

Guri Skrettingland

”Det handler om å gi og få, om å bidra med det en kan bidra med, men samtidig oppleve støtte og informasjonsflyt”

En kvalitativ undersøkelse av spesialpedagogiske koordinators opplevelser av den tverretatlige samhandlingen med BUP

Trondheim, juli 2013

NTNU

Pedagogisk institutt



Forord

Oppgaven er utarbeidet i forbindelse med mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim.

Arbeidet med denne studien har vært inspirerende og spennende, men også utfordrende og frustrerende. Når den nå ferdigstilles er det med en blanding av vemod, stolthet og lettelse. Den markerer ikke bare min avslutning som student, den markerer også at jeg nå skal inn i arbeidslivet som lektor. Studietiden har vært lærerik, lang og til tider tøff, og det hadde vært vanskelig å gjennomføre uten de mange gode mennesker jeg har hatt rundt meg.

Først og fremst vil jeg takke mine foreldre som har støttet meg gjennom studietiden og kommet med oppmuntrende ord og heiarop kontinuerlig. Jeg vil også takke tante Irene og Sine for at dere har brukt mye tid på å lese gjennom masteroppgaven min. I tillegg vil jeg også takke mine mastervenner Anne, Elise og Marthe, for lunsjpauser, drøfting og inspirasjon. Kine og Ragnhild, uten dere hadde denne våren blitt vanskelig – dere har vært mine lys i mørket. Og sist men ikke minst må jeg takke mine informanter, som til tross for en travel hverdag satte av tid til meg og mitt intervju.

Jeg må også takke min veileder, Arne Tveit, for alle tilbakemeldinger. Du har stilt meg gode spørsmål, vært kritisk og fått meg til å tenke over valgene jeg har tatt.

Jeg gleder meg til å starte på en ny epoke i livet med en solid utdanning i bagasjen.

Trondheim, juli 2013

Guri Skrettingland

Sammendrag

Tverretatlig samhandling er viktig for å kunne tilby barn og unge gode oppvekst- og utdanningsmuligheter. Samhandling på tvers av etater vil kunne være med på å øke kunnskaps- og kompetansenivået til deltakerne, og kan bidra til en større innsikt i elevers vansker. Ansatte i skolen i dag samhandler med flere ulike etater og fagpersoner fra både barnevern, den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), og målet med samhandlingen må være å kunne legge til rette for læring og mestring, der en i fellesskap utarbeider en plan for å nå dette målet. Likevel viser det seg at det er store utfordringer knyttet til samhandling på tvers av etater, og studiens problemstilling er:

Hvordan opplever spesialpedagogisk koordinator i grunnskolen den tverretatlige samhandlingen med BUP i opplæringen av barn og unge?

Resultatene fra min undersøkelse viser at de spesialpedagogiske koordinatorene opplever samhandlingen som vanskelig, og den forventningen de har til BUP blir ikke innfridd. De opplever at de ikke arbeider sammen mot et mål der elevene er i fokus, de opplever liten tillit etatene i mellom, de klarer ikke å gripe tidlig nok inn og de opplever et skjevt maktforhold.

Summary

Inter-agency coordination is important to provide children a good upbringing and education. Coordination across agencies increase knowledge and competence level and may contribute to a greater understanding of students' difficulties. Staff in school today interact with several different agencies and professionals from both child welfare, psychology services and psychiatry (BUP), and the goal of the interaction must be to facilitate learning and mastery, where professionals from the differens agencies prepare a plan to achieve this goal. Yet it turns out that there are major challenges to collaboration across agencies, and the study's research question is:

How do special education coordinator in the primary school experience inter-agency collaboration with BUP in the education of their students?

The results of my survey show that the special education coordinators experiencing interactions as difficult. The expectation they have to BUP are not met, where they feel they are not working together toward a goal where students are in focus, they experience little confidence in the agencies in between, they cannot intervene early enough in and they experience an unbalanced power relations.

Innhold

Forord.....	iii
Sammendrag.....	v
Summary	vii
Kapittel 1. Innledning	1
1. 1. Tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring	2
1. 2. Problemformulering og fokusområde	3
1. 3. Valg av tema.....	4
1. 4. Studiens oppbygning	4
Kapittel 2. Teori.	5
2. 1. Samhandlingsstatus og statlige føringer	5
2. 2. Hva er tverretatlig samhandling?	6
2. 2. 1. Samarbeid, samordning og samhandling	7
2. 2. 2. Tverretatlig samhandling	8
2. 3. Hvorfor tverretatlig samhandling?	9
2. 4. Tidlig innsats	10
2. 5. Tillit.....	11
2. 6. Myndiggjøring og makt.....	12
2. 6. 1. Myndiggjøring	12
2. 6. 2. Makt.....	13
2. 7. Oppsummering.....	14
Kapittel 3. Metode.....	15
3. 1. Valg av forskningsdesign	15

3. 2. Det kvalitative forskningsintervjuet	16
3. 2. 1. Intervjuguide	16
3. 2. 2. Prøveintervju	17
3. 2. 3. Intervju, transkribering og analyse.....	18
3. 3. Utvalg.....	20
3. 4. Kvalitet.....	21
3. 5. Etske betraktninger	23
3. 5. 1. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	23
3. 5. 2. Samtykke og konfidensialitet.....	23
3. 6. Oppsummering.....	24
Kapittel 4. Empiri, analyse og drøfting	25
4. 1. ”Det handler om å gi og få, om å bidra med det en kan bidra med, men samtidig oppleve støtte og informasjonsflyt”	25
4. 2. ”De må komme raskt på banen og ha tid til å samarbeide med oss..”	28
4. 3. ”Det må være tillitsbygging mellom etatene for at vi skal få.. Få til en god jobb overfor ungene”	31
4. 4. ”..men i skolen skal de gå – skolen er du alltid frisk nok til å gå på..”	35
4. 5. Oppsummering.....	38
4. 6. Avsluttende kommentar.....	39
Litteraturliste.....	43
Vedlegg 1.....	49
Vedlegg 2.....	53
Vedlegg 3.....	55
Vedlegg 4.....	57

Kapittel 1. Innledning

Opplæringsloven pålegger alle barn og unge som er bosatt i Norge å gå på skolen, og den omhandler rettighetene elevene har forbundet med opplæringen. Paragraf 9a har vært mye i fokus de siste årene, og den beskriver rettigheter elevene har forbundet med det fysiske og psykososiale miljøet, der skolen skal fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er altså skolen sitt ansvar å kunne gi elever den opplæringen de trenger og har mulighet til å mestre, der både helse, trivsel og læring er i fokus. For at den enkelte skole skal kunne gjennomføre dette og ivareta alle, vil det være nødvendig å ha tilgang til spisskompetanse. Skoler har ansatte med et bredt spekter av kompetanse, men utover dette har de også behov for bistand fra ulike fagpersoner og etater for å kunne gi alle elever den opplæringen de har krav på. Dette leder til en samhandling på tvers av etater.

I *Kunnskapsløftet* heter det at ”Samarbeid med andre offentlige instansar som har ansvar for læring, utvikling og oppvekstmiljø blant barn og unge, er også ei sentral oppgave for skolen. Dette gjeld særleg for elevar med behov for særskild tilrettelegging” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6). I 2012 fikk 8,6 % av alle elever i grunnskolen spesialundervisning, og statistikken viser at disse tallene øker år for år (Statistisk sentralbyrå, 2013). Dette betyr at flere og flere elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og har vedtak som sier at de skal ha et spesielt tilrettelagt opplæringstilbud. Tall fra Helsetilsynet opplyser også at omtrent 8 % av barn og unge antas å være i behov av oppfølging av spesialhelsetjenesten (Smestad, 2011). Dette betyr at mange elever i grunnskolen er i kontakt med flere ulike etater. Likevel kan en lese i NOU 2009: 18 *Rett til læring* at de ulike instansene rundt barn ikke samhandler godt nok med hverandre: ”Det utføres dobbeltarbeid, det er lite helhet i tiltak, det er manglende samordning i tid, det er manglende informasjon og den ene instansen vet ikke nødvendigvis hva den andre gjør” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 24). Det betyr at det foreligger et stort utviklingspotensial for å bedre samhandlingen mellom de ulike etater som gir tilbud overfor barn og unge.

Mitt interessefelt for denne studien er avgrenset til samhandling omkring elever i barneskolen som er tilknyttet en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (senere forkortet med BUP). BUP er et poliklinisk spesialisthelsetilbud for barn og ungdom, og inntak skjer på bakgrunn av henvisning fra fastlege (Kinge, 2012). BUP er tverrfaglig bemannet, og har som mandat å tilby barn og unge som er i behov av utredning og/eller behandling for psykiske problem eller lidelser et psykisk helsetilbud. De vanligste henvisningsgrunnene er konsentrasjonsvansker, uro, atferdsvansker,

tristhet, engstelse og lignende. BUP sin oppgave er blant annet å utrede, kartlegge og behandle barnets eller ungdommens vansker. Selv om det er barnet som henvises er også søsken, foreldre og øvrig familie viktige med- og støttespillere i behandlingen (Aamodt, 2011). Videre vil BUP samhandle med skolen for å legge til rette for et best mulig opplæringstilbud til den enkelte elev. Poliklinikken har altså en viktig funksjon som samarbeidspartner og rådgivende instans for blant annet skoler og barnehager (Andersson, Osborg Ose, Pettersen, Røhme, Sitter & Ådnes, 2005). Samhandling mellom skole og BUP vil utgjøre mitt fokus i denne masteroppgaven. Dette belyses gjennom skolens perspektiv, og mine informanter vil her være spesialpedagogiske koordinatorene i skolen. Skolen er ikke lovpålagt å ha ansatt en spesialpedagogisk koordinator, men en rekke skoler har ansatte som skal ivareta det spesialpedagogiske arbeidet. Spesialpedagogisk koordinators arbeidsoppgaver i skolen vil blant annet være knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering av pedagogiske tiltak for barn og unge med spesielle behov. Koordinatorens oppgaver vil også være knyttet til intern veiledning og rådgivning for kollegaer og rektor. I tillegg er spesialpedagogisk koordinator kontaktperson og bindeledd opp mot etater som gir tilbud knyttet til enkeltelever. Den spesialpedagogiske koordinatoren er altså viktig, og er med på å sikre at barn og unge ikke blir usynlige og at de får den opplæringen de har krav på (NTNU, 2013). Det er viktig å påpeke at min studie kun belyser opplevelser og meninger fra én side, og i så måte har studien sine begrensninger, der opplevelser knyttet til samhandling med skolen fra BUP sin side ikke blir belyst.

1. 1. Tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring

Tanken om og arbeid for *fellesskolen* eller *enhetsskolen* har vært gjeldende i mange tiår. På 70-tallet ble det vedtatt lovverk og en læreplan som la føringer for at all opplæring skulle foregå i den vanlige skolen. Dette førte til desentralisering og avvikling av spesialskolene, og elever med spesielle behov skulle få tilrettelagt oppfølging og undervisning integrert i sin nærskole. Elevene skulle motta differensiert opplæring, og læreplanene som er vedtatt i etterkant har lagt vekt på å fastsette likeverdig og tilpasset opplæring som førende prinsipper (Nilsen, 2009). I *Kunnskapsløftets Prinsipp for opplæringa* er dette definert med følgende:

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve gleda ved å meistre og å nå måla sine (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Emnet er også omtalt i NOU 2009:18 *Rett til læring*. Her er *likeverdig* opplæring og *inkluderende* opplæring som beskrevet som et prinsipp (Kunnskapsdepartementet, 2009). Av *Kunnskapsløftet* og

Rett til læring kan det utledes en slutning om at alle elever i den norske grunnskole har rett til en tilpasset opplæring etter egne forutsetninger. Elevene får, med det rammeverk som foreligger, muligheter til både sosiale og faglige erfaringer i fellesskap med andre barn og unge. Det stilles derfor store krav til at skolens ansatte har god kompetanse for å løse disse oppgavene, og at de har evnen til å tilegne seg kunnskaper for å imøtegå et vidt spekter av behov hos elevene. Ansatte i skolen er, slik jeg vurderer det, avhengig av å ta i bruk rådgivning, erfaring og kunnskapsoverføring fra fagpersoner fra andre etater, da de ikke vil inneha all spisskompetanse som kreves for å løse ulike utfordringer de vil stå ovenfor. *Samhandling* med ulike etater er da viktig for at skolen skal kunne sette inn riktige tiltak tilpasset den enkelte elev.

1. 2. Problemformulering og fokusområde

I teksten ovenfor er det vist til *Kunnskapsløftets* prinsipper for opplæringen. Her defineres det også at skolen har en oppgave knyttet til tverretattlig samhandling. Under *Samarbeid med lokalsamfunnet* står det at samarbeid med ulike instanser er en sentral oppgave for skolen, spesielt med tanke på elever med behov for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om dette er lovpålagte oppgaver kan det være langt mellom intensjonen og selve opplevelsen av denne samhandlingen, noe som har ledet til min problemformulering:

Hvordan opplever spesialpedagogiske koordinatorene i grunnskolen den tverretattlige samhandlingen med BUP i opplæringen av barn og unge?

Jeg har valgt å svare på denne problemstillingen gjennom en kvalitativ undersøkelse basert på intervju med tre spesialpedagogiske koordinatorene som jeg har navngitt Anne, Astrid og Andrea. Bakgrunn for valg av forskningsfelt er begrunnet i mitt eget ønske om at studien skal gi meg kunnskap om og innsikt i hvordan samhandlingen mellom skole og BUP oppleves av den personen som fungerer som et bindeledd mellom skolen og etatene rundt. Ved å avdekke personlige erfaringer og sette disse inn i en felles kontekst som denne studien gir, vil jeg tilegne meg et teoretisk utgangspunkt for egen praksis. Jeg har også et ønske og en ambisjon om at studien skal gi mine informanter refleksjoner knyttet til egen praksis og forhåpentligvis gi de noen perspektiver for samhandling med BUP.

1. 3. Valg av tema

I løpet av mine tre år på lærerskolen var tverretatlig samhandling som tema lite berørt i undervisningen og litteraturen, og ofte opplevde jeg at mitt fremtidige arbeid ble framstilt som om det stort sett var knyttet til faglig opplæring av elever. Etter selv å ha jobbet i skolen i et par år innser jeg at undervisning kun er en del av arbeidshverdagen, og samhandling med etater som PP-tjenesten og BUP foregår kontinuerlig i skolen. Gjennom arbeidet i skolen har jeg opplevd noe jeg har tolket som misnøye fra ansatte i skolen omkring arbeidet BUP gjør, og jeg vil gjennom denne studien konkretisere denne misnøyen: *Hva* er det som er vanskelig i en samhandling med BUP, og *hvorfor*? I tillegg har jeg et ønske om å avdekke hva informantene mener skal til for å bedre samhandlingsklimaet mellom etatene. De ulike instansene har nedfelt sine mandat i ulike lovverk, og jeg har et ønske om å avdekke om det er en bevissthet knyttet til dette, der en er klar over egne og BUP sine arbeidsoppgaver. Jeg mener studien er viktig for å løfte fram spesialpedagogisk koordinators stemme, og belyse både utfordringer og muligheter i skolens samhandling med BUP. Jeg mener også at det er viktig å avdekke holdninger innenfor egen profesjon, enten de er positive eller negative, slik at en selv kan bli bevisst hvordan en går inn i en samhandling med ulike fagpersoner og etater.

1. 4. Studiens oppbygning

Denne oppgaven er systematisert i fire kapitler. Ovenfor finnes tekst som utgjør innledningen med en presentasjon av problemstilling og studien. Deretter vil jeg, i kapittel to, presentere det teoretiske rammeverket denne oppgaven bygger på. Så følger en redegjørelse for mitt metodevalg, der jeg vil gå nærmere inn på forskningsdesign, utvalg, det kvalitative intervjuet, kvalitet og etiske betraktninger. I kapittel fire vil jeg presentere og gjennomgå empirien som denne oppgaven bygger på og gi en analyse og drøfting av denne, før jeg til slutt oppsummerer mine funn og kommer med en konklusjon og innspill til videre forskning.

Kapittel 2. Teori.

I dette kapitlet vil jeg ta for meg relevant teori som omhandler tverretatlig samhandling. Her vil jeg se på hvordan de ulike begrepene *samarbeid*, *samordning*, *samhandling* og *tverretatlig samhandling* blir definert, i tillegg til at jeg vil ta for meg hvorfor tverretatlig samhandling er viktig. Jeg har valgt å blant annet vektlegge betydningen av *tidlig innsats*, både med tanke på å iverksette tiltak tidlig overfor en elev, men også i forhold til det at samhandlingen etatene imellom må komme tidligere i gang, slik at tidlig innsats og inngripen kan iverksettes. Samtidig har jeg satt fokus på *tillit*, *myndiggjøring* og *maktforhold*. Dette er teori jeg mener legger et godt grunnlag for å diskutere det empiriske materialet, og som kan være med på å belyse studiens tema og problemstilling som omhandler spesialpedagogiske koordinators opplevelser av den tverretatlige samhandlingen med BUP.

