Kapittel 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg ta for meg metodiske aspekter ved studien. Jeg vil gjøre rede for og begrunne valg av forskningsdesign, forskningsprosessen med datainnsamling og etiske betraktninger.

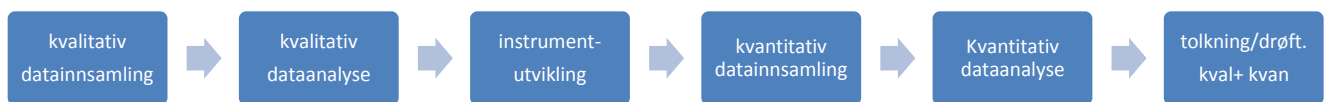
3.1 Valg av forskningsdesign

Det skilles tradisjonelt mellom kvalitative og kvantitative tilnæringsperspektiver. Forskjellene har vært tydelige og striden mellom de to tradisjonene har tidvis vært uforsonlig (Lund, 2011). Samfunnsvitenskapelig metode har endret seg mye over de siste 50 årene, og i dag stiller imidlertid mange samfunnsforskere seg utenfor striden og mener tvert i mot at kvantitative og kvalitative metoder ikke utgjør uforenelige tilnæringer (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Valget mellom en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming sees i dag oftest på som et pragmatisk valg, der problemstilling og ikke minst hensikten med forskningen er avgjørende for valg av forskningsstrategi (Ringdal, 2009). Denne pragmatiske innstillingen åpner for en tredje tilnærming; kombinasjon av de to metodene i ett og samme forskningsprosjekt.

Ved prosjektstart ønsket jeg å undersøke om Samhandlingsprosjektet hadde hatt noen innvirkning eller effekt på lærerne som hadde deltatt i arbeidsgruppen. Et hovedmål for prosjektet er å styrke samhandlingen mellom skole og PPT. Det ble derfor naturlig å undersøke om prosjektet har hatt noen effekt i så måte. Utgangspunktet var en ren kvantitativ tilnærming, der jeg kunne sammenligne deltakerne i arbeidsgruppa med de som ikke hadde deltatt. I og med at jeg hadde lite informasjon om prosjektets innhold var det vanskelig å utvikle måleinstrument for denne undersøkelsen. Det ble derfor åpnet for å kombinere kvalitative og kvantitative tilnæringer for å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte. For å identifisere faktorer som kunne brukes til og utvikle måleinstrument for eventuelle ulikheter mellom de to gruppene, måtte jeg tilegne meg større kunnskap om prosjektet og konkrete faktorer som kan ha ført til endring hos de lærerne som har deltatt i prosjektet og deres opplevelse av samhandlingen mellom skole og PPT. Kvalitativ metode er særlig egnet når man ønsker å få frem forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann 2009). For å teste hypotesen om eventuell effekt hos de som har deltatt i prosjektet ønsket jeg å bruke en kvantitativ tilnærming. Kvantitativ metode bruker instrumenter og tilnæringer som gir informasjon i form av tall for å måle en sosial

virkelighet og gir derfor informasjon som er lett registrerbar. Første forskningsspørsmål kan betegnes som hypotese genererende og utforskende, mens andre forskningsspørsmål kan sees på som hypotesetestende. Det er oftest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode for hypotese generering og kvantitativ metode for hypotesetesting. Det kvalitative intervjuet genererer hypoteser som det kvantitative spørreskjemaet kan teste (Lund, 2011).

Denne studien er veiledet av forskningsdesignet som Clark og Creswell (2008) presenterer som "A Sequential Exploratory Mixed Methods Design With Instrument Development" (Clark & Creswell, 2008, s. 525). Dette innebærer at kvalitative og kvantitative data samles inn og presenteres separat før all empirien til slutt tolkes og drøftes som en helhet. Den kvalitative analysen er utforskende og brukes for å identifisere og definere faktorer relatert til samhandling mellom skole og PPT. Resultatene er utgangspunkt for å utvikle instrument til det kvantitative spørreskjemaet.



Figur 2: Illustrasjon av forskningsdesign

Halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju og kvantitativ tverrsnittundersøkelse brukes som datainnsamlingsstrategier i denne oppgaven. Metodene vektlegges likt og resultatene fra begge undersøkelsene vil på hver sin måte være med på å besvare problemstillingen.

Det er fordeler og ulemper ved bruk av både kvalitativ og kvantitativ metode. En kombinasjon av begge tilnæringsmetodene kan brukes slik at svakhetene i en metode kompenseres med de sterke sidene til en annen. De respektive metodenes særegenheter kan i tillegg føre til at man oppnår en mer komplett og helhetlig forståelse av problemområdet (Denscombe, 2009; Lund, 2011; Olsson & Sørensen, 2003). Ved å bruke flere metoder til å belyse en problemstilling, kan en styrke tilliten til resultatene og metodene, samt øke studiens validitet (Denscombe, 2009; Grønmo, 2004; Lund, 2011). En ulempe med valg av denne tilnæringsmåten kan være at den gjør forskningsprosjektet mer omfattende. Det kan også være utfordrende å ha tiltrekkelig kunnskap innenfor begge metodene. Hver metode har sine begreper og særegenheter, man kan derfor gå i fellen av overforenkling fordi det i en slik studie ikke er rom for å kunne legge vekt ved alle aspekter og nyanser ved begge metodene.

Omfanget på oppgaven og tiden som skal brukes må tilpasses et masterprosjekt (Denscombe, 2009).

3.2 Utvalg

På grunn av at denne masteroppgaven tar utgangspunkt i ”Faglig løft for PPT” og Samhandlingsprosjektet var kommunene for studien valgt før vi kom inn i prosjektet. Utvalget er lærere i grunnskolen i NN kommune, noe som innebærer ca 80 lærere², hvor ca 12 av lærerne er deltakere i arbeidsgruppen.

Valg av informanter til de kvalitative intervjuene var basert på flere kriterier. Jeg ønsket et hensiktsmessig utvalg som ga mest mulig kunnskap om fenomenet, en strategisk utvelgelse (Johannessen et al., 2010). Det viktigste kriteriet var at alle lærerne deltok i arbeidsgruppen. Videre valgte jeg å maksimere forskjellene hos disse lærerne slik at utvalget ble hensiktsmessig med tanke på spørreskjemaet som skulle utarbeides ut i fra datamaterialet. Ulike kriterier kan gi mer nyanserte svar. Alle lærerne i kommunen, eller i arbeidsgruppen er ingen homogen gruppe, men representerer forskjellige trinn og skoler. Jeg ønsket derfor en lærer på småtrinnet, en på mellomtrinnet og en på ungdomstrinnet, dette betydde at de også deltok i tre forskjellige arbeidsgrupper. Det er stor variasjon i størrelse på skolene i kommunen, jeg ønsket derfor informanter både fra fådelt og fulldelt skole. Det var ønskelig å få informanter fra begge kjønn, men dette ble av praktiske årsaker vanskelig. Gjennom faglig løft for PPT deltok vi i november 2011 på et seminar der alle rektorene var samlet. Vi fikk ved dette møtet en døråpner til informantene. Over nyttår sendte jeg e-post til rektorene og informerte om min studie og kriterier for informanter til det kvalitative intervjuet. Rektorene var svært imøtekommende og jeg fikk tidlig kontakt med aktuelle lærere. Jeg endte opp med tre kvinnelige lærere som oppfylte kriteriene og som alle ønsket å delta og var villig til å reflektere rundt samarbeidet mellom skole og PPT og deltagelsen i Samhandlingsprosjektet. Utvalget til den kvantitative spørreundersøkelsen er alle lærerne i kommunen, der ca. 12 er med i arbeidsgruppa. De resterende lærerne fungerer som en kontrollgruppe. Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av select survey³ og sendt ut via e-post til alle rektorene i kommunen (vedlegg 3). Videre ble undersøkelsen distribuert fra de respektive rektorene videre til sine ansatte.

² Dette tallet er omtrentlig, det er vanskelig å vite eksakt hvor mange lærere som jobber i kommunen til en hver tid med tanke på sykemeldinger, permisjoner og vikariater.

³ Et nettbasert surveyverktøy som NTNU har lisens til, www.selectsurvey.net.

3.2.1 *Beskrivelse av forskningsdeltakere fra de kvalitative intervjuene*

Anne er i slutten av 50-årene og arbeider ved en fulldelt skole på småskoletrinnet. Hun er utdannet førskolelærer og har tidligere jobbet over 15 år i barnehage. Hun begynte på denne skolen sammen med 6-åringene i 97 og kjenner derfor skolen godt. Ettersom Anne er en rutinert lærer har hun lang erfaring fra samarbeid med PPT.

Lise jobber ved en fulldelt ungdomsskole. Hun er 40 år og har variert erfaring fra skoleverket gjennom de ti årene hun har jobbet som lærer. Tidligere har hun blant annet jobbet som rektor, inspektør og rådgiver. Hun har også jobbet ved en skole som tar i bruk en alternativ pedagogikk. Siden Lise har en litt annen bakgrunn enn mange andre lærere, tar hun med seg disse erfaringene inn i samhandling med PPT og arbeidsgruppa.

Kristin har jobbet både ved fulldelt og fådelt skole. I dag jobber hun ved en fådelt skole på mellomtrinnet. Dette er hennes femte år som lærer og hun er i begynnelsen av 30-årene.

3.2.2 *Frafall fra den kvantitative spørreundersøkelsen*

40 lærere registrerte seg, hvorav 35 av dem fullførte hele undersøkelsen. Utvalgsstørrelsen endte derfor opp på 35 noe som er 43,75% av utvalget på 80. Det gir en frafallsprosent på 56,25 %, noe som er høyere enn forventet.

I forkant av utsendelse av spørreskjemaet hadde jeg besøkt kommunen i forbindelse med de kvalitative intervjuene og vurderte det derfor som lite hensiktsmessig å dra den lange veien en gang til når det var mulig å gjennomføre dette webbasert via select survey. Samtidig kan personlig oppmøte ha gjort svarprosenten høyere, likevel anså jeg det som en liten risiko å ta med tanke på at jeg hadde møtt de fleste rektorene på forhånd og informert om studien. Samt at kommunen selv hadde søkt om å få delta i prosjektet.

For å sikre høyest mulig svarprosent ble det i spørreundersøkelsen spurt etter hvilken skole lærerne arbeidet ved. Dette gjorde det mulig for meg å kontakte de skolene der jeg så at svarprosenten var lav. Etter at spørreundersøkelsen hadde vært ute i omkring tre uker tok jeg kontakt med alle rektorene per telefon for å påminne dem om undersøkelsen. Dette forårsaket ikke den store økningen som jeg hadde håpet på, det ble derfor sendt ut en e-post med nok en påminnelse etter noen uker. Når dette heller ikke økte svarprosenten nevneverdig, tok jeg kontakt med Statped slik at de kunne kontakte rektorene. Prosjektleder for Faglig Løft for

PPT sendte ut brev til alle skolene og tok kontakt per telefon der han oppfordret rektorene til å gjøre en innsats slik at flest mulig av lærerne besvarte undersøkelsen.

En årsak til at det likevel ble en relativt lav svarprosenten kan ha vært at de lærerne som ikke har deltatt i Samhandlingsprosjektet ikke føler den samme tilhørigheten til prosjektet og derfor ikke opplever det som deres ansvar å svare på undersøkelsen. Noe som støttes av at opp i mot alle deltakerne i arbeidsgruppa har besvart skjemaet. En annen grunn kan være at lærere som ikke har så mye erfaring fra samhandling og samarbeid med PPT kan oppleve at de ikke har tilstrekkelig kompetanse og erfaring til å svare på en hensiktsmessig måte.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har i denne studien to formål. For det første vil datamaterialet og de påfølgende resultat og analyse kunne være med på å belyse forskningsspørsmålene. For det andre skal disse resultatene være med på å utvikle testleddene til den kvantitative undersøkelsen. Kvalitative undersøkelser som forberedelse til kvantitative undersøkelser er tradisjonelt det vanligste designet for metodekombinasjon. Dette kommer nok av at kvalitativ analyse egner seg særs godt for analytisk beskrivelse, utvikling av hypoteser og avklaring av ulike kategoriers innhold og mening (Grønmo, 2004). Den kvalitative undersøkelsen dreier seg vanligvis om en eksplorerende fase i forskningsopplegget, noe som er tilfellet i denne studien (Grønmo, 2004).

For å utvikle spørreinstrumenter om et fenomen som er lite beskrevet kan det være hensiktsmessig å fremskaffe informasjon gjennom kvalitative intervjustudier med en intervjuguide, som er rettet mot å kartlegge fenomenet i dybden (Friborg, 2010). Formålet med et intervju er å få frem fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Dette innebærer informasjon om forskningsdeltakernes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011; Thagaard, 2006). Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet var derfor å gå i dybden og tilegne meg informasjon om prosjektet og forklaringsnøkler til eventuell effekt samt viktige faktorer ved samhandlingen for lærere som har deltatt i arbeidsgruppen.

3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide

For å finne kjernen i forskningsdeltagernes opplevelse har jeg benyttet meg av halvstrukturert intervju. I forkant av datainnsamlingen er en viktig del av forberedelsene å utarbeide en

intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres og bygges opp etter hvilke tema som man ønsker svar på og hvilken informasjon man ønsker skal skaffes til veie under intervjuene. Intervjuguiden skal være så strukturert at man får de typer informasjon som man er ute etter samtidig som den skal være så generell at hvert intervju kan fullføres på en fleksibel måte (Grønmo, 2004).

Det er nødvendig å ha kjennskap til det emnet man skal studere før man entrer forskningsfeltet (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Før den kvalitative datainnsamlingen leste jeg meg opp på planskisser fra prosjektet, styringsdokumenter og tidligere forskning på emnet. Med bakgrunn i denne informasjonen utformet jeg en liste med tema jeg ønsket å behandle i intervjuene. Innenfor hvert tema utviklet jeg noen hovedspørsmål med oppfølgingsspørsmål som kunne gi utvidet informasjon om temaet. Jeg forsøkte å stille spørsmål som ga rom for lærernes opplevelser og refleksjoner, samtidig hadde jeg i bakhodet at undersøkelsen måtte gi svar som konkret kunne brukes i spørreundersøkelsen. Spørsmålene kan kategoriseres slik: bakgrunnsinformasjon, tanker om deltakelsen i prosjektet, opplevelse av samhandlingen mellom skole og PPT, tanker om utbytte av prosjektet og avslutningsspørsmål. Denne inndeling samsvarer med det Dalen (2011) kaller "traktprinsippet". Intervjuet innledes med spørsmål som kan ufarliggjøre situasjonen og få forskningsdeltakerne til å slappe av, videre dreies spørsmålene mer mot de sentrale teamene før det avslutningsvis fokuseres mer mot generelle forhold igjen (Dalen, 2011).

For å teste intervjuguiden foretok jeg et prøveintervju på en lærer som hadde bred erfaring fra skoleverket og samhandling med PPT. Dette ga meg innspill på uklare spørsmålsformuleringer og gjorde meg tryggere i intervjusituasjonen.

