

Malin Vestad

Samarbeid mellom grunnskolelærere og PP-rådgivere tilknyttet elever med emosjonelle vansker

En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sigrid Slettebakk Berge

Juni 2020

Malin Vestad

Samarbeid mellom grunnskolelærere og PP-rådgivere tilknyttet elever med emosjonelle vansker

En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Sigrid Slettebakk Berge
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Malin Vestad

Samarbeid mellom grunnskolelærere og PP-rådgivere tilknyttet elever med emosjonelle vansker

En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Sigrid Slettebakk Berge
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Sammendrag

Mellom 15-20 prosent av norske barn og unge opplever psykiske plager som kan virke inn på deres skolehverdag (Holen & Waagene, 2014). Felles for mange av disse elevene er at negative tanker og følelser overstyrer hverdagen deres. Derav betegnes plagene ofte som emosjonelle vansker (Idsøe & Idsøe, 2012, s.9). I lys av tilrettelegging av undervisningen, for å fremme læring og utvikling hos elevene, vil samarbeid mellom skole og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) være aktuelt. Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan samarbeidet oppleves i skolens praksis. Dette har blitt gjort gjennom kvalitative intervju med fire lærere i grunnskolen og tre rådgivere fra PPT. Analyse av informantenes opplevelser rundt tverrfaglige samarbeid har blitt søkt gjennom følgende problemstilling:

«Hvordan opplever grunnskolelærere og PP-rådgivere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med emosjonelle vansker?».

Bakgrunnen for å innhente data fra både lærere og PP-rådgivere er å belyse samarbeidsopplevelsen fra begge profesjonsutøvernes perspektiv. Gjennom analyse- og tolkningsarbeid ble *samarbeidets formål, kausalitet i aktørenes arbeid* og *prioriteringer* essensielle kategorier for informantenes opplevelser av samarbeidet. Samarbeidets formål løfter frem lærernes og PP-rådgivernes opplevelser av hvilken støtte elever med emosjonelle vansker kan ha behov for i skolehverdagen. Kausalitet i aktørenes arbeid omhandler hvordan skolens og PP-tjenestens roller og oppgaver påvirker hverandre og elevens opplæringstilbud. Prioriteringer belyser essensielle valg rådgiverne må ta, i forhold til hvordan de samarbeider med skolen, samt lærernes opplevelser av disse prioriteringene. Kategoriene drøftes i lys av teori om tverrfaglig samarbeid, emosjonelle vansker, skolens- og PP-tjenestens mandat samt Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell.

Studien viser at samarbeid rundt elever med emosjonelle vansker er et dagsaktuelt tema for både lærere og PP-rådgivere. Funn i studien peker på at disse vanskene er de mest tidkrevende sakene PP-tjenesten bistår skolen med. I lys av tidlig innsats og forebygging trekker informantene frem systemrettet arbeid som særlig vesentlig. Det handler om å heve lærernes kompetanse generelt, men det viser seg at antall henvisninger og lite ressurser i PP-tjenesten fører til at sakkyndighetsarbeid prioriteres før systemarbeid. Manglende ressurser fører også til at det individrettede arbeidet ikke er så optimalt som informantene skulle ønske. Både lærerne og rådgiverne peker derfor mot et behov for mer nærvær i skolen, for å sammen kunne utarbeide et verdig opplæringstilbud for eleven. Slik dagens samarbeid mellom skole og PPT er lagt opp, mangler det nemlig kontinuitet mellom profesjonsutøvernes spesialpedagogiske arbeidsoppgaver (Barneombudet, 2017, s.71; Nordahl, 2018, s.177).

Abstract

Between 15-20 percent of Norwegian children and youths experience mental health problems that may affect their experience in school (Holen & Waagene, 2014). Common to many of these students is the negative thoughts and feelings which overwhelms their everyday lives. Thereof the complaints are often referred to as emotional difficulties (Idsøe & Idsøe, 2012, s.9). During learning and development, collaboration between the school and the pedagogical-psychological service (PPS) will be relevant in order to organize their education. The purpose of this study is to gain knowledge of how these collaborations are experienced in school practice. This has been done through qualitative interviews with four teachers in primary school and three advisers from PPS. Insights into the informants' experiences of interdisciplinary collaboration have been searched through the following issue:

"How do primary school teachers and PP-counsellors experience the interdisciplinary collaboration around students with emotional difficulties?".

The background for obtaining data from both teachers and PP-advisers is to elucidate the collaborative experience from both professional practitioners' perspectives. Through analysis and interpretation work, the purpose of the collaboration, causality in the actors' work and priorities became essential categories for the informants' experiences of the collaboration. The purpose of the collaboration highlights the experiences of teachers and PP-counsellors of what support students with emotional difficulties may need in school. Causality in the actors' work deals with how the roles and tasks of the school and the PP-service affect each other and the pupil's educational services. Priorities highlight essential choices that counsellors must make in relation to how they work with the school. As well as the teachers' experiences of these priorities. The categories are discussed considering the theory of interdisciplinary cooperation, emotional difficulties, the mandate of the school and PP-service, as well as Bronfenbrenner's bio-ecological development model.

The study shows that collaboration around students with emotional difficulties is a daily topic for both teachers and PP-counsellors. Findings in the study indicate that these difficulties are the most time-consuming issues that the PP-service assists the school with. Based on early effort and prevention, informants highlight systemic work that is particularly important, as it is about raising teachers' competence in general. However, it turns out that the number of referrals and low resources in the PP-service means that expert work is prioritized before system-work. The lack of resources also means not ideal individual-oriented work as the informants would like. Together, the teachers and counsellors therefore strive for more school attendance, in order to prepare a worthy educational offer for the student. As the current collaboration between the school and the PPT is organized, there is a lack of continuity between the professional educators' special educational tasks (Barneombudet, 2017, s.71; Nordahl, 2018, s.177).

Forord

Mitt mest krevende og lærerike halvår på studiet nærmer seg nå slutten. Det har vært en begivenhetsrik reise med gode og mindre gode dager. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått bedre innsikt i tverrfaglige samarbeid i skolen. Denne kunnskapen har beriket min forståelse for feltet, og motiverer meg til å komme meg ut i arbeidslivet. Med min nye forståelse vil jeg yte mitt beste for å være en god samarbeidsaktør for å tilrettelegge elevenes opplæringstilbud. Både for elever med emosjonelle vansker, andre vansker og for å tilpasse ordinær undervisning best mulig til hver enkelt elev.

Det er mange rundt meg som fortjener en takk. Familie, venner og samboer: takk for at dere har hatt troa på meg når jeg ikke har hatt det selv. Takk for at dere har vært så forståelsesfulle for at jeg har vært i masterbobla mi, og ikke kunnet være like sosial og tilstede i livene deres som jeg egentlig ønsker. Nå har jeg bedre tid til dere igjen! En ekstra takk til mamma, lillesøster og bestevenninne Guro som har tatt seg tid til å lese gjennom oppgaven og komme med tilbakemeldinger.

Jeg vil også rette oppmerksomheten til min veileder, Sigrid Slettebakk Berge. Du har vært en ekstra drivkraft for denne oppgaven. Takk for gode tips, råd og konstruktive tilbakemeldinger! Ikke minst takk for at du har hatt troa på meg fra første stund.

Til slutt en STOR takk til alle mine informanter. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave! Takk for at dere har delt deres opplevelser, tanker og følelser rundt samarbeid med hverandre tilknyttet elever med emosjonelle vansker. Det har vært interessant å få ta del i deres opplevelser.

Det er en merkelig følelse å sette siste punktum og si seg ferdig med denne oppgaven. Men det må gjøres en gang, og nå er tiden inne.

Trondheim, juni 2020.

Malin Vestad

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	7
1.1. BAKGRUNN FOR STUDIEN	7
1.2. STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	8
1.3. STUDIENS OPPBYGGING.....	8
2. STUDIENS TEORETISKE GRUNNLAG.....	8
2.1. SPESIALPEDAGOGISK ARBEID I NORSK GRUNNSKOLE.....	9
2.2. PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE (PPT).....	10
2.3. DEN SPESIALPEDAGOGISKE TILTAKSKJEDEN	11
<i>Førhenvvisningsfasen</i>	12
<i>Henvisningsfasen</i>	12
<i>Sakkyndighetsfasen</i>	12
<i>Vedtaksfasen</i>	13
<i>Planlegging og gjennomføring</i>	13
<i>Evalueringsfasen</i>	13
<i>Sammenheng mellom fasene</i>	13
2.4. EMOSJONELLE VANSKER.....	14
<i>Emosjonelle vansker og lærevanskers gjensidighet</i>	14
<i>Diagnoser relatert til emosjonelle vansker</i>	14
<i>Forutsigbarhet i skolehverdagen</i>	15
2.5. TVERRFAGLIG SAMARBEID	15
<i>Suksesskriterier for samarbeid</i>	15
<i>Kommunikasjon i lys av taushetsplikten</i>	16
<i>Foresatte og elevers medvirkning</i>	17
2.6. BRONFENBRENNERS BIOØKOLOGISKE UTVIKLINGSMODELL	18
<i>Mikrosystem</i>	19
<i>Mesosystemet</i>	19
<i>Ekosystemet og makrosystemet</i>	20
3. METODE.....	20
3.1. KVALITATIV METODE	21
3.2. SEMISTRUKTURERTE FORSKNINGSINTERVJU	21
3.3. DATABEHANDLING	22
3.4. HERMENEUTIKK	23
3.4.1. <i>Min forforståelse av tverrfaglige samarbeid</i>	23
3.5. DATAINNSAMLINGEN I DENNE STUDIEN	24
3.5.1. <i>Kriteriebasert utvelgelse og snøballmetoden</i>	24
3.5.2. <i>Beskrivelse av informantgruppene i studien</i>	24
3.5.3. <i>Min intervjuguide</i>	25
3.5.4. <i>Prøveintervju</i>	25
3.5.5. <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	26
3.5.6. <i>Transkribering og lagring av empiri</i>	27
3.5.7. <i>Analyse- og tolkningsprosess</i>	28
3.6. ETISKE OG METODISKE REFLEKSJONER.....	28
3.6.1. <i>Etiske betraktninger</i>	29
3.6.2. <i>Studiens troverdighet</i>	30
4. SAMARBEIDETS FORMÅL	31

4.1. AVDEKKE BEHOV FOR SPESIALUNDERVISNING	31
4.2. DIAGNOSTISERE ELEVENS VANSKER?	34
4.3. UBEHAGELIGE SAMTALER MÅ TIL FOR BARNETS BESTE	37
5. KAUSALITET I AKTØRENS ARBEID	39
5.1. PP-RÅDGIVERNES TILSTEDEVÆRELSE I SKOLEN	39
5.2. RESSURSER SOM EN BEGRENSNING FOR SAMARBEIDET	42
5.3. SEKTOR-TANKEGANG PÅVIRKER ELEVENS TILTAK	45
6. PRIORITERINGER.....	48
6.1. SAMARBEID PÅ INDIVID- ELLER SYSTEMNIVÅ?	48
6.2. ORDINÆRSKOLEN VERSUS SPESIALSKOLEN	51
6.3. AVSLUTNING AV SAMARBEIDET.....	53
7. OPPSUMMERENDE FUNN OG DRØFTINGER.....	55
7.1. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....	55
7.2. VIDERE FORSKNING PÅ FELTET	57
LITTERATURLISTE	58
VEDLEGG 1: SAMTYKKESKJEMA	63
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE – PEDAGOGER I SKOLEN	65
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE – PPT	67
VEDLEGG 4: GODKJENNING AV PROSJEKTET (NSD)	69
VEDLEGG 5: ENDRING AV INTERVJUFORM - NSD.....	72

1. Innledning

I denne delen av oppgaven begrunnes og presiseres valg av tema og fokus i min studie. Tidligere teori og forskning tilknyttet psykisk helse og tverrfaglig samarbeid aktualiserer min interesse for feltet. Videre presenteres og avklares studiens problemstilling. Til slutt vil det legges frem en beskrivelse av oppgavens videre struktur og innhold.

1.1. Bakgrunn for studien

De siste årene har det vært en økning av psykiske helseplager hos norske elever (Holst-Jæger, 2018, s.177-178). Eksempler på psykiske helseplager kan være følelser som nedstemthet, tristhet eller engstelse. Dette er følelser som alle kan kjenne på iblant, men når de oppstår så hyppig at de går utover funksjonsnivået, regnes de som psykiske helseplager. Ettersom plagene er tilknyttet tanker og følelser, omtales de ofte også som *emosjonelle vansker* (Idsøe & Idsøe, 2012, s.9). Slike følelser over tid kan ende med psykiske lidelser som f.eks. angst eller depresjon. Dessuten kan negative tanker og følelser påvirke elevenes læringsutbytte. Blant annet i form av redusert konsentrasjonsevne og engstelse som fører til tilbaketrekking og skolefravær (Tjomsland & Viig, 2015, s.19-20; Vogt, 2016, s.81). Mens 8% av norske barn og unge er diagnostisert med en psykisk lidelse, har så mange som 15-20% psykiske vansker som kan påvirke deres skolehverdag (Holen & Waagene, 2014). Ifølge disse tallene vil det i en klasse på 20 elever være 3-4 tilfeller av psykiske helseplager og minimum en elev med en psykisk lidelse.

Glavin og Erdal (2018) trekker frem grunnskolen som en viktig arena for å identifisere disse vanskene, samt til å koble inn andre nødvendige instanser (s.200). Aktuelle instanser rundt elever med emosjonelle vansker kan være barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), helsesykepleier og lege (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s.18). I det skolen kobler på andre hjelpeinstanser, dannes et tverrfaglig samarbeid rundt eleven. Med *samarbeid* menes en prosess hvor deltakerne deler tanker, ideer og meninger med hensikt om å nå et felles mål (Nilsen, 2010, s.82). At samarbeidet er tverrfaglig innebærer at deltakerne er fra flere yrkesgrupper og arbeider på tvers av faggrenser (Glavin & Erdal, 2018, s.24). Slike samarbeid kan være nødvendige for å ivareta hele eleven, da skolens kunnskap i hovedsak er rettet mot fag- og kunnskapsbygging (Johannessen & Skotheim, 2018, s.34).

Ettersom emosjonelle vansker påvirker elevenes *læringsutbytte* utmerker PP-tjenesten seg som en aktuell hjelpeinstans. Dette fordi PPT er skolens nærmeste samarbeidspartner for å tilpasse elevenes opplæringstilbud (Kreyberg, 2016, s.282). Nærmere sagt handler samarbeidet mellom skole og PPT om saksgangen fra bekymring av elevens utbytte av ordinær tilpasset undervisning, til eventuelt rett på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Høsten 2019 var det registrert 49 000 elever som mottok spesialundervisning i norsk grunnskole. 4300 av disse elevene gikk på egne skoler - eller skoler med egne avdelinger - for spesialundervisning. I denne studien vil denne typen skoler omtales som *spesialskoler*. På landsbasis går altså 9% av elevene med behov for spesialundervisning på spesialskole (Utdanningsdirektoratet, 2019), mens de resterende mottar spesialundervisning i ordinærskolen.

1.2. Studiens formål og problemstilling

Med bakgrunn i aktualiseringen ovenfor er studiens formål å undersøke hvordan pedagoger i skolen og rådgivere i PP-tjenesten samarbeider rundt elever med emosjonelle vansker. I 2018 publiserte Ellen Nettet Mælan sin doktoravhandling *Læreres praksis og elevers psykiske helse*, som blant annet tar for seg læreres tverrfaglige samarbeid for å støtte elevenes psykiske helse. I hennes avhandling ble det indikert et behov for å inkludere andre profesjoners syn på samarbeid rundt elevers psykiske helse (s.62). Basert på dette har jeg valgt å søke innblikk i samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten gjennom problemstillingen:

«Hvordan opplever grunnskolelærere og PP-rådgivere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med emosjonelle vansker?».

Studien min kan ses på som et bidrag i henhold til kunnskap om samarbeid tilknyttet elevenes psykiske helse. Nærmere sagt belyser det opplevelsen av samarbeidet fra både skolens og PP-tjenestens perspektiv i forhold til elever som har emosjonelle vansker. For å ytterligere avgrense og avklare studiens formål, vil det kort redegjøres for sentrale begreper i problemstillingen. Grunnskolelærere omfatter lærere/pedagoger i norsk på 1.-10.trinn i norsk skole. PP-rådgivere er betegnelsen for spesialpedagoger som arbeider i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Tverrfaglige samarbeid og emosjonelle vansker vil bygge på de innledende definisjonene, og beskrives nærmere i studiens teorikapittel. Til tross for at definisjonen av tverrfaglig samarbeid inkluderer mange yrkesgrupper, vil det i denne studien legges hovedvekt på lærerne og PP-rådgivernes perspektiver. Dog vil andre yrkesgrupper benevnes og drøftes når informantene trekker dem inn.

1.3. Studiens oppbygging

Studien er videre delt inn i seks kapitler. Kapittel to presenterer studiens teoretiske grunnlag. I hovedsak dreier det seg om teori og forskning på *tverrfaglig samarbeid* og *emosjonelle vansker*. Kapittel tre inneholder redegjørelser for valg av kvalitative intervju og andre avgrensninger jeg som forsker har fattet gjennom forskningsprosessen. I stedet for å ha ett stort analyse- og drøftingskapittel, vil hver analysekategori representere et kapittel. Derav vil kapittel fire ta for seg kategorien *samarbeidets formål*, kapittel fem omfatter *kausaltet i aktørenes arbeid* og kapittel seks handler om *prioriteringer* i samarbeidet. Felles for kapittel fire, fem og seks er at de inneholder presentasjon og analyse av studiens empiri i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel to. Avslutningsvis vil funn i kapittel fire, fem og seks drøftes og oppsummeres i kapittel sju. Der vil funnene settes i en større sammenheng, ved å peke på videre forskning på fenomenet tverrfaglig samarbeid rundt elever med emosjonelle vansker.

2. Studiens teoretiske grunnlag

Studios teoretiske rammeverk bygger på forskning og teori om spesialpedagogisk arbeid i norsk grunnskole, PP-tjenestens opprinnelse og mandat, tverrfaglig samarbeid og emosjonelle vansker. Bronfenbrenners utviklingsmodell benyttes for å kunne se skole-PPT-samarbeid og emosjonelle vansker i lys av hverandre.

2.1. Spesialpedagogisk arbeid i norsk grunnskole

Tidligere ble spesialskoler ansett som den beste læringsarenaen for elever med særskilte behov. Mot slutten av 1960-årene ble de statlige spesialskolene dog lagt ned i Norge, og elevene ble overført til sin nærmeste ordinærskole, også kalt nærskolen. Med Salamanca-erklæringen i 1994 ble *inkludering* et sentralt begrep verden over (Uthus, 2017b, s.167). Inkluderingsbegrepet handler om tilhørighet i en klasse, samt faglig- og sosial deltakelse i fellesskapet. Således står elevens egen opplevelse av inkluderingen sentralt (Haugen & Stølen, 2017, s.27). Med bakgrunn i dette har norske skoler et overordnet mål om en inkluderende skole for alle (Uthus, 2017a, s.130-131).

For å realisere målet om et inkluderende læringsfellesskap i en skole for alle, har elevene krav på *tilpasset opplæring*. Med det menes at lærerne skal tilrettelegge undervisninga til hver enkelt elevs forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det er mange måter å tilpasse opplæringen på, likeledes er det mye som virker inn på mulighetene for tilpasning. Variert innhold, ulike verktøy og oppgavemengde er eksempler på faktorer som kan tilpasses elevens evner. Disse faktorene kan dog affiseres av klassestørrelse og tilgang på hjelpemidler (Saabye, 2014, s.6). I tillegg hevder Nordahl (2018) at mange lærere opplever manglende kompetanse og tid til å ivareta elevens særskilte behov innenfor ordinær opplæring. Dette kan føre til at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæringa, har behov for spesialundervisning (s.87).