2. 1. Samhandlingsstatus og statlige føringer

I Meld. St. 18 *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) er det lagt føringer for tidlig innsats for å gi barn, unge og voksne med særlige behov et godt læringsmiljø. Den trekker opp tre utdanningspolitiske mål. Det første målet er å skape motivasjon og forebygge vansker gjennom gode læringsmiljø. Videre skal dette kunne møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom en tilpasset opplæring. Det siste sier at det skal være realistiske mål, konkrete tiltak og gode rutiner for vurderingen i spesialundervisning. Målene gir et grunnlag for å se sammenhengen mellom læringsmiljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning (ibid.). Videre i stortingsmeldingen gis det forslag til tre strategier i arbeidet mot målene. Disse tre strategiene presenteres under overskriftene *Fange opp – følge opp*, *Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte* og *Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring*.

I strategien som omhandler *samarbeid* og *samhandling* kan en lese at ”Barnehagen og skolen skal ha god tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte over hele landet” (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 12). I skolen vil en ha både lærere og spesialpedagoger som har kompetanse for å yte denne «støtten», men den utløses også i samhandlingen med andre etater, blant annet den pedagogisk-psykologiske tjenesten (forkortet til PPT). Opplæringsloven definerer at PPT blant annet skal ”(...) hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlege behov” (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 205). BUP har ikke den samme lovpålagte plikten til samhandling med skolen, men i *Veileder for*

poliklinikker i psykisk helsevern og barn og unge (Helsedirektoratet, 2008) gis det føringer for at BUP skal gi informasjon og veiledning til skolen når en pasient er i behandling dersom det vurderes at skolen må tilrettelegge for tiltak eller metoder for å gi behandlingsmessige resultater (ibid.). En ser her at BUP har informasjons- og veiledningsplikt overfor skolen knyttet til den enkelte pasient. BUPs mandat reguleres ikke i samme lovverk som skolens, men gjennom den psykiske helsevernloven. En av utfordringene i samhandlingen mellom skole og BUP ligger nettopp i det at de har ulike lovverk og ulik departementstilknytning. Likevel kan en lese i *Veileder for poliklinikker i psykisk helsevern og barn og unge* (ibid.) at samordning og samhandling med god flyt innad og mellom de ulike tjenestenivåene, altså tverretatlig samhandling, er avgjørende for å gi forutsigbare og helhetlige tjenester.

SINTEF Helses rapport *Kunnskapsstatus om det samlede tjenestehelsetilbudet for barn og unge* tydeliggjør også betydningen av samhandling på tvers av etater, der en kan lese at de ulike tjenestenes ”(...) evne til å samarbeide, samordne og koordinere sin virksomhet i forhold til tiltak og tjenester, vil være av stor betydning for et effektivt forebyggende arbeid, og kan være avgjørende for mange barns videre utvikling og muligheter” (Andersson et al., 2005, s. 26). En kan fastslå at det foreligger plikter og føringer for at samhandling skal foregå mellom de ulike etatene, men det finnes få retningslinjer eller prosedyrer for hvordan samhandlingen skal foregå. Videre kan en si at det foreligger noen strukturelle utfordringer mellom skole og BUP for å effektivisere samhandlingen. Derfor er det viktig at personer som samhandler på tvers av ulike etater evner å få til et godt samhandlingsklima for å overkomme disse barrierene. Videre vil jeg ta for meg teori som omhandler samarbeid, samordning, samhandling og tverretatlig samhandling.

2. 2. Hva er tverretatlig samhandling?

I problemstillingen for denne oppgaven settes det fokus på *tverretatlig samhandling*. Det blir brukt mange ulike begreper for å forklare den tverretatlige samhandlingen omkring barn og unge, blant annet tverrfaglig og tverrsektoriell samhandling (Glavin & Erdal, 2007). Begrepene samhandling, samarbeid og samordning er også begreper som ofte blir brukt for å forklare samme fenomen, og i det daglige bruker en disse begrepene om hverandre. Teoriutvalget jeg har lagt til grunn for min oppgave skiller begrepene. Dette vil jeg gi en redegjørelse for i teksten som følger.

2. 2. 1. Samarbeid, samordning og samhandling

I min studie blir begrepet samhandling forstått som å omhandle både samarbeid og samordning. Videre vil jeg avklare hva som skiller samarbeid og samordning. Ordet samarbeid blir brukt både som et hverdagsbegrep og et fagbegrep. Samarbeid blir omtalt på lokalt og nasjonalt nivå gjennom lover, utredninger og notater, og kan defineres som det "(...) å arbeide sammen mot mål en er enig om" (Sagatun & Zahl, 2003, s. 241). Videre vil et samarbeid være avhengig av at deltakerne har relevant kunnskap omkring det som diskuteres, der de har evne til å uttrykke og være villig til å dele denne kunnskapen, i tillegg til at de er engasjerte og interesserte i det de andre sier. Til sist er en også avhengig av at deltakerne klarer å samle all kunnskap, slik at en kan iverksette konkrete tiltak. Her ser en at det å samarbeide krever mye fra deltakerne, og et godt samarbeid avhenger altså av menneskene som deltar (Moen, 2012). Samarbeidet omhandler altså som regel det arbeidet to eller flere parter i en sak gjør, men det kan inneholde liten grad av forpliktelse og formalisering. I Sagatun og Zahl (2003) kan en lese at samarbeid omfatter det som skjer på individnivå, i motsetning til samordning, som omfatter det som skjer på organisasjonsnivå. Dette betyr at graden av formalisering skiller samarbeid fra samordning.

Ordet samordning er knyttet til koordinering av tjenester (Moen & Tveit, 2012), altså hvordan et arbeid blir organisert. Med tjenester forstås det her spesialiserte kunnskapsområder, som for eksempel PPT og BUP. En kan lese i Glavin og Erdal (2007) at samordning blir definert som "(...) en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling/klient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre" (s. 27). Med utøver forstås her de ulike tjenestene omkring barn og unge, for eksempel skole, barnevern og BUP. Samordning mellom de ulike tjenestene og skolen forutsetter bl.a. et nært og forpliktende samarbeid (Aamodt, 2011). De ulike fagområdene blir stadig mer og mer spesialiserte, og nettopp derfor er samordning viktig. Klarer en å samordne tjenestene, vil det faglige samarbeidet styrkes, og en vil kunne bedre bl.a. opplæringstilbudet som blir gitt til barn og unge.

Samhandling omhandler altså både det som skjer på individ- og organisasjonsnivå. I *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*, som har som mål å forebygge mer, behandle tidligere og samarbeide bedre, defineres samhandling som evnen "(...) til oppgavefordeling seg imellom for å nå et felles, omforent mål, samt evnen til å gjennomføre oppgavene på en koordinert og rasjonell måte" (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008-2009, s. 13). Her kan en se at en reform som ligger innenfor helsesystemet har fokus på det å nå et felles mål

på en organisert måte, og definisjonen har overføringsverdi til det spesialpedagogiske feltet innenfor samhandling mellom skole og BUP. Orvik (2004) beskriver samhandling som en måte å organisere et arbeid på, der en handler sammen – i *felleskap*. Samhandlingen vil her baseres på tillit, gjensidighet, likeverd samt en fellesforståelse om hva det skal samhandles om. Det er viktig å påpeke at samhandling ikke vil være til stede uten de ulike etatenes og sektorenes *vilje* og *evne* til å gjennomføre det (Kinge, 2012). Dette betyr at det altså ikke vil være nok å etablere et forum for samarbeid og samordning, det at ulike fagpersoner møtes er ikke det samme som å arbeide kontinuerlig mot et felles mål og koordinere tjenestene.

2. 2. 2. Tverretatlig samhandling

Problemformuleringen i denne studien omhandler *tverretatlig samhandling*. Denne typen samhandling er, i følge Lauvås & Lauvås (2004), basert på at deltakerne kommer fra ulike etater. Her er en altså ikke avhengig av at de ulike deltakerne representerer ulike fagmiljø, selv om *tverrfaglighet* også er viktig. Tverretatlig samhandling omhandler altså den type samhandling der fagpersoner fra ulike etater eller sektorer kommer sammen for å gi samhandlingen sin kompetanse fra den etaten eller sektoren de representerer (Kinge, 2012).

Tverretatlig samhandling foregår ofte i grupper eller team. Her møtes fagpersoner fra bl.a. skole, barnehage, PPT, BUP og barnevernet. Slike team kalles ofte for *fagteam* eller *ansvarsgrupper*, og har blitt vanlig i store deler av Norge (Ekeberg & Holmberg, 2000; Kinge, 2012; Postholm, 2010). Disse fungerer både som et drøftingsforum og et forum der beslutninger kan tas. Her vil en kunne vurdere en elevs helhetssituasjon, i tillegg til at en kan koordinere de ulike støttetiltakene. Målet med at de ulike etatene møtes på denne måten er å samarbeide om et helhetlig opplegg for den totale livssituasjonen til barnet (Ekeberg & Holmberg, 2000). En kan dele inn møtene i ulike nivå. På nivå 1 vil det en drøfter være av en generell karakter, på nivå 2 drøfter en saker som en trenger å få belyst fra flere fagområder og på nivå 3 vil det omhandle enkeltbarn med etablerte problemer. Ofte vil fagteam dreie seg rundt saker på nivå 3, der målet er å sikre barnet og familien best mulig hjelp (Postholm, 2010). Møtene er forpliktende, der mål, tiltak og oppgavefordeling tydeliggjøres gjennom planer. Det er barnets behov som avgjør hvem som er med i disse gruppene. For barn i skolen vil deltakere ofte representere skolen gjennom lærer og helsesøster, PPT, BUP, barnevernet og foreldre. Det er disse representantene som oftest vil være sentrale i barnets hverdag (ibid.). Videre vil jeg gjøre rede for hvorfor tverretatlig samhandling er viktig.

2. 3. Hvorfor tverretatlig samhandling?

Et overordnet mål med tverretatlig samhandling mellom skole og etater som BUP må være å kunne tilby barn gode oppvekst- og utdanningsvilkår med blant annet en mest mulig tilpasset opplæring i skolen, og i beskrivelsen av prosjektet *Sammen for barn og unge. Bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge* (Kommunesektorens organisasjon, 2011) kan en lese at ”Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er en av forutsetningene for å skape godt oppvekstmiljø for barn og unge generelt. Særlig viktig er det for å ivareta de som er særlig utsatt. Vi som fagpersoner har et fellessoneansvar for disse barna” (s. 1). I følge Befring (2012) er det et behov for et fellesforstått ansvar for barn og ungdoms oppvekst, der det derfor kreves en forpliktende samhandling på tvers av ulike etater. Videre kan en lese i Glavin og Erdal (2007) at dersom etatene som arbeider med og for barn samhandler, vil det være med på å sikre og styrke det samlede tilbudet til barn og unge, slik at det framstår som godt og formålstjenlig. I tillegg vil en ha større mulighet til å få fram et helhetlig bilde av en situasjon. Her må alle parter som er involvert formidle sin opplevelse, forståelse og vurdering av barnet, slik at en vil kunne hjelpe barnet og familien på best mulig måte. Et møte mellom ulike etater vil også fungere som en støtte for de personene som er involvert i en sak, der de kan synliggjøre for hverandre at de arbeider for det samme målet. Dette kan føre til en mer samhandlende kultur, noe som er positivt for alle involverte parter. De ulike etatene vil også kunne øke sin kompetanse og sitt kunnskapsnivå i drøftingen av forskjellige problemstillinger. Læreren vil kunne lære av barnevernspedagogen og omvendt (Glavin & Erdal, 2007). Dette betyr at de som jobber med barn daglig vil kunne styrke mulighetene for å gi barn en best mulig skolehverdag gjennom å blant annet delta i en tverretatlig samhandling.

Det er viktig å påpeke at i et tverretatlig tilbud vil det vil ikke være tilstrekkelig at deler av tilbudet fungerer godt dersom det svikter i andre ledd. Skole, PPT, barnevern og BUP må sammen utgjøre et solid og samlet nettverk, der den enkelte tjenesten trår til når det er behov (Helsedepartement m.fl., 2003). Likevel kan en lese i NOU 2009: 22 *Det du gjør, gjør det helt* at noen barn opplever ”(...) å bli skjøvet fra tjeneste til tjeneste, der ingen tar ansvar. Andre får hjelp fra flere instanser, men hjelpen er ikke koordinert” (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2009, s. 9). Dette er ofte barn og unge med behov for særskilt hjelp, og jo lengre tid det tar før en klarer å ha en god tverretatlig samhandling omkring et barn som trenger den hjelpen han kan få, jo vanskeligere vil hverdagen kunne bli. Derfor bør tverretatlig samhandling bli brukt som en metode for å sikre at barn får den hjelpen de har behov for (ibid.), der en øker mulighetene til å sette inn tiltak tidlig (Glavin & Erdal, 2007).

2. 4. Tidlig innsats

Tidlig innsats, eller tidlig intervensjon, handler om det å iverksette tiltak tidlig for å minske en skade eller en uheldig utvikling (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Meld. St 18 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) *Læring og fellesskap* og St.meld 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* påpeker betydningen av tidlig innsats. Her presiseres det at tidlig innsats er viktig for både sosial utjevning og læring, og jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større sannsynlighet er det for at større og mer komplekse vansker avverges. Denne vektleggingen av tidlig innsats er bra, og er en motvekt til det NOU 2009: 18 *Rett til læring* påpeker; den norske skolen er preget av en ”vente-og-se-holdning”, der det en venter på er at elevene skal ”vokse problemene av seg og modnes” (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette er skummelt, da elever med spesielle behov vil dra stor nytte av å bli fanget opp tidlig, der en kan sette inn hjelpetiltak og veiledning, noe som vil være til hjelp både for barnet selv, foreldre og lærere. På denne måten vil elever som trenger mer hjelp kunne oppleve å bli *støttet inn* i et læringsmiljø på tross av sine vansker, i stedet for å bli *støttet ut* av det på grunn av dem (Arnesen & Sørli, 2010).

Tidlig innsats som begrep møter en ikke i dagens læreplan, men sider av begrepet er vektlagt i opplæringsloven, der det knyttes til elevers rett til tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2012). I Bjørnsrud og Nilsen (2012) og i NOU 2009: 18 (2009) kan en lese at begrepet tidlig innsats kan forklares og forstås på to måter. For det første handler det om å sette inn tiltak tidlig i et barns liv, både gjennom barnehagen og i småskolen. For det andre handler det om å sette inn tiltak når et problem oppstår eller avdekkes, uavhengig av alder eller tidspunkt i skoleløpet. Dette betyr at tidlig innsats er knyttet til forebygging, både i forhold til primærforebygging og sekundærforebygging, men også avdekking, der det handler om det å ta raskt fatt i problemer når de først oppstår.

Tidlig innsats i forhold til tidlig inngripen når et problem oppstår eller avdekkes vil være sentralt i samhandlingen mellom spesialpedagogisk koordinator og BUP, da elever som skal utredes og behandles allerede har en avdekket vanske. I den tverretatlige samhandlingen vil det her være nødvendig med denne tidlige inngripen, slik at en kan redusere omfanget av problemet og gi den hjelpen og støtten eleven trenger. Tidlig inngripen handler blant annet om at en kan sette inn tiltak på alle trinn i skolen når eleven ser ut til å ha problemer som utvikler seg i en uønsket retning (Befring, 2012). I spesialpedagogisk koordinators samhandling med BUP vil det her være viktig at begge parter jobber med et grunnleggende syn på at det aldri er for sent. Selv om en i en ønskelig

situasjon skulle ha klart å forebygge alle vansker i forkant, vil dette være en umulig oppgave for skolen, men i samhandling med blant annet BUP skal en ha muligheter til å fortsatt legge til rette for tilpasset opplæring, til tross for en elevs vanske. For at dette skal kunne skje er det viktig at de ulike etatene har, som tidligere nevnt, et fellesforstått ansvar for barn og unges oppvekst, der en har en samlet innsats og et forpliktende ansvar på tvers av ulike samfunnssektorer, samfunnsnivåer og fagfelt. Dette betyr at fokuset hele tiden må være på å samhandle for å gi barn og unge gode muligheter for å lykkes, og dermed å gi dem opplevelser av mestring.