3.3.2 *Kvalitativ dataanalyse*

De tre intervjuene hadde en varighet fra 50 til 70 minutter. For at jeg skulle kunne være fullstendig tilstede under samtalen ble intervjuene tatt opp på bånd (Postholm, 2010). Etter at alle intervjuene var gjennomført og transkribert satt jeg igjen med 44 sider tekst. For å kode og kategorisere datamaterialet i forhold til det første forskningsspørsmålet har jeg brukt det Postholm (2010) kaller deskriptiv analyse. Først i prosessen med å behandle dataene leste jeg igjennom hele det transkriberte materialet for å få et helhetlig inntrykk. Videre leste jeg igjennom hvert enkelt intervju flere ganger for å prøve å få en forståelse av hver enkelts stemme og opplevelse. Ved neste gjennomlesning begynte jeg å kode datamaterialet, dette

gjøres ved å knytte ett eller flere tekstnære nøkkelord til et tekstavsnitt og gruppere dataene. Etter den tekstnære kodingsprosessen var det for mange koder til å gi en mulig struktur for kvalitativ analyse. Jeg begynte derfor å kategorisere dataene, det vil si å samle de kodene som er relevante for problemstillingen i grupper. I denne fasen klippet jeg ut sitat fra transkriberingen og koding og limet de inn på ark med hver sin kategori som overskrift for å få oversikt. Denne prosessen reduserte datamaterialet kraftig og strukturerer analysens resultatdel. Kategoriene som oppsto var tilgjengelighet og tilstedeværelse, rolleforventinger, kvaliteten på hjelpen som tilbys, handlingskompetanse på skolen. De fire kategoriene overlapper hverandre noe, flere av lærernes påstander passet inn i flere enn en kategori. I disse situasjonene limet jeg de inn der jeg synes de passet best og hadde størst betydning. Dataene fra de tre forskjellige lærerne kunne kategoriseres på ulike måter, men det var likevel overraskende mange like utsagn blant lærerne. Dette tatt i betraktning at jeg hadde lærere fra ulike skoleslag og trinn.

3.4 Det kvantitative spørreskjemaet

Hensikten med spørreskjemaet er å studere tingenes tilstand slik den er, det er derfor i denne studien brukt spørreundersøkelse som bygger på tverrsnittstidsdesign, der data registreres på ett tidspunkt, noe som er svært vanlig i kvantitativ forskning (Ringdal, 2009). Denne informasjonen kan i første omgang beskrive datamaterialet deskriptivt. Likevel ønsker jeg å gå utover den deskriptive beskrivelsen og se etter kausale sammenhenger ved hjelp av faktorer som ligger forut i tid. Designet som er brukt for å forsøke å få svar på problemstillingen ligner på eksperimentet, men mangler eksperimentets kontroll (Ringdal, 2009). En kan si at designet er inspirert av et *ex post facto design*. Det innebærer at en studerer verden slik den er uten å gripe inn på noen bestemt og planlagt måte for å skape systematiske endringer, slik man gjør og ønsker i det ekte eksperimentet (Aarø, 2007). Man undersøker effekten av en eksperimentell faktor ved hjelp av en undersøkelse etter (post-test) at gruppen er eksponert for den eksperimentelle faktoren (Samhandlingsprosjektet). Vi har en eksperimentgruppe (deltagere i arbeidsgruppa) og en kontrollgruppe (lærere i kommunen som ikke har deltatt i prosjektet), men utvalget er ikke randomisert (enkel tilfeldig trekking) og det skiller designet fra et ekte eksperiment (Ringdal, 2009).

Den mest benyttede datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapelig forskning er spørreundersøkelser (survey) (Ringdal, 2009). Med unntak av noen av bakgrunnsvariablene består spørreundersøkelsen av lukkede og endimensjonale spørsmål, det vil si spørsmål med

faste svaralternativ. Disse besvares ved hjelp av avkrysningsbokser. Faste spørsmål innebærer en standardisering som legger grunnlaget for sammenligninger og statistiske analyser (ibid.).

Jeg valgte å utforme spørreundersøkelsen elektronisk via select survey. Dette ble i hovedsak gjort for å spare tid og ressurser både for meg og forskningsdeltakerne. En annen fordel med select survey er at resultatene ble direkte overført til SPSS⁴. På den måten unngår man feilregistreringer som kan påvirke studiens reliabilitet.

3.4.1 *Utvikling av spørreskjemaet*

Med utgangspunkt i det kvalitative datamaterialet, analyse og kategorisering begynte prosessen med å utarbeide spørreundersøkelsen (vedlegg 2). Første steg var å dele undersøkelsen inn i de fire kategoriene jeg hadde kommet frem til. Deretter knyttet jeg påstander som var forankret i forskningsdeltakernes synspunkter til hvert enkelt tema. Et eksempel er sitat fra Anne ”Jeg har opplevd at det har vært veldig vanskelig å få kontakt med PPT via telefon.. i fjor høst når jeg oppdaget at det var mange vansker opplevde jeg at det var vanskelig å nå de pr. telefon..” Dette ble til påstanden ”PPT er lett å få tak i når vi trenger det” innenfor kategorien tilgjengelighet og tilstedeværelse i spørreskjemaet. Videre plukket jeg spørsmål som jeg mente hadde relevans til de kategoriene jeg hadde valgt fra ”kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten” (Fylling & Handegård, 2009). Oppsettet er også inspirert av denne undersøkelsen. Instrumentet bygger derfor på de kvalitative funnene fra intervjuene og relevant litteratur.

Innledningsvis består spørreskjemaet av bakgrunnsinformasjon om forskningsdeltakerne. Denne informasjonen er grupperingsvariabler som skole, kjønn, utdanning og erfaring fra samhandling med PPT. Videre er spørreundersøkelsen utformet slik at forskningsdeltakerne skulle besvare ulike påstander på en Likertskala fra 1 til 6. Skalaen går fra helt uenig til helt enig på de 12 første påstandene og helt usant til helt sant på de resterende. Kun ytterpunktene er navngitt.

3.4.2 *Kvantitativ dataanalyse*

For å få svar på andre forskningsspørsmål og undersøke om det er ulike oppfatninger mellom de to gruppene anvender jeg en signifikanstest, (t-test, to uavhengige utvalg) og effektmål

⁴ SPSS er et omfattende statistisk datahåndterings- og dataanalyseverktøy (ntnu.no)

(Cohens d) (Cohen, 1988). Under kategorien rolleforventinger har jeg i tillegg brukt t-test, to avhengige utvalg.

3.5 Reliabilitet og validitet i metodekombinasjon

To overordnede kriterier for undersøkelsens kvalitet er validitet og reliabilitet. Uavhengig av metode viser validitet til et ønske om at forskningsresultatene skal være valide (gyldige). Dette stiller krav til dataenes kvalitet og de tolkninger og slutninger som trekkes ut i fra datamaterialet (Kleven, 2011). Hensikten bak studien reliabilitet er uavhengig av metode å vise hvor pålitelig datamaterialet er, gjennom i hovedsak å undersøke stabilitet og kvalitet ved måleinstrumentet (Grønmo, 2004; Ringdal, 2009). I kvantitativ metode blir reliabiliteten i stor grad knyttet til hvordan måleinstrumentet fungerer, det kvantitative måleinstrumentet i denne studien er spørreundersøkelsen. I kvalitativ forskning er studiens reliabilitet, pålitelighet avhengig av hvem som gjennomfører studien, måleinstrumentet kan derfor sies å være forskeren selv (Grønmo, 2004).

I kvantitativ metode har det lenge vært enighet om viktigheten av validitet innefor samfunnsvitenskapelig forskning. I kvalitativ metode har det derimot vært diskusjon rundt validitet og forskjellige termer og begreper har blitt utviklet. Dalen (2011) argumenterer for at kvalitativ forskning må ta stilling til spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet, men at man må benytte andre begreper enn i kvantitativ forskning. I og med at en kombinasjon av kvalitative og kvantitative tilnærminger er en forholdsvis ung tradisjon er denne diskusjonen innefor "mixed methods" fortsatt på et tidlig stadium (Clark & Creswell, 2008). Diskusjonen om hvilket validitetssystem som skal benyttes er kompleks og omhandler hvilket filosofisk paradigme metoden skal ligge under. Pedagogisk forskning har hentet impulser fra forskjellige vitenskapsfilosofiske retninger, som delvis er kritiske til hverandre. Kombinerte tilnærminger stiller oss derfor ovenfor vitenskapsteoretiske utfordringer (Hjardemaal, 2011). Lund (2011) argumenterer for at både kvantitative og kvalitative undersøkelser kan ha et kritisk realistisk vitenskapsteoretisk ståsted. Kort sagt kan en si at det som menes med kritisk realisme er at virkeligheten eksisterer uavhengig av menneskers kjennskap til den. Fenomenene som studeres i vitenskapelig forskning er ikke bare konstruksjoner gjort av forskeren, men samsvarer med reelle enheter eller prosesser som eksisterer uavhengig av oss. Denne korrespondansen er imidlertid ikke feilfri og kan være kompleks og ufullstendig, man må derfor innta en kritisk holdning til observasjoner og slutninger (Hjardemaal, 2011; Lund, 2005). Kritiske realister tar i liten grad klare standpunkt i metodologiske spørsmål og er åpen

for eksperimentelle tilnærminger. I og med at validitetssystemet utarbeidet av Campbell m. flere (Cook & Campbell, 1979; Shadish, Cook, & Campbell, 2002) eksplisitt er forankret i kritisk realisme mener Lund (2011) at dette systemet er relevant også for en kvalitativ tilnærming, med noen justeringer, spesielt med tanke på kausale slutninger og indre validitet. Noen som betyr at validitetssystemet også er tilstrekkelig for en kombinasjon av begge tilnærmingene, all den tid man er enige om å ha kritisk realistisk vitenskapsteoretisk ståsted. I denne studien vil jeg derfor med dette utgangspunktet forsøke å validere mine tolkninger og slutninger ved hjelp av Shadish et al. (2002) fire typer validitet; ytre validitet, statistisk validitet, indre validitet og begrepsvaliditet (Shadish, Cook & Campbell, 2002 i Kleven, 2008).

3.5.1 *Reliabilitet*

Reliabilitet dreier seg om gjentatte målinger med samme måleinstrument, gir samme resultat. God reliabilitet betyr her at data ikke er nevneverdig påvirket av tilfeldige målefeil. Reliabilitet blir i kvalitativ metode ofte omtalt som *pålitelighet*. Det viktigste instrumentet i kvalitative studier blir som nevnt betegnet som forskeren selv. Pålitelighet dreier seg derfor om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte av forskeren. Dette henger sammen med hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010; Postholm, 2010; Thagaard, 2006). For å styrke påliteligheten må forskeren gjøre egen forskningsprosess og subjektivitet synlig. Dette har jeg gjort ved å gi en beskrivelse studiens kontekst i introduksjonskapittelet. Videre har jeg en detaljert framstilling av framgangsmåten for forskningsprosessen i metodekapittelet med vedlegg som bekrefter det som er beskrevet.

Ringdal (2009) skiller mellom tre måter å vurdere dataenes reliabilitet på i kvantitative undersøkelser. Reliabiliteten vil påvirkes av den kvalitetsmessige kontrollen av data, som nevnt unngår jeg tilfeldige registreringsfeil ved bruk av select survey der resultatene overføres rett i SPSS. En annen måte å vurdere reliabiliteten på er test-retest-teknikken. Teknikken går ut på å måle samsvar mellom to gjentatte målinger av samme måleinstrument. Dette er sjelden gjennomførbart i praksis fordi det innebærer at vi må sende ut spørreskjemaet flere ganger, noe som ville gå utenfor en masteroppgaves tidsomfang. For å undersøke reliabiliteten i tverrsnittdata brukes ofte Crohnbachs alfa. Dette er ikke aktuelt for mitt prosjekt siden jeg ikke benytter meg av sammensatte må, men presenterer alle indikatorene etter tema jampfør den kvalitative analysen.

3.5.2 Validitet

Validitet dreier seg om slutninger, og relevansen av de ulike typene av validitet avhenger av hvilke typer slutninger som gjøres og *ikke* av hvilke metoder som brukes til datainnsamling. Samtidig er de slutningene man tar avhengig av type data man har, det vil derfor likevel være noen forskjeller mellom kvalitative og kvantitative undersøkelser. Validering er i hovedsak, både i kvalitative og kvantitative undersøkelser en rasjonell diskusjon rundt alternative tolkninger (Kleven, 2008).

3.5.2.1 Begrepsvaliditet – hvordan er begrepene operasjonalisert?

Samfunnsvitenskapelig forskning, både kvalitativ og kvantitativ, må koble begrep til indikatorer. Forskjellen mellom tilnæringsmåtene vises som regel i hvilken rekkefølge dette skjer. Spørsmålet om begrepsvaliditet handler om i hvilken grad man har lyktes i å operasjonalisere de teoretiske begrepene i undersøkelsen (Kleven, 2008). Viser analysen av de kvalitative intervjuene hva lærere mener er viktige faktorer med tanke på samhandling mellom skole og PPT? Og måler spørreskjemaet lærernes holdninger til denne samhandlingen?

Begrepsvaliditet omtales ofte som troverdighet i kvalitative undersøkelser. I min studie går den kvalitative prosessen fra intervju av læreres opplevelse og erfaring, til forskerens bearbeiding av materialet gjennom transkripsjon, analyse og drøfting. Troverdighet handler om hvorvidt studien undersøker det den er ment å undersøke, i hvor stor grad forskerens resultat og forskningsprosess på en riktig måte reflekterer formålet med studien og utgjør virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Troverdigheten kan blant annet styrkes ved member checking, noe som innebærer at forskningsdeltakerne skal gi tilbakemelding på om de kjenner seg igjen i analysen og tolkningen som er gjort (Postholm, 2010). Resultatene fra den kvalitative analysen ble sendt til de tre lærerne på e-post, der jeg skrev at jeg ønsket tilbakemelding hvis de *ikke* kjente seg igjen eller hadde tilføyninger. Jeg har fått tilbakemelding fra en forskningsdeltaker om at hun kjente seg igjen, mens de to andre ikke har besvart på e-posten. Noe jeg ser på som et tegn på at de kjenner seg igjen i analyse og resultatdel. Det at studien er en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder kan også ha innvirkning på studiens troverdighet. Dersom ulike kilder understøtter hverandre, vil det være med på å styrke troverdigheten.

Begrepsvaliditet i kvantitative undersøkelser dreier seg om de spørsmålene som stilles måler det begrepet du ønsker å måle, relasjonen mellom indikatorene og det teoretiske begrepet. Det er ikke alltid like lett å avgjøre om indikatorer er valide. I noen tilfeller vil det holde å bruke sunn fornuft (face validity), andre ganger må man foreta systematiske validitetstester som for eksempel faktoranalyse. I og med at jeg ikke bruker sumvariabler for å gjennomføre analysen, men presenterer hver indikator er det ikke kjørt faktoranalyse. En av årsakene til at dette ikke ble gjennomført var at jeg opplevde at det lå vel så mye informasjon i de enkelte spørsmål. Noe som kan være med på å styrke begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditeten sikres gjennom en grundig utarbeidelse av spørreskjemaet. Det kan derfor være en fordel å prøve ut spørreskjemaet i en pilotundersøkelse i forkant, i denne studien ble det ikke mulighet til å sende ut en pilotundersøkelse på grunn av mangel på tid og eventuelle forskningsdeltakere. For å forsøke og kompensere for dette fikk jeg tre lærere til å se over spørreskjemaet for å luke ut uklare formuleringer.