Mens tilpasset opplæring er et *krav* for alle elever, er spesialundervisning en *rett* som gis til elever med manglende utbytte av ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Spesialundervisning omhandler ekstra støtte og ofte individuelt tilpassede læringsmål i skolehverdagen. Elever med spesialundervisning kan oppleve at den foregår i klasserom, i mindre grupper eller som eneundervisning (Nordahl, 2018, s.85). Spesialundervisning gir ifølge Vogt (2016) bedre muligheter til individuell tilpasning av elevens behov, enn man realistisk sett får til innen ordinære rammer (s.32). Forskeren Mari-Anne Sørлие mener det alltid være et fåtall elever med så omfattende hjelpebehov, at de faller utenfor det ordinære skoletilbudet. Hun viser spesielt til elever med emosjonelle vansker (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.182-183). Disse elevene går gjerne på såkalte spesialskoler. Som nevnt innledningsvis dreier det seg om skoler med kun spesialundervisning, eller egne avdelinger med fokus på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ettersom de statlige spesialskolene ble lagt ned på 1960-tallet, drives dagens spesialskoler av kommuner og fylkeskommuner. Dette gjør at ingen elever blir overført fra ordinærskolen til spesialskolen, uten at foresatte og/eller eleven selv har søkt dette tilbudet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.182).

Målet med inkluderingsprinsippet er like muligheter for alle, men forskning viser at det ikke alltid er tilfellet. Mange elever med særskilte behov opplever isolasjon og ensomhet innenfor den ordinære opplæringen. I sammenheng med emosjonelle vansker er dette følelser som kan virke negativt inn på elevenes psykiske helse (Uthus, 2017a, s.144-145). Dette fremkommer også hos Nordahl (2018) som beskriver dagens spesialpedagogiske system som ekskluderende. Han begrunner det med at undervisningens organisering og innhold ofte fører til en segregering fra fellesskapet (s.215). Dagens skolesystem blir også kritisert i Barneombudets (2017) rapport «*uten mål og mening?*». Sammen med en rekke elever, har barneombudet utformet noen anbefalinger til bedringsområder. Blant anbefalingene nevnes det at ordinær undervisning ikke er for alle. Elevene opplever den som slitsom, rigid og med for faste

rammer. Generelt fremkommer det at lærerne må ha større fokus på å skape relasjoner, inkludere elevperspektivet og se hver enkelt elev for den de er (s.29). At ordinær undervisning ikke er for alle, kan henge sammen med kommunenes økonomi. Som regel tildeles hver skole en pott fra kommunen, som rektor skal disponere på sin skole. Jo flere elever med enkeltvedtak, jo mindre midler får skolen til å tilpasse ordinær undervisning (Nordahl, 2018, s.91). Reduksjon i antall elever med spesialundervisning vil dermed frigjøre midler til å styrke allmennundervisningen. Dette beskrives av Qvortrup (2012) som formålet med å inkludere flest mulige barn i ordinær undervisning (s.6).

2.2. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

I 1969 ble det lovfestet at alle kommuner og fylkeskommuner skulle ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT eller PP-tjenesten). Norge er det eneste landet med et slikt støttesystem for skolene. PPTs hovedoppgave er å avgjøre hvem som gis rett til spesialundervisning og ikke (Holst-Jæger, 2018, s.174-178). Mandatet deres er nedfelt i Opplæringslova (1998) og bygger på at de skal hjelpe skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling, samt utarbeide sakkyndige vurderinger når loven krever det (§5-6).

Arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling kalles for *systemrettet arbeid*, og er den første delen av PPTs mandat. Det dreier seg om generell faglig støtte med formål om å hjelpe ansatte i skolene med forebygging og tidlig innsats. Herunder kan PPT gi skolen informasjon om andre aktuelle hjelpeinstanser (Utdanningsdirektoratet, 2017b). *Forebygging og tidlig innstas* er sentrale prinsipper for både lærere og PP-rådgivere. Forebygging handler om å forhindre at vansker oppstår, mens formålet med tidlig innsats å gripe inn i vanskene så tidlig som mulig. Her mener Erstad (2018) at jo tidligere hjelpen settes i gang, desto bedre effekt vil den ha (s.58). Det er lærernes ansvar å kontakte PP-tjenesten i samråd med elevens foresatte. Dersom PPT ikke kobles på tidlig og er nok tilstede, kan barnets vansker forverres (Holst-Jæger, 2018, s.187). Dette viser seg å være aktuelt i dagens skole, ettersom tidlig innsats ikke alltid oppfylles. Omfanget av spesialundervisning øker nemlig oppover trinnene, og er størst i ungdomsskolen. Dette strider imot prinsippet om tidlig innsats, og kan føre til at elevene har store kunnskapshull og massive nederlagsfølelser. Derav kan hjelpebehovet være mer komplekst i denne alderen, enn det kanskje var tidligere (Nordahl, 2018, s.216).

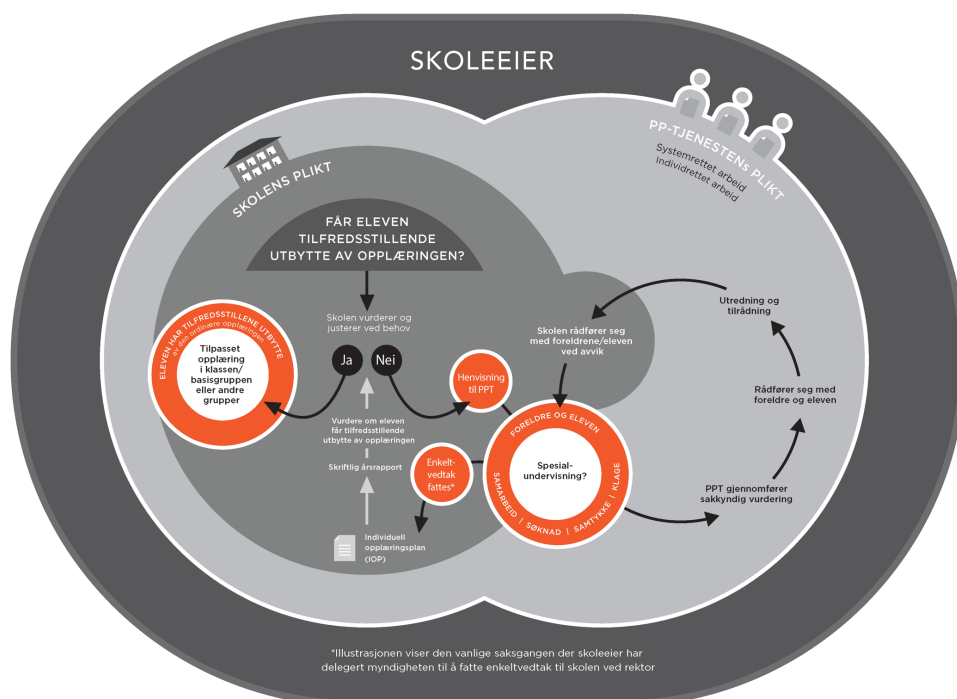
Den andre delen av PPTs mandat kalles *individrettet arbeid*. Det dreier seg om at skolen, i samråd med elevens foresatte, kontakter PPT når de opplever bekymring rundt en elevs utvikling og læring. Enten kan lærere og foresatte drøfte saker anonymt med PP-rådgiverne, eller de kan velge å henvise eleven til dem. Ved henvisning må rådgiverne i PPT utføre en sakkyndig vurdering av eleven. Formålet med utredningen er å avgjøre om eleven har/kan få tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring, eller har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette gjøres ved at PPT avdekker elevens vansker, utfordringer og styrker, og videre tilrårder skolen i hvordan de best mulig tilrettelegger elevens skolehverdag (Barneombudet, 2017, s.80). Mye tyder på variasjoner av PPTs sakkyndighetsarbeid. Dette gjelder både innhold og behandlingstid. En stor andel skoleledere anser opplysningene i sakkyndige vurderinger som nyttige til å fatte enkeltvedtak. Andre skoleledere savner tydelige anbefalinger om hvordan opplæringsinnhold og omfang kan organiseres for å ivareta barnets behov. Dette fremkommer i St.meld. nr.6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.58). Barneombudet (2017) eksemplifiserer at mange tilrådninger dreier seg om at skolen må ta hensyn til

elevens behov, men at det ikke konkretiseres hvilke behov eleven har, eller hvordan de kan ivaretas (Barneombudet, 2017, s.60).

Per dags dato er det ingen bemanningsnorm i PPT. Dette fører til at det er svært ulikt hvor mange barn man har i snitt som PP-rådgiver. I 2016 påpekte fylkesmannen i Trøndelag at bemanningsnormen kan være en årsak til lang ventetid på saksbehandling i PPT. På bakgrunn av dette ønsker PP-rådgiver og logoped, Stine Hjerpbakk, at bemanningen i PPT økes slik at det blir lik kvalitet på hjelpetilbudet over hele landet. Hun fremhever at det trossalt er de sårbare barna det går utover når man ikke er nok ansatte i PPT (Vedvik, 2019). Hjerpbakks ønske sammenfaller med Barneombudets (2017) anbefaling om at Kunnskapsdepartementet bør innføre bemanningsnorm, og kompetansekrav for PPT. Videre anbefaler Barneombudet en forskrift med føringer for PPTs sakkyndighetsarbeid (s.8). Uten bemanningsnorm bruker PP-rådgiverne opp mot 80 prosent av arbeidstiden sin på sakkyndighetsarbeid. I tillegg til å gi lang saksbehandlingstid, fører det til mindre tid til systemrettet arbeid. Regjeringen ønsker derfor mer fokus på organisasjons- og kompetanseutvikling, samt tilstedeværelse av PP-rådgiverne i skolen St.meld. nr.6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.55-56). Nordahl (2018) peker på at PPT har for stor avstand til skolens daglige praksis. Han hevder de i for liten grad gir veiledning og støtte til lærerne i skolekonteksten (s.217).

2.3. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Utdanningsdirektoratet (2017a) har utarbeidet en modell som gir oversikt over saksgangen fra ordinær- til eventuell spesialundervisning, samt skolens, PP-tjenestens, foresattes og elevens ansvar og medvirkning i de ulike fasene:



Figur 1: (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Som figur 1 viser bygger planleggingen og gjennomføringen av spesialundervisning på et samarbeid mellom skoleeier, lærere, PP-tjenesten, foresatte og eleven selv. Hvem som har ansvar for hva utdypes i hver fase av *den spesialpedagogiske tiltakskjeden*.

Førhenvisningsfasen

Den første fasen kalles *førhenvisningsfasen*. Her skal læreren kartlegge og iverksette tiltak innenfor ordinær opplæring. Dette kan derfor ses på som en del av det å tilpasse opplæringa til elevens forutsetninger og evner. Dersom læreren, andre ansatte eller foresatte opplever at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte, kan de henvise til PPT (Holst-Jæger, 2018, s.192-193). Læreren må gjennom sin *varslingsplikt* melde bekymringen til rektor, mens rektor henviser videre til PP-tjenesten. Som nevnt tidligere må foresattes samtykke foreligge før henvisning til PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Henvisningsfasen

Når samtykket er innhentet er man over på *henvisningsfasen*, hvor elevens kontaktlærer skal utforme en pedagogisk rapport (Holst-Jæger, 2018, s.196). En pedagogisk rapport skal inneholde beskrivelser av elevens ferdigheter, kunnskaper og utviklingsmuligheter – både hva som mestres og ikke. I tillegg skal det foreligge informasjon om skolens rammefaktorer for å tilpasse opplæringen til eleven (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.146-147). Ifølge Buli-Holmberg (2015) har mange lærere et forbedringspotensial i utformingen av pedagogisk rapporter. Det gjelder særlig evnen til å dokumentere hvilke tiltak som er testet og virkningen av dem (s.93).

Sakkyndighetsfasen

Den pedagogiske rapporten legges ved henvisningen til PPT, og fungerer som et grunnlag for PP-rådgiverens sakkyndige utredning av eleven. Vi er da over på *sakkyndighetsfasen*. Her skal PP-rådgiveren som får tildelt saken gjennomføre utredning av eleven og gi tilrådninger til skolen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.147). Utredningsarbeidet omfatter informasjonsinnhenting fra eleven, foresatte og skolen, samt observasjoner og kartlegginger rådgiveren anser som hensiktsmessig for den aktuelle eleven (Holst-Jæger, 2018, s.197). Informasjonen fra foresatte, eleven og skolen kan ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) egne seg til å supplere innsikten man har fått gjennom kartlegging og observasjoner (s.159). Forskning peker dog på at PPT i for liten grad har samtaler med eleven og foresatte om barnets skolesituasjon (Nordahl, 2018, s.122). Dette til tross for at PPT skal vektlegge deres syn på spesialundervisninga (Opplæringslova, 1998, §5-4).

En bred tilnærming er anbefalt for å få innsikt i rammefaktorene på opplæringssituasjonen, samt elevens utvikling på det personlige-, faglige- og sosiale planet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.151). Innsikten PP-rådgiveren får gjennom utredningsarbeidet danner basen for tilrådingen skolen/læreren får. Med tilråd menes veiledning og tiltak som skal hjelpe skolen i å tilrettelegge undervisningen for eleven. PP-rådgivernes tilråd bør være konkrete, slik at de er til praktisk hjelp for lærerens planlegging og gjennomføring av spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.147).

Gjennom observasjon får rådgiveren bl.a. innblikk i barnets arbeidsinnsats og oppmerksomhetsevne. Observasjon er dog tidkrevende og vil alltid gi et begrenset innsyn. Det er derfor hensiktsmessig at rådgiveren vet hva h*n skal se etter, slik at observasjonen er nyttig for å avdekke elevens vansker. Når man observerer i skolekonteksten vil de fleste barn forstå hvem som blir observert. Det kan derfor være gunstig at rådgiveren gjør seg mindre merkbar, f.eks. ved å innta en hjelpelærerrolle (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.155-156).

Når det gjelder kartlegginger, utfører PP-rådgiverne som regel normerte tester. Det vil si at testene er prøvd ut på et stort antall elever, og dermed kan si noe om elevenes aldersadekvate nivå og faglig fungering. Dersom testen har et formål om å diagnostisere eleven, må rådgiveren som regel inneha sertifisering for å kunne gjennomføre den (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.161).

Vedtaksfasen

Fjerde fase kalles *vedtaksfasen*. PPT sender her tilbake den sakkyndige vurderingen til skolen, og rektor fatter et enkeltvedtak som forteller om eleven gis rett til spesialundervisning eller ei (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Vedtaket skal bygge på PPTs utredning, og begrunnes i elevens behov for spesialundervisning fremfor skolens ressurser (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.147). I enkeltvedtaket skal det tydelig fremkomme hvilket tilbud barnet skal få, samt varighet, omfang og hvem som skal utføre hjelpen. Uavhengig av utfall i enkeltvedtaket, skal det sendes til foresatte og eleven som har klagerett på beslutningen. Foresatte må samtykke dersom eleven gis rett til spesialundervisning, før den trer i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Planlegging og gjennomføring

Dersom rektor gir eleven rett til spesialundervisning, gjennom enkeltvedtaket, er det kontaktlærers oppgave å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.147). Denne fasen kalles *planlegging og gjennomføring* da det handler om å nedfelle mål og beskrivelser av elevens spesialundervisning. Holst-Jæger (2018) hevder det vil være en styrke at skolen utarbeider planen i samarbeid med foresatte, eleven og PP-rådgiverne. Han tillegger at undervisningen vil fungere best om man følger tilrådingene i den sakkyndige vurderingen (s.200-201).

Evalueringsfasen

Den siste fasen kalles *evalueringsfasen* og omhandler at skolen skal utarbeide en årsrapport tilknyttet spesialundervisningen. Årsrapporten skal avklare elevens utbytte av undervisningen i form av utvikling og måloppnåelse. Elevens og foresattes opplevelse av hva som har fungert bør her vektlegges, sammen med lærerens oppfatning. Vurdering på spesialundervisningens funksjon bør gjøres jevnlig, men det er ikke krav på å gjøre det skriftlig mer enn en gang i året (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.148-149). Ut fra evalueringene vurderes det hvorvidt eleven har behov for videre spesialundervisning og eventuelt ny henvisning til PPT eller andre aktuelle hjelpeinstanser (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Sammenheng mellom fasene

Regelverksmessig fremstår den spesialpedagogiske tiltakskjeden som oversiktlig, men den svekker ofte elevens opplæringstilbud (Nordahl, 2018, s.177). Det kan komme av at mangelfullt arbeid i en fase, påvirker arbeidet i en annen fase. Dette påpekes gjennom Barneombudets (2017) fagrapport «*Uten mål og mening?*». For det første viser de til at det kan ta lang tid fra foresatte eller lærer melder bekymring, til at skolen henviser til PPT. For det andre bruker PP-rådgiverne ofte lang tid på sakkyndighetsarbeidet. Dessuten bruker mange rektorer lang tid på å fatte enkeltvedtak. Mange elever må derfor vente lenge på den spesialpedagogiske hjelpen de kan ha krav på (s.64). I tillegg til ventetid i de ulike fasene, vil kvaliteten på det utførte arbeidet spille en viktig rolle. Dette fordi lærernes pedagogisk rapporter er grunnlaget for PP-rådgivernes sakkyndige

vurderinger. Videre baseres rektors enkeltvedtak på den sakkyndige vurderingen. Enkeltvedtaket er igjen grunnlaget for lærernes planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen. Samlet sett ser vi at et godt samarbeid gjennom de ulike fasene er en viktig bærebjelke for elevens opplæringsstilbud (Barneombudet, 2017, s.71).

2.4. Emosjonelle vansker

Emosjonelle vansker settes ofte i sammenheng med sosiale vansker gjennom samlebetegnelsen sosiale- og emosjonelle vansker (Holst-Jæger, 2018, s.177-178). I denne studien avgrenses fokus til å omhandle det emosjonelle aspektet, i form av hvordan det kan innvirke på elevenes læringsutbytte. Videre brukes derfor betegnelsen emosjonelle vansker.

Emosjonelle vansker og lærevanskers gjensidighet

Når det er snakk om emosjonelle vansker, i form av følelsesmessige forstyrrelser, vil det ifølge Garløv og Haavet (2010) være et gjensidig samspill med lærevansker. Dette forklarer de ved at man kan utvikle emosjonelle vansker av å ha lærevansker, men man kan også utvikle lærevansker av å ha emosjonelle vansker (s.106). Følelsesmessige forstyrrelser kjennetegnes ved at bekymring, stress og frykt virker negativt inn på barnas helse og utvikling. Det kan være mange årsaker til at barna opplever disse følelsene. Deriblant nevner Stangeland og Færevaaag (2014) utrygge hjemmeforhold, skilsmisse, omsorgssvikt, overgrep, mobbing, krig og traumer. Høyt stressnivå kan blokkere læring fordi man ikke evner å konsentrere seg om noe annet enn selve stresset (s.80). At stress påvirker konsentrasjonsevnen, skyldes ifølge Raundalen & Schultz (2006) at hjernen er overarbeidet og ikke har nok kraft og energi til å fokusere på skolearbeid (s.53).

Det er dog viktig å belyse at emosjonelle vansker ikke trenger å henge sammen med faktorer utenfor skolekonteksten. Mange elever opplever også høyt stressnivå grunnet skolens målstyring. I 2006 kom læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06), med en rekke mål elevene skal nå etter henholdsvis 2., 4., 7. og 10.årstrinn i grunnskolen. Som det ligger i navnet er formålet å løfte kunnskapen i dagens skole. Med det signaliserer samfunnet og skolen at kunnskap og utdanning er det som skal til for å lykkes. Dagens målstyring i skolen betegnes derfor som *prestasjonsorientert* (Djupedahl & Korshavn, 2016, s.90; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.103). Antall elever med psykiske helseplager har økt i takt med den prestasjonsorienterte målstrukturen. Norske barn og ungdom møter forventninger og krav om å prestere av både lærere, familie og venner, samt gjennom sosiale medier (Federici & Skaalvik, 2017, s.187-188).