2. 5. Tillit

Den ideelle samhandlingen er avhengig av ulike faktorer, blant annet gjensidig tillit og en felles ansvarsfølelse, der de ulike partene ser på seg selv som likeverdige (Ravn, 1995). Dette betyr likevel ikke at en må inneha de samme kunnskapene, ferdighetene eller holdningene, en må bare vite at en arbeider sammen mot et felles mål, til tross for at en representerer ulike yrkesgrupper og fagtradisjoner. Som en ser er en avhengig av tillit for å skape en god samhandling. Det en også ser er at samhandling er veien fram mot større åpenhet og tillit (ibid.). En kan dermed trekke konklusjoner om at tillit er viktig, både for å *skape* samhandling men også for å *ivareta* samhandlingen.

I følge Løgstrup (1999) er naturlig tillit til hverandre noe som hører menneskelivet til, både i møtet med mennesker vi kjenner godt og i møtet med fremmede. Vi har tiltro til andre mennesker, og vi mister ikke denne tiltroen før vi får spesielle grunner til det. Tillit i seg selv kan ikke fremmes som et mål, tillit oppstår som et resultat av hvordan vi over tid handler i forhold til andre mennesker, og i følge Kristiansen (1995) er det grunnleggende for en hver samhandling at det finnes et minstemål av tillit mellom deltakerne, der tillit i seg selv kan fungere som et lim som muliggjør samhandling. Tillit handler om at andre handler på en måte som vi forventer, der en opplever sikkerhet og trygghet rundt andres handlinger (Ravn, 1995). Denne tilliten oppstår ved at en har felles erfaringer, og disse erfaringene utvikles gjennom blant annet ord og gjerninger (ibid.). Som nevnt tidligere må en ikke inneha de samme kunnskapene, ferdighetene eller holdningene, men det å anerkjenne hverandres (ulike) perspektiv og ståsted er fundamentalt. Likevel kan det å vise tillit gjøre oss sårbare, da det å vise tillit betyr å utlevere seg selv (Løgstrup, 1999). Ved å vise andre tillit tar en en sjanse på at andre ikke vil gjøre noe bevisst for å skade eller såre. Nettopp derfor vil en kunne reagere voldsomt dersom tilliten blir misbrukt.

Det å ha tillit til hverandre er avhengig av *gjensidighet* (Aamodt, 2011). Løgstrup (1999) sier at

”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender” (s. 37). Som nevnt tidligere handler tillit om å utlevere seg selv, noe både en spesialpedagogisk koordinator og en representant fra BUP vil gjøre i en samhandling. Det å utlevere seg selv, og det å ta i mot at andre utleverer seg, krever gjensidighet og tillit. Her må en kunne se på hverandre som et subjekt, der en ser hverandre og samtaler i lag, og ikke et objekt, som en er likegyldig til og har en asymmetrisk relasjon til (Aamodt, 2011). Klarer en ikke det vil en kunne oppleve blant annet misforståelser og dårlig kommunikasjon, og en vil ikke kunne oppnå en likeverdig og god samhandling. Dermed kan samhandlingen fungere som en maktrelasjon der den ene parten definerer og bestemmer makten.

2. 6. Myndiggjøring og makt

”Behandlerne i BUP er eksklusive, tilbaketrunkne og virkelighetsfjerne” (Aamodt, 2011, s. 96). Myter som dette finnes det mange av, og de omhandler både BUP, skole og andre etater som arbeider for og med barn, men hvorfor er samhandlingen mellom etater vanskelig og utfordrende? Videre vil jeg her ta for meg teori som omhandler myndiggjøring og makt, da dette er faktorer som spiller inn i en samhandling på tvers av etater.

2. 6. 1. Myndiggjøring

Den tverretatlige samhandlingen skjer mellom ulike etater. Hver etat har sin identitet og kompetanse. Samhandling mellom etatene kan komme på kollisjonskurs, da en ønsker å beskytte egen profesjon. Dette er ikke gunstig, da en god samhandling må ta utgangspunkt i det enkelte barns behov og ikke den enkelte fagpersonens profesjon (Gjertsen, 2007). En god samhandling forutsetter videre likeverd, der de ulike aktørenes kompetanse verdsettes. Likevel vises vanskeligheter i samhandling seg ofte gjennom manglende opplevelse av likeverdighet og myndiggjøring (Aamodt, 2011). Myndiggjøring er den norske oversettelsen av ordet *empowerment*, og selv om det ikke finnes en entydig definisjon på begrepet kan en si at det handler om å ”å gi makt til” eller ”å gi energi” (Schjelderup, Omre, Marthinsen, Horverak & Hyrve, 2005). Myndiggjøring er både en tankegang og en metode som handler om å myndiggjøre mennesker som søker hjelp, der en setter fokus på muligheter i stedet for begrensninger. I praksis betyr dette å ha fokus på en verdig samhandling framfor en distansert ekspertholdning (Befring, 2009). I samhandlingen mellom skole og BUP handler altså dette om en faglig verdsetting av de ulike aktørenes kompetanse.

En kan lese i Lassen (2009) at ordet *empowerment* viser til overføring av makt, der grupperinger

som befinner seg i en avmektig posisjon skal inn i en tradisjon der en innenfor alle økologiske nivåer skal ha gjensidig påvirkning på hverandre. Myndiggjøring anvendt som prinsipp handler blant annet om å vektlegge mestringsopplevelse og kompetanseutvikling hos alle aktører, noe som betyr at i en samhandling mellom spesialpedagogisk koordinator og BUP skal begge parter gå styrket ut av det. Schjelderup et al. (2005) vektlegger fire sentrale dimensjoner som er viktige i en samhandling: autonomi, kompetanse, meningsfullhet og innflytelse. Jeg vil videre redegjøre for disse.

Autonomi handler om den friheten en har til å gjøre valg. Disse valgene kan være seg hvordan en velger å utføre et oppdrag eller en arbeidsoppgave eller hvordan en opplever det personlige ansvaret en har for de valgene en tar. I samhandlingen mellom spesialpedagogisk koordinator og BUP vil autonomi kunne handle om hvordan en velger å arbeide og samarbeide på innenfor de rammene som er gitt, hvordan en arbeider med elever på og hvor mye ansvar en selv legger inn i selve samhandlingen. *Kompetanse* handler om det å ha tro på egen vurdering og problemforståelse og egne bidrag til å finne gode løsninger. Her skal partene i en samhandling oppleve å blir sett på som betydningsfulle i forhold til de oppgavene en står overfor. *Meningsfullhet* handler om at endringer ikke kan skje uten den enkeltes deltakelse, der den enkelte opplever egen deltakelsen som betydningsfull av andre utenfor. Dette betyr for eksempel at en representant fra BUP må, eksplisitt og ekte, bekrefte at en samhandling med spesialpedagogisk koordinator er verdifull i deres arbeid med et barn. *Innflytelse* handler om at en har tro på at en kan oppnå mål og at en har kontroll over situasjonen og de ønskede resultater gjennom måtene oppgaven blir utført på. I arbeidet med barn som også er elever i skolen vil dette blant annet kunne handle om at en anbefaler og jobber med tiltak som også lærere har troen på, der en går inn i beslutningsprosesser om disse tiltakene som inkluderer både representantene fra skolen og representantene fra BUP (Schjelderup et al., 2005).

2. 6. 2. Makt

Ovenfor har det blitt vist at begrepet makt er nært knyttet til myndiggjøring. En kan lese i Nordahl (2003) at makt kan defineres som "(...) en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe" (s. 36). En slik måte å definere makt på kan være relevant i forhold til samhandlingen mellom spesialpedagogisk koordinator og BUP. Her vil fagpersoner BUP kunne være i en posisjon der de for eksempel velger å følge opp en sak eller henlegge den. De vil altså kunne inneha mye makt. Det vil være viktig å tydeliggjøre at makt ikke er en egenskap noen mennesker har, men et uttrykk for en relasjon mellom to poler, der den ene kan defineres som "den riktige" og den andre som den

”uriktige” (Ravn, 1995). Tidligere har det blitt pekt på viktigheten av at en samhandling innebærer både tillit, gjensidighet, likeverd og et felles ansvar. Samhandling som *ikke* innebærer en viss grad av dette vil kunne lede til en lite hensiktsmessig samhandling, der hver av aktørene ikke er i besittelse av et minstemål av makt og ressurser, og vil kunne lede til den enes dominans av den andre (Knudsen, 2004).

Dominans er beskrevet gjennom blant annet Bourdieus begrep *symbolsk vold*, som omhandler det at en part dominerer over den andre. Det er altså ikke fysisk utøvelse av makt og dominans, men den merkes og føles, og en kan lese i Bourdieus *Meditasjoner* at ”Den symbolske volden er denne tvangen som ikke kan etableres annet enn gjennom den tilslutningen som den dominerte ikke kan la være å gi til den dominerende (...)” (Bourdieu, 1999, s. 177). Dette betyr at makten er konstruert av deltakerne i en samhandling, og det fremstår som en naturlig del i forholdet mellom de samhandelnde parter. I min studie vil en kunne si at spesialpedagogisk koordinator er den dominerte og BUP den dominerende. Følgene av dette er at den dominerte parten gir den dominerende en viss posisjon, der den dominerende har kunnskap og kompetanse som den dominerte trenger og etterspør. Dette fører til, bevisst eller ubevisst, at spesialpedagogisk koordinator blir underordnet BUP og er den som kjenner dominansen (Aamodt, 2011; Aamodt, 2012). Klarer en derimot å endre disse posisjonene, der én har makt over en annen, vil det mest sannsynlig åpne opp for en økt likeverdig samhandling mellom etatene (Aamodt, 2012). Klarer en ikke dette vil det kunne skapes et asymmetrisk forhold der det skilles mellom ”vi” og ”dem”, der fagpersoner fra BUP har makt over representanter fra skolen.

2. 7. Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet tatt for meg teori som omhandler tverretatlig samhandling. Samhandling rommer både samarbeid og samhandling, og jeg fant det nødvendig å definere og skille begrepene. Videre har jeg sett på hvorfor det er viktig med tverretatlig samhandling, der jeg har tatt for meg teori som omhandler tidlig innsats, tillit og myndiggjøring og makt. Kapittel to danner det teoretiske rammeverket for min studie, og vil være mitt bakteppe i min analyse og drøfting av empirien. Videre vil jeg redegjøre for metodevalg.

Kapittel 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og grunngi valg av metode. Problemstillingen i denne studien, som omhandler spesialpedagogiske koordinators opplevelse av tverretattlig samhandling, leder til en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som den sentrale datainnsamlingsmetoden. Her vil jeg gjøre rede for forskningsprosessen, der jeg tar for meg valg av forskningsdesign, utvalg, det kvalitative intervjuet, kvalitet og etiske betraktninger.

En forskningsmetode er den tilnæringsmetoden en forsker bruker for å nærme seg sitt interessefelt på en best mulig måte. I følge Kleven (2011) kan forskningsmetode defineres på to alternative måter, enten som "(...) de framgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt*" eller som "(...) de framgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*" (s. 16). Innenfor forskning kan en skille mellom kvalitativ, kvantitativ og historisk forskningsmetode. Metoden jeg har tatt utgangspunkt i er kvalitativ forskningsmetode gjennom intervju. Enkelt sagt kan en si at denne metoden beskriver virkeligheten gjennom "orddata" eller "myke data", for eksempel ved bruk av observasjon av aktiviteter eller samtaler (Fejes & Thornberg, 2011). Gjennom en slik tilnærming til en problemstilling vil jeg kunne oppleve *nærhet* til forskningsfeltet, der jeg får tak i *informantenes* stemmer. I tillegg er datainnsamlingssituasjonen, enten gjennom intervju og/eller deltakerobservasjon, ikke så fast strukturert på forhånd, og gir stor mulighet til fleksibilitet. Disse særlige kjennetegnene gjør at jeg vil kunne få dyp forståelse av forskningsfeltet og tilgang til kunnskap som kanskje ville være vanskelig ved bruk av en annen forskningsmetode (ibid.).

3. 1. Valg av forskningsdesign

I denne studien har jeg stått overfor mange valg, både hva og hvem det skal forskes på, og hvordan studien skal gjennomføres. Innen forskning kalles dette *forskningsdesign*. Forskningsdesign omhandler "alt" som knytter seg til studien, der en starter med problemstillingen og videre vurderer hvordan det vil være mulig å gjennomføre studien fra start til mål (Johannesen, Tuft & Kristoffersen, 2010). Forskningsdesign omhandler altså den tilnærmingen en bruker i arbeidet med sitt forskningsprosjekt. Min studie leder til en kvalitativ intervjuundersøkelse, der et semistrukturert intervju brukes for å samle inn empiri.

I min studie vil hensikten være å finne meningen mennesker legger i en opplevelse eller erfaring, der målet er å prøve å nå frem til en essensiell, konstant struktur (Postholm, 2010). Det som står i sentrum er *individet*, altså informanten, og jeg som forsker skal, gjennom studien, prøve å finne ut

hvordan erfaringer rundt det samme fenomenet, altså samhandling med BUP, oppleves av tre enkeltindivider. Her skal jeg utforske en prosess eller en hverdagsaktivitet som er avsluttet når forskningsarbeidet starter. Dette betyr at jeg ikke går inn i informantenes naturlige setting og studerer det som skjer der og da, selv om hensikten likevel er å prøve å få tak i deres opplevelse av erfaringer gjort i en naturlig setting (ibid.). Her skal jeg prøve å forstå de erfaringene som er gjort i en bestemt situasjon i en gitt kontekst. Siden dette ikke kan gjøres gjennom observasjon, må de gjøres gjennom samtale, altså gjennom intervju.

3. 2. Det kvalitative forskningsintervjuet

I Dalen (2011) kan en lese at intervju er utveksling av synspunkter mellom to personer. Uansett hvordan en definerer intervju, vil målet alltid være ”(...) å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (ibid., s. 13). Det kvalitative intervjuet er godt egnet for å oppnå nettopp dette, da en kommer tett innpå mennesker, der en får innsikt i både tanker, erfaringer og følelser. I mitt prosjekt blir det kvalitative intervjuet hovedmetode for å samle inn kunnskap.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode kan en skille mellom ulike former for intervju. Det er vanlig å skille mellom *åpne* og mer *strukturerte* intervju. Med dette menes det at en enten lar informanten snakke relativt fritt, der målet er at han skal fortelle mest mulig om sine livserfaringer, eller at en har formulert spørsmål på forhånd, der en er avhengig av at informanten kan svare på disse spørsmålene. Jeg valgte å gjennomføre et *semistrukturert* intervju. Med dette menes det at intervjuet omhandler bestemte tema jeg hadde valgt ut på forhånd og der samtalen fokuseres rundt disse temaene, uten at det er en fast form på intervjuet (Dalen, 2011). På den måten ønsket jeg å få i gang en samtale som lå nært opp mot en vanlig samtale, slik at informantene skulle få mulighet til å slappe av og føle at intervjusituasjonen var grei. For å kunne gjennomføre et slikt semistrukturert intervju måtte jeg utarbeide en intervjuguide.

3. 2. 1. Intervjuguide

En intervjuguide vil kunne fungere som en sjekklister for å sikre at alle relevante tema er dekket, og sørger for at intervjuene blir mer systematiske (Postholm, 2010). Intervjuguiden vil altså omfatte sentrale tema og spørsmål som tilsammen skal dekke det en ønsker at studien skal belyse (Dalen, 2011). I utarbeidingen av en intervjuguide må en klare å omsette studiens problemstilling til konkrete tema med underliggende spørsmål. Svarene på disse spørsmålene blir datamaterialet for

hele forskningsprosjektet, og nettopp derfor er det viktig at en har arbeidet grundig med tema og spørsmålene som skal inngå i intervjuguiden. Spørsmålene må være på en slik måte at informanten åpner seg, der en får tak i nettopp tanker, erfaringer og følelser. Jeg valgte å bygge opp min intervjuguide (vedlegg 1) etter ”traktprinsippet”, der en starter med spørsmål som er generelle og som gir en naturlig start. Her stilte jeg spørsmål som omhandlet informantens utdanning, bakgrunn og jobberfaring. Det var et godt grep å bygge opp intervjuet slik, da vi fikk en avslappet start som utviklet seg til å bli en åpen og ærlig dialog. Videre beveger en seg nærmere og nærmere de mer sentrale temaene og spørsmålene, og her ønsket jeg å få tak i informantens opplevelser, tanker og følelser rundt selve samhandlingen med BUP. Avslutningsvis stiller en noen mer generelle spørsmål igjen, ”åpner” opp trakten igjen. Ved å ha en slik struktur på intervjuet kan både intervjuer og informanten være komfortable med situasjonen, der en klarer å uthente den informasjonen en ønsker (ibid.).