3.5.2.2 Indre validitet – er det en sammenheng?

Spørsmålet om indre validitet blir relevant når man begynner å tolke årsaksforhold mellom variablene. Indre validitet handler om en logisk analyse av resultater, hvorfor funnene er blitt som de er blitt. I et ex post facto design vil det være prinsipielt umulig å gjøre helt sikre slutninger om årsaksforhold på grunn av manglende kontroll. Det at utvalget var gjort før jeg kom inn i prosjektet gir begrensninger med tanke på den indre validiteten. Datainnsamlingen ble gjort når prosjektperioden nærmet seg slutten. Det ble derfor ikke mulig å gjennomføre en pre- og posttest. Uten en slik måling er det vanskelig å vite om det var forskjeller på gruppene allerede før prosjektet startet. Det kan tenkes at de som ønsker å delta på et slikt prosjekt er mer positive til samhandling (seleksjon) enn de lærerne som ikke deltar. En eventuell forskjell kan derfor skyldes at Samhandlingsprosjektet har hatt effekt, men det er også flere andre muligheter. Det kan også tenkes at lærere som ikke har deltatt i prosjektet har hatt nytte av økt fokus på temaet og at de i likhet med lærerne i Samhandlingsprosjektet har prøvd ut analysemodellen på sine elever, eller arbeider med elever som er kasus for arbeidsgruppa (historie) (Mørch, 2010). Som forsker har jeg ikke hatt mulighet til å manipulere prosjektet, jeg har ikke hatt styring på eller kontroll over innholdet i de ulike kursene og møtene i arbeidsgruppa. I tolkningen av resultatene vil det derfor være vesentlig å ta stilling til alternative tolkninger av funnene og jakte etter mulige skjulte variabler som kan fungere som ”tredjevariabler” før man eventuelt velger å tro på en sammenheng.

3.5.2.3 Statistisk validitet – finner man en betydelig sammenheng?

Statistisk validitet dreier seg om sammenheng mellom ulike variabler. Her gjør vi slutninger om observerte sammenhenger er trivielle eller betydningsfulle ut fra statistiske mål. Om funnene er betydelige eller ubetydelige avgjøres ved hjelp av signifikanstesting og effektstørrelse. En utfordring med tanke på statistisk validitet i denne oppgaven er at blant annet at undersøkelsen har et relativt lite antall forskningsdeltakere, liten n kan øke sannsynligheten for å gjøre type 2-feil (beholde falsk H_0) og gjøre en slutning om at det ikke er signifikant forskjell på deltakere i Samhandlingsprosjektet og kontrollgruppa fordi n er for lav og undersøkelsen for lite ”power” eller styrke. Det kan også stilles spørsmålsteget ved hvor uavhengige disse to gruppene er. De jobber ved samme kommune og kan i noen grad påvirke hverandres holdninger. Statistisk validitet er vesentlig i analysen av det kvantitative datamaterialet fordi det tar for seg i hvilken grad man kan trekke de konklusjonene som trekkes.

3.5.2.4 Ytre validitet – i hvilken kontekst er resultatene gyldige?

I hvilken grad tolkningen kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner er et spørsmål om ytre validitet. Tjora (2012) uttrykker at innenfor det meste av samfunnsforskning vil en eller annen form for generalisering være et implisitt eller eksplisitt mål. I kvantitativ forskning er en statistisk form for generalisering et ideal, der trekk ved utvalget avgjør om undersøkelsen har høy grad av ytre validitet. Dette forutsetter sannsynlighetsutvalg (ETT). I praktisk forskning er det derimot sjelden man oppnår forutsetningen for statistisk generalisering (Kleven, 2011). Man kan derfor si at ytre validitet er en svakhet ved denne undersøkelsen på grunn av at utvalget var gitt på forhånd, gjorde seg tilgjengelig for meg som forsker (mangel på randomisering) og ikke er valgt ut for å representere trekk ved populasjonen (ETT). Man må derfor benytte seg av skjønnsmessig generalisering også i kvantitativ forskning og argumentere for og i mot at den gruppen man generaliserer over, i denne studien lærere, skulle være ulik andre lærere (Kleven, 2012). I kvalitativ forskning brukes ofte naturalistisk generalisering. Naturalistisk generalisering kan muliggjøres ved at situasjonen hvor forskningen er funnet sted er så detaljert beskrevet at leseren kan kjenne igjen sin egen praksis i det som beskrives. Her er tykke beskrivelser vesentlig (Thagaard, 2006). Det kan være problematisk å tenke generalisering på denne måten fordi vi ikke kan forvente at lesere av forskning har så god informasjon om et prosjekt, at man er i stand til å kunne vurdere generaliserbarhet inn i eget prosjekt eller virke. Forskeren legger alt i hendende

på leseren og overlater til vedkommende å bestemme om forskningen er gyldig, noe som kan være problematisk all den tid man er enig om at generalisering er ett mål ved både kvalitativ og kvantitativ forskning (Tjora, 2012). I denne studien vil derfor det Tjora (2012) kaller moderat generalisering være aktuelt både for de kvalitative og kvantitative resultatene. Moderat generalisering kjennetegnes ved at situasjoner for studiens gyldighet beskrives. I denne studien handler dette om å argumentere for og diskutere om denne studien kan ha gyldighet for andre lærere, samt utøve varsomhet i henhold til denne problematikken. Varsomhet er vesentlig i og med at vi ikke kan vite om resultatene har gyldighet utover de lærerne og den kommunen som er studert.

3.6 Etske betraktninger

Etske betraktninger er viktig i all forskning og en god forskningspraksis innebærer at forskeren respekterer gjeldende forskningsetiske regelverk og prinsipper (NESH, 2006). All samfunnsvitenskapelig forskning skal reguleres av overordnede etske og juridiske retningslinjer (Dalen, 2011). Denne studien følger retningslinjer satt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi (NESH). Før jeg startet datainnsamlingen tok jeg kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som gir retningslinjer og råd til forskere og studenter. Saksbehandler hos NSD (vedlegg 4) anbefalte meg å melde inn prosjektet fordi datamaterialet både fra intervju og spørreskjema behandles digitalt ved bruk av datamaskin. Dette gjelder særlig muligheter for sporing av ip-adresser i forbindelse med spørreundersøkelsen. Studien ble vurdert meldepliktig jamfør personalopplysningslovens §31 (Personalopplysningsloven, 2001) som sier at behandlingsansvarlig skal gi melding dersom det behandles personopplysninger ved hjelp av elektroniske hjelpemidler.

3.6.1 Informert samtykke og konfidensialitet

I tillegg til tilfredsstillende behandling av personopplysninger er krav om informert fritt samtykke og konfidensialitet viktige etske prinsipper. Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne informeres om studiens formål og hovedtrekkene i forskningsdesignet. Forskningsdeltakerne skal videre informeres om at deltagelse i undersøkelsen er frivillig og at det på enhver tid i forskningsprosessen er mulighet for å trekke seg uten at det medfører konsekvenser for dem. Det skal i tillegg informeres om hvem som får adgang til dataene som samles inn. Konfidensialitet betyr at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres

(Kvale & Brinkmann, 2009). I forkant av den kvalitative undersøkelsen fikk de tre forskningsdeltakerne tilsendt et informasjonsskriv om studien (vedlegg 5) som forholder seg til de retningslinjene som er beskrevet over. Første siden av spørreundersøkelsen informerer om de retningslinjer som gjelder for den kvantitative undersøkelsen (vedlegg 2). Før jeg satte i gang selve intervjusekvensen skrev forskningsdeltakerne under på at de hadde fått informasjon om og var klar over de gjeldende betingelsene for studien. Deltagerne i spørreundersøkelsen samtykker ved at de besvarer spørreskjemaet. Behandlingen av personopplysningene foretas derfor på grunnlag av et aktivt gyldig samtykke fra deltagerne jamfør personalopplysningsloven § 8, første ledd (Personalopplysningsloven, 2001). Konfidensialiteten blir overholdt ved at forskningsdeltakerne får fiktive navn. Båndopptak og direkte/indirekte personidentifiserende opplysninger i forbindelse ved spørreundersøkelsen slettes ved prosjektslutt.

Kapittel 4. Resultat

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultater både fra den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen. Som skissert i forskningsdesignet vil det her kun være en presentasjon av resultat fra undersøkelsene, videre analyse og tolkning av resultatene som helhet forekommer i kapittel 5.

4.1 Resultater fra det kvalitative forskningsintervjuet

Resultatene fra de kvalitative intervjuene vil i hovedsak kunne gi svar på første forskningsspørsmål:

4.1.1 *Hvilke faktorer opplever lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet som viktige for samhandling mellom skole og PPT?*

Resultatene presenteres ut i fra de fire kategoriene/faktorene som dannet seg gjennom analysen av det transkriberte materialet av intervjuene med de tre lærerne Anne, Lise og Kristin. Under hver kategori ønsker jeg å trekke fram resultat fra intervjuene som fremhever lærernes stemme og belyser temaet. Noen ganger vil det bli presentert sitater fra alle tre, andre ganger vil det være nok med ett sitat for å illustrere deres oppfatning. Først kommer sitater som er plukket ut, før jeg under hver kategori sammenfatter det som har blitt sagt. Her henvises det til forskningsdeltakerens navn og sitatets siffer. Felles for kategoriene er at alle de tre lærerne har vært innom disse temaene under intervjuene. I noen kategorier ble endring et naturlig tema, mens det i andre var mer generelle faktorer jamfør forskningsspørsmålet som inngikk i intervjusituasjonen.

4.1.2 *Rolleforventinger*

Anne 1: Det er vanskelig å si hva de forventer av meg.. den rolleavklaringa er ikke helt tydelig. Jeg tror at litt større rolleavklaring gjør at vi kan snakke samme språk og en større forståelse for at vi faktisk har et felles problem.. hvis man kan kalle det et problem.. felles mål om å løse et problem kanskje

Kristin1: Hva de forventer av oss? Nei.. det spørres litt hva.. hvis de har kommet med forslag så forventer vel de at vi prøver ut de forslagene og sånn..kanskje kommer med en tilbakemelding om hvordan det har gått.. jeg vet ikke om de forventer en tilbakemelding men det bør de i hvert fall gjøre..

Anne2: Jeg tror ikke de har god nok kjennskap til klasserommet, men jeg tror det at gjennom å arbeide i denne arbeidsgruppen så tror jeg at de har fått større forståelse, men det krever at de er til stede.. da må de nesten inn å observere, se på de fysiske rammene, timeplanen vi har, hvilket personale vi har å forholde oss til..

gruppesammensetningen i klassen.. dette er jo ting som helt klart kan være en slik opprettholdene faktor for eksempel..

Kristin2: Det er ikke sikkert de vet alt de heller..og det er sikkert mye de må lete fram og lese seg til når de får et tilfelle av noe.. men jeg vet ikke egentlig helt hva dagen deres består i og hva.. kompetanseutvikling og heving tillegg til.. jeg vet ikke hva jobben deres egentlig går ut på.. jeg vet bare at de er her for hjelpe oss.. kanskje..hvis det er noe..

Anne 3: jeg synes det er ganske personavhengig og jeg synes at hyppige endringer i bemanningssituasjonen for PPT ikke er så veldig bra.. det har med samarbeidsrutiner å gjøre, forventinger og rolleavklaringer vi har til hverandre.. så jeg håper jo at i løpet av denne prosessen kommer fram til et system som sikrer at uavhengig av hvilke lærere det er eller hvilke folk som jobber på PPT så er det like enkelt å få kontakt med de og at vi har lik forståelse av hvilke roller vi har og hvilken arbeidsfordeling vi skal ha i forhold til de problemene som er oppmeldte

Kristin3: Det blir jo litt personlig.. for det kommer jo an på personen som jobber der..

Anne 4:Hovedjobben min er jo i klasserommet med elevene, det er hverdagen min uansett hvilken hjelp jeg får fra PPT må jeg håndtere disse elevene alle timene, alle dagene, så hverdagen min må jeg jo.. det er på en måte mitt ansvar.

Lise 1:Det er jo jeg som må utføre det som vi bestemmer da.. så egentlig har vel jeg en viktigere rolle enn PPT.. de kan komme med råd og innspill men det er jeg som må få de ut i livet og få det til å fungere..

I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne var usikre med tanke på hva de kunne forvente av PPT og hva PPT ønsket av dem (Anne 1, Kristin 1) samt at rolleavklaring var viktig for å kunne snakke samme språk og jobbe mot felles målsetting (Anne 1). Noe av denne usikkerheten mener de kan komme av at de ulike etatene ikke har god nok kjennskap til hverandres hverdag (Anne 2, Kristin 2). Det kommer også fram av intervjuene at samhandling mellom skole og PPT oppfattes som noe personavhengig (Anne 3, Kristin 3). Samtidig opplever de sin egen rolle som lærer i klasserommet som tydelig og som deres hovedoppgave (Anne 4, Lise1).

4.1.3 Tilgjengelighet og tilstedeværelse

Anne 4: Utgangspunktet var sannsynligvis at det var en del frustrasjon her på skolen når det gjaldt samarbeidet med PPT. Vi synes det var vanskelig å få tak i de, vi fikk lite respons fra de. Jeg har opplevd at det har vært veldig vanskelig å få kontakt med PPT via telefon.. Grunnen til at jeg sa ja til å være med var jo at jeg hadde flere elever med problemer i klassen min og jeg følte veldig på frustrasjonen med at jeg ikke fikk tak i de på PPT og at når jeg sendte oppmeldinger til PPT så kom det ikke respons tilbake igjen fra dem så mitt ønske når jeg gikk inn i prosjektet var vel egentlig å få møte de regelmessig..

Lise 2: Det er stort problem av og til, når de er overarbeidet og har for lite folk og har mange saker så kan det være veldig vanskelig å få tid..

Kristin 4: Jeg føler at problemet hele veien med PPT er at de ikke er nok folk, de har ikke tid.. hvorfor er de så få?

Anne 5: Jeg tror det er forebyggende.. jevnlig møter med PPT der man kan diskutere NN-saker for eksempel er jo en arena du føler at du kan sette ord på ting som du lurer på uten å bry kolleger å sånn for da er det faktisk noen som kommer hit og har det som jobb å lytte til deg og gi deg tilbakemeldinger på om de synes det er noe du bør gå videre med eller om det er innenfor "normalområdet"... Jeg tror mange lærere kunne tenke seg det.. å diskutere det som NN-saker og da slipper du å ta kontakt med foreldre, da holder du det på et nøytralt nivå og snakker med en fagperson..

Kristin 5: Jeg kunne tenke meg at de var helt litt mer fast..at det ikke trenger å være en spesiell case..men at jeg har litt problemer i klassen med arbeidsro eller hva det måtte være..at de var her fast.. det hadde egentlig vært veldig greit..

Lise 3: Terskelen for at jeg skal ta kontakt med henne er mye lavere nå etter at jeg hun kjenner meg og eleven så godt da..Jeg møter jo henne mye jevnligere nå da og ser henne oftere og jeg føler at hun kanskje vet mer om problemet enn om jeg bare meldte opp en sak.. det er kanskje forskjellen.

Anne 6: Nå har jeg fått en mye tettere og fått de mer på banen gjennom dette samarbeidsprosjektet..men jeg føler at de ikke har vært nok tilgjengelig. Når jeg har vært med i arbeidsgruppa og har de (PPT) hyppig i tale så kan jeg avtale nye møter med de, så det har gitt meg på en måte en inngangsport som jeg ikke tror de andre lærerne her på skolen har hatt

Lise 4: Jeg har sett henne oftere.. men jeg hadde ikke så mye samarbeid med henne før prosjektet begynte så jeg synes ikke det er noen stor forskjell på måten vi snakker på å sånn.. det er det ikke.. men det er klart.. jeg kjenner henne bedre og terskelen for å ta kontakt med ting jeg lurer på er lavere.. nå vet hun så godt hva som er problemet.