Diagnoser relatert til emosjonelle vansker

Som nevnt innledningsvis er emosjonelle vansker en form for psykiske helseplager. Dersom plagene pågår over tid, kan de utvikles til psykiske lidelser (Tjomsland & Viig, 2015, s.19-20). I lys av et prestasjonsorientert samfunn trekker Haugen (2019) her inn lidelsene angst og depresjon. Rettere sagt dreier det seg om prestasjonsangst i forbindelse med skolekonteksten. Prestasjonsangst kan deles inn i gradene moderat og høy. Mens førstnevnte dreier seg om frykt og bekymring for å ikke mestre de kravene en står ovenfor, vil høy prestasjonsangst kunne føre til angstanfall. Ved angstanfall vil ikke eleven evne å utføre skolens krav (s.17-18). Dersom elevene stadig opplever at de ikke mestrer oppgavene de møter i skolen, kan de kjenne på følelser tilknyttet skuffelse, nederlag, tap og tristhet. Om slike følelser vedvarer over lengre tid kan de føre til den

psykiske lidelsen *depresjon* (Haugen, 2019, s.173). Negative følelser relatert til angst og depresjon kan føre til at barna uteblir fra skolen. Dette omtales ofte som tilbaketrekking eller skolevegring (Vogt, 2016, s.81). Her ser vi altså et tilfelle av hvor viktig det er med tidlig innsats i forhold til emosjonelle vansker og psykisk helse, da det på sikt kan prege elevens læring og utvikling. Det er også sentralt å avklare at retten til spesialundervisning ikke avhenger av en diagnose, men elevens manglende utbytte av ordinær opplæring. Derav kan elever med emosjonelle vansker ha behov for spesialundervisning, selv om de ikke innehar diagnoser som angst eller depresjon (Nordahl, 2018, s.113).

Forutsigbarhet i skolehverdagen

Bru (2011) hevder skolehverdagen er mindre oversiktlig enn tidligere, ved at det er hyppigere skifte mellom lærere og økte faglige utfordringer. Dette beskrives som særlig uheldig for elever med emosjonelle vansker, da de har behov for forutsigbarhet (s.31). Forutsigbarhetsbehovet bekreftes av en elev med angst gjennom rapporten «*Uten mål og mening?*». Eleven forteller at perioder med mye vikarer oppleves som stressende, fordi man ikke vet hvem man skal være med før man møter dem (*Barneombudet, 2017, s.23*). I tillegg til stress rundt lærerskifte og møte med vikarer, kan altså faglige forventninger skape bekymringer hos elevene. Proaktiv klasseledelse kan være sentralt for at elevene skal være forberedt på hva de skal jobbe med. Dette kan gjøres ved å utarbeide en tydelig plan for dagen eller uka (Bru, 2011, s.32). Ifølge spesialpedagog Ellneby (2000) kan også spesialundervisning gi elevene forutsigbarhet i skolehverdagen. Det gir dem muligheten til å være alene med fast lærer, som trolig gir tryggere rammer enn ved hyppige lærerskifter. Om man gir barna nok tid og nærhet, vil de fleste bli mer avslappet. Og avslappede barn har mer krefter å disponere på læring (s.15).

2.5. Tverrfaglig samarbeid

Teorien om tverrfaglig samarbeid bygger videre på avklaringen i innledningen: at deltakere på tvers av faggrenser arbeider mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2018, s.24; Nilsen, 2010, s.82). Det finnes ifølge Kreyberg (2016) ulike modeller for samarbeid. Når tiltak utformes for å ha effekt i alle systemer rundt et barn, kalles modellen for *samskapte og gjensidig avhengig tiltak*. Slike samarbeid er basert på gjensidighet og forpliktelse, og kan derfor være relevant for tverrfaglige samarbeid (s.280). For å oppnå slike samarbeid vil relasjoner mellom samarbeidsaktørene være essensielt. Lund (2018) hevder en bør bygge relasjoner i fredstid, slik at samarbeidet senere kan tåle uenigheter (s.345). Det vil her gjelde relasjoner mellom alle parter; skole-PPT, skole-hjem og PPT-hjem. I lys av teorien nedenfor vil uenigheter her dreie seg om hva som er det beste for barnet. Hvilket hjelpebehov har det? Og hva skal til for å best mulig hjelpe eleven? Med en trygg relasjon i bunn, kan det tenkes at det er enklere å ytre sine meninger, til tross for at det kan stride imot de andre aktørenes perspektiver, tanker og meninger.

Suksesskriterier for samarbeid

Gjennom egne praksiserfaringer og relevant litteratur, har Glavin og Erdal (2018) utformet 11 kriterier de mener har stor betydning for tverrfaglige samarbeid. Disse omtales som suksesskriterier og består av følgende: 1) Forankring/system, 2) Felles målsetting, 3) Realistisk syn på samarbeidsmuligheter, 4) Nytteopplevelse, 5) Nødvendighet, 6) Trygghet, 7) Respekt, 8) Tillit, 9) Kunnskap om hverandre, 10) Kompetanse og 11) Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det

tverrfaglige samarbeidet (s.43-45). Nedenfor går jeg nærmere inn på de som er mest relevante i forhold til studiens empiri.

Det første kriteriet omhandler strukturen i samarbeidet og kalles *forankring/system*. I dette kriteriet belyses en plan for samarbeidet, samt en forankring i kommunens planer, som essensielt. Dette fordi samarbeidet da grunner i noe mer enn bare enkeltpersonene. Det er videre viktig at aktørene kjenner innholdet i planene slik at de er til hjelp (Glavin & Erdal, 2018, s.43).

Videre har jeg valgt å slå sammen de to kriteriene *felles målsetting* og *nødvendighet*. Førstnevnte dreier seg om at begge parter i samarbeidet må ha en felles målsetting som grunner i barnets beste. Det vil forenkle samarbeidet om aktørene har noenlunde lik forståelse for hva som er egnede metoder og strategier frem mot målet. At samarbeidet har et felles mål går inn i kriteriet *nødvendighet*; alle aktørene anser samarbeidet som meningsfylt (Glavin & Erdal, 2018, s.43). Med andre ord bygger begge disse kriteriene på en felles forståelse av samarbeidets behov og fremgangsmåte.

Et annet suksesskriterium er at deltakerne skal ha et *realistisk syn på samarbeidsmuligheter*. I det ligger viljen til å endre egen praksis, fremfor å leve med eventuelle konflikter. Å gi rom til andre er her også en viktig forutsetning. Det vil være en fordel å kjenne til hverandres fagområder. Her vil også suksesskriteriet *tillit* være av betydning. Tillit bygges gjerne av gjensidig åpenhet og respekt mellom deltakerne i samarbeidet. Kriteriet bygger på at aktørene må ha tro på hverandres kunnskap (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45).

I et godt samarbeid vil *nytteopplevelsen* av å delta være sentralt. Det vil si at alle aktørene må oppleve deltakelsen som meningsfylt og nyttig. Med kjennskap til hverandres kompetanse kan de fordele ansvar, roller og oppgaver, og dermed begrense den enkelte aktørens arbeidsmengde (Glavin & Erdal, 2018, s.44).

Trygghet beskrives som en elementær faktor for hva den enkelte deltaker tør å ytre. Det er viktig i forhold til å gi hver enkelt aktør selvinnsikt. Dette gjøres ved å fortelle både hva som hemmer og hva som fremmer samarbeidet – i form av de ulike aktørenes roller og oppgaver (Glavin & Erdal, 2018, s.44).

En annen grunnleggende faktor i gode samarbeid er *kunnskap* om hverandre. Det handler om at deltakerne kjenner til både egne og andres ansvarsområder. Under kunnskap om hverandre, vil også *kompetanse* være viktig. Man må kjenne til hverandres kompetanse, og samtidig bygge samarbeidet på et felles verdigrunnlag (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45).

Til slutt vil *faktorer av betydningen for den praktiske gjennomføringen av samarbeidet* spille en vesentlig rolle. Herunder beskrives blant annet hvor man møtes og møtenes hyppighet som viktige faktorer. Glavin og Erdal (2018) anbefaler at møtene finner sted der hvor brukerne er kjent (s.45).

Kommunikasjon i lys av taushetsplikten

I tillegg til kriteriene ovenfor belyses kommunikasjon som essensielt for et velfungerende samarbeid. Her vil imidlertid aktørenes kjennskap til taushetsplikten kunne virke inn.

Mange anser nemlig taushetsplikt som et hinder for kommunikasjon mellom ulike profesjonsutøvere (Kjønstad, 2009, s.12-13). Både lærere i skolen og rådgivere i PP-tjenesten er pålagt tjenestemessig taushetsplikten regulert i forvaltningsloven §13-3. Dersom ansatte i PPT er psykologer og skal gi eleven behandling, vil den yrkesmessige taushetsplikten etter helsepersonelloven §21 være gjeldende. Men det er mest vanlig at forvaltningsloven styrer PPTs taushetsplikt, og da kan skole og PPT gjensidig dele relevante opplysninger om elever (Kjønstad, 2009, s.54; Opplæringslova, 1998, §15-8). Det bør dog nevnes at opplysningene bør ha relevans i å fremme elevens opplæringstilbud (Driscoll, 2019, s.44).

Foresatte og elevers medvirkning

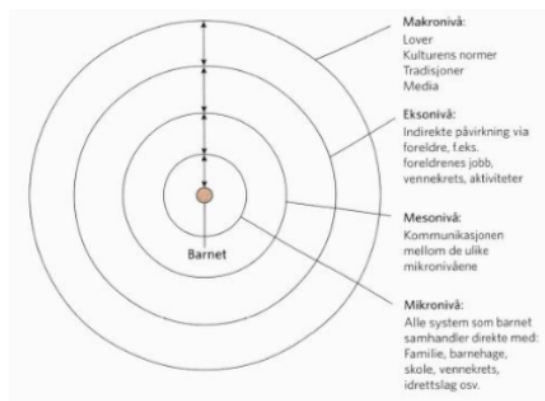
De siste årene har det blitt stadig større fokus på elevers rett til medbestemmelse. Denne retten er nedfelt i Barnekonvensjonen (2003). Lund (2018) forteller at retten til medbestemmelse gjelder alle elever, men spesielt de sårbare som trenger ekstra oppfølging. Hun mener derfor en hovedregel bør være at elevene får delta i samarbeid som berører dem (s.353). Dette bygger på at de skal være aktører i egne liv, samt deres rett til å bli hørt. For å kunne vite hva som er det beste opplæringstilbudet for eleven, er det viktig å lytte til hovedpersonen selv (Barneombudet, 2017, s.14). Det er nemlig ikke sikkert at barnet og de andre aktørene har samme oppfatning av hvordan undervisningen bør organiseres og gjennomføres. Dersom barnet opplever undervisningen som belastende eller ekskluderende kan det påvirke elevens faglige utbytte (Nordahl, 2018, s.237).

I tillegg til elevenes rett til medbestemmelse, er også foresattes medvirkning essensiell innenfor tverrfaglige samarbeid. Foresatte er som regel de eneste som ser barnet gjennom hele utdanningsløpet, fra barnehage til videregående opplæring. Dessuten sitter de med mye viktig informasjon om hvilke behov eleven har (Nordahl, 2018, s.237). Samnøy (2015) hevder en tett dialog med foresatte er spesielt viktig for elever med særskilte behov. Dette for at de på ulike system jobber mot en best mulig skolehverdag for elevene. Her kan de imidlertid ha ulike oppfatninger av hva som er det beste for eleven, da de ser dem i ulike settinger (s.109-110). Noen foresatte kommer inn i skolesamarbeidet med dårlige erfaringer av tidligere hjelpetiltak, mens andre kan ha vansker med å anerkjenne barnets hjelpebehov (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.151). Dette kan føre til at foresatte ikke ønsker fokus på diagnoser. Det finnes også foresatte som anser en diagnose som en lettelse, fordi det er med på å forklare barnets vansker (Samnøy, 2015, s.114).

Når det gjelder foresatte som har ansvar for barn med spesialpedagogiske tiltak, skal deres medvirkning være tilstede i alle fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Det vil si at foresatte skal inkluderes fra skolen opplever bekymring rundt barnet deres, til eventuell individuell opplæringsplan foreligger (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Til tross for elevens og foresattes rett til medbestemmelse og medvirkning, opplever de å ikke bli hørt. Det rapporteres om at de må kjempe for å bli hørt (Barneombudet, 2017, s.48). Som sagt er det som regel kun foresatte som følger elevene gjennom hele utdanningsløpet. Derav vil de være viktig informasjonskilder og ressurser spesielt i overgangene fra barnehage-skole, barnetrinn-ungdomstrinn og ungdomstrinn-videregående skole (Nordahl, 2018, s.127).

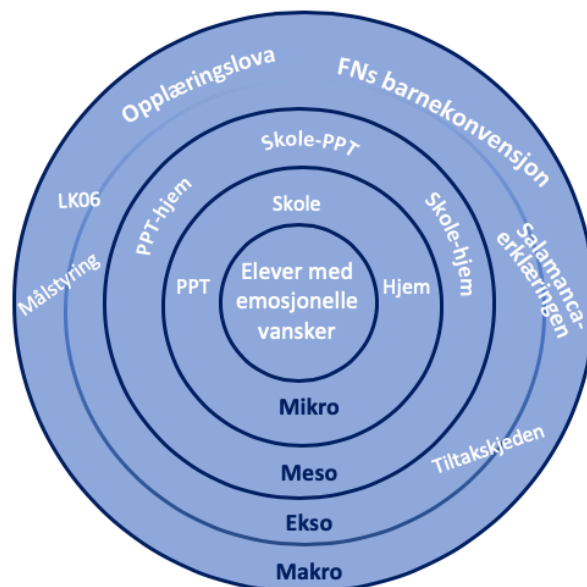
2.6. Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell

Bronfenbrenners bioøkologiske modell handler om hvordan mennesker utvikler seg i gjensidige samspill og påvirkninger fra omgivelsene rundt. Altså vil alle miljø rundt en elev kunne ses i en større sammenheng og i samspill med hverandre (Bronfenbrenner, 1979, s.21). Ut fra studiens problemstilling vil det være mest fokus på lærerne og PP-rådgiverne, men foresattes meninger vil tas i betraktning. Modellen ble tidligere ansett som *utviklingsøkologisk*, men har siden 1998 blitt omtalt som en *bioøkologisk utviklingsmodell*. Revideringens formål er å tydeliggjøre den aktive, utviklende persons rolle i modellen (Gulbrandsen, 2017, s.51). Mange teoretikere representerer Bronfenbrenners teori gjennom en sirkulær modell, med ulike nivå av sirkler utenpå hverandre. Dette har Bronfenbrenner selv aldri illustrert, men han har beskrevet det noenlunde likt andre forfattere/forskeres presentasjon (Gulbrandsen, 2017, s.67).



Figur 2: (Helgesen, 2011, s.169)

Helgesen (2011) er en av teoretikerne som fremstiller Bronfenbrenners teori gjennom en sirkulær modell (s.169). Med bakgrunn i teorien ovenfor, samt modellen til Helgesen (2011) har jeg modifisert en egen modell tilpasset denne studien:



I min modifiserte modell er elever med emosjonelle vansker plassert i midten, fordi de i denne studien er valgt som kjernen i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

Ettersom denne modellen gjelder elever med emosjonelle vansker generelt, vil ikke systemene nødvendigvis være riktig plassert for hver enkelt elev. Bakgrunn for plassering av systemene er tidligere presentert teori, slik at det er avgrenset studiens omfang og fokus. Med flytende overganger mellom nivåene har jeg valgt å slå sammen ekso- og makrosystem til å omhandle de samme faktorene. Nærmere beskrivelse av systemene på hvert nivå kommer nå.

Mikrosystem

Mikrosystem er det innerste nivået og betegner i Bronfenbrenners (1979) teori alle miljø, settinger og arenaer barnet ferdes i. Kjennetegn på et mikrosystem er at det innehar gjentakende aktiviteter og roller, samt mulighet til samspill ansikt-til-ansikt (Bronfenbrenner, 1979, s.22). Med andre ord vil hvert enkelt individ ha ulike mikrosystemer tilknyttet sine omgivelser. For elever med emosjonelle vansker avgrenses det her til å gjelde hjemmet (foresatte), skolen (lærere) og PP-tjenesten (rådgivere).

Ettersom roller er et viktig aspekt innad mikrosystemet, vil det være hensiktsmessig å se nærmere på elevens rolle. I mikrosystemet «hjem» innehar de fleste elever rollen «barn» og eventuelt «søsken». På arenaen «skole» er barnets rolle «elev», mens i systemet «PPT» kan barnet anses som både «elev» og «klient». Avhengig av om formålet er behandling eller tilrettelegging av skolehverdagen. Sistnevnte er som regel mest aktuelt, derav vil det være fokus videre i oppgaven (Kjønstad, 2009, s.54). Systemene rundt har som nevnt over rollene «foresatte», «lærere» og «rådgivere» i rekkefølgen av barnets roller. Foresattes rolle innebærer i skolesammenheng et hovedansvar for å oppdra barna. Lærerne beskrives som hjemmets forlengede arm i oppdragerrollen (Imsen, 2014, s.18-19). I tillegg skal lærerne, i samarbeid med foresatte, legge til rette for læring og utvikling tilpasset elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §§1-1 & 1-3). PP-rådgivernes rolle er i denne sammenheng å hjelpe lærerne med å tilrettelegge elevens opplæringstilbud, ved å utrede om det er behov for spesialundervisning eller ei (Opplæringslova, 1998, §5-6).

Elevens- og mikrosystemenes roller avhenger av forholdet til hverandre, altså *relasjoner*. Elevens utvikling gagnes som regel av positive og gode relasjoner (Bø, 2002, s.44-46). I gode relasjoner vil tillit være en grunnleggende faktor. Tillit kommer som regel gradvis og vil derfor kreve tid og tilstedeværelse (Drugli, 2008, s.78), men ikke alle barn åpner seg over tid. Noen elever vil ha vansker med å håndtere mange ulike relasjoner (Ellneby, 2000, s.42-43). Derav kan elever med emosjonelle vansker ha ulik tillit – og kvalitet på relasjonen – innad de ulike mikrosystemene. Eksempelvis tilbringer eleven vesentlig mye mer tid hjemme og på skolen, enn med PPT. For mikrosystemene skole og PPT vil relasjonen til eleven kunne påvirke hvor godt de får hjulpet barnet. Både måten de kjenner barnet på og hvor godt de kjenner det kan nemlig innvirke på hvor mye barnet deler av seg selv (Holmsen, 2011, s.67).

Mesosystemet

Samspelet og båndene mellom to eller flere mikrosystemer kalles et *mesosystem*. Ifølge Bronfenbrenner (1979) dannes eller utvides mesosystemet i det den utviklende personen inntreer en ny setting eller arena (s.25). Det vil si at PP-tjenesten er et mikrosystem først når instansen er i møte med eleven selv. Med det som utgangspunkt har PPT blitt plassert på mikronivå for elever med emosjonelle vansker. Bø (2002) beskriver eleven

som selve bindeleddet mellom de ulike settingene i et mesosystem (s.48). Aktuelle mesosystem i denne studien er derfor skole-hjem, skole-PPT og PPT-hjem.