Spørsmålene i min intervjuguide ble utarbeidet etter at jeg hadde lest meg opp på aktuell teori om tverretattlig samhandling, og ble utformet med utgangspunkt i min problemstilling. Jeg hadde forhåndsbestemte tema som jeg mente var viktige for å avdekke informantens opplevelse av samhandlingen med BUP, og innenfor disse temaene laget jeg igjen spørsmål jeg mente var viktige for å få tak i det jeg ønsket. Jeg var også bevisst at jeg ikke nødvendigvis trengte å stille alle spørsmålene, da informantene godt kunne komme til å svare på disse før jeg i det hele tatt rakk å spørre. Likevel fant jeg det betryggende å ha en intervjuguide med spørsmål, slik at jeg hadde noe å støtte meg på dersom samtalen ikke skulle flyte like godt som jeg ønsket.

3. 2. 2. Prøveintervju

I følge Dalen (2011) må det alltid bli gjennomført et eller flere prøveintervju for å teste ut både intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Gjennom et prøveintervju får en testet både spørsmålene, egen væremåte og det tekniske utstyret. Jeg foretok mitt prøveintervju på en lærer som har lang erfaring med tverretattlig samhandling, både fra barnehage og skole. Jeg merket at det var viktig å gjennomføre et prøveintervju, da jeg trengte å være trygg på at informantene ville forstå spørsmålene mine. Jeg hadde også behov for å øve meg på intervjurollen, både på det at jeg klarte å holde i gang en samtale, at jeg klarte å holde intervjuet innenfor tidsrammen jeg hadde satt og sørge for at intervjuet ble en positiv opplevelse for informanten. I tillegg ble jeg bevisst på hvilke endringer jeg burde gjøre til selve datainnsamlingen, særlig med tanke på å gjøre spørsmålene enda tydeligere. I etterkant av prøveintervjuet fikk jeg muligheten til å drøfte både spørsmålene mine og

min egen rolle som intervjuer med prøvekandidaten min, der jeg fikk bekreftet min opplevelse av prøveintervjuet. Prøvekandidaten mente at jeg hadde et engasjerende tema med spørsmål som passet til problemstillingen.

3. 2. 3. *Intervju, transkribering og analyse*

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene til Anne, Astrid og Andrea der de fikk bestemme både dato og tidspunkt. Det var viktig for meg å legge til rette for at selve intervjuet ikke ble en ekstra belastning for informantene, da alle ga uttrykk for at de hadde det travelt men veldig gjerne ville stille til intervju. På den aktuelle intervjudagen reiste jeg til skolen der intervjuet skulle gjennomføres, tok kontakt med administrasjonen og fant så informanten. Jeg hadde på forhånd bedt de om å reservere et rom der vi kunne være alene, og alle intervjuene ble gjennomført på enten informantens eget kontor eller på et lite grupperom. Alle de tre informantene hadde mottatt og lest informasjonsskrivet som jeg sendte i forkant at intervjuene. De presiserte alle at de ikke hadde forberedt seg noe mer enn å lese gjennom det, noe jeg forklarte at det var sånn jeg ville det skulle være, jeg ville jo ha tak i deres tanker og opplevelser. Jeg startet alle møtene med å takke for at de tok seg tid til å stille som informanter og ga de samtykkeskjema som de måtte lese gjennom og underskrive. I tillegg brukte jeg en del tid på å presentere meg selv og formålet med min studie. Jeg opplevde at en slik innledende fase var viktig, da jeg klarte å skape en god relasjon til alle informantene. Det første intervjuet var med Anne, og varte i 52 minutt. Det andre intervjuet var med Astrid og varte i 50 minutt. Det tredje, og siste, intervjuet var med Andrea og varte i 32 minutt. Siden det siste intervjuet varte mye kortere enn de to forrige ble jeg bekymret for at jeg ikke helt hadde klart å få den gode samtalen som jeg ønsket, men transkriberingen viste meg i etterkant at informanten ga med den informasjonen jeg trengte, hun snakket bare mindre enn de to forrige. I etterkant av alle intervjuene startet transkriberingen. De tre intervjuene ga meg til sammen 29 transkriberte sider.

Etter at intervjuene er gjennomført og transkribert, starter prosessen med å analysere, altså å tolke, datamaterialet. I min analyse vil informantenes verbale utsagn utgjøre datamaterialet, da jeg brukte intervju som metode. Her skulle jeg prøve å kartlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet hos informantene (Postholm, 2010). Selve analysearbeidet av datamateriale omhandler videre det en som forsker gjør for å skape oversikt og gjøre materialet mer håndterlig (ibid.). Her vil en redusere omfanget av alt datamaterialet en har og sette det inn i et system. En slik måte å håndtere et datamateriale på kalles *deskriptiv analyse*, der forskeren tar i

bruk analyseprosesser som strukturerer materialet. Siden det er forskeren som selv setter datamaterialet inn i et system, vil analysen bli sterkt preget av forskerens egne perspektiver. Likevel er det her viktig å møte materialet med et åpent sinn (ibid.).

For å strukturere datamaterialet må en gå gjennom de transkriberte intervjuene systematisk slik at en kan sette merkelapp på hva de egentlig handler om (Dalen, 2011). Dette betyr at forskeren *koder* dataene. Hensikten med kodingen er å finne egnede kategorier, slik at forskeren kan forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (ibid.). Denne vektleggingen av å *forstå* og *fortolke* et stort datamateriale kalles hermeneutikk. Her skal en lete etter og fokusere på et dypere meningsinnhold i de transkriberte intervjuene enn det som umiddelbart oppfattes (ibid.). Fortolkningen og forståelsen av tekstene skapes i en prosess, der det enkelte budskapet i de ulike delene forstås i lys av en helhet. Dette vil igjen påvirke den meningen forskeren finner i helheten. Det at en veksler mellom helhet og del for å oppnå en dypere forståelse, kalles den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011; Postholm, 2010)

Jeg startet med å lese gjennom alle de transkriberte intervjuene flere ganger for å få en samlet følelse av hva som hadde blitt sagt. Videre tok jeg for meg et og et intervju der jeg lette etter hovedtema i teksten. Jeg trakk her ut alle utsagnene som kunne være relevante for å svare på min problemstilling. Dette gav meg 13 sider med utsagn. Etter dette startet jeg med det deskriptive analysearbeidet, altså koding og kategorisering, av datamaterialet mitt. Her gikk jeg inn i hvert utsagn og ga de koder. Jeg opplevde dette som noe av det mest krevende arbeidet hittil, da alle informantene hadde mye de ville sagt om samhandlingen med BUP og ga meg mange viktige og interessante utsagn. Jeg gjennomgikk intervjuene flere ganger, og dannet meg et bilde av hva informantene var opptatt av. Jeg samlet alle uttalelsene som kunne ha betydning for problemstillingen, for så å sette sammen de uttalelsene som naturlig kunne høre sammen. Jeg hadde, ut fra intervjuguiden og studiens problemstilling, allerede funnet fram til stikkord og mulige koder, men supplerte dette med mer med presise koder. Dette var en tidkrevende prosess, men ga meg likevel en god og dypere innsikt i mitt materiale. Jeg hadde flere gjennomlesninger der jeg prøvde å få tak i informantene sine opplevelser knyttet rundt det vi diskuterte, og dette ga med meg fire hovedtema: *Jeg forstår samhandling som.. Hvorfor tar vi ikke tak i problemer og samhandler tidligere? Det må være tillit mellom etatene for å få til en god samhandling* og *Vi har jo ikke noe vi skulle ha sagt*. Kategoriene jeg utledet på bakgrunn av dette ble da som følger: *"Det handler om å gi og få, om å bidra med det en kan bidra med, men samtidig oppleve støtte og informasjonsflyt"* som tar for seg informantenes forståelse av begrepet samhandling, *"De må komme raskt på banen*

og ha tid til å samarbeide med oss”, der tidlig innsats blir drøftet opp mot informantene sine opplevelse av at BUP ikke er raskt nok på banen når en elev trenger hjelp, ”Det må være tillitsbygging mellom etatene for at vi skal få.. Få til en god jobb overfor ungene”, som tar for seg informantens opplevelse av at tillit er essensielt i en samhandling, og til slutt ”..men i skolen skal de gå – skolen er du alltid frisk nok til å gå på..”, der viktigheten av myndiggjøring og opplevelsene av at BUP sitter med mye makt er tema.

3. 3. Utvalg

Min studie tar utgangspunkt i spesialpedagogiske koordinators opplevelse av samhandling med BUP. Utvalget er derfor tre spesialpedagogiske koordinators, Anne, Astrid og Andrea, som jobber i ulike grunnskoler i en kommune.

Innenfor kvalitativ metode med vekt på intervju er valg av informanter viktig. Som forsker må en gjøre valg knyttet til hvem som skal intervjues, hvor mange som skal intervjues og etter hvilke kriterier de skal velges ut fra (Dalen, 2011). Det er ulike meninger om hvor mange informanter en bør intervju under et forskningsarbeid. I Postholm (2010) kan en lese at det anbefales alt fra tre til tjuefem deltakere. Siden mitt forskningsprosjekt er relativt lite, vil det være tjenlig, både i forhold til omfang og tidsramme, å velge det laveste anbefalte antall informanter, altså tre. Ved å velge tre informanter vil en, ved hjelp av intervju, kunne klare å finne det som er kjernen i informantens opplevelse av en gitt erfaring, for eksempel samhandling med BUP. Hvilke informanter jeg skulle velge var basert på flere kriterier. Jeg ønsket et hensiktsmessig utvalg som, gjennom datamaterialet, ga meg mest mulig kunnskap om fenomenet jeg skulle studere. Det viktigste kriteriet var at informantene var ansatt som spesialpedagogiske koordinators ved ulike barneskoler. I tillegg måtte informantene ha erfaring med samhandling med BUP.

For å få tilgang til informanter kontaktet jeg ulike grunnskoler i kommunen i februar 2013. De aktuelle skolene hadde jeg kjennskap til fra før av, og valgte å kontakte disse før jeg kontaktet eventuelt andre. To av informantene hadde jeg kjennskap til fra praksis tidligere. Jeg ringte rektor for å informere om mitt forskningsprosjekt og for å be om tillatelse til å kontakte spesialpedagogisk koordinator ved skolen. Etter dette sendte jeg så mail til de aktuelle informantene og spurte om de kunne tenke seg å delta, og alle tre sa ja umiddelbart, til tross for travle arbeidsdager.

Som jeg skriver i innledningen er mine informanter tre spesialpedagogiske koordinators ved ulike grunnskoler. Jeg mener det er viktig å gi en kort presentasjon av hver enkelt, slik at leseren får en

innblikk i informantenes bakgrunn. Deres bakgrunn er det som gir dem grunnlag for å svare på mine spørsmål. Alle informantene er gitt fiktive navn for å sikre konfidensialitet. *Anne* er utdannet allmennlærer med fordypning i sosiale og emosjonelle vansker, og har videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har jobbet i skolen i 11 år og vært spesialpedagogisk koordinator i litt over tre år. *Astrid* er utdannet lærer gjennom å ha tatt ulike fag på universitet for så å ha tatt praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Hun har blant annet fordypning i psykologi og spesialpedagogikk. Hun har også tatt en del videreutdanning med fordypning i lesing. Hun har jobbet i skolen i 13 år og hatt stilling som spesialpedagogisk koordinator i syv år. *Andrea* er utdannet allmennlærer med fordypning i spesialpedagogikk fra lærerskolen. Hun har jobbet i skolen i tre år, og har nå en stilling som timelærer i spesialpedagogikk og som spesialpedagogisk koordinator for 1. - 4.trinn.

3. 4. Kvalitet

Kvalitet innenfor forskning er knyttet til begrepene *validitet* og *reliabilitet*, enten en har en kvalitativ eller kvantitativ studie. Videre blir validitet og reliabilitet forklart med begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* (Postholm, 2010). Et mål for alle studier er at de skal oppfattes som troverdige. I min studie, som er en kvalitativ intervjuundersøkelse, blir kvaliteten sett på som en direkte følge av forskerens, altså min, evne til å behandle og tolke data (ibid.). Troverdighet, altså hvor godt du måler det du vil undersøke, er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, og innebærer at forskningen utføres på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2006). Her må jeg som forsker gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet, både gjennom innsamling, intervjumetode og analysearbeidet på en slik måte at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010). Gjennom å prøve å beskrive forskningsprosessen så grundig som mulig gjennom metodekapitlet har jeg jobbet mot å sikre studiens troverdighet. Bekreftbarhet er knyttet til tolkningen av resultatene, og innebærer at jeg må forholde meg kritisk til egne tolkninger og at studiens resultater kan bekreftes av annen forskning (Thagaard, 2006). Her peker Thagaard (2006) på viktigheten av at forskeren går kritisk gjennom analyseprosessen, samtidig som han gjør rede for grunnlaget for sine tolkninger. I min egen studie har jeg fått drøfte mine tolkninger gjennom samtale med veileder og medstudenter. I tillegg har jeg fått bekreftet mine tolkninger av informantene gjennom member-checking. Overførbarhet er knyttet til gjenkjennelse, altså det å kunne overføre tolkningene som er gjort innenfor én studie til en annen. Det en ønsker å se er om tolkningene i en sammenheng kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2006). Dette kan også kalles naturalistisk generalisering. Er tolkningene overførbare kan det bidra til en mer generell teoretisk forståelse, og studiens resultater kan tas videre inn i andre kontekster. En måte å

legge til rette for overførbarhet er gjennom rike og tykke beskrivelser av forskningsfeltet eller fenomenet, der leseren av teksten kjenner seg igjen og opplever det som nyttig for egen situasjon (Postholm, 2010). Dermed handler altså overførbarhet om nytteverdien av forskningens funn (ibid.). I min studie vil det være mulig å kjenne seg igjen for de som har erfaring med samhandling mellom skole og BUP, selv om studien min i all hovedsak gjelder spesialpedagogiske koordinatorene og deres opplevelser.

Hvordan en som forsker skal sikre troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet må sees i lys av forskningsmetodens egenart. Her tar en utgangspunkt i et lite, ensartet felt der en går i dybden av et fenomen. Denne dybden fører til at det skapes en nærhet til forskningsfeltet og til deltakerne. Det viktige her er å få fram deltakerperspektivet, altså å fremme informantens stemme. I tillegg må en som forsker benytte seg av teori i alle faser. Metodens egenart setter altså krav til at forskeren skal være aktiv under hele forskningsprosessen, og det blir sagt at innenfor kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet for nettopp å sikre kvaliteten på en studie. Dette betyr at forskeren bør presentere og synliggjøre sin subjektivitet og forforståelse, som omfatter både erfaringer, opplevelser og interesseområder. På den måten vil leseren få et innblikk i bakgrunn for valgene som blir gjort (ibid.).

Det finnes også ulike verifiseringsprosedyrer en kan ta i bruk for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig. Disse prosedyrene er, i tillegg til å klargjøre forskerens subjektivitet, blant annet triangulering og member-checking (Postholm, 2010). I min studie har triangulering som prosedyre blitt brukt gjennom at jeg har benyttet meg av mange og ulike kilder, og en kan da kalle det kildetriangulering. I Postholm (ibid.) kan en lese at kildetriangulering er det mest vanlige å benytte seg av innen kvalitativ forskning, der kildene brukes for å belyse problemstillingen som det forskes på. Member-checking som prosedyre har blitt gjennomført ved at jeg som forsker har bedt informantene bekrefte at de kjenner seg igjen i mitt datamateriale. Informantene fikk lese gjennom uttalelsene jeg ønsket å benytte meg av i selve analysen og jeg ba om tilbakemelding dersom de ønsket noen endringer. På denne måten fikk de muligheten til å godkjenne empirien, der de kunne uttale seg om eventuelle faktafeil og eventuelt komme med tilleggsinformasjon. Det var kun en av informantene som ga meg tilbakemelding, og hun ønsket at jeg skulle fjerne en av uttalelsene, da hun var redd for å bli gjenkjent.

3. 5. Etske betraktninger

Kvalitativ forskning med vekt på intervju innebærer at en som forsker kommer tett på andre mennesker. En ønsker å få tak i blant annet tanker og følelser, og dette kan kun skje ved at en som forsker skaper et nært forhold med sine informanter. Det at en skaper relasjoner og kommer tett inn på andre mennesker gjør at en som forsker gjennom en hel forskningsprosess, både før, i løpet av og etter datainnsamlingen, vil møte etiske utfordringer (Postholm, 2010). Dette vil vise seg gjennom blant annet valgt av informanter, intervjusituasjonen og framstilling av forskningsresultater, og gjennom hele studiet har forskeren et overordnet ansvar for å ivareta informanten (Dalen, 2011).