De tre lærerne legger vekt på tilgjengelighet og tilstedeværelse som en viktig faktor for Samhandling mellom skole og PPT. Det uttrykkes frustrasjon over at det kan være vanskelig å komme i kontakt med PPT og at de ikke har nok ressurser (Anne 4, Lise 2 og Kristin 4). Ønsket om å få de mer på banen oppleves som en av grunnene for å delta i Samhandlingsprosjektet (Anne 4). Lærerne vil at PPT skal komme tettere på skolen og være der mer regelmessig og at det vil være forebyggende å kunne møte PPT jevnlig å diskutere NN-saker (Anne 5 og Kristin 5). Selv om de har ulike erfaring med samhandlingen opplever de at det har skjedd en forskjell i tilgjengelighet og tilstedeværelse etter at arbeidsgruppen ble opprettet (Lise 3, Anne 6 og Lise 4).

4.1.4 Kvaliteten på hjelpen som tilbys

Lise 4: De sitter jo inne med kompetanse som vi ikke har og vi belyser kanskje tanker og problemstillinger som de ikke har tenkt så mye på. Hun vet jo mye mer om den byråkratiske siden ved det da..hun vet alle prosessene som jeg ikke tenker så mye på..det var hun som sa til meg at nå skal du skrive rapport, så skulle eleven til doktor og BUP.. jeg visste helt ærlig ikke at han måtte til doktor.. jeg trodde det var greit at han var på PPT og så sendt til BUP.. så de vet den rette fremgangsmåten og da er det veldig greit å lene seg til det...

Kristin 6: jeg synes ofte at det blir litt sånn at det bare er prøve det eller prøve det.. men mer sånn hvordan jeg skal gjøre det.. kanskje vært med og vist eller i stede..ikke bare for å si ting.. jeg får ofte råd du ikke føler at du vet hva du skal gjør med.. fordi de er så åpne..eller det går på den ene eleven..

Anne 7: jeg vil gjerne ha direkte tilbakemeldinger på det..på ting jeg kan gjøre annerledes.. i forhold til både klasse og enkeltelever.. Hvilke ting jeg kunne gjøre annerledes.. innredning på klasserommet.. plassering av elever, stoler..pultstørrelser.. mye sånne helt konkrete små ting som er lett å endre på

Kristin 7: jeg tenker at hvor mye skal man kreve av de.. av og til tenker man at de kan dette..det er jo dette de jobber med.. men de har jo ikke vært borti alt de heller.. men det er liksom det.. når du føler du står fast..hva skal jeg gjøre nå? Da har du jo lyst til å få litt hjelp av de.. i hvert fall noe jeg kan prøve ut..

Anne 8: Vi har jo vi veldig lite kunnskap om og kjennskap til hvilke tester PPT kan utføre og det blir jo litt. De må vurdere hva de vil gå inn å undersøke videre og de bør jo teste det de kan i forhold til problemstillingen.. og hvis de da ser at det foreligger problemer som de ikke kan takle så må de henvisse videre til spesialister.. for de er jo ikke.. på PPT har de jo ikke.. det er flere som jobber der.. hvilke spesialfelt hver av de har vet jeg egentlig ikke.. nå er de inndelt geografisk og de har ikke.. det kan jo være at det sitter noen med spesialkompetanse inne for lærevansker for eksempel som burde hatt de elevene mens ADHD-problematikk er jo aktuelt at de som kan veldig mye om det burde kanskje ha sett mer på de sakene

Lise, Kristin og Anne er opptatt av at PPT tilbyr den hjelpen de har bruk for og at kvaliteten på hjelpen som tilbys skal være god. Forskningsdeltakerne opplever at de ansatte i PPT innehar enn litt annen kompetanse enn allmennlæreren, noe som er fordelaktig for begge parter (Lise 4). Samtidig ønskes det mer konkret hjelp av PPT i klasserommet og at de er tydelig på hvilken kompetanse de kan tilby i forhold til ulike vansker (Kristin 6,7 og Anne 7,8).

4.1.5 Handlingskompetanse på skolen

Lise 5: Du prøver gjerne et eller annet å så prøver du noe nytt og så fungerer det en eller to ganger.. så det er veldig greit å høre hva andre gjør.. for det snakker du faktisk ikke så mye om som lærere.. du har din klasse og dine fag og selv om vi snakker litt sammen på team så blir det ikke på samme måte, man får ikke gå så dypt som man får i arbeidsgruppa...

Anne 9: Jeg har jo tro på at flere tenker bedre enn en alene.. det er av og til som lærer at du føler at det er et litt ensomt yrke..det er veldig nyttig, men det er veldig tidkrevende.

Kristin 8: Sånn som her er jo jeg veldig alene... det er jo nesten kun jeg som har klassen omtrent.. da må jeg på en måte sette meg den i en sånn gruppe om jeg skal få hjelp fra andre... På en måte føler jeg at du må gå gjennom rektor..da blir det litt sånn at vi kan prøve litt selv først, men da blir det litt sånn.. hvem er vi? Jeg mener du? Jeg har jo prøvd. Vi har ikke noe team og da blir det veldig mye prat på møter men så får du egentlig ikke noe sånn.. det skulle kanskje være sånn at vi på skolen hadde vært flinkere til å sette seg ned og snakke om vi har noen elever vi trenger hjelp til.. og da er jo denne modellen..

Lise 6: Jeg føler at det er for lite spesialpedagoger på skolene..slik at spesialpedagogikken blir på en måte trykt utover på alle.. selv om du har kompetanse i det eller ikke..

Kristin 9: Jeg har ikke noe spesped så ofte føler jeg..guri hva skal jeg gjøre der.. kanskje skulle jeg hatt litt hjelp fra noen som har vært borti en lignende sak som kanskje vet litt mer om en elev som har en diagnose eller ikke diagnose for den saks skyld da.. det er derfor jeg gjerne vil ta spesped..litt selv.. så vil jeg fortsatt jobbe i skolen..

Lise 7: jeg og dem andre læreren har hatt informasjon.. der vi skrev om hele prosessen Informerte alle andre som jobber her sånn at de skal forstå hvordan vi jobber.. og til slutt skal de også få lære seg denne modellen og kunne bruke den.. så da blir det jo sånn at de som har han i et fag som ikke synes det fungerer kan prøve ut sine egne..jobbe ut i fra analysemodellen.. og så heller ta kontakt med PPT hvis det er noe..

Kristin 10: Den modellen vi skulle lære å bruke er jo..at vi skal bruke den senere på skolen.. uten PPT.. har jeg følt det som.. at dette er noe som skolen skal jobbe med slik at PPT skal slippe å bli involvert. At det skal bli mindre oppmeldinger til PPT, slik at vi kan prøve ut tiltak på skolen først og jobbe sånn i ei gruppe.

Kristin 11: Jeg er ikke for å melde opp, melde opp, melde opp.. og det er vel kanskje det de prøver å unngå med denne modellen at en kan prøve å løse problemet selv uten at en trenger å melde så mye.. og det er jo greit..men jeg tenker i noen tilfeller så må du det for du står fast..

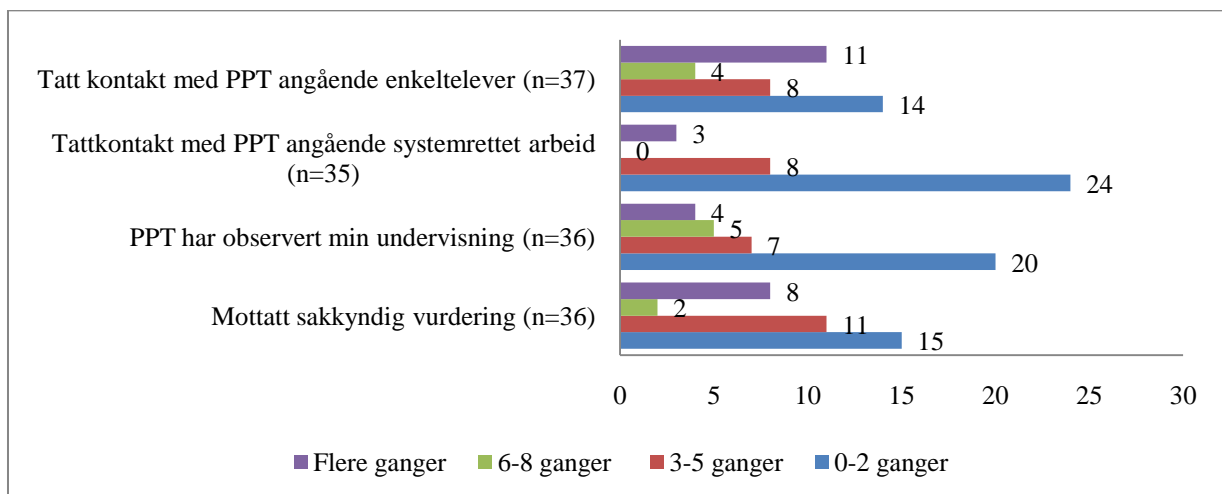
Lærerne opplever at de av og til kan føle seg litt alene om arbeidet rundt elever som har særskilte behov, spesielt Kristin som jobber på en liten fådelt skole og derfor ikke har noe team å forholde seg til (Lise 5, Anne 9, Kristin 8). Ingen av de tre lærerne har noen spesialpedagogisk utdanning, noe som de ser på som en utfordring (Lise 6, Kristin 9). Under intervjuene kom det fram at analysemodellen sees på som et verktøy for å styrke handlingskompetansen på skolen (Lise 7, Kristin 10). Samtidig presiseres det at i noen tilfeller er det nødvendig med kompetanse utenfra for å løse problemet (Kristin 11).

4.2 Resultater fra det kvantitative spørreskjemaet

Resultatene fra det kvantitative spørreskjemaet vil i hovedsak kunne gi svar på andre forskningsspørsmål:

4.2.1 Har lærere som har vært med i Samhandlingsprosjektet og de lærere som ikke har deltatt ulik opplevelse av samhandling mellom skole og PPT?

Først i denne resultatdelen vil jeg vise til noen bakgrunnsvariabler som kan være med på å belyse de statistiske analysene. Lærerne som har deltatt i undersøkelsen har i gjennomsnitt praktisert som lærer i 19.92 år hvor n=37. En lærer har praktisert under fem år, 14 har praktisert mellom 5 og 15 år, 13 stykk har praktisert i skolen i mellom 16 og 26 år, 8 har jobbet mellom 27 og 37 år. Tre lærere har over 37 års erfaring fra skoleverket. Av de 37 som har besvart spørsmålet angående utdanningsbakgrunn er 34 lærere/førskolelærere. 4 av disse er lærere/førskolelærere med spesialpedagogisk utdanning. For å undersøke lærernes erfaring fra samhandling mellom skole og PPT ble det stilt fire spørsmål som kan være med på å avdekke dette. Resultatene fra disse indikatorene vises i tabellen under.



Figur 3: Erfaring fra samhandling med PPT de siste fem år

Lærerne skulle tenke tilbake på de siste fem årene av sin praksis og gi tilbakemelding på hvor mange ganger de har tatt kontakt med PPT angående enkeltelever, angående systemrette arbeid, hvor mange ganger PPT har observert deres undervisning og hvor mange ganger de har mottatt sakkyndig vurdering. *Flere ganger* er en kategori som ikke helt kan skilles fra de andre. Denne kategorien innebærer de som har svart ”mange” ”flere” og verdier over 10. Det kan derfor være tilfellet at de svarene som har kommet under denne kategorien hører til i en av de andre kategoriene. Videre tar jeg med spørsmålet som danner utgangspunkt for den

statistiske analysen, av 39 lærere som har besvart spørreskjemaet har 12 deltatt i Samhandlingsprosjektet og arbeidsgruppa i regi av Faglig Løft for PPT, mens kontrollgruppa består av 27 lærere.

For å kunne svare på det andre forskningsspørsmålet har jeg brukt t-test for to uavhengige utvalg som statistisk test for signifikans med en alpha på 0.5 og Cohens d (som er lik antall standard avviks forskjell mellom to grupper) som effektmål. I følge Cohen kan en effektstørrelse på 0.2 anses som liten, 0.5 som moderat og 0.8 som stor (Cohen, 1988). Sannsynligheten for å få signifikante forskjeller minsker med et lite utvalg. Effektmål brukes derfor her for å sikre resultatene mot påvirkning av utvalgsstørrelse. Cohens d viser størrelsen på en eventuell forskjell. Under tabellene vil moderat og stor effektstørrelse bli kommentert. Tabellene vil også vise noe deskriptiv statistikk, ved å se på gjennomsnitt ved de ulike variablene kan man få et inntrykk av hvordan lærerne stiller seg til de ulike påstandende/indikatorne. Den deskriptive statistikken kan tydeliggjøre elementer som er vesentlige i drøftingen. Gjennomsnitt under 3 og over 5 blir kommentert. Skalaen går fra 1 til 6 der 1=helt uenig og 6=helt enig på de 12 første indikatorene, de resterende går fra 1=helt usant og 6=helt sant. Resultatene vil presenteres ut i fra de fire kategoriene i likhet med de kvalitative resultatene og spørreskjemaets oppbygning. Alle tabellene under viser først indikator, mean (gjennomsnitt) både fra de som har deltatt i Samhandlingsprosjektet (Samhandlingsp.) og de lærerne som ikke har deltatt (Kontrollgr.), standardavvik (SD), differansen mellom de to gjennomsnittene (dif), signifikansnivå (sig.) og effektmål Cohens d.

4.2.2 Rolleforventinger

I tabell 1 og 2 har lærerne svart på omtrent de samme 12 indikatorene, forskjellen er at indikatorene i tabell 1 er formulert som SKAL spørsmål, mens indikatorene i tabell 2 er formulert som ER spørsmål. Indikatorene som gir data på hva lærerne oppfatter som PPT sine viktigste oppgaver vises i tabell 1. Disse indikatorene tas igjen i tabell 2 som fokuserer på deres oppfatning av hvilke av disse oppgavene PPT utfører i dag.

Tabell 1: Lærernes oppfatning av PPT sine viktigste oppgaver

Indikator	Samhandlingsp.			Kontrollgr.			dif.	sig.	Cohens d
	N	mean	SD	N	Mean	SD			
1.PPT skal arbeide med organisasjonsutvikling...	11	2.82	1.401	26	2.81	1.470	0.01	0.984	0.006
2.PPT skal utfører sakkyndige vurderinger i forhold til enkeltbarns behov	11	5.91	0.302	27	5.33	0.920	0.58	0.007	0.86
3.PPT skal anbefaler enkeltelevers ressursbehov...	11	5.36	0.674	27	5.15	0.907	0.21	0.710	0.26
4.PPT skal arbeide for å få ned omfanget av spesialundervisning	11	3.73	1.348	26	3.92	1.623	-0.19	0.727	0.13
5.PPT skal bidra til å sikre ressurser som samsvarer med elevers behov...	11	5.00	1.342	27	5.30	0.669	-0.30	0.367	0.28
6.PPT skal være pådriver i skolens utviklingsarbeid i forhold til inkluderende opplæring	11	4.36	1.286	27	3.96	1.055	0.4	0.326	0.57
7.PPT skal ha ansvar for det spesialpedagogiske utviklingsarbeidet	11	3.55	1.695	27	4.00	1.038	-0.45	0.422	0.32
8.PPT skal ivareta foreldre og barns interesser	11	5.00	1.095	27	4.85	1.262	0.15	0.736	0.13
9.PPT skal være døråpner for andre hjelpeinstanser	11	5.27	0.786	26	5.15	0.784	0.12	0.676	0.15
10.PPT skal hjelpe lærere og skoleledere til å realisere viktige skolepolitiske...	11	3.54	1.968	25	3.36	1.411	0.09	0.888	0.10
11.PPT skal bidra til kompetanseheving (..) i spesialpedagogiske emner	11	5.18	0.751	27	4.59	1.083	0.59	0.109	0.63
12.PPT skal bidra til kompetanseheving (...) i allmennpedagogiske emner	11	2.91	1.514	27	3.00	1.209	-0.09	0.846	0.06

Merk * $p < .05$

Tabellen viser at det er signifikant forskjeller ($p < 0.5$) mellom gruppene på indikator 2. ”PPT skal utføre sakkyndig vurdering i forhold til enkeltbarns behov”. Noe som underbygges av en effektstørrelse på 0.86 som kan betegnes som stor. Gjennomsnittet ligger mot 6 som er maks hos begge gruppen på denne variabelen, (mean=5.91 og 5.33). Det er verdt å nevne at indikator 2, 3, 5 og 9 har et gjennomsnitt som ligger over 5 hos begge gruppene. Indikator 1 viser gjennomsnitt under 3 hos begge gruppene, mens indikator 12 viser gjennomsnitt under 3 hos gruppen som har deltatt i Samhandlingsprosjektet. Cohens d. viser moderat forskjell mellom gruppene på indikator 6 (0.57) og 11(0.63).