Båndet mellom foresatte og lærerne skal ifølge opplæringsloven være tilstede fra barnet starter i skolen (Opplæringslova, 1998, §1-1), og er derfor uavhengig av om eleven innehar emosjonelle vansker eller ikke. Emosjonelle vansker kan dog føre til behov for et tettere bånd enn tidligere (Samnøy, 2015, s.109-110). En viktig faktor vil her være at begge parter har felles forståelse for barnets beste. Det vil si at skolen på sin side gir foresatte medvirkning i avgjørelser tilknyttet deres barn. For å kunne legge opplæringstilbudet til rette for elever med emosjonelle vansker, vil det være en fordel at foresatte samtykker i å henvise til PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017c). I det eleven med emosjonelle vansker henvises til PPT, opprettes båndene skole-PPT og hjem-PPT. Disse båndene er essensielle i form av å tilrettelegge elevens opplæringstilbud. Mikrosystemet PPT innehar en rolle i å avgjøre hvorvidt eleven med emosjonelle vansker har behov for spesialundervisning. En slik avgjørelse grunner i samspill med både elevens foresatte og kontaktlærer. Mens skole-PPT har et lovpålagt samarbeid i forhold til undervisning for elever med særskilte behov (Opplæringslova, 1998, §15-8), handler PPT-hjem relasjonen om foresattes rett til medvirkning i avgjørelser rundt sitt barn (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Eksosystemet og makrosystemet

Vanligvis skilles ekso- og makrosystemet ved at førstnevnte er settinger barnet aldri eller sjeldent ferdes i, men som likevel virker inn på de andre nivåene (Bø, 2002, s.53-54). Makrosystemet omhandler derimot lover og politiske føringer som påvirker de tidligere nivåene (Bronfenbrenner, 1979, s.26). I lys av studiens tema; samarbeid mellom skole og PPT, står her Opplæringslova (1998) sentralt. Den har gjennomgående blitt referert til som føringer for både skolen og PP-tjenestens mandat tilknyttet samarbeid rundt elever med særskilte behov. I den belyses både kravet om tilpasset opplæring (§1-3), retten til spesialundervisning (§5-1), lovpåleggelsen av samarbeid mellom skole og PPT (§15-8) og skolens samarbeid med hjemmet (§1-1).

Som min modifiserte modell viser vil ekso- og makronivået omhandle tidligere presentert teori. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden innebærer bl.a. foresattes samtykke, PP-rådgivernes individ- og systemrettede arbeid og lærerens utarbeidelse av IOP (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.146-161; Holst-Jæger, 2018, s.192-201; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Faktorene som er presentert ses på som relevant for oppgaven, fordi de kan virke inn på det tverrfaglige samarbeidet og opplæringssituasjonen til elever med emosjonelle vansker.

3. Metode

Denne delen av oppgaven inneholder redegjørelser for studiens metodiske arbeid, med å samle inn og analysere data. Jeg har fortrinnsvis benyttet semistrukturerte intervju. Bearbeidningen og analysene av datamaterialet har hatt et hermeneutisk ståsted, ved at prosessen har foregått i flere runder (Dalland, 2017, s.46). Metodedelen avrundes med etiske og metodiske refleksjoner rundt datainnsamlingen og studiens kvalitet.

3.1. Kvalitativ metode

Begrepet *data* brukes om det empiriske materialet man innhenter, analyserer og tolker for å kunne besvare studiens problemstilling (Kleven, 2014b, s.27). Innenfor kvalitativ metode er de mest anvendte datainnsamlingsmetodene deltakende observasjon og intervju. Problemstillingen i studien vil legge føringer for hvilken metode og datainnsamling som egner seg (Thagaard, 2018, ss.12 & 45). Denne studiens problemstilling er: «*Hvordan opplever grunnskolelærere og PP-rådgivere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med emosjonelle vansker?*». Problemstillingen gir metodologiske føringer for kvalitative intervju. Dette fordi jeg ikke kan observere hva informantene har opplevd, tenker og føler. Noe jeg derimot får innblikk i ved å samtale med informantene gjennom intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77; Kvale & Brinkmann, 2015, s.20). Også problemstillingens spørreord «*hvordan*» peker mot kvalitativ metode, av den grunn at formålet er å kunne *beskrive* fenomenet man undersøker. Dette skiller seg betraktelig fra den kvantitative metoden, hvor søkelyset rettes mot årsaksforklaringer (Ringdal, 2013, s.25).

Et annet skille tegn mellom kvantitativ- og kvalitativ metode er studiens utvalgsstørrelse. Kvantitative studier har gjerne store utvalg, mens kvalitative studier skal kunne gi mye kunnskap om få enheter. Få enheter, altså informanter, vil dog stille strengere krav til hvem som er med i utvalget. Det er særlig viktig at man i kvalitative studier velger informanter med erfaring som egner seg til å besvare studiens problemstilling (Thagaard, 2018, ss. 16 & 54). Spekteret på antall informanter i en kvalitativ studie varierer som regel fra 5-25 personer (Ringdal, 2013, s.109), og man tenker kvalitet fremfor kvantitet. Dersom man ønsker å få belyst hvordan ulike parter opplever samme situasjon, anbefaler Dalen (2011) å anvende flere informantgrupper. Uavhengig av om man intervjuer en eller flere informantgrupper, er kvalitative intervju tidkrevende både i henhold til gjennomføring og etterarbeid. Forskeren står derfor i et dilemma mellom å innhente nok datamateriale til å analysere og drøfte studiens problemstilling, og det å ha tid til å gjøre et grundig arbeid (s.45-50).

3.2. Semistrukturerte forskningsintervju

Intervju er et forskningsredskap hvor forskeren og informanten sammen skaper mening rundt fenomenet som studeres. Dette gjøres gjennom en samtale der forskeren stiller spørsmål og informanten svarer. Forskeren setter sammen informantenes *deler* til en meningsfull *helhet*. Dermed er det viktig å presisere at det er en begrenset del av hver enkelt informants opplevelser som blir fremlagt i studien, ikke hele historien deres (Gudmundsdottir, 2015b, s.72-73). Opplevelsene som legges fram bærer preg av forskerens ivaretagelse og fortolkning av informantenes utsagn (Dalland, 2017, s.64). Vanligvis foregår intervju ansikt-til-ansikt, men i noen tilfeller må de også gjennomføres via telefon. Ved telefonintervju mister man kroppsspråk, noe som kan være både positivt og negativt for informantenes del. Noen blir mer avslappet av å ikke se intervjueren. Andre blir kortere i svarene sine uten intervjuerens nikk, smil og lignende. Følelsen av å være anonym kan også sies å være mer tilstede under et telefonintervju. Alt i alt er intervjuene ansikt-til-ansikt å foretrekke, så lenge det lar seg gjøre (Tjora, 2010, s.122-124).

Mens intervju anses som et forskningsredskap, beskriver Dalland (2017) forskeren som selve *instrumentet* i et intervju. Dette fordi forskerens spørsmål påvirker hvilke svar informantene gir (s.64). Forskerrollen beskrives derfor ofte som *asymmetrisk* ovenfor

informantene. Det omfatter at forskeren som skal styre samtalen innom tenkte temaer (Thagaard, 2018, s.91). For å ha oversikt over de tenkte temaene utarbeider de fleste forskere en *intervjuguide*. Guiden inneholder overordnede tema med åpne spørsmål. Hvor presise spørsmålene er varierer, men de fleste utformer en *semistrukturert intervjuguide*. Det vil si at man ikke følger guiden til punkt og prikke, men beveger seg mellom temaene og spørsmålene. Bevegelsen mellom temaene grunner gjerne i informantens uttalelser. For å få informasjonsrike uttalelser bør man bruke åpne spørsmål, slik at informantene inviteres til å dele sine tanker, opplevelser og følelser rundt tematikken (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79; Thagaard, 2018, s.97).

Det er samtidig sentralt at forskeren evner å lytte til og vise interesse overfor sine informanter. Dette kan gjøres verbalt og ikke-verbalt, gjennom blick, nikk og kommentarer. I tillegg må forskeren gi informantene tid til å fortelle det de har på hjertet (Dalen, 2011, s.32-33). Sånn sett kan man si at intervjueren står overfor et dilemma mellom det å gi informantene nok tid og rom, samtidig som man skal styre dem inn på det som er aktuelt for oppgaven. En fordel med semistrukturert intervju kan jo være nettopp det at informantene selv belyser perspektiv du ikke hadde tenkt på i forkant (Thagaard, 2018, s.91).

3.3. Databehandling

Etter å ha samlet inn dataene sitter man, som kvalitativ forsker, som regel igjen med enorme ustrukturerte mengder data (Nyeng, 2012, s.74). Første steg i databehandlingsprosessen er å omgjøre taledata til tekstdata, dette omtales som *transkribering* (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204). Etter transkripsjonen handler det om å analysere og tolke dataene. Under analyse og tolkning dannes kategorier som senere brukes for å drøfte studiens problemstilling. Nedenfor vil det reflekteres rundt analyse- og tolkningsprosessen fra transkripsjon til de dannede kategoriene i studien.

Å omgjøre dataene fra muntlig til skriftlig form er viktig steg inn mot analyse- og tolkningsprosessen. Omgjøringen kan gi bedre oversikt over datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) hevder til og med at transkriberingen kan anses som begynnelsen på analyseprosessen. Dette fordi man allerede der starter prosessen med å tolke og analysere datainnholdet, i det man strukturerer empirien (s.206).

Etter transkripsjonen skal forskeren lete etter det mest interessante i datamaterialet. En måte å gjøre dette på er å ta i bruk *koding*. Det vil si at man markerer sentrale ord og uttrykk i teksten. Her er det en fordel å bryte teksten i mindre deler, eksempelvis til avsnitt eller setninger. Ved å samle kodene med likt innhold har man *temasortert empiri*. Videre leter man etter gjentakelser i empirien, for å danne kategorier av innholdet som kan besvare studiens problemstilling. Til slutt leter forskeren etter relevante teorier som kan sette empirien i en større sammenheng (Tjora, 2010, s.157-161).

Analysearbeidet som skrevet ovenfor foregår ifølge Gudmundsdottir 2015a) i fire faser. Man starter bredt med såkalt utforskende analyse, hvor man gjentatt og grundig går gjennom datamaterialet. Gjennom arbeidet danner man koder for hva de ulike tekstdelene omhandler. Gjentakende koder danner videre kategorier eller tema. Mange har kategorier fra forarbeidet, eksempelvis temaene i intervjuguiden. Disse kategoriene bør videreutvikles ut ifra empirien. Tekstsamlingen bør derfor leses grundig slik at man skaper en dyp forståelse for innholdet i hver kategori. Den siste fasen handler om å sette

kategoriene i sammenheng med hverandre. Til sammen utgjør disse fire fasene en tidkrevende prosess som krever disiplin og utholdenhet av forskeren (Gudmundsdottir, 2015a, s.26-27).

3.4. Hermeneutikk

Som nevnt er formålet med en kvalitativ studie å skape forståelse og mening rundt fenomenet man studerer. Med det har jeg valgt et hermeneutisk ståsted. *Hermeneutikk* kommer av det greske ordet *hermeneus* og betyr fortolkning (Hjardemaal, 2014, s.190). Fortolkning vil si at mening skapes gjennom en prosess som foregår i flere runder. Eksempelvis tolkes ikke innholdet i datamaterialet for seg selv, men ses i sammenheng med relevant teori. Forskeren fortolker dermed både informantenes opplevelser og hvordan det kan skape mening gjennom tidligere forskning og teori (Dalland, 2017, s.45-46). Det vil si at hver forsker kan vektlegge ulike beretninger i datamaterialet og ulik teori. Derav kan de oppnå forskjellig mening og forståelse selv om de studerer samme fenomen.

Valget om et hermeneutisk ståsted er med dette basert på et ønske om en dypere forståelse av tverrfaglige samarbeid mellom skole og PPT. Vekselvirkninger mellom min forforståelse og innblikk i informantenes opplevelser, vil sannsynligvis føre til en dypere forståelse av fenomenet (Holst-Jæger, 2018, s.174). I et hermeneutisk perspektiv omtaler man vekselvirkningen mellom ny- og tidligere kunnskap som en veksling mellom del- og helhetsforståelse. I det ligger det at man bryter opp tekstmaterialet man fortolker i mindre deler. Ved å fortolke disse delene skaper man mening, og derav en ny helhetsforståelse i det man setter sammen delene igjen. Denne vekselvirkningen kalles på fagspråk for *den hermeneutiske sirkelen* eller *spiralen*. Hovedforskjellen på begrepene er at en sirkel oppfattes som en sluttet enhet, mens en spiral egentlig aldri tar helt slutt (Dalland, 2017, s.46).

3.4.1. Min forforståelse av tverrfaglige samarbeid

Til tross for at jeg bevisst forsøker å unngå det, kan mine forkunnskaper utilsiktet påvirke min senere forståelse av informantenes opplevelser og utsagn (Dalen, 2011, s.16). Hensikten med dette avsnittet er derfor å eksplisitt vise mine forkunnskaper. Med forkunnskaper menes forståelsen jeg hadde i oppstarten av forskningsprosjektet, derav kan det også kalles mitt ståsted. Ifølge Grønmo (2004) innebærer forforståelse både mine erfaringer og tidligere forskning på feltet (s.373). Den tidligere forskningen er allerede lagt frem i oppgavens innledning og teorikapittel. Derfor vil fokuset her ligge på mitt ståsted tilknyttet feltet tverrfaglige samarbeid mellom skole og PP-tjenesten.

Når det gjelder mine erfaringer, hadde jeg i forkant av studien kun lærerperspektivets opplevelser av samarbeid med PP-tjenesten. Selv har jeg aldri vært med på selve samarbeidet, kun hørt andres tanker rundt dets funksjon. Dette i forbindelse med praksis og vikararbeid i skolen. Disse ytringene har i stor grad dreid seg om frustrasjon rundt samarbeidet, i hovedsak tilknyttet tilstedeværelse og utbytte. For meg ble det derfor viktig å ha med PPTs perspektiv på opplevelsene, slik at jeg ikke bare rettet søkelyset mot min eller andres læreres opplevelser. Jeg ønsket heller ikke å gå inn i studien med mål om å kritisere verken PP-tjenesten eller skolen. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt å belyse både PPTs- og skolens opplevelser av samarbeidet. Formålet er dermed å forsøke å forstå hva som kan ligge bak partenes opplevelser av samarbeidet. Altså å

sette min forforståelse, sammen med informantenes tanker, inn i en større sammenheng.

3.5. Datainnsamlingen i denne studien

Med bakgrunn i ovenstående redegjørelser for metodevalg og ståsted, vil jeg nå beskrive hvordan jeg gikk frem for å samle inn og bearbeide data i denne studien. Som tidligere nevnt har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervju.

3.5.1. Kriteriebasert utvelgelse og snøballmetoden

Utvalgsstørrelsen i denne studien er basert på teorien om kvalitet fremfor kvantitet, samt muligheten til å kunne gjennomføre et grundig for- og etterarbeid (Dalen, 2011, s.40-45). Med bakgrunn i dette så jeg for meg et omfang på seks informanter i min studie, men endte med sju. Et utvalg på sju informanter kan på den ene siden anses som en fordel, da det gir et flere nyanser av opplevelser. På den andre siden kunne jeg gått mer i dybden på hver enkelt informants opplevelser, dersom utvalget mitt var mindre. I stedet for å fokusere på en og en informant, har jeg i denne studien valgt å forske på to informantgrupper. Valget er nok en gang styrt av studiens problemstilling, ved at den etterspør både læreres- og PP-rådgiveres opplevelser av samarbeid rundt elever med emosjonelle vansker. I tråd med Dalen (2011) vil jeg da få belyst samme situasjon fra ulike perspektiv (s.45-50). Nærmere sagt fra informantgruppen «lærere» fra skolen og informantgruppen «PP-rådgivere» fra PP-tjenesten.

I første omgang brukte jeg kriteriebasert utvelgelse for å få tak i mine informanter. Basert på Dalens (2011) teori utformet jeg kriterier ut fra avgrensninger i studiens problemstilling (s.48). Kriteriene for deltakelse i studien var derfor: 1) Jobbe på barneskole / som spesialpedagog i PPT og 2) ha erfaring med tverrfaglig samarbeid rundt elever med emosjonelle vansker. For å få tak i informanter med de nevnte kriteriene valgte jeg å sende ut mail til rektorer og ledere i PP-tjenesten i en kommune, slik at de kunne videreformidle spørsmål om deltakelse til sine ansatte. Det fungerte fint for å få tak i informanter til skolegruppa, mens jeg ikke fikk respons fra PPT-kontoret. Jeg valgte derfor å sende mail direkte til PP-rådgiverne i den samme kommunen, og fikk da positive tilbakemeldinger. Noen av informantene mine hjalp meg med å få kontakt med de andre informantene, dermed har jeg også brukt den såkalte snøballmetoden for rekruttering av informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.51).

Som kriteriene tilsier hadde jeg i første omgang tenkt å avgrense samarbeidet til å gjelde elever på barneskolen, men åpnet etterhvert også opp for informanter med mest erfaring fra ungdomsskolen. Dermed har *barnetrinnselever* blitt erstattet med *grunnskoleelever* i studiens problemstilling. Informantgruppene i denne studien tilhører samme kommune, det kan derfor være at deres opplevelser omhandler samarbeidet med hverandre. Det kan også være at de ikke har direkte samarbeid med hverandre, eller at de viser til tidligere opplevelser av samarbeid. Med hensyn til informantenes personvern, kommer det ikke beskrivelse av hver enkelt informant. I stedet skildres det kort om de to informantgruppene «lærere» og «PP-rådgivere».

3.5.2. Beskrivelse av informantgruppene i studien

Informantgruppen «PP-rådgivere» består av tre rådgivere fra pedagogisk-psykologisk tjeneste. De har alle annen arbeidserfaring tilknyttet arbeid med barn, deriblant fra

barnehage og skole. To av informantene har mastergrad i spesialpedagogikk, mens den siste har mastergrad i PP-rådgivning. Som regel har hver rådgiver ansvaret for en gitt skole i kommunen de tilhører. Likevel har to av tre informanter erfaring med samarbeid på både spesialskolen og ulike ordinærskoler. En av informantene jobber i hovedsak med elever på barnetrinnet, en på mellomtrinnet og en på ungdomstrinnet. Det vil ikke skilles mellom de ulike trinnene de jobber på. I stedet vil PP-rådgivernes opplevelser omfatte *grunnskolen* generelt.

I informantgruppen «*lærere*» er det til sammen fire lærere fra ordinær- og spesialskolen. Til tross for at noen av dem jobber i spesialskolen og andre i ordinærskolen, har jeg satt dem i samme informantgruppe. Dette fordi en del av dem har erfaring fra både spesial- og ordinærskolen. I tillegg omhandler det igjen fokuset på skole-PPT samarbeid. Lærerne har jobbet i skolen mellom 3,5 – 12 år og noen av dem har spesialpedagogisk utdanning. Alle pedagogene jobber i *grunnskolen*, fordelt på 2.-10.trinn. Dette gir et bredt spekter som sammenfaller med PP-rådgivernes arbeid med grunnskolen.

Selv om det kan være forskjeller på *grunnskoleelever* med emosjonelle vansker, vil det ikke skilles mellom barne-, mellom- og ungdomstrinn når det gjelder skolens- og PPT samarbeid tilknyttet disse elevene. Dette fordi det er nokså like opplevelser og fokus er ikke å finne forskjeller på de ulike trinnene, men å se PP-tjenestens og skolens opplevelser i sammenheng med hverandre.

3.5.3. Min intervjuguide

Til denne studien valgte jeg å utforme to intervjuguider, en for lærerne i skolen (se vedlegg 2) og en for informantgruppen «PP-rådgivere» (se vedlegg 3). De to guidene er nokså like, men tema og spørsmålene er tilpasset de ulike instansene. Jeg skilte ikke mellom spesialskole og ordinærskole, da dette var et aspekt jeg underveis fikk interesse for. Dessuten anser jeg det som fordelaktig at informantene har reflektert rundt de samme spørsmålene, da jeg stort sett ikke skiller mellom spesial- og ordinærskole.