3. 5. 1. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Et forskningsprosjekt må meldes fra til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste dersom det utløser meldeplikt etter personopplysningsloven, som har som formål å ”(...) beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger” (Det kongelige justis- og politidepartementet, 1998-1999, s. 138). Mitt forskningsprosjekt inneholder både personopplysninger, som blir lagret på datamaskin, og lyd, hvor informanten kan gjenkjennes direkte (Personvernombudet, 2012). I forkant av datainnsamlingen kontaktet jeg NSD, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, som skal veilede forskere og studenter i forskningsprosjekter (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 2012). Her sendte jeg inn en beskrivelse av eget forskningsprosjekt. Det var veileder som anbefalte meg å melde inn mitt forskningsprosjekt, da datamaterialet fra intervjuene ble behandlet digitalt ved bruk av båndopptaker og datamaskin. Den 28.02.13 fikk jeg svar på min søknad om at studien var meldepliktig, at min behandling av data tilfredsstilte kravene til personopplysningsloven og at behandlingen av personopplysninger kunne sette i gang (vedlegg 4). 31.05.13 ønsket NSD tilbakemelding på status for studien min. Jeg opplyste da om at jeg hadde utsatt innlevering til 01.10.13 og at alle personopplysninger ville bli slettet innen da.

3. 5. 2. Samtykke og konfidensialitet

I følge Personvernombudet for forskning er det et krav om samtykke fra informanter før en kan gjennomføre et forskningsprosjekt (Personvernombudet, 2012). For at et samtykke skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Dette betyr at informanten som skal delta må forstå hva samtykket gjelder og hva det betyr å gi samtykke til et gitt prosjekt. For å gjøre dette mulig for informanten må en som forsker blant annet utforme et informasjonsskriv. Mitt

informasjonsskriv (vedlegg 2) forespurte om deltakelse og informerer om prosjektet. Informasjonsskrivet inneholdt hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig, mine kontaktopplysninger, prosjektets formål og hva jeg skulle bruke opplysningene til, at det var frivillig å delta og at mine informanter hadde mulighet til å trekke seg når som helst, når prosjektet avsluttes og hva som ville skje med personopplysningene da. I tillegg til informasjonsskrivet fulgte det skriftlige samtykke til informantene (vedlegg 3), der de måtte signere. Det er også et krav om konfidensialitet, der all informasjon som informantene gir om personlige forhold skal behandles konfidensielt. Dette betyr blant annet at personer, skoler, kommuner og så videre får fiktive navn (Postholm, 2010). Jeg har gitt informantene mine navnene Anne, Astrid og Andrea, og hverken skoler eller kommune blir omtalt ved navn.

3. 6. Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for metodevalg, der jeg har sett på valg av forskningsdesign, det kvalitative intervjuet, utvalg, kvalitet og etiske betraktninger. Jeg har beskrevet min framgangsmåte for å komme fram til det som danner det empiriske grunnlaget for studien. Videre vil jeg ta for meg empiri, analyse og drøfting før jeg avslutningsvis oppsummerer og kommer med avsluttende kommentar.

Kapittel 4. Empiri, analyse og drøfting

I dette kapittelet presenteres resultatene fra studien og disse blir analysert, tolket og drøftet opp mot relevant teori. For å gjøre dette har jeg valgt en fremstillingsform som tar utgangspunkt i de kategoriene som kodingen av datamaterialet ledet fram til. Disse kategoriene tar for seg begrepsforståelse, tidlig innsats, tillit og myndiggjøring og makt. For å gjøre fremstillingen så oversiktlig som mulig har jeg delt kapittelet inn i fire delkapitler, der jeg under hvert kapittel først presenterer empiri, altså Anne, Astrid og Andreas utsagn, drøfter og analyserer disse før jeg til slutt kort oppsummerer mine funn. På denne måten vil jeg kunne analysere og tolke informantenes beskrivelser av egne erfaringer, tanker og opplevelser knyttet til problemstillingen: Hvordan opplever spesialpedagogisk koordinator i grunnskolen den tverretatlige samhandlingen med BUP i opplæringen av barn og unge?

I analysen av en studie vil forskeren forsøke å dele opp de innsamlede data i mindre deler, der en aktivt går inn i studien og gransker sine funn. Selve analyseprosessen er ikke en avgrenset prosess, den starter tidlig i forskningsarbeidet. Dette betyr at en ikke kan angi et klart start- eller stoppepunkt for analysene. Likevel kan en skille mellom ulike former for analyser, og jeg har tidligere redegjort for min fremgangsmåte for å strukturere datamaterialet gjennom et deskriptivt analysearbeid. Videre nå vil jeg ta for meg de fire kategoriene jeg har delt datamaterialet inn i

4. 1. "Det handler om å gi og få, om å bidra med det en kan bidra med, men samtidig oppleve støtte og informasjonsflyt"

I dette delkapittelet presenterer jeg informantenes forståelse av begrepet samhandling. Uttalelsen ovenfor kommer fra Andrea, som her prøver å forklare hva hun legger i begrepet. Som ansatt i skolen i dag vil en naturlig del av arbeidsoppgavene alltid være å samhandle med andre, enten elever, foreldre, kollegaer eller fagpersoner fra ulike etater. Som nevnt tidligere blir det brukt mange ulike begreper for å forklare det tverretatlige tilbudet barn og unge møter, men målet med samhandling på tvers av etater bør alltid være det samme; fagpersoners evne til å fordele oppgaver seg imellom for å nå et felles, omforent mål, der oppgavene blir gjennomført på en koordinert og rasjonell måte (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008-2009). Samhandlingen må baseres på tillit, gjensidighet, likeverd og et fellesforstått ansvar (Orvik, 2004).

I analysen av datamaterialet kom det fram at de tre informantene hadde ulike måter å definere samhandling på:

- (1) Anne: Altså, en samhandling blir jo på en måte at du.. Det er jo et samarbeid men samtidig så er det jo en utveksling på en måte i en samhandling. Det må jo gå begge veier. Tenker jeg.. (...) En samhandling blir informasjonsflyt tenker jeg.. Og innhenting av hverandre sine kunnskaper. (...)
- (2) Astrid: Samhandling ja.. Det er jo nesten det samme som samarbeid for elevens beste.. At vi legger til rette sånn at elever får tilpasset opplegg og opplever mestring ut i fra deres forutsetninger.
- (3) Andrea: Nei da tenker jeg at det handler om å gi og få, om å bidra med det en kan bidra med, men samtidig oppleve støtte og informasjonsflyt.

Elementene de tre spesialpedagogiske koordinatorene nevner som viktige er blant annet informasjonsflyt, innhenting av kunnskap, samarbeid for elevens beste, legge til rette for tilpasset opplæring og mestring og oppleve støtte. Anne (1) sier at det som er viktig for en god samhandling er en informasjonsflyt og innhenting av hverandres kunnskaper, der denne utvekslingen går begge veier. Astrid (2) knytter begrepet samhandling til samarbeid, der en jobber sammen for eleven. Hun nevner tilpasset opplæring og mestring som det som er viktig i en samhandling. Andrea (3) peker på noe av det samme som Anne, der en innhenter hverandres kunnskaper og bidrar, samtidig som en opplever støtte og informasjonsflyt. Disse elementene samsvarer med definisjonene omkring samhandling jeg har valgt å benytte meg av i denne studien, og jeg vil videre påpeke hvordan utsagnene kan knyttes opp mot teori om samarbeid, samordning og samhandling.

Annes (1) definisjon på samhandling, der hun fokuserer på informasjonsflyt, kan knyttes opp mot Orviks (2004) og Helse- og omsorgsdepartementets (2008-2009) vektlegging av at en er gode samarbeidspartnere, noe som kreves i en samhandling med god informasjonsflyt. Her kan en lese at god samhandling er avhengig av at en klarer å fordele oppgaver seg i mellom på en slik måte at en når de målene en har satt seg – i fellesskap. Astrid (2) vektlegger samarbeid for barnets beste i sin definisjon av samhandling. Dette samsvarer med blant annet Aamodt (2011), der det poengteres at en god samordning av de tverretatlige tjenestene vil kunne bedre blant annet opplæringstilbudet til barn og unge. Andrea (3) poengterer at en samhandling handler om å gi og å ta, både når det kommer til støtte og informasjonsflyt. Teori brukt i denne studien vektlegger også det gi-og-ta-forholdet, og i Zagatun og Zahl (2007) kan en lese at en skal kunne arbeide mot et mål *en er enige*

om, altså skal enigheten gå begge veier. Andreas (3) fokus på ”støtte” finner en også igjen i Meld. St. 18 *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011), som presiserer at skolen skal ha god tilgang til spesialpedagogisk støtte, noe skolen blant annet vil få gjennom den tverretatlige samhandlingen med BUP. I skolen i dag vil en likevel nok oppleve denne ”støtten” mellom kollegaer eller kontaktpersoner i PPT, og i mindre grad gjennom personer i BUP. I tillegg, som nevnt tidligere, er ikke skole og BUP nedfelt i samme lovverk, noe som igjen vil kunne svekke samhandlingen

Begrepet samhandling rommer både samarbeid og samordning. Dette betyr at samhandling både må omhandle det å arbeide sammen mot et felles mål, samtidig som en koordinerer arbeidet de ulike etatene gjør. Informantene påpeker særlig det at en må arbeide sammen. De vektlegger ikke det at koordinering av tjenester er det viktigste i en god samhandling. Dette vil kanskje kunne forklares med at samordning ikke er hovedoppgaven til en spesialpedagogisk koordinator. Gjennom å lese styringsdokumenter og lovverk kan det se ut som om det er samordning mellom de ulike etatene som nettopp er vanskelig, da skole og BUP ikke styres av samme lovverk. I opplæringsloven kan en lese at en av skolens oppgaver er å samhandle med blant annet PPT, og i den psykiske helsevernloven kan en lese at institusjoner skal samhandle med ”andre tjenesteytere” (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012). Det er altså ikke fastlagt for hverken skole eller BUP hvordan samhandlingen mellom nettopp disse to etatene skal foregå, det finnes ingen mal, ingen instruksjer, ingen klare retningslinjer. Sitatene ovenfor peker på at de ønsker et samhandlingsklima der alle de involverte partene bidrar, men når føringer for samhandlingen ikke er nedfelt i lovverk blir det opp til hver enkelt å definere hvordan en vil samhandle. Klarer partene å møtes, enten i fagteam eller i ansvarsgrupper, og drøfte hvordan de vil at samhandlingen skal foregå, vil en kanskje kunne oppnå en type samhandling som sitatene ovenfor skisserer.

God samhandling mellom de ulike etatene som barn og unge er en del av er en forutsetning for å kunne tilby en mest mulig tilrettelagt opplæring. Barn og unge som er under utredning eller behandling i BUP vil ofte kunne ha store og komplekse vansker, og her er det viktig at de ulike etatene tar i bruk hverandres ressurser slik at kunnskapen om barnet og dets behov står i fokus. Her er det nødvendig med kunnskapsutveksling og informasjonsflyt, og det er dette informantene også peker på. Det vil ikke være nok å ha et felles mål hvis en ikke koordinerer arbeidet som blir gjort omkring et barn, og det nytter heller ikke å ha vilje og evne til å gjennomføre noe, hvis en ikke har en klar og tydelig plan på hva det er som skal gjennomføres og hvordan en skal gjennomføre det. I tillegg mener jeg det er nødvendig å ha klart for seg de ulike etatenes mandat og arbeidsoppgaver,

slik at en ikke har forventninger knyttet til samhandlingen som ikke kan innfries.

4. 2. "De må komme raskt på banen og ha tid til å samarbeide med oss.."

I dette delkapittelet presenteres informantenes opplevelse av at tidlig innsats er viktig, og hvorfor. Uttalelsen ovenfor kommer fra Astrid, som uttrykte at det var utfordrende å samhandle med BUP da prosessen ofte var lang og tok tid, noe som igjen gikk utover elevene. Som nevnt tidligere er tidlig innsats viktig for både sosial utjevning og læring, og jo tidligere elever får hjelp, jo større sjanse er det for at større og mer komplekse vansker avverges. For at en skal kunne forebygge ved hjelp av tidlig innsats bør tverretattlig samhandling bli brukt som en metode for å sikre at elever får den hjelpen de har behov for. Jeg valgte først å la informantene svare på *hvor mye* kontakt de hadde med BUP i løpet av et skoleår. På den måten kunne jeg kanskje klare å se om informantene og BUP hadde jevnlig kontakt uavhengig av behovet, om BUP var til stede i alle elevsakene eller om kontakten var ujevn:

- (4) Andrea: Det er vanskelig å sette et tall på, men det er hvert skoleår. Men det er sjelden jeg opplever direkte kontakt og samarbeid med BUP.
- (5) Anne: Hm.. Hva skal jeg si for noe.. Jeg må tenke meg litt om.. Det varierer veldig fra sak til sak. Veldig personavhengig – hvem som er saksbehandler på BUP.. Altså, det er veldig forskjellig – fra null kontakt til – hvor vi kan være på tråden til hverandre hvis du skjønner. Men det er mye mindre og mye mindre nært samarbeid med BUP enn hva det er med PPT.
- (6) Astrid: Nei det er litt hvor mye det er med elevene og hvilke elever vi har. Sånn som BUP da, de er jo ikke så lenge inne i saker, de trekker seg ofte ut. Så er det jo førstelinja som er inne da, sånn som PPT, som er inne når BUP har trekt seg ut. Så det er de sykeste ungene som de er lengst inne til, de det er virkelig ille med. Der kan de ha veiledning lenge før de trekker seg ut før PPT tar over.

I to av intervjuene drøftet vi også de spesialpedagogiske koordinatorenes opplevelse av tidsaspektet i arbeidet BUP gjør omkring en elev:

- (7) Astrid: Det kan ta veldig lang tid altså.. Fra utredning til ferdig. Det kan jo ta månedsvis.. Så det er jo synd, det at det tar lang tid. Og det er kanskje det som er mest frustrerende – det at det tar så lang tid.
- (8) Astrid: Det tar kjempelang tid, det kan ta år. 1,5 år har jeg opplevd. Det synes jeg er helt forferdelig, for det er mye som skjer med eleven da.. så.. det er jo litt hva det er og da, altså hvis det er utredning av ADHD så er jo ikke det såå ille å vente så lenge, men hvis det er depresjoner – det er mange sammensatte ting da – da synes jeg det er mye verre da. Traumer og sårne ting,

det tar lang tid.

(9) Astrid: Vi har henvist gang etter gang og så blir vi bare avvist. Det er veldig trasig. Det pures og pures, og unger som er helt i oppløsning og hjem som er i oppløsning, og det bare dyttes ned i systemet.

(10) Anne: ..så da sier vi at det her er en gutt som trenger behandling og som begynner å bli klar for å motta terapeutisk behandling .. - «ja nei det vet ikke jeg om jeg kan få til nei» svarer hun. «det er det lange køer på, det er vanskelig ja.. det er fint om dere kan ha noen samtaler med han» .. så det er det vi har blitt enig om. Så det.. så skal jo hun undersøke om han kan få – det her er en unge som har kjempestore vansker.. (...) og de overlater det til skolen.. da er det jo klart du blir frustrert.

Videre spurte jeg også informantene om hva de mente den ideelle samhandlingen ville vært i forhold til at en i dag i skolen fokuserer på tidlig innsats:

(11) Astrid: De må komme raskt på banen og ha tid til å samarbeide med oss.. Og det er viktig at når unger er dårlige at de må komme mer på banen, at de må ta ansvar for dem, det kan ikke vi gjøre. For alle er jo i skolen..

(12) Astrid: Mer ressurser og komme tidlig på banen! Og være lengre på banen!

(13) Anne: Altså, det jeg synes er forbedringspotensiale – det er jo at de faktisk er villige til å komme hit å se ungene. Og da mener jeg ikke en halvtime på formiddagen, der kanskje barnet har sett vedkommende før.. Men at de har tid til å samsnakke, altså snakke med oss om hvordan vi opplever det.. (...) Altså det å bli lytta på i det som vi ser, og om de ser det samme som oss i en observasjon. (...) Og da må de jo være her litt hvis de skal gjøre en ordentlig jobb i forhold til å forstå hva vanskene går i.. Det synes jeg er – altså mer tilstedeværelse. Selvfølgelig delta på møter og ha – det fokuset på, hva skal jeg si, at vi er samarbeidspartnere for et barn, at det ikke – jeg føler at det blir fort veldig sånn «piggen opp» hvis jeg har en mening om noe.. Vi må jo kunne drøfte det!