Tabell 2: Lærernes oppfatning av PPT

Indikator	Samhandlingsp.			Kontrollgr.			dif.	sig.	Cohens d
	N	mean	SD	N	Mean	SD			
1.PPT arbeider med organisasjonsutvikling...	11	2.27	1.191	25	2.28	1.021	-0.01	0.985	0.009
2.PPT utfører sakkyndige vurderinger i forhold til enkeltbarns behov	11	5.18	1.079	25	5.12	0.971	0.06	0.866	0.06
3.PPT anbefaler enkeltelevers ressursbehov...	11	5.09	0.831	25	5.08	1.038	0.01	0.976	0.01
4.PPT arbeider for å få ned omfanget av spesialundervisning	11	3.27	1.191	25	3.28	1.400	-0.01	0.988	0.007
5.PPT bidrar til å sikre ressurser som samsvarer med elevers behov...	11	4.45	1.293	25	4.20	1.155	0.25	0.561	0.20
6.PPT er en pådriver i skolens utviklingsarbeid i forhold til inkluderende opplæring	11	2.64	1.362	25	2.40	1.155	0.24	0.596	0.19
7.PPT har ansvar for det spesialpedagogiske utviklingsarbeidet	11	3.00	1.732	25	3.00	1.581	0.00	1.000	0.0
8.PPT ivaretar foreldre og barns interesser	11	4.55	1.214	25	3.96	1.172	0.59	0.181	0.68
9.PPT er en døråpner for andre hjelpeinstanser	10	3.90	0.876	25	3.88	1.364	0.02	0.966	0.017
10.PPT hjelper lærere og skoleledere til å realisere viktige skolepolitiske føringer	11	2.27	1.104	24	2.46	1.285	-0.19	0.682	0.16
11.PPT bidrar til kompetanseheving (..) i spesialpedagogiske emner	11	3.55	1.368	25	2.72	1.458	0.83	0.120	0.59
12.PPT bidrar til kompetanseheving (...) i allmennpedagogiske emner	11	2.00	1.000	25	2.04	1.020	-0.04	0.914	0.04

I likhet med tabell 1 er gjennomsnittene i tabell 2 over 5 på indikator 2 og 3, mens 5 og 9 har sunket noe hos begge gruppene. Gjennomsnittet er under 3 på indikator 1, 6, 10 og 12. Cohens d viser moderate forskjeller på gruppene på indikator 8 (0.68) og indikator 11 (0.59). For å undersøke om det er signifikant forskjell mellom gjennomsnitt fra SKAL spørsmålene til ER spørsmålene hos de to gruppene har jeg gjennomført en t-test, to avhengige utvalg på hver av gruppene. Testen viser at det både for lærerne i Samhandlingsprosjektet og kontrollgruppen er signifikant forskjell ($p < 0.5$) mellom det de mener er PPTs viktigste oppgaver og hvilke arbeidsoppgaver som utføres i dag. Cohens d viser at det er størst sprik mellom SKAL og ER hos kontrollgruppen med en Cohens d (0.92) som regnes som stor forskjell, mens det hos deltakerne i Samhandlingsprosjektet er moderat til sterk forskjell med en Cohens d (0.72)

Tabell 3: Lærernes oppfatning av skolen i samhandling med PPT

Indikator	Samhandlingsp.			Kontrollgr.			dif.	sig.	Cohens d
	N	mean	SD	N	Mean	SD			
1.PPT er tydelige og identifiserbar...	11	4.00	1.342	25	3.48	1,194	0.52	0.254	0.40
2.PPT har tydelige arbeidsoppgaver	11	3.64	1.027	24	3.79	0.779	-0.15	0.624	0.16
3.PPT gjør godt kjent hva de kan hjelpe skolene med	11	3.45	1.214	25	3.48	1.085	-0.03	0.950	0.02
4.PPT har tilstrekkelig kjennskap til hvordan skolen fungerer	11	3.64	1.433	25	2.96	1.136	0.44	0.138	0.52
5.Det er tydelige samarbeidsrutiner mellom skole og PPT	11	3.55	1.368	25	4.12	1.394	-0.57	0.260	0.41
6.Samarbeidsrutinene mellom skole og PPT er personavhengige	11	3.82	1.471	25	4.28	1.458	-0.46	0.389	0.31
7.Jeg har tilstrekkelig kjennskap til PPT sin arbeidshverdag	11	3.27	1.679	25	3.12	1.236	0.15	0.762	0.10
8.Jeg har tilstrekkelig kjennskap til hva jeg kan få hjelp til av PPT	11	3.82	1.471	25	4.04	1.136	-0.22	0.625	0.17
9.Jeg har tilstrekkelig kunnskap om systemrettet arbeid	11	3.82	1.328	25	3.12	0.927	0.7	0.078	0.61
10.Jeg opplever at PPT verdsetter min kompetanse som lærer i samarbeidet	11	4,64	1.027	25	3.92	1.320	0.72	0.120	0.61
11.Skolen og PPT finner løsninger i Fellesskap	11	4.45	1.128	25	4.08	0.997	0.37	0.325	0.34
12.Skolen og PPT jobber mot et felles mål	11	5.00	1.000	25	4.24	1.012	0.76	0.045	0.75

Merk * $p < .05$

Cohens d viser moderat forskjell mellom gruppene på indikator 4 (0.52), kontrollgruppen har et gjennomsnitt under 3 på denne indikatoren. Moderat forskjell finner vi også på indikator 9(0.61) og 10(0.61). Statistisk signifikant forskjell ($p < 0.5$) finner vi på indikator 12. ”Skolen og PPT jobber mot et felles mål”, Cohens d viser moderat til sterk forskjell (0.75). Gjennomsnittet hos gruppen som har deltatt i Samhandlingsprosjektet er her 5.00. Indikator 4 har et gjennomsnitt på under 3 hos kontrollgruppen.

4.2.3 Tilgjengelighet og tilstedeværelse

Tabell 4: Lærernes oppfatning av PPTs tilgjengelighet og tilstedeværelse

Indikator	Samhandlingsp.			Kontrollgr.			dif.	sig.	Cohens d
	N	mean	SD	N	mean	SD			
1.PPT er lett å få tak i når vi trenger det	11	4.18	1.662	25	3.80	1.354	0.38	0.472	0.25
2.PPT er tilgjengelig på kort varsel...	11	3.27	1.902	25	3.04	1.457	0.23	0.690	0.13
3.Terskelen for å ta kontakt med PPT er lav	11	4.91	1.044	25	4.28	1.137	0.63	0.127	0.58
4.PPT er jevnlig på skolen	11	3.82	1.779	25	3.44	1.387	0.38	0.494	0.24
5.Det er lett å samarbeide med PPT om elever med vansker	11	4.73	1.009	25	4.12	1.130	0.61	0.135	0.57
6.Det er lett å kommunisere med PPT	11	4.73	1.009	25	4.20	1.190	0.53	0.210	0.48
7.PPT gir oss tilstrekkelig tilbakemelding	11	4.00	1.183	25	3.48	0.918	0.52	0.161	0.49
8.Det er tungvint å melde saker til PPT (negativt ladet)	11	2.36	1.027	25	2.96	1.274	-0.6	0.181	0.52
9.PPT observerer undervisningen ved behov	11	4.55	1.440	25	3.72	1.400	0.83	0.115	0.58
10.Det er enkelt å ta kontakt med PPT om anonyme saker	10	4.30	1.703	25	4.04	1.136	0.26	0.664	0.18

Indikator 3(0.58), 5(0.57), 8(0.52), 9(0.58) viser moderat forskjell i henhold til Cohens d. Indikator 8 har gjennomsnitt under 3 hos begge gruppene. I og med at indikatoren er negativt ladet vil det si at begge gruppene i noen grad synes påstanden er usant.

4.2.4 Kvaliteten på hjelpen som tilbys

Tabell 5: Lærernes oppfatning av kvaliteten på hjelpen som tilbys fra PPT

Indikator	Samhandlingsp.			Kontrollgr.			dif.	sig.	Cohens d
	N	mean	SD	N	mean	SD			
1.PPT utfører sine oppgaver på en måte som gir oss effektiv hjelp til det vi trenger	11	3.55	1.036	25	3.20	0.866	0.35	0.306	0.37
2.PPT gir tilbud som vi stort sett er fornøyd med	11	4.09	0.831	25	3.44	1.121	0.65	0.094	0.66
3.PPT sin kompetanse er godt tilpasset...	11	3.36	0.924	25	3.28	1.061	0.08	0.823	0.08
4.PPT har tilstrekkelig kunnskap om systemrettet arbeid	11	3.55	0.820	25	3.48	1.159	0.07	0.867	0.07
5.PPT har tilstrekkelig bemanning og kapasitet til å utføre de oppgaver...	11	2.82	1.168	25	2.56	0.961	0.26	0.491	0.24
6.PPT har nødvendig kompetanse til å utføre de oppgaver...	11	3.91	1.136	25	3.28	1.137	0.68	0.135	0.55
7.PPT tilbyr de tjenester vi har behov for...	11	3.82	0.982	25	3.56	1.083	0.26	0.503	0.25
8.PPT bidrar i skolens arbeid med å sikre at elever får tilfredsstillende utbytte...	11	3.64	1.362	25	3.48	1.229	0.16	0.736	0.12
9.Den sakkyndige vurderingen er vesentlig i arbeidet med å utarbeide IOP	11	4.82	0.982	25	4.36	1.075	0.46	0.236	0.45
10.IOP er et nyttig arbeidsverktøy for å tilrettelegge undervisningen	11	4.73	1.191	25	4.52	1.358	0.21	0.665	0.16

Tabellen viser Cohens d som indikerer moderat forskjell på indikator 2 (0.66) og 6(0.55). Indikator 5 har gjennomsnitt under 3 hos begge gruppene (2.82) og (2.56).

4.2.5 Handlingskompetanse på skolen

Tabell 6: Lærernes oppfatning av handlingskompetanse på skolen

Indikator	Samhandlingsp.			Kontrollgr.			dif.	sig.	Cohens d
	N	mean	SD	N	mean	SD			
1. Jeg føler meg alene om elever jeg er bekymret for (negativt ladet)	11	2.18	1.168	25	2.88	1.691	-0.7	0.223	0.48
2. På vår skole arbeider vi i team	11	4.64	1.629	25	4.84	1.748	-0.2	0.745	0.12
3. Den spesialpedagogiske kompetansen på skolen er god	11	3.45	1.572	25	3.32	1.492	0.13	0.808	0.08
4. Når jeg er bekymret for en elev prøver jeg å løse problemet på egenhånd	11	2.64	1.362	25	3.08	1.441	-0.44	0.393	0.31
5. Når jeg er bekymret for en elev spør jeg om råd fra mine kolleger	11	5.36	0.809	25	5.08	1.115	0.28	0.454	0.29
6. Når jeg er bekymret for en elev tar jeg kontakt med PPT	11	4.00	1.342	25	4.16	1.405	-0.16	0.752	0.12

Tabellen viser gjennomsnitt på under 3 på indikator 1 (negativt ladet) og et gjennomsnitt over 5 på indikator 5 hos begge gruppene (5.36) og (5.08).

Kapittel 5. Tolkning og drøfting

Hensikten med denne studien har vært å undersøke om Samhandlingsprosjektet har hatt effekt på lærerne i arbeidsgruppens opplevelse av samhandling mellom skole og PPT. Som studien viser er dette gjort gjennom kvalitative forskningsintervju for å undersøke hvilke faktorer lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet opplever som viktig for samhandling mellom skole og PPT. Samt bruke disse faktorene til å utvikle en kvantitativ spørreundersøkelse for å undersøke om det er ulike opplevelse av samhandling mellom skole og PPT mellom de lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet og de lærere som ikke har deltatt. De foregående kapitlene har lagt premissene for denne drøftingen som skal dra det hele sammen og løfte opp elementer som kan gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

Dette kapittelet deles opp etter de fire kategoriene som ble dannet i den kvalitative analysen og som spørreundersøkelse og resultatdel er strukturert etter. Innenfor hver av kategoriene vil resultatene fra både de kvalitative og kvantitative analysene tolkes og drøftes i lys av teori og tidligere forskning. Når det henvises til den kvalitative analysen refereres det til forskningsdeltakers navn og siffer på sitat, mens det fra den kvantitative analysen vises til tabell (T) og indikator (i). Avslutningsvis i kapittelet vil tolkning og drøfting oppsummeres ut i fra hovedproblemstilling og forskningsspørsmål samt at slutningene drøftes med bakgrunn i metodiske refleksjoner.

5.1 Rolleforventinger

I presentasjonen av de kvalitative data kom det frem at rolleavklaringen mellom skole og PPT ikke er helt tydelig (Anne 1). Forskningsdeltakerne uttrykker usikkerhet både til hva de kan forvente av PPT, men også til deres egen rolle i forhold til PPT. Lauvås og Lauvås (2004) påpeker at det kan være uheldig fordi den kunnskapen vi har om hverandres roller ofte knytter seg til stereotypier og kan være fastlåst i tradisjonelle oppfatninger. Dette støttes av rapporten fra SINTEF (Andersson, 2005) som nevner utydelighet rundt roller som en faktor som kan være med på å hemme samhandling, samtidig som det motsatte kan være fremmende. For å drøfte resultatene innefor kategorien *rolleforventing*, benyttes i hovedsak teori som omhandler *samordning*.

Resultatene kan tyde på at lærerne som deltar i spørreundersøkelsen opplever arbeid på individnivå som tjenestens viktigste oppgaver (T1, i2, i3, i5) med et gjennomsnitt over 5 på

disse indikatorene hvor 6 er maks. Samtidig som de til en viss grad er ”uenig” i at systemrettet arbeid som organisasjonsutvikling og kompetanseheving i allmennpedagogiske emner skal inngå i PPT sine arbeidsoppgaver (T1, i1, i12). Lærerne opplever at PPT i hovedsak arbeider med oppgaver knyttet til enkeltelever (T2 i2, i3) og i liten grad arbeider systemrettet (T2 i1, i6, i10 og i12). Dette støttes av Figur 3 som viser at lærerne i større grad de siste fem årene har tatt kontakt med PPT angående enkeltsaker enn saker som går på system. Funnene kan tyde på at lærerne til en viss grad opplever samsvar mellom egen oppfatning av tjenestens viktigste oppgaver og hvilke arbeidsoppgaver som utføres i dag. Likevel må dette tolkes som en sannhet med modifikasjoner, i og med at forholdet mellom SKAL og ER spørsmålene er såpass sprikende som t-test, to avhengige utvalg viser. Hos begge gruppene er det signifikant forskjell mellom hva lærerne oppfatter som PPT sine viktigste oppgaver og hvilke oppgaver de opplever at PPT utfører i dag. Det kan tyde på samsvar mellom type oppgave som skal utføres, men kanskje ikke i grad av utførelse.