Begge intervjuguidene starter med informasjon om prosjektet mitt, deretter noen *faktaspørsmål* om informantenes alder, ansiennitet, yrkestittel og arbeidserfaring. Å starte med slike spørsmål skaper en naturlig inngang på intervjuet, i tillegg gir det meg kjennskap til informantenes bakgrunn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.80). Videre er det spørsmål som sikter mot å kunne besvare studiens problemstilling. Her har jeg brukt *traktprinsippet*, hvor man starter med generelle spørsmål som tilspisser seg etterhvert (Dalen, 2011, s.26-27). I guiden min er det lagt opp en god del oppfølgingsspørsmål, dette var mest for å ha en rettesnor for å komme inn på tema. Det er derfor utarbeidet mange flere spørsmål, enn hva som var nødvendig å stille informantene under intervjuet. Tanker rundt egen intervjuguide drøftes under «gjennomføring av intervju».

3.5.4. Prøveintervju

I forkant av det første intervjuet, valgte jeg å teste ut intervjuguiden på en i familien. Dette for å bli kjent med både lydopptakeren og meg selv som intervjuer, da i forhold til spørsmålsformuleringene mine (Dalen, 2011, s.30). Dette var gunstig for å bli kjent med lydopptakeren før selve intervjuene. Når det gjelder spørsmålsformuleringene merket jeg at det varierte fra informant til informant når og hvordan det ble naturlig å komme inn på et spørsmål/tema. Jeg tror likevel testintervjuet hjalp meg med å huske hvilke tema og

spørsmål som var i guiden, og hvor disse befant seg. På denne måten hadde jeg bedre kontroll på hva informantene besvarte og ikke, før jeg eventuelt stilte spørsmålene som sto der.

3.5.5. Gjennomføring av intervjuene

Når det gjelder selve intervjuene møtte jeg noen utfordringer underveis. De tre første intervjuene fikk jeg gjennomført som tenkt; møtte informantene på deres arbeidsplass, på et rom uten forstyrrelser. En utfordring var at alle intervjuene foregikk på én skole, med forholdsvis korte pauser mellom dem. Det førte til at jeg ikke rakk å reflektere ordentlig over forrige intervju før det neste var i gang. Likevel føler jeg det gikk greit, da jeg tok meg tid til å skrive ned tanker om de tre intervjuene senere den dagen. Det neste intervjuet ønsket informanten å ta på et grupperom på en kafe, fordi vedkommende delte kontor med en annen kollega. Vi fikk heldigvis sitte uforstyrret og informanten virket vant til å ha møter på denne arenaen.

De tre siste intervjuene skulle egentlig gjennomføres på informantenes arbeidsplass, men plutselig sto vi oppi en usikker virussituasjon. Grunnet viruset Covid-19 frarådet helsemyndighetene kontakt mellom mennesker som til daglig ikke *må* møtes. Ettersom det var uvisst hvor langvarig denne situasjonen ville vare, ble jeg og informantene enige om å ta intervjuene over telefon i stedet for ansikt til ansikt. Det første intervjuet gjennomførte vi på FaceTime, fordi informanten ønsket å se hvem jeg var. De to andre ytret ikke det behovet, derfor ble det intervju via vanlig telefonsamtale. FaceTime førte imidlertid også til dårligere lyd kvalitet. Jeg opplevde ikke noen merkbar forskjell på informantenes svarlengde i intervjuene ansikt-til-ansikt versus telefonintervjuene (Tjora, 2010, s.122-124).

For å sikre korrekte sitater og oversikt over hva som blir sagt i intervjusituasjonen, er det en klar fordel å ta i bruk lydopptaker (Thagaard, 2018, s.111-112). Alle mine informanter godtok bruk av lydopptak ved å signere et samtykkeskjema i forkant av intervjuene (se vedlegg 1). Dette ga meg muligheten til å ha fullt fokus på å lytte til informantene, fremfor å notere ned alt som ble sagt. Når det gjelder notering underveis, gjorde jeg imidlertid noen endringer fra de første til de siste intervjuene. I den første intervjurunden var jeg så opptatt av å vise interesse overfor informantene, at jeg ikke noterte noe som helst da lydopptakeren var i gang. Jeg angret på dette da intervjuene var ferdig, fordi jeg var usikker på om jeg hadde husket å følge opp alt det jeg hadde tenkt. Det var vanskelig å både huske alt informanten hadde snakket om, «bekrefte» det de sa og samtidig ha oversikt over hva som var besvart og ikke i intervjuguiden.

Jeg tok med meg denne lærdommen til de fire siste intervjuene, hvor jeg noterte ned stikkord om hva jeg ville følge opp videre. Dette opplevde jeg som svært nyttig, da informantene gjerne kan hoppe litt i tema de snakker om. På denne måten fikk jeg bedre flyt i spørsmålene mine, ved at jeg da kunne følge opp med å si «i sted nevnte du ..., hva mener du med det – eller kan du si noe mer om det?». Denne flyten førte også til at jeg greide å løsrive meg mer fra intervjuguiden, slik at det ble en mer naturlig samtale mellom meg og informanten. Jeg passet likevel på at det var jeg som styrte samtalen, for å bestrebe den asymmetriske rollen intervjuforskeren skal ha (Thagaard, 2018, s.91). Med å styre samtalen mener jeg her at det var min rolle å lede oss inn på de temaene som ikke ble dekt av seg selv. Lærdommen jeg tok med meg fra den første intervjurunden, kan knyttes opp til mine forberedelser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015)

er man nemlig best forberedt når man har reflektert rundt når og hvordan man avviker fra intervjuguiden (s.190). Til tross for at jeg gjennomførte et prøveintervju, føler jeg det var de ordentlige intervjuene som virkelig fikk meg til å reflektere. Dette kan også ses i lys av at enhver informant er unik, og det finnes ingen fasit på hvordan intervjuet vil gå på forhånd (Dalland, 2017, s.79). Selv om man stiller de samme spørsmålene til flere informanter, vil noen svare kort, mens andre snakker i vei. Ut fra dette endret jeg ikke intervjuguiden min underveis, men opplevde variasjon i hvor mange spørsmål jeg måtte stille for å få dekt de temaene og områdene jeg ønsket.

Under debrifingen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.160) fortalte jeg litt om meg selv og min bakgrunn, samt formålet med min studie. Deretter gikk jeg over på *faktaspørsmålene* i intervjuguiden, som åpnet for løs snakk rundt informantens bakgrunn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.80). Intervjuguiden ble ikke fulgt direkte, men fungerte i større grad som en sjekklister for at jeg hadde fått innblikk i det jeg tenkte. Underveis merket jeg at spørsmålene i guiden ikke var så åpne som ønsket. Forarbeidet mitt kan derfor ha båret preg av spennet mellom å oppnå dybdeforståelse og hvor nærgående jeg som forsker skal være (Thagaard, 2018, s.91). Under intervjuene greide jeg å åpne spørsmålene i større grad, da jeg merket at informantene ikke hadde problemer med å fortelle om temaene mine. Foruten mine tema kom informantene selv inn på andre interessante emner. Disse forsøkte jeg å best mulig følge opp ved å ta i bruk *inngående spørsmål* som f.eks. «kan du si noe mer om det?» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.166). Avslutningsvis spurte jeg informantene om de hadde noe mer de ønsket å legge til, før lydopptakeren ble slått av. Å runde av på denne måten vil si at jeg fulgte opp briefingen på starten av intervjuet, med en *debrifing* (Kvale og Brinkmann, 2015, s.161).

3.5.6. Transkribering og lagring av empiri

Jeg valgte å transkribere intervjuene tett opp mot den dagen de ble gjennomført. Dette for å ha intervjuopplevelsen ferskt i minne, slik at det var enklere å huske hva informantene hadde fortalt (Dalen, 2011, s.58). Det hjalp meg også i forhold til at jeg fortsatt kunne se for meg informantene i intervjusituasjonen, og dermed også litt hvordan det ble sagt – latter o.l. Dette er informasjon som kan forsvinne når man omgjør taledata til tekstdata. Jeg valgte forøvrig å skrive «haha» for å markere hvor det hadde oppstått latter blant informantene. Bakgrunnen for det var at jeg ville notere det slik at jeg ikke bare vet *hva* som ble sagt, men også litt om *hvordan* det ble sagt. Jeg anså det som essensielt fordi transkripsjon fører til en abstraksjon hvor bl.a. stemmeleie og intonasjon går tapt. Disse valgene viser til at transkriberingen var starten på min analyseprosess. Dette fordi jeg allerede her gjorde mine første refleksjoner rundt datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205-206).

Under transkriberingen tok jeg hyppige pauser i lyttingen, for å få ned ordrett hva informantene fortalte. Jeg valgte også å omgjøre dialekten deres til norsk bokmål med hensyn til deres personvern (Thagaard, 2018, s.206). Etter endt transkripsjon av et intervju, spilte jeg av lydfilen parallelt med korrekturlesning av tekstdataene. Noen steder merket jeg at jeg hadde hoppet over et lite ord, eller byttet plass på noen av ordene og lignende. Dette viser viktigheten av å ta seg god tid under transkribering, samt at man korrekturleser de transkriberte dataene. Korrekturlesning av de transkriberte dataene gjorde også at jeg endret litt på tegnsetting min. Når man lytter til lydopptakene går det ofte veldig fort, og jeg merket at det ble en god del lange

setninger. Disse forsøkte jeg i ettertid å dele opp der det følte naturlig, ved hjelp av komma, bindestreker og punktum. Arbeidet mitt med tegnsettingen kan ses på som begynnelsen på tolkningsprosessen av dataene mine. Dette fordi punktum og komma er med på å påvirke utsagns betydning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.212). Grunnet omgjøringen fra dialekt, samt min påvirkning av betydning gjennom tegnsetting, fikk informantene mine tilbud om sitatsjekk. Informantene fikk da tilsendt empirien som presenteres i drøftingsdelen. Jeg valgte imidlertid å kun sende dem den empirien som tilhører informantgruppen de representerer i denne studien.

3.5.7. Analyse- og tolkningsprosess

Analysearbeidet mitt er delvis basert på de fire fasene Gudmundsdottir (2015a) redegjør for kvalitative studier (s.26-27), og Tjoras (2010) beskrivelser av kvalitativ analyse (s.157-161). Jeg bruker betegnelsen delvis, fordi den ikke følger fasene til punkt og prikke, men er preget av frem- og tilbakegang mellom dem.

I første fase jobbet jeg med å danne kategorier ved å gå grundig gjennom datamaterialet. For min del var dataene i de første intervjuene ganske strukturert etter temaene i intervjuguiden min, mens det var større «hopp» mellom tema i de siste intervjuene. Uavhengig av denne strukturen forsøkte jeg å legge dette til side, og se alle transkripsjonene med nytt blikk. Dette for å unngå at mine forkunnskaper farget hva jeg så etter i datamaterialet (Berger, 2015, s.230). Jeg gikk over tekstene med markeringstusj og noterte ord og uttrykk i marginen. Deretter lette jeg etter mønster ved å sammenfalle ulike koder til essensielle kategorier. Det vil si at jeg vekselvis jobbet med fase en, to og tre. Hovedforskjellen er at jeg i de to første fasene jobbet mye individuelt med hver transkripsjon, mens jeg i fase tre sammenlignet kodene i de ulike transkripsjonene. Ved sammenligningen så jeg etter likheter og forskjeller, for å få med flest mulig nyanser av opplevelser. Den siste fasen føler jeg også gjennomgående har påvirket de andre fasene. I det jeg brøt teksten opp i koder og kategorier, startet jeg arbeidet med å finne en sammenheng. Til slutt endte jeg opp med tre kategorier: 1) Samarbeidets formål, 2) Kausalitet i aktørenes arbeid og 3) Prioriteringer.

Analyseprosessen ovenfor bærer preg av en vekselvirkning mellom deler og helhet, som sammen skaper forståelse. Dette kan kobles til den *hermeneutiske spiral* (Dalland, 2017, s.46). Jeg velger her å omtale det som spiral fremfor sirkel, av den grunn at jeg ikke anser analysen som en avsluttet prosess. Dersom jeg hadde analysert transkripsjonene mine på nytt, etter å ha startet drøftingsdelen, hadde jeg muligens funnet nye funn jeg kunne brukt. Med bakgrunn i dette har jeg brukt god tid på å analysere, kode og kategorisere min empiri. Men jeg innså at en gang må man bare si seg fornøyd og forsøke å sette de funnene man har funnet inn i en større sammenheng.

3.6. Etske og metodiske refleksjoner

Som kvalitativ forsker ligger det en rekke etiske og metodiske betraktninger bak en studie. De etiske refleksjoner vil omhandle hvordan informantene har blitt ivaretatt gjennom deltakelse i studien. Metodiske refleksjoner vil her dreie seg om kvaliteten på forskningsresultatene.

3.6.1. Etske betraktninger

Ved oppstart av denne masterstudien ble prosjektet meldt inn til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). Gjennom vurdering av både prosjektskisse, intervjuguide og samtykkeskjema godkjente de denne studien (se vedlegg 4). NSD godkjente også at jeg måtte gjennomføre intervju via telefon fremfor ansikt til ansikt, grunnet virussituasjonen. Her var det nok å sende melding til kontaktpersonen i NSD (se vedlegg 5).

Når det gjelder forskning på mennesker er det mest kjente etiske kravet at det skal være frivillig deltakelse og informert samtykke (Nyeng, 2012, s.115). Dette er en årsak til at jeg i første omgang kontaktet rektorer og ledere i PP-tjenesten, for å høre om de kunne videreformidle spørsmål om deltakelse til sine ansatte. Tanken var at informantene på denne måten slapp å føle på «press» for deltakelse, fordi de ble direkte kontaktet av meg. Da jeg likevel måtte kontakte PP-rådgivere direkte, ble det viktig for meg å få frem at deltakelsen var frivillig. For å forsikre meg om at informantene var innforstått med frivilligheten og deres rettigheter ved deltakelse i studien, utformet jeg som tidligere nevnt et samtykkeskjema (se vedlegg 1). I dette skjema står det informasjon om studien og gjennomføring av intervju, samt deres rettigheter. Dette skjema ble signert av hver deltaker i forkant av intervjuet. En ting jeg har tenkt på i etterkant er at jeg burde gitt deltakerne en kopi av samtykkeskjema, slik at de hadde det tilgjengelig. Som en løsning på dette har jeg hatt kontakt med informantene mine per mail i etterkant av intervjuene og vært åpen for spørsmål tilknyttet deres deltakelse i prosjektet. De informantene som ble intervjuet over internett, fikk imidlertid samtykkeskjema på epost og måtte skanne signert utgave tilbake til meg. Det var ikke alle som hadde mulighet til å skanne, da ga de meg i stedet skriftlig samtykke per epost.

Båndopptakeren ble brukt i både telefonintervjuene og intervjuene ansikt-til-ansikt. Opptakeren ble slått på etter bakgrunnsinformasjon som informantenes arbeidstittel, arbeidserfaring o.l. Disse opplysningene ble kun notert for hånd og jeg fikk informantenes tillatelse til å bruke det i oppgaven, dersom det viste seg å være relevant. Alt av navn og personlig informasjon har blitt anonymisert ved hjelp av kodennummer, for å beskytte deltakernes privatliv (Thagaard, 2018, s.24). Informantene fikk kodene «I1», «I1», «I3» etc., mens mine spørsmål ble markert med «meg». I tilfeller hvor informantene fortalte om sine erfaringer tilknyttet spesifikke elever (uten å nevne navn eller ytterlige informasjon til meg), har jeg konsekvent skrevet «h*n» for å unngå at leserne får vite kjønn på barnet. Det samme gjelder navn på kommunen eller skolene. I stedet for å skrive navnet på disse har jeg skrevet «*kommune*» og «*skole*». Dette var for å unngå at sensitive opplysninger, som kan føre til at informantene gjenkjennes, ble lagret på min datamaskin. Når vi er inne på lagring på datamaskinen er det også verdt å nevne at alle mine dokumenter tilknyttet notater og data fra felten, har vært lagret på passordbeskyttet PC – hvor det også har vært behov for FEIDE-innlogging for å få åpnet dokumentene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.212). Alt dette handler om informantenes rett til personvern, også omtalt som kravet om *konfidensialitet*. Dette kravet oppnås gjennom anonymisering av identifiserbare opplysninger (Thagaard, 2018, s.24). Mine informanter kan sies å være ekstra beskyttet fordi de presenteres som en informantgruppe fremfor enkeltindivid. Bakgrunnen for dette ligger i at informantene ikke skal kunne dra kjensel på hverandre, slik at det kan påvirke fremtidige samarbeid i negativ retning.

I ettertid ser jeg også at noen av spørsmålsformuleringene mine ikke var presise nok. Når jeg f.eks. spurte etter opplevelser tilknyttet tverrfaglig samarbeid, hendte det at

informantene trakk inn andre aktører enn bare skolen eller PP-tjenesten. Dette er noe jeg har hatt med meg når jeg har analysert og tolket forskningsresultatene. I tillegg har jeg bemerket meg at jeg kunne vært flinkere å bruke såkalte *prober* – altså å be informantene om å utdype det de forteller (Gudmundsdottir, 2015a, s.25). Jeg tror mangelen på prober skyldes at jeg har en relativt lang intervjuguide og ikke ville ta for mye av tiden til informantene ved å hele tiden grave dypere. Det som har hjulpet meg til å likevel få empirisk materiale som ikke bare skaper på overflaten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.96), er at det var mange spørsmål om hvert tema i intervjuguiden. I tillegg benyttet jeg meg i stor grad av teknikken *taushet*, som gir informantene tid til å assosiere og reflektere rundt spørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2015, s.167).

3.6.2. Studiens troverdighet

Ifølge Larsson (2005) er kvalitet selve fundamentet for god vitenskapelig forskning (s.2). Kvaliteten i kvalitative studier omhandler forskningsprosjektets troverdighet. For å kunne si noe om studiens kvalitet og troverdighet er *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* sentrale begreper (Thagaard, 2018, s.181).

Reliabilitet omhandler hvor pålitelig forskningsdataene er (Thagaard, 2018, s.19). I kvalitativ forskning bestreber man ofte pålitelighet og troverdighet gjennom *refleksivitet*. Det vil si at man redegjør for alle valg man tar gjennom forskningsprosessen (Berger, 2015, s.222). Dette har jeg gjennomgående forsøkt å gjøre i oppgaven min, ved å avklare mine forkunnskaper, samt alle valg og betraktninger som har vært avgjørende for at jeg sitter igjen med de funnene jeg gjør. Det er dog viktig å presisere at påliteligheten i min studie ikke omhandler at en annen forsker ville funnet nøyaktig de samme funnene. I stedet kan man tenke at redegjørelsene for mine valg gir deg de «samme» forskningsbrillene som jeg har hatt (Dalen, 2011, s.93). I henhold til det hermeneutiske ståstedet i studien har jeg gått flere runder med veksling mellom empiri og teori, for å fortolke meningsinnholdet i informantenes opplevelser av samarbeid. Dette for å kvalitetssikre studiens funn (Dalland, 2017, s.46; Kvale & Brinkmann, 2015, s.276).

Berger (2015) belyser i tillegg loggføring underveis som en strategi til å oppnå refleksivitet (222). Dette har jeg gjort gjennom hele forskningsprosessen. For min del opplevdes det som en styrke i forhold til at jeg kunne bla i notater, fremfor å bare «huske» hvilke utfordringer jeg møtte underveis og lignende. Loggen min lettet arbeidet med metodekapittelet, da jeg kunne se hvilke utfordringer jeg har møtt på, og senere reflektere rundt dem.

Innenfor samfunnsforskning blir *validitet* som regel knyttet til forskningens gyldighet. Nærmere bestemt om studien faktisk undersøker det som var formålet, da med utgangspunkt i metodens egnethet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Validiteten i denne studien ligger derfor i mine tidligere begrunnelser for valg av kvalitativt intervju for å besvare problemstillingen som etterspør informantenes opplevelser. Det vil si at vi nok en gang kan se kvalitetskriteriet i lys av bestrebelsen etter *refleksivitet* (Berger, 2015, s.222).