(14) Andrea: Det jeg ønsker er jevnlig kontakt uavhengig av behovet, at det ikke trenger å være noe helt spesielt som har skjedd for at en skal kunne komme i kontakt med dem, men at hvis de er inne å behandler en elev eller kartlegger en elev – at en har et jevnt møtepunkt og at en kan følge saken sammen. Det tror jeg er viktig for samarbeidet

Gjennom mine intervju kom det tydelig fram at de spesialpedagogiske koordinatorene ikke hadde en jevn og god kontakt med BUP, og de nevnte flere ganger at samhandlingen med BUP ikke kunne sammenlignes med samhandlingen med PPT, som de stort sett var fornøyd med. I alle intervjuene

ønsket jeg først å kartlegge *hvor mye* kontakt de hadde med BUP i løpet av et skoleår. Her sier både Andrea (4), Anne (5) og Astrid (6) at det varierer fra år til år og at det er vanskelig å sette et tall på. Dette betyr at de ikke har faste møter med BUP, og at det er behovet som avgjør hvor mye kontakt de har. Anne (5) nevner bl.a. at hvor mye kontakt de har er personavhengig, der de kan oppleve alt fra null kontakt til at de ringer til hverandre ofte. Alle informantene peker på en ujevn og uregelmessig kontakt med BUP, noe som forteller meg at fokuset på tidlig innsats først gjør seg gjeldende når en vanske er avdekket. I følge Bjørnsrud og Nilsen (2012) er dette en viktig del av tidlig innsats, men en går likevel glipp av det som handler om forebygging tidlig i et barns liv. Denne tidlige inngripen er nok noe av det informantene savner, men her er det viktig å se på hvilke arbeidsoppgaver BUP faktisk har. Skal de være til stede i skolen i det forebyggende arbeidet? BUP er en etat som kommer inn i en sak når eleven allerede har en avdekket vanske, men mine informanter uttrykker at de skulle ønske BUP var tidligere til stede. Dette forteller meg at det er en skjevhet i det informantene ønsker og har behov for, og i hva som er BUP sine arbeidsoppgaver. Dette kan bety at informantene har liten innsikt i hva BUP er pålagt av arbeidsoppgaver og hva de har kapasitet til. Likevel viser dette at skolen og spesialpedagogiske koordinatorene nok har behov for tidlig innsats på en måte der de sammen med BUP og andre etater har jevn kontakt og drøfter elever, der en ikke venter til en vanske er avdekket. Jeg mener at dette er et viktig funn, da informantene mine uttrykker et ønske om at etatene skal stå sterkere sammen, uansett behov. Jeg tror informantene mine ofte føler at deres kompetanse ikke strekker til og at de står alene i arbeidet med alle elevene som trenger ekstra tilrettelegging og oppfølging, og jeg spør meg selv: Er det mulig med en jevn og god samhandling mellom fagpersoner og etater i en framtidig skole?

Videre peker to av informantene på at tidsaspektet er vanskelig. Astrid, (7), (8) og (9), forteller at det kan ta lang tid fra en elev blir henvist til han er i kontakt med BUP, og hun har opplevd en ventetid på 1,5 år. Astrid (8) skiller mellom elevenes behov, og peker på at ulike problematikker gir ulike opplevelser av den lange ventetiden, der hun mener at utredning av for eksempel ADHD ikke er like ille å vente på som andre vansker, bl.a. traumer. Anne (10) synes den lange ventetiden er vanskelig, og hun har opplevd at elever som selv erkjenner sine vansker heller ikke kommer raskere inn til BUP, til tross for at eleven selv, foreldre og skole opplever vanskene som alvorlige.

Uttalelsene kan sees i lys av teori som omhandler tidlig inngripen (Befring, 2012). Klarer en å ta fatt i vanskene tidlig, der en samhandler omkring en elevs avdekkede vanske, vil en kunne redusere omfanget av problemet og gi han den støtten og hjelpen han trenger. Uttalelsene forteller meg at det er brister i den fellesforståtte ansvarsfølelsen mellom de ulike etatene, noe som gjør hverdagen

vanskelig for de involverte partene, og der informantene opplever det som trasig og frustrerende. Uttalelsene kan også knyttes til det NOU 2009: 18 *Rett til læring* (2009) peker på; en skummel ”vente-og-se-holdning”. Anne (10) har opplevd at mens en elev står på venteliste hos BUP har hun fått beskjed om å ta noen samtaler med eleven. Her klarer ikke etatene samhandle godt nok, og en klarer ikke gjennomføre arbeidet sitt på en koordinert og rasjonell måte. Ansvar blir lagt over på spesialpedagogisk koordinator og skolen alene, og det vil da være vanskelig å dra nytte av de ulike etatenes kompetanse. Den manglende tilstedeværelsen og ønsket om å være samarbeidspartnere for hverandre gjør samhandlingen vanskelig, og en vil kunne gå glipp av muligheten for å sette inn hjelpetiltak og veiledning tidlig. Denne usikkerheten omkring tilbudet skolen da klarer å gi elevene opplevde jeg i alle intervjuene, og informantenes følelse av å støte ut elever fra et læringsmiljø virket sterk.

I mitt spørsmål om hva den ideelle samhandlingen skulle ha vært, peker informantene, (11), (12), (13) og (14), på at de ønsker et større fokus på bl.a. tidlig innsats. Astrid, (11) og (12), vil at BUP skal komme tidligere på banen og være lengre på banen, spesielt når unger er dårlige. I tillegg ønsker hun at BUP skal ha tid til å samarbeide og hun ønsker seg mer ressurser. Anne (13) ønsker at BUP kommer til skolen og observerer elevene, der de kan oppdage de samme vanskene som hun selv og lærere ser. Hun ønsker mer tilstedeværelse der hun har tid til å ”samsnakke” med BUP, slik at de kan være samarbeidspartnere. Andrea (14) ønsker en mer jevnlig kontakt med BUP, uavhengig av behovet, der hun og BUP kan følge en sak sammen. Alle uttalelsene kan sees i lys av *Sammen for barn og unge. Bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unges* (Kommunesektorens organisasjon, 2011) og Befrings (2012) fokus på fellessoneansvar og fellesforstått ansvar for barn og ungdoms oppvekst, der den tverretatlige samhandlingen blir brukt som metode for å sette inn tiltak tidlig. Informantene etterspør denne ansvarsfølelsen fra BUP sin side, der de ønsker et jevnt og godt samarbeid der BUP kommer tidligere på banen. Gjøres dette vil de kunne øke mulighetene for å sette inn tiltak tidligere for å minske en skade eller en uheldig utvikling.

4. 3. ”Det må være tillitsbygging mellom etatene for at vi skal få.. Få til en god jobb overfor ungene”

Den ideelle samhandlingen mellom ulike etater er avhengig av blant annet gjensidig tillit, der de ulike aktørene ser på seg selv som likeverdige (Ravn, 1995). Dette delkapitlet tar for seg informantenes opplevelse av tillitsforholdet mellom dem og BUP. Uttalelsen ovenfor er Annes, som ønsker mer fokus på tillit slik at en klarer å samhandle og legge til rette for en god hverdag for

elevene.

I intervjuene ble det avdekket hvordan informantene opplevde tillitsforholdet mellom dem og BUP:

- (15) Anne: Så jeg føler at BUP er veldig fjernt fra vår – hva skoler er, hvordan vi jobber, hva vi har muligheter til og hva som er realistisk (...) Ja, jeg har veldig, jeg strever med tilliten, og med tilliten når de er med i møter, om det vil styrke.. Altså, instansene må stå tett sammen for å skape et godt tilbud til ungen, det er jo det som er målet vårt. Vi er ikke i en kompetansestrid her, det er ikke det som er interessant for oss. Det som er interessant for oss er hvordan vi kan hjelpe ungen. Det er ikke noe tillit i mellom, men det er kanskje min personlige følelse men jeg tror en del lærere føler det sånn. Så..
- (16) Andrea: Og det føles ut som om vi er litt sånn – ikke bare kan trække over deres gjerde å si ”Hei!” - det er sånn, et lite skille der, en barriere en skal over hvis en vil ha kontakt med dem – da er det virkelig noe som står på.
- (17) Astrid: (...) vi har henvist gang etter gang og så blir vi bare avvist. Det er veldig trasig. Det pures og pures (...) og det bare dyttes ned i systemet. (...) Men i de sakene det er skikkelig ille da, da synes jeg BUP kommer ganske fort på banen. Når unger snakker om at de vil dø eller ta livet sitt, da kommer de fort inn.

Vi drøftet også to av informantenes opplevelse av det å være likeverdige samarbeidspartnere, der en har tillit til hverandre, både med tanke på kompetanse, tilstedeværelse og støtte:

- (18) Anne: (...) eller en annen stor utfordring er at vår kompetanse er ikke verdsatt da (...) vi blir jo ikke likeverdige partnere da. Og selvfølgelig skal vi kjenne vår kompetansegrense vi og, det er ikke det det går på, men det går på hva er det vi har å tilby i forhold til hva det er ungen strever med? Hva er det vi ser? Lærere kjenner unger på et dypt plan, som blir litt på foreldreplanet nesten, fordi vi ser de hver dag og er sammen med dem veldig mye. Og den informasjonen vi har er jo kjempeviktig, selv om også vi kan komme med fortolkninger av det vi ser som kanskje dem vi se annerledes på ut i fra sin kompetanse og sånne ting – så er det viktig å lytte på hverandre tenker jeg.
- (19) Anne: Nei altså det som jeg føler – at det blir en fjern instans som er – vi er heldig om de kommer. Nå er fastlegene begynt av og til å komme i noen møter, men det er sjelden. Men de er enda lengre borte enn BUP. Men.. Det er liksom sånn at BUP har kommet litt mer på bane men det er ikke noe mye. Men det er sånn at vi er heldig dersom de dukker opp på møter, det er en sjeldenhet.
- (20) Andrea: Nei, jeg tenker ikke på oss som et type team nei, nei tenker vi har ganske sånn.. (...) Så nei,

jeg ser ikke på oss som et helhetlig team som er der for hverandre og som ruller og går som man kan bruke, men vi vet jo at de er der, så vi føler at vi kan ta kontakt og at vi kan bruke dem når behovet er der, det gjør vi.. At vi kan nå dem..

I et av intervjuene kom vi også innpå hvordan en kunne styrke forholdet mellom informantene og BUP:

(21) Anne: Det må være tillitsbygging mellom etatene for at vi skal få.. få til en god jobb overfor ungene. Så.. og kanskje avklare mer i hvert samarbeid – hva er målet med vår inn gripen nå? Hva er det vi kan hjelpe dere med? Hva er det ikke vi kan hjelpe oss med? Hva er reglene? (...) Så det handler om å kommunisere rollene sine og tenker jeg..

Gjennom intervjuene kom det tydelig fram at det er brister i tillitsforholdet mellom de spesialpedagogiske koordinatorene og BUP. I følge Ravn (1995) er den ideelle samhandlingen avhengig av bl.a. tillit, så hvordan kan da samhandlingen mellom informantene og BUP være god når tillitsforholdet virker svakt? Som nevnt er en tverretattlig samhandling en av forutsetningene for å skape et godt oppvekstmiljø for barn og unge (Kommunesektorens organisasjon, 2011), og samhandlingen må baseres på vilje og evne til å gjennomføre en oppgave i fellesskap, der en felles ansvarsfølelse står sterkt (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008-2009; Orvik, 2004). En felles ansvarsfølelse, der etatene står sterkt sammen, krever at en har tillit til hverandre. Hva skjer da når informantene i denne studien oppgir at de ikke har tillit til BUP, og de opplever også at BUP ikke har tillit til dem?

I uttalelsene (15), (16) og (17) oppgir både Anne, Andrea og Astrid at de har liten tillit til BUP. Anne, (15), forteller at hun opplever at BUP er en fjern instans som ikke har innsikt i hva hun kan bidra med i en samhandling. Hun sier at hun strever med tilliten og hun opplever ikke de arbeider *sammen* for elevene, og hun forteller at det ikke alltid oppleves som en styrke når BUP er med i ulike møter. Hun poengterer at hun, som representant fra skolen, og BUP ikke må være i en kompetansestrid men fokusere på hvordan de i lag kan hjelpe elever. Andrea, (16), forteller at det ikke samhandlingen med BUP ikke er lett, og at hun opplever et klart skille mellom seg selv og BUP. Hun sier at det skal være ”virkelig noe som står på” før hun som spesialpedagogisk koordinator kan kontakte BUP. Astrid, (17), forteller at hun opplever å bli avvist gang på gang av BUP, og at de først er raskt til stede når elever snakker om at de vil dø eller ta livet sitt. Hverken Andrea, (16), eller Astrid, (17), bruker ordet tillit, men her er det tydelig at deres tillitsforhold til BUP er svakt. I følge Løgstrup (1999) er tillit noe som tilhører menneskelivet, og en mister ikke tiltroen til andre mennesker før en har en spesiell grunn til det. Uttalelsene (15), (16) og (17) viser at

informantene har opplevelser i samhandlingen med BUP som fører til mistillit. De opplever at BUP ikke har kunnskap om hva skole er, BUP er vanskelig å få kontakt med og de opplever at elevsaker blir avvist gang på gang. Dette igjen fører til en usikkerhet blant informantene, der de ikke opplever trygghet og sikkerhet rundt BUPs handlinger. Dette igjen vil vanskeliggjøre den tverretatlige samhandlingen, som er avhengig av at etatene står sterkt sammen og vet at de arbeider mot et felles mål – i fellesskap.

Videre, i uttalelsene (18), (19) og (20), kom det også fram at to av informantene ikke opplever at de selv og BUP er likeverdige parter. Anne, (18) og (19), forteller at hun ikke opplever sin kompetanse som verdsatt og at BUP ikke har tillit til det hun kan ha å tilby i forhold til kunnskap omkring en elev. Hun opplever heller ikke at BUP er til stede på møter, og hun poengterer at skolen er heldig om en representant fra BUP dukker opp. Andrea, (20), opplever ikke at hun og BUP står sammen som et team som stiller opp og støtter hverandre, selv om hun sier at hun vet hun kan kontakte dem ved behov. Disse uttalelsene kan sees i lys av manglende gjensidighet og tillit. Informantene opplever ikke at de selv sammen med BUP klarer å se hverandre som subjekter, der en ser hverandres kompetanse og samtaler i lag. Dette fører til en opplevelse av å være objekter, der informantene opplever en likegyldighet fra BUP sin side, som igjen fører til en asymmetrisk relasjon og en dårlig samhandling (Aamodt, 2011; Løgstrup, 1999). Likevel forteller Andrea, (20), at hun kan kontakte BUP hvis hun føler at det er behov for det, selv om hun ikke ser på dem som et team. Dette er bra, og betyr at det finnes et minstemål av tillit mellom de samhandlende partene.

Som en kan se av uttalelsene til informantene er det et skjevt tillitsforhold mellom dem og BUP, og det kan virke som om dette går begge veier. Informantene har en gjennomgående negativ holdning til BUP, noe som jeg tror kan forklares med at de rett og slett mangler tillit og at de ikke opplever at BUP har tillit til deres arbeid. De poengterer at de også har kunnskap og informasjon som kan være viktige i arbeidet omkring et barn, men når de opplever at dette ikke blir tatt på alvor blir det vanskelig å ha en positiv holdning til BUP. På den andre siden har tidligere uttalelser fortalt meg at informantene har forventninger og ønsker om at BUP skal kunne være mer til stede i skolen og samhandle tettere med dem, noe som ikke er innenfor BUP sine arbeidsoppgaver. Dette kan bety at de to partene i samhandlingen ikke får den tiden de trenger på å bygge opp det tillitsforholdet de er så avhengige av, og når de først møtes vil en kanskje være negativt innstilt til hverandre. Her mener jeg det er utrolig viktig med rolleavklaring, der en setter seg inn i de ulike etatenes arbeidsoppgaver. På den måten vil en kanskje ikke ønske at for eksempel BUP er mer til stede, men heller etterspørre fagpersoner fra PPT, helsesøster eller andre ansatte i skolen.

I intervjuet med Anne, (21), formidlet hun det hun mente måtte til for å styrke den tverretatlige samhandlingen med BUP: en må bygge opp tilliten mellom de ulike etatene slik at en klarer å gjøre en god jobb overfor barn og unge. Hun peker på at det er viktig å avklare de ulike etatenes rolle i en samhandling, der en stiller spørsmålene: Hva er målet med vår inngripen? Hva er det vi kan hjelpe dere med/ikke hjelpe dere med? Hva er reglene? I en slik samhandling, der rollene er avklart på forhånd, kommuniserer en og er enige om hvilke roller de ulike partene skal ha. Her kommer det tydelig fram at Anne er klar over at de ulike partene innehar ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Ravn, 1995), og at hun fokuserer på at dette ikke er avgjørende for en god samhandling, det at en vet at en arbeider sammen mot et felles mål der en kan bidra med det en kan og har tillit til hverandre skaper og ivaretar en god tverretatlig samhandling.