På samme tid viser PPT sitt mandat (opplæringslovens §5-6) at tjenesten skal inneha kompetanse som sikrer både systemrettet og individrettet arbeid. Det er imidlertid ikke nødvendigvis helt tydelige skiller mellom disse oppgavene. I flere styringsdokumenter de siste årene har det vært fokus på at tjenesten må arbeide mer systemrettet for å nå målet om en helhetlig hverdag for eleven. De ulike forventningene fra forskjellige hold som kommer frem her kan føre til det Lauvås og Lauvås (2004) betegner som en rollekonflikt. Resultatene som kommer frem av undersøkelsen underbygges av rapporten ”kompetanse i krysspress, kartlegging og evaluering av PP-tjenesten”(Fylling & Handegård, 2009) som det ble vist til innledningsvis. Rapporten påpeker at det trolig eksisterer rolleforventninger både i og utenfor PPT som er med på å befeste PPT sin tradisjonelle rolle som sakkyndig fremfor rådgivende instans.

Selv om et fokus på systemrettet arbeid ikke er et uttalt mål for prosjektet kan en implisitt tolke dette som et område som ønskes styrket i og med at prosjektet tar i bruk analysemodellen som verktøy for arbeidsgruppen. Analysemodellen bygger som nevnt på systemteori, noe som fordrer at deltakerne i arbeidsgruppa må jobbe med kasuset systemrettet. Det kan se ut som deltagerne i Samhandlingsprosjektet opplever å ha større kjennskap til systemrettet arbeid (T3, i9) enn kontrollgruppa. En årsak til dette kan være arbeid med analysemodellen. Likevel er gjennomsnittet her ganske lavt (3.82) også hos denne gruppen. Det kan se ut som lærerne som er med i Samhandlingsprosjektet i større grad enn kontrollgruppa både er opptatt av individkompetanse (T1, i2) der det er signifikant forskjell

mellom gruppene og Cohens d (0.86) som viser stor forskjell og systemkompetanse (T1, i6, i11) der det er moderat (0.57)(0.63) forskjell mellom gruppene. Dette kan indikere at disse lærerne er tydeligere i hvilke oppgaver de mener er viktige og derfor svarer høyere på skalaen.

Anne sier videre at hun tror rolleavklaring er vesentlig for å kunne snakke samme språk og for å ha et felles mål om å løse et problem (Anne 1). Det kan være en ledelsesmessig utfordring å få folk som jobber i ulike etater til å stille seg bak og forplikte seg til et felles mål (Vangen & Huxman, 2009). Samtidig er det nødvendig for å fremme samhandling (Andersson, 2005). Lærerne som har deltatt i Samhandlingsprosjektet synes i større grad å være enig i påstanden om at skolen og PPT jobber mot et felles mål enn kontrollgruppen (T4, i12) noe som vises ved at det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene og Cohens d (0.75) viser moderat til sterk forskjell. En årsak til dette kan være at deltakerne i Samhandlingsprosjektet i større grad opplever samhandlingen som nyttig og dermed har høyere motivasjon for å delta (Ødegård, 2009). Motivasjonen kan ha økt på grunn av at det gjennom prosjektet er opprettet formelle arenaer med en felles møteplan der den spesialpedagogiske praksisen står i fokus og hvor lærerne som veisøker har hatt mulighet til å sette ord på de utfordringer de møter i hverdagen, samt fått veiledning og tilbakemelding. Deltakerne er også skolert i samme verktøy (analysemodellen) noe som kan bidra til å skape en felles plattform (Glavin & Erdal, 2000) En annen årsak kan være at det er større sannsynlighet for at forventningene til hverandres roller blir tatt opp eksplisitt i en slik gruppe. Samtidig har jeg ikke noe datamaterialet som indikerer at dette er blitt gjort.

Forskningsdeltakerne opplever at usikkerheten rundt roller kan skyldes at skolen og PPT ikke har god nok kjennskap til hverandre (Anne 2, kristin 2), noe som støttes av Lauvås og Lauvås (2004) som skriver at uklare roller ofte henger sammen med mangelfull kunnskap. Lærerne, særlig kontrollgruppen opplever at PPTs kjennskap til hvordan skolen fungerer er lav. Forskjellen mellom de to gruppene er her moderat (0.52), det kan tyde på at deltagerne i Samhandlingsprosjektet har større tiltro til at PPT har tilstrekkelig kjennskap til hvordan skolen fungerer (T3, i4) enn kontrollgruppen. Noe som kan komme av at de gjennom prosjektet har blitt bedre kjent med de ansatte i PPT og opplever at PPTs deltakelse arbeidsgruppen har gitt dem et større inntrykk av lærernes hverdag og utfordringer.

Usikkerheten kan også knyttes til en opplevelse av roller som personavhengig, noe de håper denne prosessen kan endre (Anne 3, Kristin 3). Et mål for arbeidsgruppen er å utvikle tiltak

som skal være grunnlag for å etablere rutinebeskrivelser for den spesialpedagogiske praksisen. Dette vil kunne føre til større tydelighet rundt roller og ansvarsfordeling. For at samhandling ikke skal være personavhengig må det forankres i planer som alle etater har et eierforhold til og er bevissthet hva man ønsker å oppnå med (Glavin & Erdal, 2000), jamfør arbeid mot felles mål som nevnt over. En finner ikke noen tydelige resultater i den ene eller andre retningen i henhold til dette i datamaterialet, men det kan være verdt å merke seg at kontrollgruppen har et gjennomsnitt på 4.28 (negativt ladet) på denne indikatoren. Det kan tyde på at kontrollgruppen i noen grad er enig i påstanden om at samarbeidsrutinene mellom skole og PPT er personavhengige. Det er vanskelig å si om prosjektet har lyktes i og etablere rutinebeskrivelser ut i fra mine data, noe som kan komme av at intervjuene ble gjort i februar og det fortsatt var igjen noen måneder av prosjektperioden.

5.2 Tilgjengelighet og tilstedeværelse

Forskningsdeltakerne fra de kvalitative intervjuene legger vekt på PPTs tilgjengelighet og tilstedeværelse som viktige faktorer for at samhandling mellom skole og PPT skal fungere godt.

Lærerne sier at det kan være vanskelig å komme i kontakt med PPT og at det derfor kan knytte seg en del frustrasjon til samarbeidet. Noe av årsaken til det tror de er at tjenesten har for få ressurser (Anne 4, Lise 2, Kristin 4). Ofte er det ikke rom for å øke ressursene og en av grunnene for å fremme tverretattlig samhandling er nettopp derfor å øke ressursutnyttelsen. Slik at de ressursene som allerede finnes benyttes på en mer hensiktsmessig måte (Glavin & Erdal, 2000). Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at terskelen for å ta kontakt med PPT (T4, i3) er lavere hos gruppen som har deltatt i Samhandlingsprosjektet. Noe som bekreftes av Lise, som påpeker at terskelen for å ta kontakt med tjenesten har blitt lavere etter at Samhandlingsprosjektet er satt i gang fordi de har fått bedre kjennskap til hverandre og problematikken samt at de møtes oftere (Lise 3). Årsaken til den moderate (0.58) forskjellen kan her være at det gjennom Samhandlingsprosjektet er satt inn ressurser både i form av tid og budsjettmidler som gjør at etatene møtes oftere og gjennom disse møtene blir bedre kjent med hverandre og får bedre informasjon om de utfordringene lærerne står i. Dette dreier seg om samordning og koordinering. Samtidig er det ingen tegn til forskjell mellom gruppene når det gjelder spørsmålet om PPT er jevnlig på skolen (T4, i4), noe som kan være et tankekors. Samtidig kan det tenkes at lærerne i Samhandlingsprosjektet ikke har inkludert møtene i arbeidsgruppa når de har svart på påstanden. Anne tror prosjektet har gitt henne en

inngangsport som de andre lærerne på skolen ikke har fått i samme grad, noe som gjør at hun kan avtale nye møter med PPT (Anne 6). Dette kan være årsaken til at det er moderat (0.58) forskjell på gruppene når det spørres om PPT observerer deres undervisning ved behov (T4, i9). Når man først møtes kan det være enklere å spørre om de har mulighet til å komme i klasserommet og observere enn det hadde vært uten denne arenaen (jamfør terskelen for å ta kontakt). Figur 3 viser at 20 av 36 lærere har hatt PPT som observatør i klasserommet 0-2 ganger i løpet av de siste fem år.

Resultatene kan derfor tyde på at det vil være hensiktsmessig å fortsette å møtes jevnlig til formaliserte møter slik at PPT kommer tettere på skolen. Noe forskningsdeltakerne tror kan virke forebyggende, spesielt om det også er rom for å diskutere NN og –systemsaker (Anne 5, Kristin 5). Som nevnt i introduksjonskapittelet er det et mål fra departementets side at PPT skal komme tettere på skolen (Meld. St. 18, 2010–2011). Resultatene viser derfor i noen grad at måten Samhandlingsprosjektet er organisert og koordinert på kan være en mulig fremgangsmåte for å nå målet om en tjeneste som er tilgjengelig og bygger et lag rundt læreren.

Resultatene fra spørreskjemaet viser at lærerne i Samhandlingsprosjektet i større grad enn kontrollgruppa (Cohens d 0.57) synes det er lett å samarbeide med PPT om elever med vansker (T4, i5). Det er også moderat til svak forskjell (0.48) mellom gruppene når det gjelder kommunikasjon med PPT (T4, i6). For at samarbeidet skal fungere på en god måte, må deltakerne føle seg trygge i gruppen, skape tillit til hverandre og deres faglige ulikheter (Glavin & Erdal, 2000). God kommunikasjon er viktig i tverretattlig samhandling for å utnytte den enkeltes kompetanse og utvikle ny kunnskap (Glavin & Erdal, 2000). Både lærere og ansatte i PPT er avhengig av god kommunikativ kompetanse for å utøve sine roller på en hensiktsmessig måte slik at de jobber sammen og ikke motarbeider hverandre (Skau, 2011). Årsaker til at kommunikasjon og samarbeid går noe lettere for de som har deltatt i Samhandlingsprosjektet kan henge sammen med det som er diskutert over, omkring jevnlig møter, opplevelse av nytteverdi og felles mål.

5.3 Kvaliteten på hjelpen som tilbys

For å kunne gi alle elever en tilfredsstillende opplæring vil det som nevnt, i noen tilfeller, være nødvendig å ta i bruk kompetanse og veiledning utenfor skolen. For at lærerne i en slik arbeidsgruppe skal være motivert for å delta, er det sannsynlig at de ønsker å få råd og veiledning av andre som innehar en litt annen spisskompetanse enn dem for å iverksette de

riktige tiltakene til riktig tid. Lise opplever at det i noen situasjoner kan være greit å lene seg til PPT kompetanse (Lise 4). Samtidig bør denne kompetansen være tilpasset de behovene skolen har, i og med at skoler og barnehager i hovedsak er tjenestens oppdragsgiver. Resultater fra spørreskjemaet viser at det er moderat (0.66) forskjell mellom gruppene med tanke på påstanden om at PPT gir et tilbud som vi stort sett er fornøyd med (T5, i2). Denne forskjellen kan komme av deltakerne i Samhandlingsprosjektet har fått bedre kjennskap til hvilket tilbud PPT kan gi og hvilken kompetanse de innehar gjennom de jevnligte møtene i arbeidsgruppen og arbeidet med de innmeldte kasus. Dette kan også være årsaken til den moderate (0.55) forskjellen mellom gruppene når det gjelder PPTs kompetanse til å utføre de oppgaver opplæringsloven angir (T5, i6). Tjenestens todelte oppgave jamfør opplæringslovens§5-6 har jeg tidligere vært innom i denne drøftingen. Arbeidet med analysemodellen kan ha tvunget deltakerne til å jobbe systemrettet og økt deres kompetanse rundt denne typen oppgaver, noe som i så fall vil gjelde både lærere og ansatte i PPT. Samtidig kan en tolke forskningsdeltakerne på den måten at de ønsker til mer konkret hjelp av PPT (Kristin 6, Anne 7) noe som kan tyde på at den kompetansen PPT innehar ikke bestandig er tilpasset de behov skolen har. Dette støttes i noen grad av påstandene i spørreskjemaet som tar opp denne problematikken som har et gjennomsnitt i overkant av 3 hos begge gruppene (T5, i1, i3, i7). Med en viss forsiktighet kan man tyde skalaen på den måten at det tyder på at lærerne er middels fornøyd med den kompetansen PPT tilbyr i forhold til utfordringer de møter i skolehverdagen. En åpenbar parallell her vil være til rolleforventinger og tydelig ansvarsfordeling som nevnt over. Dette nevnes også av Fylling og Handegård (2009) som i sin rapport viser til resultat som tyder på at PPT har tilstrekkelig kompetanse, men at denne kompetansen i stor grad kun knyttes til individrettet arbeid. Resultat fra intervjuene viser at forskningsdeltakerne usikre med tanke på hvilken kompetanse PPT kan tilby når de møter ulike utfordringer (Kristin 7, Anne 8). Denne diskusjonen er sentral også i en av evalueringene av SAMTAK, der det påpekes at PPT oppfatter sin kompetanse som positiv, men opplever å ikke inneha kompetanse på alle områder der skolen har sine behov (Lie et al., 2003).

Resultatene fra spørreskjemaet tyder på at lærerne i begge gruppene opplever at PPT har for få ressurser, for lite bemanning og kapasitet til å utføre de oppgaver opplæringsloven angir (T5, i5). Bemanning og kapasitet i PPT har lærerne fra de kvalitative intervjuene også har stilt spørsmålsteget ved (Kristin 4). Over har jeg nevnt at tverretattlig samhandling til dels kan være med på å løse dette problemet gjennom ressursutnyttelse. Samtidig vil det være naivt og tro at

dette er en fullverdig løsning når det kommer til problematikken rundt ressursmangel. På en måte kan tverretatlig samhandling både være en fordel og en ulempe når det kommer til ressursmangel. Med stort arbeidspress, noe som ofte er tilfellet både i PPT og i skolen kan det være en utfordring fordi deltakerne kan oppleve at samarbeid kommer i tillegg til de daglige gjøremål og derfor blir en ekstra byrde i stedet for å avlaste (Glavin & Erdal, 2000). På samme tid kan en si at tverretatlig samhandling er en del av de oppgavene som hører med til lærerrollen. Spørsmålet om felles mål og nytteverdi blir derfor vesentlig med tanke på motivasjon for å delta.

5.4 Handlingskompetanse på skolen

Et av målene som styringsgruppa for Samhandlingsprosjektet har satt for lærerne i arbeidsgruppa er å øke handlingskompetansen på skolen. For at dette skal muliggjøres bør noen premisser ligge til rette for dette arbeidet på skolen. Det kan se ut som de fleste lærerne arbeider i team (T6, i2) der gjennomsnittet er opp mot 5 hos begge gruppene. Likevel vil det her være forskjeller mellom store og små skoler som Kristin også nevner (Kristin 8). Det ser ut som lærerne i stor grad spør kolleger om råd når de er bekymret for en elev (T6, i5). På samme tid avdekker intervjuene at lærerne av og til kan føle seg litt alene om arbeidet med elever med særskilte behov (Lise 5, Anne 9, Kristin 8). Samtidig som de sier at de helst skulle hatt større spesialpedagogisk kompetanse på selv og på skolen (Lise 6, Kristin 9). Gjennomsnittene ligger i overkant av 3 hos begge gruppene når det gjelder spesialpedagogisk kompetanse på skolen (T6, i3). Dette viser også at det på skolene er behov for den tverretatlige samhandlingen for å øke den samlede kompetansen og kunne gi et tilfredsstillende tilbud.