Som nevnt skal spørsmål i kvalitative intervju være åpne, slik at de inviterer informanten til å fortelle (Thagaard, 2018, s.97). Av de aller fleste spørsmålene kom det lange, beskrivende svar fra informantene mine. Under intervjuene merket jeg dog at noen av spørsmålene var litt ledende. Dette gjelder spesielt spørsmålet om sammenheng mellom

stress og emosjonelle vansker. Derav har jeg bevisst utelatt nettopp denne sammenhengen som funn i oppgaven. Til tross for stor enighet blant informantene, var det på en måte mine ord som sa at det var sammenheng. Det kan derfor tenkes at de følte at de *måtte* si noe om denne sammenhengen, selv om de ikke nødvendigvis hadde kommet til og belyst den på egenhånd. Derav anså jeg ikke nevnte funn som valide.

Generalisering er et sentralt begrep innenfor de fleste kvantitative studier, men i kvalitative studier bruker man i større grad begrepet *overførbarhet* for studiens funn (Kleven, 2014a, s.124-125). Begge begrepene omhandler hvorvidt funnene fra en studie kan gjøres gjeldende mer generelt. Hvorvidt funnene oppfattes som generelle, vil avhenge av forskerens evne til å argumentere for at de kan være relevante i andre sammenhenger. I tillegg vil utvalget være vesentlig for å vise hvem funnene kan være relevante for (Thagaard, 2018, s.194). Ut fra dette har jeg i min studie forsøkt å gi et innblikk i hvordan tverrfaglige samarbeid mellom skole og PPT fungerer i praksis. Med tanke på at jeg har intervjuet fire lærere i grunnskolen og tre PP-rådgivere har jeg fått frem ulike nyanser av opplevelser i samarbeidet. Det er likevel ikke en selvfølge at en ny lærer i skolen eller en annen PP-rådgiver ville ytret eksakt de opplevelsene som har fremkommet i denne studien. Her kan også kommunen man jobber i være en faktor som påvirker opplevelsen av samarbeidet. Likevel er det grunn til å tro at enhver aktør som samarbeider rundt barn med emosjonelle vansker vil kunne identifisere seg med noe av det denne oppgaven belyser. Det er også verdt å nevne at formålet med en kvalitativ er å kunne sammenfalle nye og tidligere funn, som for så vidt inngår i studiens validitet (Thagaard, 2018, s.181). Studiens overførbarhet kan også gjøres gjeldende ved at mine forkunnskaper og mine funn sammenfaller, ved at studien har gitt meg en dypere forståelse for hva som kan ligge bak eventuell frustrasjon rundt samarbeid mellom skole og PP-tjeneste. Det er dette vi nå skal fokusere på under presentasjon og analyse av studiens empiri i kapittel fire, fem og seks. Med formål om å besvare studiens problemstilling: «*Hvordan opplever grunnskolelærere og PP-rådgivere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med emosjonelle vansker?*».

4. Samarbeidets formål

Et essensielt funn i analysen er at både lærerne og PP-rådgiverne mener emosjonelle vansker er de største og mest tidkrevende sakene de arbeider med. Fokus i denne kategorien blir derfor å se nærmere på informantenes opplevelse av formålet med samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere tilknyttet elever med emosjonelle vansker.

4.1. Avdekke behov for spesialundervisning

Rektor skal henvise til PPT i samråd med elevens foresatte, dersom læreren har meldt bekymring rundt elevens læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det kan være ulike vansker som ligger til grunn for ei henvisning. PP-rådgiverne forteller om ulik opplevelse av henvisningene ut ifra hvilken vanske det er snakk om:

«Henvisninger på lese- og skrivevansker er ganske klare. Der er skolene gode på, stort sett gode på, å kartlegge i forkant, slik at vi har det vi trenger for å utrede (...). Så er det psykosi- eller emosjonelle vansker, de er mer diffuse. For vi ser at det kan være uttrykk for andre ting da, som man kan gjøre noe med».

Slik sitatet viser kan henvisninger tilknyttet emosjonelle vansker oppleves som noe mangelfulle eller «diffuse». Dette kan knyttes til Buli-Holmbergs (2015) påstand om at

lærere har et forbedringspotensial når det gjelder utarbeidelse av pedagogiske rapporter (s.93). Rådgiverne spesifiserer dette til å gjelde emosjonelle vansker, fordi de virker tilfreds med henvisninger av lese- og skrivevansker. Utdraget viser at lærerne ofte gir «diffuse» beskrivelser av elevens ferdigheter, kunnskaper og utviklingsmuligheter når eleven viser tegn på emosjonelle vansker (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.146-147; Holst-Jæger, 2018, s.196). Dette kan henge sammen med forarbeidet lærerne har gjort i førhenvisningsfase, som bl.a. innebærer kartlegginger (Holst-Jæger, 2018, s.192-193). En mulig årsak kan være at man ikke kan måle emosjoner på lik linje med kunnskap gjennom kartleggingstester. Derav kan det være at lærerne selv har et mangelfullt bilde av elevens vansker, noe som vises i den pedagogiske rapporten. PP-rådgiverne uttaler at de har det de trenger, når læreren har kartlagt eleven i forkant. Det kan tyde på at lærerens forarbeid letter rådgivernes utredningsarbeid.

Videre fremkommer det at en mulig årsak til «diffuse» henvisninger kan være «uttrykk for andre ting man kan gjøre noe med». På bakgrunn av studiens teorigrunnlag peker dette mot at emosjonelle vansker kan komme av ulike hendelser i systemet rundt eleven (Djupedahl & Korshavn, 2016, s.90, Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.103; Stangeland & Færevaa, 2014, s.53). Ut fra det indikerer rådgiveren at endring i systemer rundt eleven, kan redusere vanskene. I lys av Bronfenbrenners (1979) teori vil det si at faktorer i mikro-, makro- eller eksosystemet, kan være årsaken til at elever har emosjonelle vansker (s.21). Følgelig kunne f.eks. en målstyring med andre signaler enn prestasjonsfokuset redusert elevens vansker. Det samme kan gjelde hjemmeforhold som skilsmisser eller omsorgssvikt. Kanskje er det slike opplevelser som gjør at barnet opplever negative tanker og følelser? Psykiske helseplager har økt i takt med kravene barn og unge møter i systemene rundt seg (Federici & Skaalvik, 2017, s.187-188). Dette kan være et eksempel som støtter under informantens ytring. Tanken om at det kan være mange årsaker til at elever viser tegn på emosjonelle vansker, utdypes av rådgiverne:

«Jeg får aldri en henvisning hvor det står at de henviser for emosjonelle vansker spesifikt. De henviser jo til PPT fordi det er dårlig med læringsutbyttet (...). Når de henvises til oss så vurderer vi hvilke fag de ikke har utbytte i, det går på det faglige (...). Og da er det klar at hvis du har så store emosjonelle vansker så går det utover alle fag, konsentrasjon, tilbaketrekking, sosialt, skolefravær».

PP-rådgiverne tydeliggjør her sin rolle ved å fortelle at det er elevenes læringsutbytte som ligger til grunn i skolens henvisninger. Dette utdypes ved å si at de «vurderer hvilke fag elevene ikke har utbytte i», som vanligvis utredes gjennom normerte tester i sakkyndighetsarbeidet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.161). Til tross for fokus på elevenes faglige utbytte, viser rådgiverne her til sammenhengen mellom emosjonelle vansker og utfordringer i skolehverdagen. Eksempelvis løfter de frem at emosjonelle vansker gjerne går «utover alle fag», grunnet «elevenes konsentrasjon og tilbaketrekking/skolefravær». Utsagnet om manglende konsentrasjonsevne sammenfaller med teorien om at en stresset hjerne ikke evner å fokusere på skolearbeid (Stangeland & Færevaa, 2014, s.80; Raundalen & Schultz, 2006, s.53). Rådgiverne trekker inn at tilbaketrekking/skolefravær kan tyde på at de kjenner til langsiktige konsekvenser av emosjonelle vansker. Sett i sammenheng med psykiske helseplager kan nemlig faglige nederlag over tid føre til skolevegring eller de psykiske lidelsene angst og/eller depresjon. Dette fordi elevens negative tanker og følelser forsterkes av å ikke oppfylle de forventningene og kravene en møter (Haugen, 2019, ss, 17-18 & 173; Tjomsland & Viig,

2015, s.19-20; Vogt, 2016, s.81). En slik sammenheng fortelles også fra lærerperspektivet:

*«Til tross for at utredninger fra BUP, habiliteringstjenesten og PPT viser at eleven er innenfor normalområdet på kognitiv fungering «så ser vi jo fortsatt at h*n fungerer jo ikke i fag. H*n tar ikke til seg læring. H*n klarer ikke være den del av klassen, forholde seg til regler, så for vår del er det jo det vi må starte med. Vi må starte med å ta tak i det emosjonelle, vi må starte med å bygge trygghet, mestring, gi på en måte en helt annen type skolehverdag (...) Kan ikke starte rett på med fag».*

Lærerne benevner både PP-tjenesten og andre hjelpeinstanser som ansvarlige for å utrede elevens faglige nivå ved å referere til kognitiv fungering. Selv om de trekker inn andre hjelpeinstanser, virker det som om lærerne og PP-rådgiverne er enige i at faglig utredning er en rolle som tilhører PPT. Dette samstemmer med beskrivelsen av PP-rådgivernes ansvar for kartlegginger innenfor sakkyndighetsfasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.161). I lys av samarbeidsteorien kan det tyde på at suksesskriteriene *forankring/system* og *kunnskap om hverandre* oppleves som innvilget for informantgruppene i denne studien. Forankring/system handler om at aktørene har en plan for samarbeidet, og at det er forankret i kommunens planer. Kunnskapen om hverandre bygger her på at deltakerne kjenner til sine ansvarsområder i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s.43-45).

Foruten rolleavklaringen forteller lærerne at til tross for normal kognitiv fungering, er det ikke nødvendigvis slik at eleven har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning. Det å «ikke klare å være en del av klassen» kan peke mot det PP-rådgiverne omtalte som tilbaketrekking og skolefravær. Å ikke «ta til seg læring» kan sammenfalle med at hjernen har fokus på andre tanker enn selve skolearbeidet. Med andre ord ser det ut til at lærerne og PP-rådgiverne har nokså lik forståelse for en sammenheng mellom emosjonelle vansker og læreversker (Garløv & Haavet, 2010, s.106). Følgelig antyder det en felles forståelse av at samarbeidet er nødvendig for å avdekke elevens opplæringsbehov. Teoretisk sett indikerer dette at suksesskriteriet *felles målsetting og nødvendighet* er tilstede i informantenes samarbeidsopplevelse. Det er dog viktig å påpeke at disse suksesskriteriene omhandler både en felles forståelse for målet, og enighet om hvordan man best når dette målet (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45). Sitatet ovenfor gir kun innsikt i første del av suksesskriteriene.

Utdragene fra både PP-rådgiverne og lærerne har så langt vært rettet mot manglende læringsutbytte tilknyttet stress og manglende konsentrasjonsevne. Informantgruppen fra skolen kom samtidig inn på et annet aspekt av emosjonelle vansker:

«Jeg opplever jo at jeg har elever som kan være redd for det meste av nye og ukjente situasjoner (...). Jeg har elever som f.eks. er veldig redd for å ta i bruk Ipad. Ehm, er redd for selve Ipaden. Kan være redd for skumle bilder som står på ei bok i klasserommet. Så det kan være ganske sånn... Det kan være mange, mange ting bare i klasserommet som kan virke skremmende da».

I lærernes omtale av emosjonelle vansker løftes redselsfølelsen frem. Det skildres at det er mange ting som kan «virke skremmende» for elevene i skolekonteksten. Alt fra «Ipad» og «bøker» til «nye og ukjente situasjoner». I lys av teori om emosjonelle

vansker kan det her trekkes en tråd til følelsene frykt og bekymring, og i verste fall diagnosen angst (Haugen, 2019, s.17-18; Stangeland & Færevaa, 2014, s.80). Redselen for nye og ukjente situasjoner kan peke mot et behov for forutsigbarhet. Det virker her som om elevene kan bli redde av å møte på situasjoner de ikke er forberedt på. Derav kan proaktiv klasseledelse med dags- eller ukeplaner være gunstig for elevene. Dette sammenfaller med både teori og elevers erfaringer (Barneombudet, 2017, s.23; Bru, 2011, s.31-32).

At det er mange ting som kan «virke skremmende» i klasserommet kan ses i sammenheng med tidligere informantbeskrivelser av at elever med emosjonelle vansker kan ha høyt skolefravær i form av tilbaketrekking/skolevegning (Vogt, 2016, s.81). Kanskje er det nettopp faktorer i klasserommet som gjør til at elevene opplever bekymring, stress og frykt? Dette viser også at det ikke nødvendigvis er slik at noen opplever kun stress, og andre bekymring eller frykt, men at disse følelsene ofte opptrer sammen hos elever med emosjonelle vansker (Stangeland & Færvaa, 2014, s.80).

I et videre perspektiv kan vi her trekke inn Bronfenbrenners (1979) biøkologiske utviklingsmodell. Vi ser at når emosjonelle vansker påvirker elevens læringsutbytte blir PPT koblet inn. Dermed har elevens vansker opprettet mesosystemet skole-PPT (s.26). Bakgrunnen for at det er nettopp skole og PPT som samarbeider når eleven har manglende læringsutbytte, ligger i profesjonenes mandat nedfelt i Opplæringslova (1998, §15-8). Opplæringslova er lovverket for skolen og PPT, og anses derfor hos Bronfenbrenner som en del av ekso- og makrosystemet. Her ser vi dermed den gjensidige sammenhengen mellom systemene rundt eleven, og at eleven er selve bindeleddet mellom de samarbeidende mikrosystemene (Bronfenbrenner, 1979, s.26; Bø, 2002, s.58).

4.2. Diagnostisere elevens vansker?

Til tross for at informantene ovenfor virket enige om at samarbeidets formål er å få eleven i bedre posisjon til læring, fremkom det videre mer delte meninger om veien frem mot målet. Et essensielt funn er her uenighet rundt hvorvidt diagnostisering er en del av PP-rådgivernes utredning. Her virker det som om informantgruppene har ulike ambisjoner:

«Jeg opplever at skolene forventer, eller av og til tenker at eleven har den vansken, mens når vi nøster nærmere eller graver dypere så kan det være ting som er med på å forklare det da, utenom at det er en diagnose» - PPT

«De er rask med å liksom sette en diagnose, og hvis de ikke finner diagnosen så er det en uspesifisert personlighetsforstyrrelse eller utviklingsforstyrrelse – det er en sånn typisk sak en ser» - Skolen

Slik informantenes opplevelser ovenfor viser, kommer begge informantgruppene inn på tema diagnostisering, men hevder det er motparten som ønsker det. PP-rådgiverne mener altså at det er lærernes ønsker å diagnostisere, mens lærerne hevder det er rådgiverne som raskt forsøker å finne en diagnose. Glavin og Erdals (2018) suksesskriterium *felles målsetting* (s.43) ser her ut til å være implisitt oppfylt. Dette til tross for at ingen av gruppene benevner diagnostisering som sitt formål, men legger det over på den andre aktøren. Derav kan vi si at de stiller likt og at diagnoser er et tema

som opptar begge informantgrupper. Her er det dog sentralt å påpeke at informantene i studien ikke nødvendigvis samarbeider med hverandre. Det kan derfor tenkes at fokuset på diagnostisering varierer fra rådgiver til rådgiver og lærer til lærer. Rådgiverne viser i dette tilfellet at de ikke nødvendigvis er ute etter en diagnose, men ønsker et bredt perspektiv på å kunne forklare elevens vansker. Dette er i tråd med Buli-Holmberg og Ekebergs (2016) forklaring av at utredninger skal gi innsikt i både opplærings situasjon og elevens utvikling på flere områder (s.151). Ifølge skolen er det «typisk» at man mer eller mindre får en diagnose på eleven. Videre fremhever læreren diagnostisering som en mulighet til å bedre elevens opplæringstilbud:

«Vi er pliktig å tilrettelegge uavhengig av diagnose eller ikke, men vi har mye mer midler og rettigheter fra kommunen hvis vi har en diagnose – en sakkyndig vurdering og IOP».

Informanten viser her til skillet mellom kravet om tilpasset undervisning for alle elever (Opplæringslova, 1998, §1-3) og retten til spesialundervisning for de med manglende tilfredsstillende av læringsutbytte (Opplæringslova, 1998, §5-1; Saabye, 2014, s.6). Informanten trekker inn «mer midler og rettigheter» for elever med «sakkyndig vurdering og IOP». Dette kan ses i lys av Vogts (2016) uttalelse om at man har bedre muligheter til å tilpasse elevenes læringsbehov i små grupper eller individuelt (s.32). Det er likevel ikke nødvendig med en diagnose for å få rett til spesialundervisning. PPT kan også vurdere elever uten diagnose til å ha behov for spesialundervisning. Det dreier seg da om manglende utbytte av ordinær undervisning (Nordahl, 2018, s.113; Opplæringslova, 1998, §5-1). Dette kommer informanten inn på avslutningsvis, da vedkommende trekker inn «sakkyndig vurdering og IOP». Med det ser det ut til at lærernes formål med diagnostisering handler om «mer midler» til å tilrettelegge elevens opplæringstilbud. «Mer midler» kan peke mot muligheten til å undervise i mindre grupper eller individuelt, for å følge opp eleven tettere. Tett oppfølging kan være gunstig for å trygge skolehverdagen for elever med emosjonelle vansker (Bru, 2011, s.31; Ellneby, 2000, s.15; Nordahl, 2018, s.87; Tjomsland & Viig, 2015, s.20).

I lys av Bronfenbrenners (1979) teori vil her mikrosystemet «skole» og mikrosystemet «PPT» kunne ha ulike formål relatert til deres rolle og relasjon til eleven. Mens PP-rådgiverne er pålagt å avdekke elevens vansker, er det lærerne i skolen som til syvende og sist skal ivareta elevens behov i skolehverdagen (Imsen, 2014, s.18-19; Kjønsstad, 2009, s.54; Opplæringslova, 1998 §§ 1-3 & 5-6). Dette kan være en mulig forklaring på at lærerne har et større fokus på å få en diagnose på eleven, enn hva PP-rådgiverne uttrykker de har. Tilknyttet diagnosefokuset fortalte også en av lærerne om en hendelse som belyser foresattes påvirkning av det tverrfaglige samarbeidet:

«(...)Etter ei stund så viste det seg jo at foreldrene hadde gitt PPT munnkurv. Eleven har hatt en diagnose i 1,5 år og også rettigheter deretter egentlig, men som vi ikke var klar over fordi vi ikke fikk vite om diagnosen..».