4. 4. ”..men i skolen skal de gå – skolen er du alltid frisk nok til å gå på..”

Uttalelsen kommer fra Astrid, som uttrykte stor frustrasjon omkring opplevelsen av at en elev alltid er ”frisk nok” til å være i skolen, uavhengig av elevens vansker. Hun fant seg selv i en posisjon der hun ikke hadde myndighet eller makt til å ta grep om en vanskelig situasjon, og så lenge BUP mente at den gitte eleven ikke var behandlingsdyktig ble det slik at han skulle være i skolen. Manglende opplevelse av likeverd og myndiggjøring viser seg ofte i vanskeligheter i en tverretatlig samhandling (Aamodt, 2011), og dette delkapitlet tar for seg om informantene opplevde å bli myndiggjort, samt opplevelser omkring makt og maktutøvelse.

Informantene fortalte at en samhandling med BUP var vanskelig, da de ofte opplevde å miste kontroll og oversikt når en elevsak havnet hos BUP:

(22) Andrea: For vi føler at når ting havner hos BUP så mister vi kontrollen – eller vi mister oversikten og informasjonen på hva som skjer..

(23) Anne: Jeg har ikke peiling på hva BUP holder på med (...) Vi har ikke fått noen tilbakemeldinger, vi har ikke vært på et møte, vi har ikke fått noe informasjon.

Videre drøftet vi også informantenes opplevelse av å bli tatt på alvor, der vi så på om de opplevde at deres kompetanse ble verdsatt:

(24) Anne: Jeg føler at ”Ja du er jo ikke psykolog” og nei, men jeg ser jo ungen hver dag, sant? (...) Vi blir jo ikke likeverdige parter da. Og selvfølgelig skal vi kjenne vår kompetansegrense, det er

ikke det det går på, men det går på hva er det vi har å tilby i forhold til hva ungen strever med?

(25) Astrid: Nei, først tenker du jo om vi ikke er flinke nok til å uttrykke oss.. Vi sender jo ikke henvisninger, eller, er med på det, hvis vi ikke mener at det her trengs det hjelp til, det trengs en utredning.

(26) Andrea: Flere ganger føler vi liksom at deres jobb er viktigere enn vår, vi rydder tid og stiller opp.. (...) Det er en tanke vi har hatt rundt dette da..

(27) Anne: Det å bli hørt altså – det er det.. Det er det ikke så ofte vi blir..

Jeg ønsket også å få fatt i informantenes opplevelse omkring hvor mye ansvar de opplevde BUP tok:

(28) Astrid: Men det er jo ressurser, ressurser.. Og skolen har så lite ressurser, vi er så presset, og vi skal ta alt.. Vi kan aldri si nei, vi må gjøre alt, må ta i mot alt.. De har ingen forståelse for det.. Det kjenner jeg er litt sånn, bitter nesten, altså, det har de ingen forståelse for, for vi må jo løse det uansett, for ungen skal jo være her.. så det synes jeg er spesielt..

(29) Anne: ..Og de overlater det til skolen.. Da er det jo klart du blir frustrert. For hva slags ressurser er det vi skal ta av? For de snakker om at de har så lite ressurser og så lang ventetid – og så skal vi deale med alt liksom? Hva slags instans er vi da tenker jeg? Altså skal vi drive med terapi? Vi må ha noen, altså, på en side er informasjonen vår ikke god nok eller bra nok.. Altså, vi blir jo tatt på alvor, noen gjør jo det, mens andre føler jeg ikke gjør det.. Og så på andre siden så blir det lempet over på oss – behandlingen også..

(30) Andrea: Vi har eksempler på begge tingene da, der vi nettopp har hatt et stort møte rundt en elev der BUP var til stede. Og der fikk vi masse informasjon (...), vi fikk tilbud om veiledning – vi følte liksom at vi fikk masse utav det. Men så er det også møter der de ikke dukker opp, der de på en måte bare ikke er til stede..

(31) Anne: Det er fra sak til sak, og veldig personavhengig. Jeg synes ikke jeg kan si noe sånn.. - vi kan være tett oppi noen saksbehandlere der det ofte er møter, deltar på alle møter – så er det andre som er sånn «Jeg ser ikke noe grunn til at vi skal være med hvis det ikke er helt supernødvendig» (...) Det er veldig siling på hvilke møter de ønsker å være med på..

Hva er det som skaper ”kløften” mellom etater? I samhandlingen mellom spesialpedagogisk koordinator og BUP vil det nok ofte være spesialpedagog som etterspør BUPs kunnskap og

kompetanse og trenger råd og veiledning, ikke omvendt. I et likeverdig samhandlingsforhold må likevel begge parter få synliggjort og anerkjent deres kunnskap, slik at mistillit og et misforhold ikke skapes (Aamodt, 2011). Tidligere har jeg pekt på informantenes opplevelse av at de ikke har tillit til BUP, noe som gjør at samhandlingen blir vanskelig. Men opplever informantene også at de ikke blir myndiggjort? Er de ikke viktige i prosessene rundt elever? Opplever de at BUP har en makt over dem?

Gjennom mine intervju ble det avdekket at informantene til tider opplevde samhandlingen med BUP som vanskelig, der de uttalte at de ofte følte seg i en posisjon der de hadde lite medbestemmelse og makt. Uttalelsene (22) og (23) viser at informantene opplever å miste oversikt og kontroll over en elevsak når den havner hos BUP. Andrea, (22), påpeker at hun mister oversikt og mangler informasjon på det som skjer, mens Anne, (23), ikke har ”peiling” på hva BUP holder på med. Også hun påpeker at hun mangler informasjon. Uttalelsene (24), (25), (26) og (27) retter videre fokus på informantenes opplevelse av å bli tatt på alvor, der deres kompetanse ble verdsatt. Anne, (24) og (27), forteller at hun ikke opplever seg selv og BUP som likeverdige parter, og hun beskriver en ovenfra-og-ned-holdning der det påpekes at hun ”er jo ikke psykolog”. Hun ønsker et større fokus på hva hun kan bidra med i en samhandling, og hun ønsker å bli hørt. Astrid, (25), undrer seg over hvordan en sak hun henviser kan bli henlagt, og forklarer dette med at kanskje det er hun som er for dårlig til å uttrykke seg, selv om hun poengterer at hun kun søker hjelp til de elevene hun mener trenger det. Andrea, (26), opplever at BUP ser på sin jobb som viktigere enn hennes når de ikke stiller opp på møter hun selv har satt av tid til.

Uttalelsene ovenfor forteller meg at informantene opplever liten grad av mestring omkring saker som havner hos BUP. De har ikke oversikt over hva BUP gjør og de opplever at de i mange situasjoner ikke blir tatt på alvor. Dette kan sees i lys av Schjelderup et al. (2005) sine begreper *kompetanse*, *meningsfullhet* og *innflytelse*. Hverken Andrea eller Anne opplever å bli sett på som betydningsfulle i BUPs arbeid med en elev, og de opplever ikke at BUP ønsker at de skal delta. I tillegg mister informantene kontroll over situasjonen, og vet derfor heller ikke hvilket arbeid som blir utført fra BUPs side. Dette fører til en liten følelse av myndiggjøring, og de spesialpedagogiske koordinatorene går ikke styrket ut av den tverretatlige samhandlingen. Informantenes følelse av avmakt kan også sees i lys av Bourdieus begrep *symbolsk vold*, som omhandler det at en part dominerer over den andre. Makten og maktforholdet er her definert av de spesialpedagogiske koordinatorene og BUP, der BUP har fått en posisjon der de har mulighet til å bestemme hvor mye innflytelse og innsikt informantene har. Informantene beskriver et tydelig skille mellom ”vi”, som

representerer dem og skolen, og ”dem”, som representerer BUP. Dette igjen fører til mistillit og et misforhold som skader den tverretatlige samhandlingen, som er avhengig av både gjensidighet, tillit og en felles ansvarsfølelse.

Informantene har også ulike opplevelser av hvor mye ansvar de opplever BUP tar omkring elever som er i skolen. Uttalelsene (28), (29), (30) og (31) setter fokus på det at elever må være i skolen til en hver tid, til tross for at informantene mener at de ikke har kompetanse til å ha enkelte elever der, og de stiller spørsmålsteget ved at ”alle er frisk nok” til å gå i normalskolen. Astrid, (28), opplever lite forståelse fra BUPs side når det kommer til at elever skal være i skolen, og hun poengterer at ”vi må jo løse alt”. Anne, (29) og (31), opplever at elever blir overlatt til skolen, og hun undrer seg over at en sitter alene med et ansvar en ikke har kompetanse på. Hun forteller samtidig at hun av og til opplever å bli tatt på alvor, men ikke alltid, og hun poengterer gjentatte ganger at hun opplever stor forskjell fra person til person, der noen tar ansvar og noen ikke gjør det. Andrea, (30), har ulike opplevelser knyttet til BUP, der hun nettopp har vært med i en sak der BUP tok mye ansvar og ga henne mye informasjon og et tilbud om veiledning. Likevel opplever hun også at BUP ikke stiller opp og ikke er til stede. Det er skummelt at flere av informantene opplever at en god samhandling er personavhengig. Det kan virke som om retningslinjene og kravene til en tverretatlig samhandling ikke er godt nok definert, noe som kan være et resultat av at skole og BUP har nedfelt sine mandat i ulike lovverk. Informantene opplever en situasjon der de har lite makt, og der de selv og skolen skal ta ansvar for alle elever som strekker seg utover deres kompetansegrense. I tillegg opplever informantene at BUP selv kan velge når de vil stille på møter og ikke. Andrea, (30), poengterer at hun nettopp har hatt en positiv opplevelse med BUP, der hun fikk mye igjen, både informasjon og veiledning. Likevel ser en av alle uttalelsene at BUP innehar en makt, der informantene opplever en lite hensiktsmessig samhandling som går utover elevene de har i skolen. Informantene merker og føler en utøvelse av makt og dominans, noe som fører til frustrasjon og bitterhet.

4. 5. Oppsummering

Min problemstilling for denne studien har vært: *Hvordan opplever spesialpedagogiske koordinatorene i grunnskolen den tverretatlige samhandlingen med BUP i opplæringen av barn og unge?* For å besvare denne har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode. Mine informanter har vært Anne, Astrid og Andrea, som alle er ansatt som spesialpedagogisk koordinator på ulike barneskoler. I min analyse av datamaterialet fant jeg at spesialpedagogene opplever samhandlingen med BUP som utfordrende, der det mangler en felles ansvarsfølelse overfor de barn og unge som trenger hjelp. Jeg vil videre forsøke å oppsummere

mine funn, før jeg i neste kapittel prøver å svare på min problemstilling.

Informantene har ulike måte å definere samhandling på, men de peker alle på at en god samhandling er en samhandling der de ulike etatene er i interaksjon med hverandre, der en bidrar med den kunnskapen en innehar. De setter fokus på informasjonsflyt, samarbeid for elevens beste og det å bidra med det en kan bidra med, et gi-og-ta-forhold. Videre har informantene alle et ønske om at BUP skal komme tidligere inn i skolen, der BUP, sammen med spesialpedagogisk koordinator, føler et felles ansvar overfor elevene. Det blir pekt på at det er behovet som avgjør hvor mye kontakt de har med BUP, og at det varierer fra år til år. De har ingen faste og jevne rutiner på det å samhandle, noe som igjen fører til en usikkerhet og frustrasjon. Den tverretatlige samhandlingen klarer ikke å legge til rette for tidlig innsats, og det kan virke som om det er vanskelig å formidle dette etatene i mellom. Gjennom min studie kom det også fram at informantene etterspør tillit mellom etatene. De opplever selv at de ikke har tillit til BUP, noe som er et hinder for den tverretatlige samhandlingen. De opplever at det er vanskelig å komme i kontakt med BUP, at BUP er en fjern instans, at BUP har lite kunnskap om hva informantene kan bidra med i en samhandling og at de ikke ser på seg selv og BUP som likeverdige parter. Avslutningsvis uttrykker informantene at den tverretatlige samhandlingen med BUP er vanskelig, da de mister oversikt og kontroll når en elev havner der. De savner mer informasjon, og ønsker at BUP ser og verdsetter den kunnskapen de sitter på. De opplever at god samhandling er personavhengig, og at samhandlingen blir vanskelig når BUP ikke stiller opp, henviser saker eller legger for mye ansvar over på dem og skolen.

4. 6. Avsluttende kommentar

For at en skole skal kunne fungere, er en avhengig av at en kan samhandle og ”spille på lag” for å fremme de holdninger og verdier som er med på å opprettholde og vedlikeholde den. Et barn skal tilbringe minst 10 år i skolen, og voksne og barn må leve tett på hverandre. I den generelle delen av *Kunnskapsløftet* kan en lese at opplæringen i skolen skal ”(...) ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi”

(Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2). For noen elever vil en slik utvikling skje naturlig, der de går gjennom skolegangen uten spesielle vansker eller motgang, og skolen og hjemmet klarer å ivareta elevens behov. Men hva skjer med de elevene som ikke mestrer skolehverdagen like godt, der skolen må samhandle med ulike etater og spesialfelt for å best mulig kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev?

I innledningen og i teorikapittelet skisserte jeg noen strukturelle utfordringer for samhandlingen som finnes, da skolen og BUP har ulikt lovverk og ulik departementstilknytning. Dette fører til at samhandlingen omkring barn og unge foregår uten at det er gitt en mal eller foreligger prosedyrer eller bestemte rammer for hvordan den skal utøves. Jeg har i min studie avdekket at informantene finner samhandlingen med BUP utfordrende, der de opplever at BUP ikke er tidlig nok på plass, de savner en jevn kontakt og en kontinuitet, de opplever en manglende gjensidig tillit og at de har liten myndighet og makt i møte med fagpersonene som representerer BUP. Informantene uttrykker at de ikke kommer i posisjon i forhold til det å være med å ta avgjørelser som er knyttet opp mot den enkelte elev, og de opplever ikke å være likeverdige samhandlingsparter. Sett i lys av de strukturelle føringene som ligger i det at skole og BUP har nedfelt sine mandat i ulike lovverk, blir det desto viktigere at de ulike aktørene har forståelse og respekt for hverandres (ulike) oppgaver og kompetanse, slik at et misforhold ikke skapes. Har en klare rolleavklaringer vil de ulike partene vite hva de kan forvente av hverandre, og på den måten vil de kunne skape en tryggere samhandling. Denne tryggheten er det nok informantene mine ikke innehar, da de gang på gang opplever at de ikke vet hva BUP arbeider med i forhold til elever skolen har kontakt med hver eneste dag. Informantene sier at de blir sittende på hver sin kant med ”piggen opp”, der det kan virke som om det blir viktigere å beskytte egen profesjon enn å samhandle for barnets beste.

Jeg har gjennom min studie sett at mine informanter har et sett av forventninger knyttet til samhandlingen med BUP, der de ønsker medbestemmelse, større innsyn og en bedre informasjonsflyt. Disse er hverken artikulert i plan- eller lovverk. Jeg mener derfor å ha gjort et viktig funn i forhold til at det kan være en manglende kunnskap i skolen om hva som ligger innenfor BUPs arbeidsoppgaver. Det som mine informanter mener er manglende informasjon fra BUP kan for eksempel forklares så enkelt med at opplysningene er regulert av taushetsplikten. På den måten vil skolen og BUP kunne komme på kollisjonskurs på grunn av at arbeidsoppgavene ikke er tydelige nok, ikke på grunn av at det er en motvilje til å samhandle. Informantene uttrykker også en forventning til at BUP skal ta ansvar når det kommer til informasjonsflyt og kunnskapsdeling. Jeg mener at det må komme tydeligere fram hvordan dette skal foregå. Kanskje må skolen i større grad ta rollen som pådriver og koordinator for samhandlingen, både i forbindelse med å innkalle til og lede de tverretatlige møtene?

I møte med mine informanter har jeg reflektert over at jeg ikke er alene om å føle meg uten verktøy eller gode retningslinjer for å gjøre en god jobb i forhold til samhandling med andre etater og instanser i tilrettelegging av opplæringen for barn og unge med spesielle behov. På det generelle

plan kan en si at like lite som det er innhold i fagplan for lærere og spesialpedagoger, har heller ikke ansatte i BUP god nok innsikt i hvordan en skal samhandle på tvers av etater. For å få til en samhandling der alle parter har en positiv forventning til at det skal fungere, der rollene er avklart og der det finnes et godt samhandlingsklima, må aktørene ha god oversikt over hva de andre aktørene kan bidra med, både med tanke på faglig ståsted og ansvar. På den måten vil en kunne komme på banen tidligere og ha tillit til hverandre, der en er likeverdige samhandlingsparter uten at et maktforhold er definert.