Resultatene fra spørreskjemaet viser derimot i liten grad at lærerne føler seg alene om elever med spesielle behov (T6, i1) samt at det er liten til moderat (0.48) forskjell mellom gruppene her. Noe som kan tyde på at de lærerne som har deltatt i Samhandlingsprosjektet i mindre grad føler seg alene om dette arbeidet. De litt sprikende resultatene fra de kvalitative og kvantitative undersøkelsene kan komme av at de forskjellige metodene i ulik grad innbyr til utdyping. Samtidig som lærerne fra intervjuene bare er tre av de 12 som har besvart spørreundersøkelsen. En årsak til forskjellen mellom gruppene med tanke på de i mindre grad føler seg alene kan være det Kristin påpeker i henhold til analysemodellen. Hun opplever økt handlingskompetanse som noe av hensikten med skolering i analysemodellen. Samt at poenget med analysemodellen er at lærerne i større grad kan arbeide på samme måte på egen

skole uten at PPT er involvert, slik at konsekvensen kan bli mindre oppmelding til PPT (Kristin, 10). Dette kan også være fordelaktig med tanke på prinsippet om tidlig innsats (Meld. St. 18, 2010–2011). God handlingskompetanse kan føre til at det blir iverksatt tiltak tidlig i stede for at man inntar en ”vente og se” holdning som kan være uheldig. For å nå dette målet må resten av lærerne også få skolering i dette verktøyet. Det kan virke som skolene har begynt å introdusere analysemodellen også i andre klasser og for kollegiet som helhet (Lise 7) for å øke den samlede handlingskompetansen.

Det er imidlertid vesentlig avslutningsvis å kommentere det Kristin presiserer når hun sier at det i noen tilfeller likevel er nødvendig å bringe inn spisskompetanse utenfra (Kristin 11). Mye kan gjennomføres på skolen, men i enkelte tilfeller vil ikke skolen ha den nødvendige kompetansen og det vil være behov for tverretattlig samhandling blant annet med PPT for å gi et tilfredsstillende tilbud.

5.5 Har Samhandlingsprosjektet effekt på lærerne i arbeidsgruppens opplevelse av samhandling mellom skole og PPT?

Med bakgrunn i resultat fra undersøkelsene, samt tolkning og drøfting av disse kan det se ut som deltakerne i Samhandlingsprosjektet og arbeidsgruppen har en litt annen opplevelse av samhandling mellom skole og PPT på enkelte områder enn lærerne som ikke har deltatt. Ut i fra hovedproblemstillingen kan en derfor med vesentlige forbehold si at Samhandlingsprosjektet har hatt effekt for arbeidsgruppens opplevelse av samhandling mellom skole og PPT. I det følgende vil funnene fra undersøkelsen oppsummeres.

5.5.1 Hvilke faktorer opplever lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet som viktige for samhandling mellom skole og PPT?

Ut i fra empiri og analyse kan en si at lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet opplever avklaring av rolleforventinger, PPTs tilgjengelighet og tilstedeværelse, kvaliteten på hjelpen som tilbys av PPT og handlingskompetanse på egen skole som viktige faktorer for samhandling mellom skole og PPT. Dette utforskende forskningsspørsmålet genererte hypotesen under.

5.5.2 Har lærere som har vært med i Samhandlingsprosjektet og de lærere som ikke har deltatt ulik opplevelse av samhandling mellom skole og PPT?

I hovedsak dreier det seg om en moderat forskjell mellom gruppene. Det kan se ut som lærerne som har deltatt i arbeidsgruppen er tydeligere på hva de ønsker av PPT, i større grad opplever å arbeide mot et felles mål og har større tiltro til at PPT har tilstrekkelig kjennskap til skolen enn kontrollgruppen. Samhandlingsprosjektet kan ha ført til at terskelen for å ta kontakt med PPT har blitt lavere. Samt at PPT i større grad observerer deres undervisning. Samtidig kan det se ut som lærerne i arbeidsgruppen opplever det som lettere å samarbeide med PPT om elever med vansker enn kontrollgruppen. I tillegg kan det se ut som deltakerne i arbeidsgruppen i større grad opplever at PPT gir de et tilbud som de stort sett er fornøyd med.

En kan ikke trekke disse slutningene uten forbehold og forsiktighet. Hvordan resultatene er tolket og drøftet, omstendigheter rundt utvalget, måleinstrument og intervjuguide er alle elementer som påvirker funnene og deres representativitet av virkeligheten.

Et poeng her er tidsperspektivet, intervjuene ble gjennomført i februar da prosjektet enda var i gang. Det var derfor vanskelig for forskningsdeltakerne å gi fullverdige svar på hvordan de har opplevd prosjektperioden. Det kan tenkes at de kvalitative data hadde vært annerledes om intervjuene hadde blitt gjort etter prosjektslutt. Utvalget har satt noen begrensninger med tanke på slutningenes validitet. Utvalgsprosedyren og designet for den kvantitative undersøkelsen (ex post facto) har bidratt til manglende kontroll, noe som gjør at man ikke er i stand til å vite om det allerede var forskjeller på gruppene før prosjektet tok til eller om kontrollgruppen har deltatt på noen av tiltakene som er utført.

Utvalget påvirker også den ytre validiteten, generaliseringen. Den ytre validiteten er en svakhet ved denne studien som nevnt i metodekapittelet. Man må derfor være forsiktig med å generalisere funnene. Samtidig vil noen mene at generalisering som nevnt er et implisitt eller eksplisitt mål med samfunnsforskning. I tråd med moderat generalisering (Tjora, 2012) vil en kunne argumentere for at resultatene kan ha gyldighet for andre lærere. Resultatene kan tyde på at det er uklar rolleavklaring og at samhandling mellom skole og PPT kan være personavhengig. Dette taler i mot en generalisering av funnene til andre lærere fordi det da vil være forskjeller fra kommune til kommune avhengig av hvem som jobber der. Samtidig er det trolig at flere kommuner i Norge har en relativt lik organisering av PPT og skoler som den kommunen jeg har gjort mine undersøkelser i. Samt at kommunene arbeider under samme

lovverk og har noen av de samme retningslinjene å forholde seg til. Dette kan argumentere for at resultatene fra denne studien er gyldige for andre lærere utenfor denne konteksten (Samhandlingsprosjektet).

En styrke ved studien og forskningsdesignet er at jeg har benyttet meg av både kvalitativ og kvantitativ tilnærming til å belyse hovedproblemstillingen. Dette har gjort studien mer helhetlig og en får en bredere forståelse av problematikken. Samtidig kan det faktum at de fleste av resultatene fra de respektive undersøkelsene underbygger hverandre være med på å styrke studiens validitet.

Kapittel 6. Avslutning

De siste årene er tverretattlig samhandling mellom skole og PPT satt på dagsorden gjennom ulike rapporter og styringsdokument. Styrking av samhandlingsstrukturer mellom skole og PPT er et av hovedmålene for Samhandlingsprosjektet og arbeidsgruppen. Funnene fra studien kan tyde på at Samhandlingsprosjektet har hatt effekt for arbeidsgruppens opplevelse av samhandling mellom skole og PPT. Dette innebærer funn som kan indikere at lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet opplever avklaring av rolleforventinger, PPTs tilgjengelighet og tilstedeværelse, kvaliteten på hjelpen som tilbys av PPT og handlingskompetanse på egen skole som viktige faktorer for samhandling. Videre viser funn fra studien at det på enkelte områder, kan se ut som lærere som har deltatt i Samhandlingsprosjektet og arbeidsgruppen og lærere som ikke har deltatt, har ulik opplevelse av samhandling mellom skole og PPT. Funnene både fra kvalitativ og kvantitativ undersøkelse viser at hvis *samhandling* skal fungere på en hensiktsmessig måte må det innebære både former for samordning og samarbeid.

Denne studien har bare sett på Samhandlingsprosjektet og arbeidsgruppen ut i fra lærernes opplevelse og erfaring. I arbeidsgruppen deltar også ansatte i PPT og rektorer samt at Statped har organisert og koordinert. For å få et mer helhetlig bilde kan det derfor være hensiktsmessig å lese masteroppgavene fra de andre studentene fra NTNU som også tar utgangspunkt i Samhandlingsprosjektet. Disse studiene tar for seg både Statped, rektorer og PPT-ansattes ståsted, samt at det er skrevet to studier til fra lærernes synsvinkel. I tillegg skal Nordlandsforskning gjøre sin endelige evaluering av Faglig løft for PPT etter prosjektslutt.

Ut i fra drøftingen kan det se ut som årsaken til noen av forskjellene mellom gruppene ligger i jevnlig møter og avsatt tid gjennom Faglig løft for PPT, som igjen fører til bedre kjennskap til hverandres roller og etater. Det kan derfor stilles spørsmålstegn ved om denne endringen vil vare etter at prosjektet er avsluttet med tanke på de ekstra midler som er satt inn i henhold til prosjektet. Samt i hvilken grad Samhandlingsprosjektet kommer de lærerne som ikke har deltatt til gode og til slutt hvilke konsekvenser det får for den endelige målgruppen, nemlig elevene med spesielle behov. Det kunne derfor vært interessant i et videre arbeid å gjennomføre nye undersøkelser en tid etter at prosjektet er avsluttet, for å se etter langvarige gevinster ved Samhandlingsprosjektet og opprettelse av arbeidsgrupper i kommunen.

Referanseliste

- Aarø, L. E. (2007). *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data : en innføring i survey-metoden* (HEMIL-rapport nr. 2/07). Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Andersson, H. W. (Red.). (2005). *Kunnskapsstatus om det samlede tjenestetilbudet for barn og unge* (SINTEF Helse nr 3/05). Trondheim: SINTEF.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2008). *The Mixed methods reader*. Los Angeles: Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Friborg, O. (2010). Klassisk testteori og utvikling av spørreinstrumenter. I: M. Martinussen, (Red.), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*. (s. 15-54) Bergen: Fagbokforlaget.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspresse? 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: Kommuneforl.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjardemaal, F. (2011) Vitenskapsteori. I: T.A Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s.179-213). Oslo: Unipub.
- Hustad, B.-C., & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? : evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT"* (NF-rapport nr. 15/10). Bodø: Nordlandsforskning.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn : en kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(3), 219- 233.

- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I: T.A Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 9-24). Oslo: Unipub.
- Knudsen, H. (2004). Samarbeid på tvers av organisasjoner. I: P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker - tverretatelig samarbeid i teori og praksis* (s. 19-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid : perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforl.
- Lie, T., Tharaldsen, J.-E., Nesvåg, S. M., Olsen, E., & Befring, O. O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes : evaluering av Samtak* (RF-rapport nr. 28/03). Stavanger: Agderforskning.
- Lund, T. (2005). The Qualitative–Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132. doi: 10.1080/00313830500048790
- Lund, T. (2011). Combining Qualitative and Quantitative Approaches: Some Arguments for Mixed Methods Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1(11), 155-165 doi: 10.1080/00313831.2011.568674
- Meld. St. 18 (2010–2011). (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 47 (2008-2009). (2009). *Samhandlingsreformen, Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Mørch, W.-T. (2010). Evaluering av tiltak. I: M. Martinussen (Red.), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag* (s. 199-224). Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, A. C. E., & Jensen, H. C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan* (RF-rapport nr. 2/10). Stavanger: Agderforskning.
- Nilsen, S. (2008). Spesialpedagogikk. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), (s. 509-528). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse : en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA-rapport nr. 19/05). Oslo: NOVA.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt : bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen : kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kapittel 1.
Hentet 20.mars 2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kapittel 5.
Hentet 3.april 2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#map006>.
- Personopplysningsloven. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger*. Kapittel 2.
Hentet 15.juni 2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-20000414-031-002.html>
- Personopplysningsloven. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger*. Kapittel 6.
Hentet 15.juni 2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-20000414-031-006.html>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Sagatun, S., & Zahl, M.-A. (2003). Det vanskelige samarbeidet. I: M.-A. Zahl (Red.), *Sosialt arbeid, refleksjon og handling* (s. 241-258). Bergen: Fagbokforlaget
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- St. Meld 11 (2008-2009). (2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 103-113.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Gyldendal Akademisk.

- Vangen, S., & Huxman, C. (2009). En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. I: E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid* (s. 67-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. (2009). Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning i helse- og sosialsektoren. I: E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Ødegård, A. (2009). konstruksjoner av samarbeid. I: E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid* (s. 52-63). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Intervjuguide.....	I
Vedlegg 2:Spørreundersøkelse.....	IV
Vedlegg 3: E-post sendt til rektorerangående spørreundersøkelse.....	XII
Vedlegg 4: Godkjenning NSD.....	XIV
Vedlegg 5 : Informert samtykke.....	XVI

Figurliste

Figur 1: Analysemodell hentet fra LP-modellen (Nordahl, 2005, s. 47)	6
Figur 2: Illustrasjon av forskningsdesign	16
Figur 3: Erfaring fra samhandling med PPT de siste fem år	36

Tabelliste

Tabell 2: Lærernes oppfatning av PP-tjenestens viktigste oppgaver.....	38
Tabell 3: Lærernes oppfatning av PP-tjenesten.....	39
Tabell 4: Lærernes oppfatning av skolen i samhandling med PPT	41
Tabell 5: Lærernes oppfatning av PP-tjenestens tilgjengelighet og tilstedeværelse	42
Tabell 6: Lærernes oppfatning av kvaliteten på hjelpen som tilbys fra PP-tjenesten	43
Tabell 7: Lærernes oppfatning av handlingskompetanse på skolen.....	44

Vedlegg 1. Intervjuguide

- **Introduksjon**

Hvem er jeg og formålet med studien

Anerkjennelse av deres deltakelse

Konfidensialitet og informert samtykke

Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av lydopptaker

- **Bakgrunnsinformasjon**

Kjønn

Alder

Utdannelse

Tidligere jobberfaring

- **Samhandlingsprosjektet/arbeidsgruppen**

Hvis jeg ikke kjente til prosjektet *samhandlingsprosjektet*, hvordan ville du beskrevet det du har vært med på?

Hvor ofte møtes gruppa?

Hvorfor ble du med i prosjektet?

- Hvem rekrutterte deg?
- Hva betyr det for deg å delta på slike prosjekt?

- **Nytteverdi**

Hvilke forventninger hadde du til prosjektet på forhånd?

Hva opplever du som formålet med prosjektet?

Hvilke tema tar dere opp på møtene?

Kan du nevne noen tema som har vært spesielt viktig for deg?

- Hvorfor?

Kan du si noe om viktigheten av at du som lærer er med i et slikt samhandlingsprosjekt?

- Hvorfor?

Opplever du at du får bidratt med din kompetanse som lærer i gruppa?

Hva opplever du at de andre deltakerne i gruppa tilfører?

Hvordan opplever du å bruke aksjonslæring som metodikk for prosjektet?

- Tror du at du kommer til å bruke aksjonslæring i samhandlingen med PPT også når prosjektperioden er over?

På hvilken måte har prosjektet hatt innvirkning på din praksis?

• **Rolleforventninger**

Har du samarbeidet med PPT tidligere?

- Hvilke erfaringer har du fra dette samarbeidet?

Hvordan opplever du din rolle som lærer i samhandlingen med PPT?