Utdraget er avslutningen på ei fortelling om en frustrert lærer som over lang tid var bekymret for elevens læring og utvikling. Etter å ha henvist til PP-tjenesten, fikk læreren beskjed om at det ikke var noen diagnose inni bildet. Som det fremkommer i sitatet fikk ikke læreren vite om diagnosen fordi foresatte hadde «gitt PPT munnkurv». Det kan her tyde på at PP-tjenesten har forholdt seg til sin yrkesmessige taushetsplikt, og derav ikke videreformidlet sensitive opplysninger om eleven uten foresattes tillatelse (Kjønsstad,

2009, s.54). I lys av Bronfenbrenners (1979) teori ser vi her at elevens mikrosystem kan innvirke på mesosystemet, fordi «hjemmet» har forhindret informasjonsutveksling mellom «skole-PPT» (s.21). Som læreren selv uttrykker kan mangelen på informasjon om diagnosen ha gjort at skolen ikke visste om mulige behov hos eleven. Vi ser altså at taushetsplikten kan være til hinder for samarbeid mellom profesjonsutøvere, fordi det påvirker kommunikasjonen i form av hva som kan deles og ikke. Dette stemmer overens med teorien (Kjønstad, 2009, s.12-13). Fra foresattes hold kan dette dreie seg om at de ikke ønsker fokus på diagnoser, eller at de ikke vil anerkjenne elevens hjelpebehov. Andre foresatte kan derimot bli lettet av en diagnose, fordi det er en måte å forklare elevens vansker på (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.151; Samnøy, 2015, s.114). Hva som er reelt i dette tilfellet går vi ikke dypere inn på, fordi foresatte selv ikke har fått vist sitt perspektiv på saken. Likevel kan vi trekke inn at elevopplysninger som deles mellom lærere og PP-rådgiverne, bør ha formål om å bedre elevens opplæringstilbud (Driscoll, 2019, s.44). Noe informantene tydelig har uttrykt ved at diagnose kan utløse «mer midler» til å tilrettelegge opplæringen.

Det kan virke som at opplevelsen ovenfor var et engangstilfelle, fordi alle informantene ellers beskriver foresatte som samarbeidsvillige til å gi barnet sitt best mulig opplæring. Dessuten er det som regel ikke PP-tjenesten som diagnostiserer elevene, men rådgiverne bistår ofte skolen med å koble inn andre aktuelle hjelpeinstanser:

«(...)Så er det jo henvisning til BUP (...). Det skjer jo det også - i forhold til at det starter med emosjonelle vansker - så kan disse emosjonelle vanskene være en lese- og skrivevanske. Og da gjør vi utredning og da kartlegger vi og diagnostiserer. Det gjør vi, det er vel den type diagnose vi setter hos oss da, resten av diagnosene blir jo sendt videre».

PP-rådgiveren forteller at de kun diagnostiserer lese- og skrivevansker, som vil si diagnosen dysleksi. Når det gjelder diagnoser tilknyttet emosjonelle vansker henvises eleven videre til «BUP» (barne- og ungdomspsykiatrien) eller «habilitering» (habiliteringstjenesten). Med andre ord er det uenigheter mellom lærernes og PP-rådgivernes forståelse av diagnostiseringsansvar. Mens rådgiverne tydelig uttrykker at de kun diagnostiserer lese- og skrivevansker og ikke har ansvar for diagnoser tilknyttet emosjonelle vansker, fremkommer diagnostisering som en del av lærernes formål med å henvise elever til PPT. I lys av samarbeidsteorien tyder det på manglende tilfredsstillelse av *realistisk syn på samarbeidsmuligheter*. I dette kriteriet er det nemlig essensielt å kjenne til hverandres fagområder (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45), noe som her ser ut til å være noe mangelfullt.

Utsagnet ovenfor viser at PPT i noen tilfeller diagnostiserer elever og andre tilfeller bistår skolen i videre henvisning. Som PP-rådgiverne selv uttrykker kan det være at man har emosjonelle vansker som utgangspunkt, men at det etter utredning også fremkommer andre utløsende eller opprettholdende faktorer. Dette tyder på at emosjonelle vansker er et komplisert felt. Når de her trekker inn «lese- og skrivevansker» kan det peke på en gjensidig sammenheng mellom emosjonelle vansker og lærevansker (Garløv & Haavet, 2020, s.106). For både lærerne og PP-rådgiverne kan det være utfordrende å vite om det er emosjonelle vansker som har ført til lærevansker eller omvendt. Det tyder likevel på at det ofte er lærevansker inni bildet for elever med emosjonelle vansker. Ut fra dette har skolen ifølge teorien gjort det riktig med å koble inn sin nærmeste samarbeidsaktør; PPT (Johannessen & Skotheim, 2018, s.34; Kreyberg, 2016, s.282).

Dersom PPT ikke anser diagnostisering som sin rolle, kan de jobbe systemrettet ved å informere skolen om andre aktuelle hjelpeinstanser (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For informantene i denne studien ser det til og med ut som at PPT bistår skolen i å koble inn andre hjelpeinstanser, især BUP for elever med emosjonelle vansker. Henvisning til andre instanser kan ha sammenheng med rådgivernes rolle. For å gjennomføre tester med formål om å diagnostisere, må man som regel være sertifisert. Som rådgiverne selv uttalte, er det kun dysleksi-diagnosen de kan sette i PPT. Derav må elever med emosjonelle vansker henvises videre, dersom det er hensiktsmessig å diagnostisere vedkommende (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.161). Å trekke frem BUP som en aktuell hjelpeinstans harmoniserer med teorien (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s.18). Lærerne ser ut til å verdsette bistand fra PP-rådgiverne i å henvise til BUP, men uttrykker samtidig et ønske om enda tettere oppfølging på dette området:

«Der skulle jeg ønske at kanskje PPT var litt mer på banen og tok det ansvaret, fordi at jeg tror BUP ville kjent på en større forpliktelse da, hvis PPT var mer på, på saken der, opp imot BUP».

Informanten fremhever at andre instanser kan føle «en større forpliktelse» dersom de kontaktes av PPT fremfor skolen. Implisitt kan dette knyttes til suksesskriteriet *tillit*. Ifølge Glavin og Erdal (2018) innebærer det å ha tro på hverandres kunnskap (s.44-45). I så tilfelle viser det at skolen henviser til PP-tjenesten og har tro på at de vet om andre instanser bør kontaktes for å gi eleven den hjelpen det er behov for. Sett i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) modell kunne altså BUP også vært ført inn som et mikrosystem, dersom de er påkoblet i samarbeidet (s.22-25). Avgrensningen til å kun være PPT, skole og hjem, henger sammen med informantens opplevelser av at det som regel er PP-tjenesten de er inntil før eventuelle andre instanser.

4.3. Ubehagelige samtaler må til for barnets beste

Et annet formål med samarbeidet hos mine informanter, ser ut til å være fokus på barnets beste. Under intervjuene fikk informantene spørsmål om hva de eventuelt har opplevd som ubehagelig å ta opp innad det tverrfaglige samarbeidet. Det ble da fremholdt av både lærerne og PP-rådgiverne at det mest utfordrende var faktorer tilknyttet barnets hjem. Dette går blant annet fram av lærersitatet nedenfor:

«(...)Skal du på en måte ta opp noe med BUP eller PPT, andre, da er du liksom på jobb. Da handler det om det faglige som fagperson, men du føler liksom at du inviterer deg litt inn i livet til noen utover det som går på skolehverdagen da. Men så ser du likevel at det henger sånn sammen».

Vi ser her at lærerne trekker inn profesjonsrollen i det å ta opp ubehagelige tema med andre aktører, som f.eks. BUP, PPT og foresatte. Det kan virke som om det er noe mer krevende å ta opp saker som går på barnets hjemmeforhold. Dette fremkommer i det informantene uttrykker at «du inviterer deg inn i livet til noen», når det går på forhold utenfor «skolehverdagen». Samtidig viser informantene her at det også er viktig, fordi «det henger sånn sammen». Sammenhengen samsvarer med at skole og hjem sammen skal oppdra eleven (Imsen, 2014, s.18-19; Opplæringslova, 1998, §1-1). I et videre perspektiv harmoniserer utsagnet med Bronfenbrenners (1979) bioøkolgiske teori, om et gjensidig samspill i systemene rundt eleven (s.21). Informantgruppen fra PP-tjenesten

viste også til at familiære utfordringer er de vanskeligste sakene å ta opp. Videre åpnet de seg imidlertid mer opp om ubehag tilknyttet de andre profesjonsaktørene:

«Det er vanskelig hvis jeg ikke kjenner dem. Hvis jeg må ta opp noe som er krevende med en gang, da kan de jo bli litt usikre. Men hvis ikke så synes jeg ikke det. Altså det er jo vanskelig hvis det, for å si det rett ut, at det er en udugelig lærer da. Da er det vanskelig å si at du – da er det krevende».

PP-rådgiveren peker her på at det er vanskeligere å ta opp «noe som er krevende» dersom man «ikke kjenner» hverandre. Teoretisk sett snakkes det her om relasjonen mellom rådgiverne og lærerne. Relasjonen mellom dem er ifølge Lund (2018) grunnleggende for at samarbeidsaktørene kan tåle uenighet og konflikter (s.345). I det inngår det at aktørene skal være såpass trygge i samarbeidet at de tør å fortelle hva som hemmer og fremmer samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s.44). Formuleringen «udugelig lærer» tyder på misnøye rundt lærerens ferdigheter med å tilrettelegge undervisningen for elever med emosjonelle vansker. Om PP-rådgiverne tør å ytre dette til læreren det gjelder eller ikke, kan henge sammen med suksesskriteriet *trygghet*. Tilfellet med en såkalt «udugelig» lærer kan påvirke elevens læringsmuligheter negativt dersom det ikke blir gjort noe med. PP-rådgiveren bør således fortelle dette slik at læreren får mulighet til selvinnsikt. Lærerens selvinnsikt er grunnleggende for å kunne endre egen praksis og trolig bedre elevens lærings situasjon. Gitt at relasjonen er på plass, og rådgiverne forteller lærerne det de ser, åpnes muligheten til å innvilge suksesskriteriet *realistisk syn på samarbeidsmuligheter*. Dette fordi det omhandler viljen til å endre egen praksis, fremfor å leve med konflikter. Utdraget indikerer ikke direkte en konflikt, men i større grad brudd på rådgivernes tillit til lærernes faglige kompetanse. *Tillit* er dermed et suksesskriterium som i dette tilfelle ikke finner sted (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45). Opplevelse av uenighet med PP-rådgiverne belyses fra lærerperspektivet gjennom følgende sitat:

«Jeg tror at uansett uenighet eller ikke, så er det viktig at vi kommer inn med åpent sinn. Åpne øyne på en måte, at vi kan ta imot å prøve ut, for det skylder vi barna. For uansett om noe fungerer fint, så kan det være andre metoder som fungerer bedre».

Gjennom lærerens uttalelse fremkommer det at selv om noen undervisningsmetoder «fungerer fint», kan det være andre som «fungerer bedre». Her refererer læreren til ulike «metoder» som tyder på en erkjennelse av at det er ulike måter å tilrettelegge undervisningen på. Ut fra teorien om tilpasset opplæring kan «metoder» omhandle både organisering og innhold av undervisningen (Saabye, 2014, s.6). Lærerens erkjennelse harmoniserer med viljen til å endre egen praksis, altså suksesskriteriet *realistisk syn på samarbeidsmuligheter* (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45). Bakgrunnen for å trå inn i samarbeidet med et «åpent sinn», begrunnes her av informanten med at det «skylder de barnet». I lys av samarbeidsteorien peker dette nok en gang mot suksesskriteriet *felles målsetting*. Dette fordi kjernen i en felles målsetting for samarbeid rundt elever bør grunne i barnets beste (Glavin & Erdal, 2018, s.43).

Samlet sett ser det ut til at PP-rådgiverne og lærerne har en nokså lik forståelse av samarbeidets formål tilknyttet elever med emosjonelle vansker. Begge informantgruppene viser en forståelse av at vanskene kan innvirke på elevens læringsutbytte, og derav føre til et behov for spesialundervisning. Det fremkommer dog

litt ulike syn på om det er nødvendig med diagnostisering, eller om fokus bør ligge på faktorer i systemet rundt barnet. Til tross for uenigheter på noen områder, fremhever både lærerne og PP-rådgiverne viktigheten av å trosse eget ubehag i samarbeidet til fordel for elevens beste.

5. Kausalitet i aktørenes arbeid

I analysearbeidet viste det seg at informantene var enige om at PP-rådgivernes hovedrolle i samarbeidet omhandler utredningsarbeid, mens lærernes rolle er å tilrettelegge elevens opplæring før og etter henvisning til PPT. Denne kategorien handler om hvordan aktørenes roller og oppgaver henger sammen.

5.1. PP-rådgivernes tilstedeværelse i skolen

Et gjentakende trekk i intervjuene fra både PP-rådgiverne og lærerne var opplevelsen av mangelfull tilstedeværelse av rådgiverne i skolekonteksten. Dette ble ytret både implisitt og mer eksplisitt. Blant annet knyttet lærerne viktigheten av rådgivernes tilstedeværelse til deres observasjonsarbeid:

«Det er jo ei kjent problemstilling at når vi har besøk av folk som skal observere, så er det jo bare solskinn, hehe. Så litt det der med at de er nok tilstede og at de er der nok til å kunne havne oppi helt konkrete problemstillinger.»

For det første uttrykker læreren at det er «ei kjent problemstilling», som kan indikere at dette er noe som er opplevd hyppig. For det andre bruker vedkommende metaforen «solskinn» som i seg selv er et positivt ladet ord. I denne sammenhengen uttrykker det dog en negativ opplevelse. Dette fordi det handler om at læreren opplever at PP-rådgiverne kun ser solskinn under sine observasjoner i skolen. Det kan derfor virke som om metaforen peker på at lærerne og PP-rådgiverne ikke alltid ser de samme utfordringene hos elevene. Dette tydeliggjøres i det læreren ytrer et ønske om at PP-rådgiverne skal være «nok» i skolen «til å kunne havne i helt konkrete problemstillinger». Med det indikeres det at ikke PP-rådgiverne alltid ser de samme problemstillingene som lærerne gjør i arbeidshverdagen sin. I teoridelen ble det nevnt at foresatte og lærerne kan ha ulik oppfatning av elevens utfordringer, fordi de opplever barnet på ulike arena (Samnøy, 2015, s.109-110). PP-rådgiverne og lærerne derimot, opplever jo begge barnet i arenaen «skole». Som vist ser det derfor ut til at dette handler mer om tiden man tilbringer i skolen, og ikke minst rundt eleven. Dette samsvarer med teorien om at observasjoner er tidkrevende og gir et begrenset innblikk (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.161).

Tilstedeværelse på barnets arena kan være essensielt for å danne gode relasjoner. Dette fordi en god relasjon innebærer at eleven har tillit til den voksne og tillit tar gjerne tid å opparbeide. Dette kan være særlig gjeldende for elever med emosjonelle vansker, fordi de ofte har utfordringer med å håndtere mange ulike relasjoner (Bø, 2002, s.44-46; Drugli, 2008, s.78; Ellneby, 2000, s.22). At lærerne og rådgiverne ikke alltid ser de samme utfordringene og mulighetene til å tilpasse undervisningen kan henge sammen med hvilken relasjon de har til eleven. Dette fordi relasjonen de har til barnet kan påvirke hvor mye barnet deler av seg selv (Holmsen, 2011, s.67). Hva barnet deler av seg selv, kan tenkes å omhandle hvilken atferd og problemstillinger eleven viser rundt samarbeidsaktørene. Eksempelvis kan det være spesifikke fag eller undervisningsformer som trigger elevens vansker. Tidligere ble det eksemplifisert at elever kan være redde for

Ipad. For å gi PP-rådgiverne innblikk i denne problemstillingen bør kanskje læreren legge opp til at elevene skal arbeide med Ipad under observasjonen.

Hvor mye barnet deler av seg selv kan også knyttes til merkbarheten av at det er en observatør tilstede. Dersom PP-rådgiverne sjeldent er i klasserommet vil de mest sannsynlig trekke mye av elevenes oppmerksomhet når de først er der. Følgelig kan det tenkes at elevene oppfører seg annerledes enn til vanlig. Dersom rådgiverne ikke har tid til mer nærvær i skolen, vil det ifølge Hesselberg og Tetzchner (2016) lønne seg at de inntar en assistentrolle mens de observerer (s.155-156). På den ene siden kan det tenkes at det gjør rådgiveren mindre merkbar i observatørrollen. På den andre siden kan det avgrense innsikten i elevens vansker ytterligere. Dette fordi tiden i klasserommet da både brukes på observatørrollen, men i tillegg en ekstrarolle som hjelpelærer. Dette er imidlertid ikke noe jeg og informantene brukte tid på å reflektere rundt, men det kan være en tanke til fremtidige samarbeid. Betydningen av relasjonen til eleven for å få et reelt innblikk i dets vanskeområde, konkretiseres gjennom lærernes forventninger til PP-rådgiverne:

«Altså jeg forventer at de skal komme inn i bildet, og at de – når de først har kommet inn i bildet og skal ta en avgjørelse – skal bli kjent med eleven, og tar vurdering på grunnlag av gode observasjoner over tid. Og samtaler med eleven og foresatte, og også skolen».

Gjennom sitatet ytrer læreren en klar forventning om at PP-rådgiverne skal møte opp i skolen og danne relasjoner til eleven de skriver om. I likhet med sitatet ovenfor er det altså ønskelig med mer nærvær av PP-rådgiverne i skolen, spesielt i forhold til det å bli kjent med eleven og observasjonsarbeid. I lys av samarbeidsteorien kan det her tyde på manglende hyppighet av samarbeidsmøter på arenaen skole. Det vil si at suksesskriteriet *praktisk gjennomføring av samarbeidet* har forbedringspotensial (Glavin & Erdal, 2018, s.45). Videre ordlegger læreren seg med «når de først har kommet inn i bildet», som tilsier at lærerne opplever ventetid før bistand fra PP-tjenesten. Denne opplevelsen sammenfaller med studier av at PP-tjenestens saksbehandling ofte tar lang tid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.55-56). Sitatet underbygger at observasjoner er et tidkrevende utredningsarbeid (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.161).

Et viktig aspekt i dette utdraget finner vi i siste setning hvor læreren trekker frem «samtaler med eleven, foresatte og også skolen». Ved å benevne eleven, foresatte og skolen viser informanten her en forståelse av gjensidighet mellom systemene rundt barnet. Derav ser det ut til at lærerens arbeid samsvarer med Bronfenbrenners (1979) teori (s.21). Dette er essensielt for å kunne utarbeide *samskampte og gjensidig avhengige tiltak* tilknyttet elevens opplæring (Kreyberg, 2016, s.280). Det å supplere kartleggingstestene og observasjonene med samtaler kan bidra til et bedre helhetsinntrykk av elevens vansker (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, ss.159 & 151). Forøvrig vil det være vesentlig å høre elevens og foresattes stemme på hva de anser som «barnets beste» - som tidligere er lagt frem som en del av formålet med informantenes samarbeid med hverandre. Det er nemlig ikke sikkert at hver enkelt aktør har lik oppfatning av elevens behov. Og dessuten; hvordan vet noen andre enn barnet selv egentlig hva som er det beste opplæringstilbudet?

Selv om informanten i utdraget ovenfor vektlegger betydning av å samtale med barnet og dets foresatte, vil ingen tiltak fungere dersom barnet selv ikke opplever tilfredsstillelse

(Barneombudet, 2017, s.14; Lund, 2018, s.353; Nordahl, 2018, s.237). Inkludering av barnets perspektiv er nedfelt i Barnekonvensjonen (2003), mens foresattes rett til medvirkning gjennom hele prosessen fra bekymring til gjennomføring av spesialundervisning, beskrives av Utdanningsdirektoratet (2017c). I lys av Bronfennbrenners (1979) teori ser vi her et tilfelle av at ytre føringer i ekso- og makrosystemet virker inn på samarbeidet mellom ulike mikrosystem (s.26; Bø, 2002, s.53-54). Her i form av elevens- og foresattes rett til å bli hørt i samarbeid som angår eleven. Ifølge PP-rådgiverne selv har de fleste et stort fokus på å inkludere elevens perspektiv ved å samtale med dem:

«Det er helt individuelt hvordan vi jobber med sakene, og så spørres det jo hva som kommer fram da. Men det vi har mye fokus på nå, som jeg synes vi har blitt veldig gode på, er jo at vi snakker mye med eleven. Veldig opptatt av elevens synsvinkel. Jeg kan ofte ha flere samtaler med dem før jeg gjør andre ting»

Rådgivernes sitat sammenfaller her i stor grad med lærernes uttalelse om viktigheten av å inkludere eleven og foresatte i samarbeid som angår dem. Sammen strider disse utsagnene imot tidligere teori om at elever og foresattes stemme ikke blir hørt (Barneombudet, 2017, s.48; Nordahl, 2018, s.122). Til tross for at rådgiveren selv mener de har blitt «veldig gode» på å snakke «mye med eleven», er det ikke sikkert eleven selv føler seg inkludert i samarbeidet. Inkluderingsbegrepet handler ikke bare om tilhørighet, men også å få delta i fellesskapet (Haugen & Stølen, 2017, s.27). Med det ligger en vesentlig betydning av inkluderingen på om eleven bare blir snakket «med» eller om vedkommendes ønsker tas hensyn til. Vi kan f.eks. trekke en tråd tilbake til rådgivernes uttalelse om at læreren var «udugelig». I lys av inkluderingen må en da vektlegge hva eleven selv synes om lærerens undervisning. Det hjelper lite om rådgiverne og læreren endrer undervisningspraksisen, dersom eleven selv ikke opplever det som tilfredsstillende (Barneombudet, 2017, s.14; Lund, 2018, s.353; Nordahl, 2018, s.237).