Som nevnt tidligere belyser min studie kun opplevelser og meninger fra én side, og den har derav både svakheter og begrensninger. For det første trekker ikke studien fram opplevelsene BUP har tilknyttet den tverretatlige samhandlingen med skolen. For det andre har jeg forsket på et lite utvalg med få informanter, noe som gjør resultatene vanskelig å generalisere. For det tredje baserer studien seg stort sett på informantenes *negative* opplevelser knyttet til samhandlingen med BUP, da det er disse jeg som intervjuer har tatt tak i og drøftet videre. Her kunne jeg i større grad fått fram hvilke *positive* opplevelser informantene hadde, og på den måten kanskje hatt en mer dynamisk oppgave, der jeg vekslet mellom å se på både positive og negative erfaringer. Det er også viktig å påpeke at jeg nok i noen grad ønsket å få fram de negative erfaringene, og i så måte framprovoserte dette gjennom mine spørsmål i min intervjuguide. Min forforståelse, etter både å ha lest teori, men også gjennom å ha jobbet i skolen, tilsa at informantene kom til å ha mange negative erfaringer knyttet til samhandlingen med BUP. Her kunne jeg i større grad lagt mine egne erfaringer bak meg, og gått inn i studien på en mer nøytral grunn. Dette leder til tanker og ideer til videre forskning. Det ville vært spennende å ta tak i den andre parten i denne studien, altså BUP, og sett på hvilke opplevelser de har tilknyttet samhandlingen med skolen. Videre ville det også vært nyttig å ta tak i det som faktisk fungerer i samhandlingen her og nå, der en i større grad kan avdekke spesialpedagogiske koordinators positive erfaringer i en samhandling med andre etater og spørre seg; Hva er det som fører til at samhandlingen oppleves som positiv? Hvilke faktorer er med på å opprettholde en god tverretatlig samhandling?

Gjennom mitt arbeid med denne studien har jeg lært mye om hvor viktig tverretatlig samhandling er. Som allmennlærer og spesialpedagog vil jeg i arbeidslivet måtte forholde meg til fagpersoner fra ulike etater. I den sammenhengen vil de erfaringer og kunnskaper jeg har tilegnet meg gjennom det å skrive masteroppgave komme til stor nytte. Jeg har fått erfare hvor kompleks og vanskelig et samhandlingsforhold kan være, men likevel fått innsikt i hvor *viktig* det er å samhandle for å legge til rette for gode oppvekst- og utdanningsvilkår for barn og unge. Jeg ser at det er nødvendig å ha

definerte og tydelige roller, slik at en vet hva en kan forvente av hverandre. På den måten vil en kunne skape en trygghet rundt samhandlingen, der deltakerne vet at en arbeider sammen mot et mål – i fellesskap. Jeg velger å avslutte denne oppgaven med et sitat fra en av mine informanter, Anne, som mener at det er mulig å snu de negative opplevelsene hun selv og skolen har i samhandlingen med BUP. Hun uttrykker et ønske om et større fokus på de utfordringene som finnes i samhandlingen med BUP, slik at det kan arbeides med og løses. På den måten vil en kunne arbeide sammen på tvers av etatene, der barn og unge er i fokus:

”Hvis man skal se framtidsutsikter, så tror jeg faktisk – sånn som jeg ser signaler i media – fordi det senses det her at samarbeidet er vanskelig, og vi lærere senser det, at det er et tema som er allerede på agendaen da, og hvis det kommer mer fram i lyset så tror jeg at vi kanskje kan (...) Jeg husker jo bare når jeg begynte å jobbe som spes.ped.koordinator, da var det jo litt sånn når jeg overtok stillingen ”Nei de er jo helt håpløse” og da tenkte jeg at denne holdningen kan jeg ikke ha, her er det bare å være blid og hyggelig og så er det jo bare å se hvordan det går. Og da viste seg jo at bare jeg var åpen så var det jo muligheter. Så jeg tror at hvis alle instansene er interessert i det her, at man ser nytten av at det her må fungere, så tror jeg at vi kan komme oss utav det, hvis det blir mer fokus på det. Og jeg tror BUP også er fortvilet. Det er jo ungene som er fokuset her.. (...) Det er måten vi kommuniserer det på til hverandre som blir viktig”

Litteraturliste

- Aamodt, L. G. (2011). Kunnskapshierarkiet. I Aamodt, L. G. m.fl. (2011). *Samhandling mellom barnevern og BUP. Kunnskapsutvikling i praksis.* (s. 94 – 106). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aamodt, L. G. (2011). Overordning og underordning i et samarbeidsforhold. I Aamodt, L. G. m.fl. (2011). *Samhandling mellom barnevern og BUP. Kunnskapsutvikling i praksis.* (s. 123 - 131). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aamodt, L. G. (2011). "Kjørekart" for samhandlingen mellom barnevernet og BUP. I Aamodt, L. G. m.fl. (2011). *Samhandling mellom barnevern og BUP. Kunnskapsutvikling i praksis.* (s. 299-306). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aamodt, L.G. (2012). Forholdet Barnevern BUP - sett i lys av Pierre Bourdieus teori om maktforhold og dominans. I *Tidsskriftet Norsk barnevern*. 01.02.12. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/tnb/2012/01-02/forholdet_barnevern_bup_-_sett_i_lys_av_pierre_bourdie den 19.02.13
- Andersson, H. W., Ose, S. O., Pettersen, I., Røhme, K., Sitter, M. & Ådnes, M. (2005). Bakgrunn og ramme. I Andersson, H. W. (red) (2005). *Kunnskapsstatus om det samlede tjenestehelsetilbudet for barn og unge*. Rapport. Trondheim: SINTEF Helse.
- Arnesen, A., & Sørli, M-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M-A. (red) (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnæringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2000). *NOU 2000: 12. Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Barne-. Likestillings- og inkluderingsdepartementet (2009). *NOU 2009: 22. Det du gjør, gjør det helt*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Befring, E. (2009). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2009). *Spesialpedagogikk*. (s. 45 – 73) Oslo: Cappelen Damm.

- Befring, E. (2012). Tidlig innsats. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner. Meditations pascaliennes*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Det kongelige justis- og politidepartementet (1998-1999). *Om lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Oslo: Det kongelige justis- og politidepartementet.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2011). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes (red.) (2011). *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 13 – 37) Stockholm: Liber.
- Gjertsen, P. Å. (2010). *sosialpedagogikk. Forståelse, handling og refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Helsedepartementet, Barne- og familiedepartementet, Justisdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet, Kultur- og Kirke departementet, Sosialdepartementet & Utdannings- og Forskningsdepartementet (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. ...sammen om psykisk helse..* Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/veiledninger_og_brosjyrer/2003/---sammen-om-psykisk-helse---.html?id=87979 den 10.02.13
- Helsedirektoratet (2008). *Veileder for poliklinikker i psykisk helsevern for barn og unge*. Oslo: Oslo Forlagstrykkeri.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2008-2009). *Meld. St. 47. Samhandlingsreformen*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-47-2008->

2009-/2.html?id=567203 den 12.01.13.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 9 – 26). Oslo: Unipub.

Knudsen, H. (2004). Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser. I Repstad, P. (red) (2004). *Dugnadsånd og forsvarsverker*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Kommunesektorens organisasjon (red.) (2011). *Sammen for barn og unge. Bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge*. Rapport. Oslo: Kommunesektorens organisasjon.

Kommunesektorens organisasjon (2011). Beskrivelse av prosjektet *Sammen for barn og unge. Bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge*. Hentet fra <http://www.ks.no/portaler/Sammen-for-barn-og-unge/Om-prosjektet/Prosjektet-Sammen-for-barn-og-unge/> den 26.06.13

Kristiansen, A. (1995). Når et samarbeid går i stå.. Om tillit og mistilitt i samarbeidet hjem – skole. I Arneberg, P. & Ravn, B. (red) (1995). *Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Meld. St. 16. Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011-2015)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Meld. St. 18. Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

(*opplæringslova*). Hentet fra <http://www.lovddata.no/all/nl-19980717-061.html> den 09.12.12

- Lassen, L.M. (2009). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2009). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (red) (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moe, Å. M. (2011). Felles opplæring gir felles plattform og felles ansvar for utsatte barn og unge. I KS-rapport (2011). *Sammen for barn og unge. Bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge*. Oslo.
- Moen, T. & Tveit, A. (2012). Innledning. I Moen, T. & Tveit, A. (red.) (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag.
- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I Moen, T. & Tveit, A. (red.) (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag.
- Nilsen, S. (2009). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2009). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (2012). *Om NSD*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html> den 01.02.13
- NTNU (2013). Jobbmuligheter. I *Master i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk*. Hentet den 10.02.13 fra <http://www.ntnu.no/studier/msped/jobbmuligheter>
- Orvik, A. (2004). *Organisatorisk kompetanse: i sykepleie og helsefaglig samarbeid*. Oslo: Cappelen

Akademiske forlag.

Personvernombudet for forskning (2012). *Må prosjektet meldes?* Hentet fra

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema> den 01.02.13

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

Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillit. I Arneberg, P. & Ravn, B. (red) (1995). *Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis Forlag.

Sagatun, S. & Zahl, M-A. (2007). Det vanskelige samarbeidet. I Zahl, M-A. (red.) (2007). *Sosialt arbeid. Refleksjon og handling*. (s 241 – 257). Bergen: Fagbokforlaget.

Schjelderup, L., Omre, C, Marthinsen, E., Horverak, S. & Hyrve, G. (2005). Mot et nytt barnevern. I Schjelderup, L., Omre, C. & Marthinsen, E. (red) (2005). *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget

Smestad, M. (2011). Fra ord til samhandling. I KS-rapport (2011). *Sammen for barn og unge. Bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge*. Oslo.

Statistisk sentralbyrå (2012). *Elevar i grunnskolen og del elevar som får spesialundervisning, etter fylke og årsteg. Endelege tal, 1. oktober 2012*. Hentet fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2012-12-14-02.html> den 01.02.13

Tangen, R. (2009). Retten til utdanning for alle. I Befring, E. & Tangen. R. (red.) (2009). *Spesialpedagogikk*. (s. 128 – 153). Oslo: Cappelen Damm

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*.

Hentet fra

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06_NN.pdf?epslanguage=no den 20.06.13

Utdanningsdirektoratet (2011). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no den 11.12.12

Vedlegg 1

Intervjuguide

1. Introduksjon av meg selv og masteroppgave

- ♣ Utdanning og bakgrunn
- ♣ Hvorfor jeg vil skrive om samhandling
- ♣ Oppgavens problemstilling

2. Informantens bakgrunn

- ♣ Utdanning og bakgrunn?
- ♣ Hvilke arbeidsoppgaver som spes.ped.koordinator?
- ♣ Opplevelse av arbeidsoppgaver på skolen
- ♣ Samarbeidet mye med ulike etater

3. Samhandling

- ♣ Forståelse av begrepet
- ♣ Oppfatter du det som viktig? Hvorfor/hvorfor ikke?
- ♣ Hvilken form for samhandling er du med på i ditt arbeid som spes.ped.koordinator?
- ♣ Hvor mye fokuserer skolen som helhet på samhandling?

4. Samhandling med BUP

- ♣ Hvor mye samhandler skolen med BUP?

- ♣ Hva ”utløser” samhandlingen?
- ♣ Hvem legger føringer/har ansvar for en slik samhandling?
- ♣ Hvilket lovverk forholder skolen seg i forhold til samhandling med BUP?

5. Opplevelse av samhandling med BUP

- ♣ Hvilken rolle får du som spes.ped.koordinator i samhandlingen med BUP?
- ♣ Føler du at du blir hørt?
- ♣ Tatt på alvor?
- ♣ Blir du spurt om råd eller får du beskjed om hva dere som skole må gjøre?
- ♣ Føler du at du får nok informasjon fra BUP, både mtp elever og hva de tenker der og da – videre?
- ♣ Blir du involvert i utredning/behandling av barn/unge som er elever på din skole?
- ♣ Viser BUP interesse for den informasjonen du sitter med?
- ♣ Opplevs samarbeidet som matnyttig? Lettere å tilpasse opplæringen?

6. Avslutning og videre utvikling

- ♣ Hvilke utfordringer ser du i dagens måte å samhandle på omkring barn og unge under behandling i BUP?
- ♣ Hvilke muligheter ser du?
- ♣ Hvordan kan samhandlingen skole – BUP utvikle seg for å bli (enda) bedre enn det det er i dag?
- ♣ Hvorfor tror du prosessen skole – helsesøster – PPT – faslege – BUP tar så lang tid? Tanker

om hvordan dette kunne ha blitt gjort på en mer effektiv måte?

- ⤴ Hvilke faktorer mener du er aller viktigst for at samhandlingen skole – BUP skal fungere til det beste for elever?
- ⤴ Noe du mener bør sies som vi ikke har fått prate om?

Vedlegg 2

Hei.

Mitt navn er Guri Skrettingland, og jeg sender en mail for å forhøre meg om muligheten for å bruke spes.ped.koordinator ved skolen som informant i min masterstudie i spes.ped ved NTNU Dragvoll.

Litt om min studie:

Jeg vil undersøke hvilken opplevelse spes.ped.koordinator ved ulike barneskoler opplever samhandlingen med BUP i opplæringen av elever som samtidig er under utredning. Jeg skal intervju tre spes.ped.koordinatorer ved tre ulike skoler. Intervjuet er kort, ca 30 min, og taes opp på lydbånd. Informanten blir anonymisert, og vil i etterkant få mulighet til å godkjenne sitatene jeg tar i bruk i min analyse. Før intervjuet starter vil informanten måtte skrive under på et samtykkeskjema som jeg har med.

Mvh

Guri Skrettingland

mail: guri.skrettingland@gmail.com

tlf: 93659874

Vedlegg 3

Informert samtykke

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og skriver nå min avsluttende masteroppgave. Temaet for oppgaven min er tverretattlig samhandling mellom skole og BUP. Mer spesifikt setter jeg fokus på spesialpedagogisk koordinators opplevelse av denne samhandlingen. Formålet med studien er å løfte fram spesialpedagogens stemme, da det er hun som aktivt er i kontakt med etater som PPT og BUP.

For å kunne svare på min problemstilling vil jeg intervju tre spesialpedagogiske koordinatorene ved tre ulike skoler. Jeg vil bruke et semistrukturert intervju som utgangspunkt, der jeg i forkant har laget en intervjuguide med spørsmål. Likevel vil noen spørsmål bli til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du som spes.ped.koordinator opplever samhandlingen med BUP.

Jeg vil bruke båndopptaker og evt ta notater underveis. Intervjuet vil ta fra ca 30 – 45 min. Det er frivillig å være med og du kan når som helst trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg blir alle data slettet. Ditt navn blir anonymisert i masteroppgaven min. Du vil få anledning til å lese igjennom og si om du er enig eller ikke i de beskrivelsene og analysene jeg gjør i etterkant av intervjuet. Båndopptaket blir slettet når oppgaven er ferdig i juni 2013.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt. Arne Tveit er veilederen min. Studien er meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Nedenfor følger en samtykkeerklæring. Jeg håper du vil signere før intervjuet starter.

Med vennlig hilsen

Guri Skrettingland

Samtykkeerklæring

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

Signatur: _____ Dato: _____

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Arne Tveit
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

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

Vår dato: 28.02.2013

Vår ref:33098 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33098	<i>Samhandling mellom skole og BUP</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Arne Tveit</i>
<i>Student</i>	<i>Guri Skrettingland</i>

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

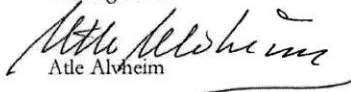
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alvsheim


Katrine Utaaker Segadal

Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Guri Skrettingland, Stadsing Dahls gt 38, 7043 TRONDHEIM



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet anbefaler at samtykket innhentes muntlig dersom informasjonen gis muntlig. Alternativt at det utarbeides et informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Personvernombudet forutsetter at det gis muntlig eller skriftlig informasjon om følgende for at samtykket skal være gyldig i henhold til personopplysningsloven:

- formålet med prosjektet
- at NTNU er databehandlingsansvarlig
- hvilken metode som vil bli benyttet
- hvilke opplysninger som samles inn
- hva opplysningene skal brukes til
- hvem som vil ha tilgang på opplysningene
- at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt
- at det er frivillig å delta
- at man kan trekke seg når som helst uten å måtte begrunne det
- dato for prosjektslutt og at alle innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt og i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til veileder og student.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da i følge prosjektmeldingen anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.