- Hva opplever du som dine oppgaver?
- Hva tror du PP-tjenesten opplever som dine oppgaver?

Hvordan opplever du PPTs rolle i samhandlingen?

- Hva forventer du av PPT i samhandlingen?
 - I hvilke saker ønsker du rådgivning av PPT?
 - PP-rådgiveren som rådgiver
 - Hvordan opplever du PP-tjenesten i forhold til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling

Hvilke utfordringer mener du PP-tjenesten generelt har?

- Hva kan forbedres og hvorfor?
- Hva fungerer godt og hvordan?

Hvilke utfordringer mener du samhandlingen mellom skolen og PP-tjenesten har?

- Hva kan forbedres og hvorfor?
- Hva fungerer godt og hvordan?

Problemforståelse?

- **Rutiner**

Kan du fortelle hvordan du opplever samhandlingen med PPT i forhold til rutinene i en sak om spesialpedagogisk hjelp?

- Før tilmelding
- tilmeldingsskjema
 - Utredning
 - Tilråding
- Sakkyndig vurdering
 - rådgivende
- Utarbeidelse av IOP
 - Arbeidsverktøy

- **Endring**

- Opplever du at samhandlingen mellom skolen og PPT har endret seg etter at prosjektet ble satt i gang?
 - Hvordan?
- Opplever du endringer i deg selv som part i samhandlingen?

- **Tilføyninger**

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

Vedlegg 2. Spørreundersøkelse



Samhandling mellom skole og PPT

Side 1 av 6

SPØRREUNDERSØKELSE OM SAMHANDLING MELLOM SKOLE OG PPT

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å studere lærernes opplevelse av samhandlingen mellom skole og PPT. Undersøkelsen sendes ut i forbindelse med samhandlingsprosjektet i regi av Faglig løft for PPT som din kommune er en del av. Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og alle som deltar er anonyme. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan identifiseres. Ved å svare på spørsmålene samtykker du til å delta i undersøkelsen.

Det er viktig for kvaliteten på undersøkelsen at så mange som mulig svarer på spørsmålene, og at så mange spørsmål som mulig blir besvart.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Takk for at du er villig til å delta i undersøkelsen!

Ane-Idun Voll
Mastergradsstudent
anevoll@gmail.com
Tlf. 90512239

Neste

Lagre

Avbryt

Bakgrunnsinformasjon

1. Kjønn?

- Mann
 Kvinne

2. Hvilken skole underviser du ved? (Dette er opplysninger som kun brukes til å sikre svarprosent og vil ikke bli brukt i analysen)

- [redacted] skule
 [redacted] skule
 [redacted] skule
 [redacted] skule
 [redacted] skule
 [redacted] skule

3. Hvilken type skole jobber du ved?

- Barneskole
 Ungdomsskole

4. Hvordan er din skole organisert?

- Fulldelt
 Fåddelt

5. Utdanningsbakgrunn?

- Lærer/førskolelærer
 Lærer/førskolelærer med spesialpedagogikk
 Annet

6. Hvor mange år har du praktisert som lærer?

7. Tenkt tilbake på de siste fem årene av din praksis, hvor mange ganger har du...

Tatt kontakt
med PPT
angående
enkeltelever

Tatt kontakt
med PPT
angående
systemrettet
arbeid

PPT har
observert
min
undervisning

Mottatt
sakkyndig
vurdering fra
PPT

8. Jeg har deltatt i arbeidsgruppen i regi av Faglig Løft for PPT?

- Ja
- Nei

9. Faglig løft for PPT

	Helt usant 1	2	3	4	5	Helt sant 6
Jeg har kjennskap til arbeidsgruppen i regi av Faglig Løft for PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har kjennskap til analysemodellen som benyttes i arbeidsgruppen i regi av Faglig Løft for PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilbake

Neste

Lagre

Avbryt

Rolleforventinger

10. Det kan være ulike oppfatninger om hva som er PPTs viktigste oppgaver. Ta stilling til påstandene nedenfor, ved å angi ditt svar på en skala fra 1 til 6, hvor 1= helt uenig og 6= helt enig.

	Helt uenig 1	2	3	4	5	Helt enig 6
PPT skal arbeide med organisasjonsutvikling i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal utføre sakkyndige vurderinger i forhold til enkeltbarns behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal anbefale enkeltelevers ressursbehov, for eksempel pedagogtimer eller andre ressurser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal arbeide for å få ned omfanget av spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal bidra til å sikre ressurser som samsvarer med elevers behov for tilrettelegging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal være en pådriver i skolens utviklingsarbeid i forhold til inkluderende opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal ha ansvar for det spesialpedagogiske utviklingsarbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal ivareta foreldre og barns interesser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal være en døråpner for andrehjelpinstanser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal hjelpe lærere og skoleledere til å realisere viktige skolepolitiske føringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal bidra til kompetanseheving hos det pedagogiske personalet i spesialpedagogiske emner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT skal bidra til kompetanseheving hos det pedagogiske personalet i allmennpedagogiske emner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Nå kommer et spørsmål om hvordan du oppfatter din PP-tjeneste. På en skala fra 1-6 hvor 1=helt usant og 6=helt sant, i hvor stor grad oppfatter du at...

	Helt usant 1	2	3	4	5	Helt sant 6
PPT er tydelige og identifiserbar i forhold til andre hjelpeinstanser på samme administrative nivå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT har tydelige arbeidsoppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT gjør godt kjent hva de kan hjelpe skolene med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT er viktige pådrivere i utviklingen av gode læringsmiljø ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT har tilstrekkelig kjennskap til hvordan skolen fungerer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT har for få ressurser til å følge opp initiativ fra skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT arbeider med organisasjonsutvikling i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT utfører sakkyndige vurderinger i forhold til enkeltbarns behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT anbefaler enkeltelevers ressursbehov, for eksempel pedagogtimer eller andre ressurser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT arbeider for å få ned omfanget av spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT bidrar til å sikre ressurser som samsvarer med elevers behov for tilrettelegging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT er en pådriver i skolens utviklingsarbeid i forhold til inkluderende opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT har ansvar for det spesialpedagogiske utviklingsarbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT ivaretar foreldre og barns interesser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT er en døråpner for andre hjelpeinstanser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT hjelper lærere og skoleledere til å realisere viktige skolepolitiske føringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT bidrar til kompetanseheving hos det pedagogiske personalet i spesialpedagogiske emner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PPT bidrar til kompetanseheving hos det pedagogiske personalet i allmennpedagogiske emner

12. Nå kommer et spørsmål om skolen i samhandling med PPT. I hvor stor grad oppfatter du at...

	Helt usant 1	2	3	4	5	Helt sant 6
Det er tydelige samarbeidsrutiner mellom skole og PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidsrutinene mellom skole og PPT er personavhengige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har tilstrekkelig kjennskap til PPT sin arbeidshverdag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har tilstrekkelig kjennskap til hva jeg kan få hjelp til av PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har tilstrekkelig kunnskap om systemrettet arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever at PPT verdsetter min kompetanse som lærer i samarbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen og PPT finner løsninger i fellesskap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen og PPT jobber motet felles mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilbake

Neste

Lagre

Avbryt

Tilgjengelighet og tilstedeværelse

13. Nå kommer et spørsmål som gjelder hvordan du vurderer PP-tjenestens tilgjengelighet og tilstedeværelse. I hvor stor grad opplever du at...

	Helt usant 1	2	3	4	5	Helt sant 6
PPT er lett å få tak i når vi trenger det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT er tilgjengelig på kort varsel når vi trenger det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terskelen for å ta kontakt med PPT er lav	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT er jevnlig på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er lett å samarbeide med PPT om elever med vansker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er lett å kommunisere med PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT gir oss tilstrekkelig tilbakemelding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er tungvint å melde saker til PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT observerer undervisningen ved behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er enkelt å ta kontakt med PPT om anonyme saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilbake

Neste

Lagre

Avbryt

Kvaliteten på hjelpen

14. Nå kommer et spørsmål om PPTs kompetanse og kvaliteten på hjelpen, i hvor stor grad opplever du at...

	Helt usant 1	2	3	4	5	Helt sant 6
PPT utfører sine oppgaver på en måte som gir oss effektiv hjelp til det vi trenger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT gir tilbud som vi stort sett er fornøyd med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT sin kompetanse er godt tilpasset våre behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT har tilstrekkelig kunnskap om systemrettet arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT har tilstrekkelig bemanning og kapasitet til å utføre de oppgaver som opplæringsloven angir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT har nødvendig kompetanse til å utføre de oppgaver som opplæringsloven angir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT tilbyr de tjenester vi har behov for på vår skole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT bidrar i skolens arbeid med å sikre at elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den sakkyndige vurderingen er vesentlig i arbeidet med å utarbeide IOP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IOP er et nyttig arbeidsverktøy for å tilrettelegge undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilbake

Neste

Lagre

Avbryt

Handlingskompetanse på skolen

15. Nå kommet et spørsmål om handlingskompetanse på skolen, i hvor stor grad opplever du at...

	Helt usant 1	2	3	4	5	Helt sant 6
Jeg føler meg alene om elever jeg er bekymret for	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På vår skole arbeider vi i team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den spesialpedagogiske kompetansen på skolen er god	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg er bekymret for en elev prøver jeg å løse problemet på egenhånd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg er bekymret for en elev spør jeg om råd fra mine kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg er bekymret for en elev tar jeg kontakt med PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilbake

Ferdig

Lagre

Avbryt

Vedlegg 3. E-post sendt til rektorer angående spørreundersøkelse

Ane Voll Apr 15 ☆ ↶ ▾

to [redacted]

Til alle rektorer i [redacted] kommune.

Jeg er en av studentene fra NTNU som skal skrive min masteravhandling på bakgrunn av samhandlingsprosjektet i [redacted] kommune. Tidligere i år var jeg i [redacted] og intervjuet lærere på tre skoler i kommunen. Som andre ledd av datainnsamlingen ønsker jeg nå å sende ut en spørreundersøkelse som omhandler samhandlingen mellom skole og PPT til alle lærerne i kommunen.

Det er viktig for kvaliteten på undersøkelsen at så mange som mulig svarer på spørsmålene, og at så mange spørsmål som mulig blir besvart. Håper dere er behjelpelige og videresender denne mailen til deres ansatte. Hvis dere har mulighet til å påminne de ansatte om å bevare undersøkelsen i fellestid ville det ha vært til stor hjelp.

Undersøkelsen starter når man trykker på linken under og det vil ta ca 15 min å svare på spørsmålene.

<https://survey.svt.ntnu.no/TakeSurvey.aspx?SurveyID=86KH3673>

Ta gjerne kontakt dersom dere har spørsmål.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Mvh. Ane-Idun Voll
anevoll@gmail.com
tlf.90512239

Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 23.02.2012

Vår ref:29529 / 4 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29529	<i>En kvalitativ og kvantitativ studie av læreres oppfatning av samarbeidsrutinene mellom skole og PPT</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Frostad
Student	Ane-Idun Voll

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

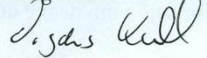
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

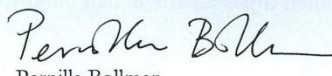
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ane-Idun Voll, Jarleveien 3 C, 7041 TRONDHEIM

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdrmaa@svt.uio.no



Faglig Løft for PPT er et 4-årig modellforsøk som avsluttes i 2012. Som en del av Faglig løft for PPT prøves det ut en modell for etablering av regionalt fagnettverk for PPT, "samhandlingsprosjektet". Modellen omhandler utprøving av samhandling mellom skolen, skoleeier, PPT, Statped og NTNU i to kommuner. Studien vil være kvalitativ og kvantitativ. Steg 1 er kvalitative intervju av tre lærere som har deltatt i prosjektet om deres oppfatning av samarbeidsrutinene mellom skole og PPT, og av PPTs rolle i forhold til utarbeiding av IOP. Det kvantitative spørreskjemaet har som formål å finne ut om det er forskjell i oppfatning mellom de lærerne som har deltatt i samhandlingsprosjektet og de som ikke har deltatt i henhold til disse spørsmålene.

Utvalget består av ca 90 lærere i en utkantkommune. Førstegangskontakt opprettes gjennom faglig ansvarlig person/ledelsen ved virksomheten der utvalget er registrert. Først gjennom samhandlingsprosjektet for å få kontakt med rektor, og så gjennom rektor for å få kontakt med lærere. Datainnsamlingen foregår ved hjelp av intervjuer og spørreskjema. Intervjuer registreres på lydopptak som behandles elektronisk på pc og transkriberes. Spørreskjemaer vil samles inn via nett ved hjelp av feks. Select Survey. Intervjuer vil ikke være koblet til navn på informanter, men vil kunne inneholde indirekte personidentifiserbare bakgrunnsopplysninger. Vedlagte informasjonsskriv gjelder kun forespørsel om deltakelse i intervju, og ombudet finner skrevet tilfredsstillende.

Som avtalt med student, jf. telefonsamtale 23.02.2012, tar ombudet høyde for at det vil kunne bli registrert direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger i forbindelse med innhenting av spørreskjemaesvarelseser.

Senest ved prosjektslutt 01.07.2012 skal alle direkte personidentifiserbare opplysninger samt lydopptak slettes samt indirekte personidentifiserbare opplysninger i transkripsjoner og spørreskjemaer fjernes eller grovkategoriseres.

Behandlingen av personopplysninger skal foretas på grunnlag av et aktivt gyldig samtykke fra deltakerne, jf. personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke). Med utgangspunkt i informasjonsskrivet som er utformet mht. intervjuer skal informasjonen som gis i forkant av spørreskjemaet tilpasses slik at den gir korrekt og tilfredsstillende informasjon om denne delen av studien.

Vedlegg 5. Informert samtykke

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved pedagogisk institutt ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Min masteroppgave fokuserer på læreres opplevelse av samarbeidsrutinene mellom skole og PPT. Oppgaven tar utgangspunkt i Faglig Løft for PPT og Samhandlingsprosjektet som din kommune er en del av.

For å få svar på problemstillingen ønsker jeg å intervju tre lærere som har deltatt i arbeidsgruppa i regi av Samhandlingsprosjektet. I tillegg skal jeg ut i fra disse tre intervjuene lage et spørreskjema som skal sendes ut til alle lærere i kommunen. Formålet er å se om de som har deltatt i arbeidsgruppa har ulik oppfatning av samarbeidsrutinene enn de lærerne som ikke har deltatt. Som forskningsdeltaker vil du bli intervjuet en gang. Intervjuet vil ta omtrent en time. Jeg vil benytte meg av et halvstrukturert intervju, noe som innebærer at jeg har satt opp noen tema og laget noen av spørsmålene på forhånd, samtidig som noen spørsmål utvikler seg underveis. Spørsmålene vil dreie seg om dine tanker og opplevelser rundt samarbeidsrutinene mellom skole og PPT. Samt din oppfatning av PPTs rolle i utarbeiding av IOP. Din opplevelse og nytteverdi av å delta i arbeidsgruppa i forhold til disse temaene vil stå sentralt. Jeg kommer til å benytte meg av lydopptak og notater mens intervjuet foregår.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltperson vil kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. I arbeidet med oppgaven vil opptaket kun behandles av meg, og vil bli oppbevart på et sikkert sted. Opplysningene anonymiseres og opptakene vil bli slettet når oppgaven ferdigstilles i juni 2012.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og min masteroppgave blir veiledet av Per Frostad. Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Faglig løft for PPT er finansiert med midler direkte fra Utdanningsdirektoratet.

Med vennlig hilsen

Ane-Idun Voll

Samtykkeerklæring

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

Signatur _____ Dato _____