Ettersom elever og foresatte ikke har uttalt seg i denne studien, kan det ikke konkluderes rundt hvorvidt de føler seg inkludert. Basert på lærernes og PP-rådgivernes perspektiver virker det dog som det er stort fokus på å inkludere foresatte og eleven i samarbeidene. Videre viser imidlertid sitatet til at rådgivernes sakkyndighetsarbeid er «helt individuelt» som kan tyde på variasjoner i hvorvidt rådgiverne vektlegger elevens- og foresattes meninger. Varians i PP-rådgiveres sakkyndighetsarbeid er også tidligere forsket på. Kunnskapsdepartementet (2019) viser til forskjeller i både innholdet og behandlingstiden i sakkyndighetsarbeid (s.58). Her vil det være innholdet som korrelerer med rådgivernes uttalelse, i form av variasjoner mellom hvilke perspektiv som inkluderes i deres arbeid. Tidligere utsagn stemmer forøvrig med at det kan være ventetid i noen saksbehandlinger. Grunnet ulikhet i sakkyndighetsarbeidet ønsker Barneombudet (2017) en forskrift med føringer for sakkyndige vurderinger (s.8). En slik forskrift kan muligens føre til at flere elever og foresatte føler seg inkludert i samarbeidet. Slik det er nå påpeker nemlig rådgiverne at elevinvolvering i samarbeidet ikke alltid lar seg gjøre:

«Hvis jeg ikke har truffet barnet, så er det jo å komme meg inn i klasserommet, for å få sett barnet, så slipper jeg å tenke på at jeg ikke har truffet barnet, det liker jeg veldig dårlig da. Det skjer jo faktisk at jeg må det også, fordi vi ikke fikk tatt en observasjon. Fikk ikke eller rakk ikke, barnet var borte – ja slike ting».

Informanten ytrer her et ønske om å få møtt eleven i skolekonteksten, rettere sagt i klasserommet. Dette kommer frem ved at informanten forteller «det liker jeg veldig dårlig» om det å ikke ha truffet eleven. Likevel innrømmer vedkommende at det kan skje det også. I henhold til rådgivernes tidligere uttalelse tilknyttet variasjoner, kan dette være en mulig årsak til ulikheter i hvorvidt læreren, eleven og foresatte inkluderes i samarbeidet. Informanten utdyper årsaken til å gjelde at eleven har vært borte, eller at vedkommende selv ikke har hatt tid til å møte barnet. Begge årsakene ser ut til å omhandle PP-rådgivernes tid til å være i skolen. Den første årsaken beror på at barnet har vært borte. Indirekte antyder dette at PP-tjenesten har det travelt, i og med at de ikke bare kommer en annen dag i stedet for den opprinnelige avtalen. Den andre årsaken uttrykker mer direkte at det handler om rådgivernes kapasitet i form av tid, ved at det ordlegges «rakk ikke». Tilstedeværelse i skolen handler ikke bare om å observere eleven. Begge informantgruppene belyser også veiledning av lærernes undervisningspraksis:

«Mye av arbeidet jeg gjør inn mot emosjonelle, sosial-emosjonelle vansker, handler veldig mye om å hjelpe lærere til å se at hvis vi skal hjelpe barnet så må du endre på deg selv(...). Veldig mye kan de gjøre i kraft av seg selv» - PPT

Det hjelper jo mye å bare snakke høyt om problematikken til eleven slik som vi ser den, kanskje PPT har en annen synsvinkel på det? (...)det kan jo være veldig behjelpelig i forhold til hvordan jeg arbeider videre rundt en elev» - Skolen

Utdragene peker mot et behov for systemarbeid, da det omhandler å veilede generelt fremfor en spesifikk elev (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det virker her som om informantene er samstemte om at systemarbeid kan gagne elevene ved at man f.eks. prøver ut andre undervisningsmetoder. Lærerne uttrykket dette gjennom «hvordan jeg arbeider videre rundt en elev», mens rådgiverne sier «veldig mye kan de gjøre i kraft av seg selv». I dette tilfelle viser begge informantgruppene tegn til både felles forståelse for elevens behov, samt hvordan de kan bedre elevens opplæringssituasjon. Derav anses suksesskriteriene felles målsetting og *nødvendighet* her som innfridd. Å vise til at man må endre på systemet for å hjelpe barnet, tyder også på at lærerne og rådgiverne arbeider etter Bronfenbrenners teori (1979, s.21-26).

5.2. Ressurser som en begrensning for samarbeidet

Et sentralt funn i denne studien er at mangelfullt nærvær i skolen mellom lærer, elev og PP-rådgiver i stor grad kan knyttes til systemet rundt profesjonsutøverne. Omtalt som ekso- og makrosystemet i Bronfenbrenners (1979) teori (s.26). Rådgiverne er ydmyke rundt dette temaet, og fremhever at det skyldes muligheter fremfor ønsker:

«Det skorter nok mer på PPT enn på skolene. Skolen har lyst til å sette av tid til at PPT skal komme å delta. Men så er det, ja. Det er nok begrensninger på PPT sine ressurser som gjør at vi får vært mye mindre på skolen enn mange har lyst til. Så ressursbruk da, begrensninger på det».

Slik PP-rådgiverne legger det frem, er de innforstått med at lærerne ønsker mer deltakelse av dem i skolen. Dette har lærerne selv også uttrykt i tidligere utdrag. Videre uttrykker rådgiverne at de gjerne vil være mer tilstede i skolen, men at de begrenses av PP-tjenestens ressurser. Derav virker det som om begge informantgruppene anser mer tid sammen som gunstig for kvaliteten på samarbeidet. Et slikt syn støttes av Nordahl

(2018) som hevder dagens PPT har for stor avstand til skolens praksis (s.217). Hos informantene har dette gjennomgående kommet frem i uttalelser av PP-tjenetestens sakkyndighetsarbeid. Spesielt i forhold til observasjonsarbeid og tid til å bli kjent med eleven de utreder. Sett i sammenheng med PP-tjenestens ressurser handler det ikke nødvendigvis om at de ikke har samme syn på tilstedeværelse som skolen. Det kan rett og slett være at de ikke har tid og mulighet til å gjøre så grundig arbeid som de trolig ønsker. Under intervjuene reflekterte også lærerne rundt PP-tjenestens ressurser:

«Det første jeg har lyst å si er at de er veldig opptatt, hehe! Hvis jeg skal være helt ærlig. De er - jeg tror de har veldig mye å gjøre. Jeg tror de er veldig få ansatte i forhold til hva det burde være. Så det, det er noe ventetid og slikt».

Fra lærerperspektivet trekkes det igjen frem at de opplever PP-tjenesten som «veldig opptatt», og at det derav blir en del «ventetid» i samarbeidet. Læreren sier videre «jeg tror de har veldig mye å gjøre» og «jeg tror de er veldig få ansatte». Dette viser en forståelse for at arbeidspress i mikrosystemet «PPT» kan virke inn på mesosystemet «skole-PPT» (Bronfenbrenner, 1979, s.21-26). Sammenkoblingen mellom antall ansatte og ventetiden stemmer overens med offentlige dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.55-56; Vedvik, 2019). Dersom det er færre ansatte enn hva det er behov for kan det gå på bekostning av elevens læringsutbytte. Dette ved at elevens vansker øker i takt med ventetiden (Erstad, 2018, s.58; Holst-Jæger, 2018, s.187; Nordahl, 2018, s.216). Det kan komme av at eleven ikke får den hjelpen det har behov for. Enten fordi det ikke er nok ressurser i skolen til å ivareta elevens behov, eller at læreren trenger veiledning for å tilrettelegge opplærings situasjonen. Det kan også tenkes at det er en kombinasjon av disse forklaringene. Altså at læreren trenger veiledning og mer midler for å tilrettelegge elevens skolehverdag (Nordahl, 2018, s.91; Saabye, 2014, s.6). Ytringen om at PP-tjenesten er veldig opptatt, bekreftes av rådgiverne selv:

«Vi har mange saker, akkurat nå har jeg over 100 saker. Jeg har over 100 saker på lista mi akkurat nå. Det sier seg selv at det ikke går an å ha oversikt over det».

PP-rådgiveren viser her til en mengde pågående saker. Følgelig beskrives manglende oversikt som en konsekvens av dette. I et videre perspektiv kan mengden saker ses i lys av manglende bemanningsnorm i PP-tjenesten. Uten bemanningsnormen kan saker innad tjenesten bli skjevfordelte (Vedvik, 2019). Med det kan det være at 100 pågående saker for en PP-rådgiver er over-, under- eller på gjennomsnittet. Informantene i denne studien tydeliggjør behovet for en bemanningsnorm, da de mister oversikt av å ha for mange pågående saker.

Bemanningsnormen er dog ikke noe PP-tjenesten selv styrer, men som henger sammen med politiske føringer, altså makrosystemet i Bronfenbrenners (1979) teori (s.26). Vi ser at politiske- og kommunale føringer påvirker PPTs tilstedeværelse i samarbeid med skolen. Følgelig kan det affisere kvaliteten på samarbeidet mellom lærerne og PP-tjeneste, som da er et mesosystem (Bronfenbrenner, 1979, s.25). Kvaliteten på samarbeidet kan videre virke inn på barnet med emosjonelle vansker, i form av hvilket opplæringstilbud og hjelp det får. Dette viser til sammenheng mellom makro- og mikrosystem i Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske utviklingsmodell (s.21). Med andre ord er det en korrelasjon mellom mine informanternes- og Hjerpbakks opplevelser av at mangelfull bemanning til syvende og sist går utover de sårbare barna (Vedvik, 2019). Lærerne har vist forståelse for at bemanning kan være en årsak til noe lang ventetid i

saksbehandling, men uttrykker likevel frustrasjon over at det skal være slik. Fra PP-rådgivernes perspektiv kan det virke som om lærerne ikke alltid viser forståelsen de hevder de har:

«Jeg tror det at skolene har veldig vanskelig for å se hvor mye arbeid vi har da, i vårt arbeid. Altså isolert sett så skjønner jeg det, fordi hver enkelt lærer er opptatt av sin klasse og sine elever.»

Som sitatet uttrykker innehar PP-rådgiverne forståelse for at lærerne kan bli frustrerte av ventetiden i samarbeidet, ved å vise til at lærerne virker opptatt av klassen og elevene sine. Likevel beskriver rådgiverne en opplevelse av at skolene ikke forstår hvilken arbeidsmengde PP-tjenesten står ovenfor. Det kan indikere manglende innsikt i hverandres system, altså praksisen i mikrosystemene «skole» og «PPT». Med praksis menes her skolens- og PPTs ansvarsområder tilknyttet tverrfaglig samarbeid. Informantene ser ut til å inneha kjennskap til selve ansvarsområdene, i form av hvem som har ansvar for hva i prosessen mot spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det virker dog som forståelsen for hvordan de ulike systemene arbeider med sine oppgaver er mer fraværende. Dette kan knyttes til suksesskriteriet *kunnskap om hverandre* (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45) som dermed er delvis oppfylt. I tillegg kan vi her trekke en tråd tilbake til det å fortelle hva som hemmer og fremmer et godt samarbeid, det vil si suksesskriteriet trygghet (Glavin & Erdal, 2018, s.44). Lærerne virker trygge når de tør å fortelle rådgiverne hva de føler om manglende tilstedeværelse og lang ventetid. Et viktig aspekt er at det ikke er rådgiverne selv som velger å være overarbeidet. Dette henger sammen med manglende bemanningsnorm, altså politiske føringer på ekso- og makronivå. Vi ser at barnets ytterste system kan føre til frustrasjon på system lengre inn. Således skyldes ikke frustrasjonen i samarbeidet de andre profesjonsutøverne direkte, men politiske føringer for deres mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979, s.21-26).

Hvordan ressurser kan virke inn på samarbeidet og tilrettelegging av opplæringen, ligger dog ikke bare på PP-tjenesten. Vi har tidligere sett at lærerne gjerne ønsker mer midler til å tilpasse elevenes undervisning, form av ekstra ressurser. Som vist er dette noe som gjerne utløses i det en elev får innvilget retten til spesialundervisning. Men for å få innvilget denne retten spiller også rektors enkeltvedtak en vesentlig rolle (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Rektors eget perspektiv er ikke med her, men påvirkningskraften en rektor kan ha belyses gjennom PP-rådgivernes utsagn:

«Jeg vet jo at det er rektorer som jeg kjenner som prøver å, ikke ønsker så mye henvisninger, fordi de vet at budsjettene deres sprekker.»

Omtalen handler ikke direkte om selve vedtaket, men peker mot et viktig prinsipp i vedtaksfasen; at man skal sette barnets behov foran skolens ressurser (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.147). Det at noen rektorer allerede i henvisningsfasen tenker økonomi fremfor elevens behov, kan dessuten tyde på at dette skjer når de skal fatte enkeltvedtak. I henvisningsfasen vil rektors rolle være vesentlig i forhold til å koble inn PPT. Læreren skal gjennom sin varslingsplikt melde bekymring rundt en elev til rektor, videre skal rektor henvise til PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det vil si at lærerens mulighet til å tilpasse elevens opplæringstilbud også bunner i en støttende ledelse. Dette kan derfor ses på som indre krefter i mikrosystemet «skolen».

Videre kan rektors økonomiske tanker knyttes til ekso- og makrosystemet fordi det omhandler kommuneøkonomi som igjen styres av lover og politiske føringer. Med andre ord ser vi igjen den gjensidige påvirkningen av alle systemene rundt en elev. Det er mange faktorer som må være på plass for at eleven skal få den hjelpen h*n har behov for, og kanskje krav på. Eksempelvis kan ikke PP-rådgiverne og lærerne alene gi eleven rett til spesialpedagogisk støtte, de er avhengig av rektors enkeltvedtak (Bronfenbrenner, 1979, s.21-26; Utdanningsdirektoratet, 2017c). At rektor tenker økonomi fremfor elevens behov, kan henge sammen med målet om en inkluderende skole for alle. Jo flere enkeltvedtak, desto mindre midler til å tilpasse ordinær undervisning (Nordahl, 2018, s.91; Qvortrup, 2012, s.6). Manglende spesialundervisning kan som sagt føre til eskalerte vansker hos elevene, og derav et ytterligere behov for enkeltvedtak på senere klassetrinn (Erstad, 2018, s.58; Holst-Jæger, 2018, s.187; Nordahl, 2018, s.216).

5.3. Sektor-tankegang påvirker elevens tiltak

PP-rådgivernes individrettede arbeid skal hjelpe lærerne med å avdekke elevens behov, og tilrettelegge barnets skolehverdag (Barneombudet, 2017, s.80). Om innholdet og utarbeidelsen av sakkyndige vurderinger forteller informantgruppene følgende:

«Det er jo alltid sånn drøftingssak hos oss, hvor avansert sakkyndig vi skriver. Hvilket språk har man der, forstår man det språket? Greier vi å gjøre oss forstått?» - PP-rådgivere

«I forhold til elevene jeg har hatt med emosjonelle vansker så synes jeg det blir litt vagt og litt for generelt kanskje?» - Lærere

Som det går fram av sitatene ovenfor viser PP-tjenesten til variasjoner i hvor avanserte sakkyndige vurderinger de skriver. Dette peker nok en gang mot deres individuelle arbeidsmetoder, som gjør at Barneombudet (2017) ønsker føringer på PPTs sakkyndighetsarbeid (s.8). Det kan være for å sikre lik kvalitet og innhold på arbeidet, slik at det er til hjelp for lærernes planlegging og gjennomføring av spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.147). Videre retter rådgiverne søkelyset mot språk og innhold i sakkyndige vurderinger, hvor de reflekterer om de gjør seg forstått. Skolens utsagn tyder på at lærerne forstår innholdet i sakkyndige vurderinger, men savner tydelighet i tilråningene. Dette fremkommer i det de beskriver innholdet som «vagt» og «generelt». Savnet etter tydelige tiltak gjelder ikke bare for informantgruppen min, men har også blitt fremhevet i St.meld. nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.58).

På den ene siden kan dette tyde på at PPT er tilfreds med skolens tidligere tiltak gjennom ordinær tilpasset opplæring. Som gjør at de bygger videre på disse i tilråningene om elevens opplæringstilbud. I så tilfelle kan vi her trekke inn Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier *tillit, felles målsetting* og *nødvendighet*. Dette fordi PP-tjenesten henholdsvis har tro på skolens kunnskap, samt at etatene har noenlunde felles forståelse for hva som gagnar barnets opplæring (s.44-45). På den andre siden kan det vise at skolen og PPT har ulike opplevelser av barnets hjelpebehov. Her kan vi trekke en tråd tilbake til skolens uttalelse om at PP-tjenesten bare opplever «solskinn» under observasjon. Kanskje oppfatter PP-rådgiverne barnets nåværende opplæringstilbud som tilfredsstillende nok, men at de ser et behov for mer midler og ressurser til å følge opp

eleven tettere, og derav tilråder spesialundervisning (Ellneby, 2000, s.15; Vogt, 2016, s.32)?

Mens lærerne her beskriver rådgivernes tilrådninger som «vage» og «generelle», har PP-rådgiverne tidligere omtalt lærernes pedagogiske rapporter som «diffuse».

Informantgruppene viser likevel en felles forståelse for gjensidighet mellom hverandres arbeid. Det fremkommer blant annet gjennom PP-rådgivernes utsagn:

«Å snakke om, reflektere rundt, hva som ligger bak, som skolen beskriver er problematisk med den eleven – å se bredt på det da. Det tror jeg er viktig fordi det vil reflektere senere den sakkyndige vurderinga som IOP-en skal basere seg på».

Forståelsen for kontinuitet mellom fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, samsvarer med Holst-Jæger (2018) som mener spesialundervisningen blir best dersom den baseres på tilrådingene fra sakkyndig vurdering (s.201). Som vi tidligere har sett, opplever lærerne rådgivernes tilrådninger tilknyttet emosjonelle vansker som «vage» og «generelle». Det kan være utfordrende for lærerne å utarbeide IOP uten konkrete tilrådninger, noe som også fremkommer i Barneombudets (2017) rapport «*Uten mål og mening?*» (s.60). Dersom lærerne ikke føler de får bistand til å tilrettelegge opplæringen, kan en undre seg over deres nytteopplevelse i samarbeidet. Her blir den sentral i forhold til hvilket utbytte skolen får av PP-tjenestens bistand (Glavin & Erdal, 2018, s.44). Dersom tilrådingene er vage, blir det til syvende og sist læreren selv som må avgjøre hvordan elevens behov best mulig ivaretas. Ut fra det kan det tenkes at lærernes nytteopplevelse er noe fraværende her. Det er dog viktig å se helheten av nytteopplevelsen. For selv om tilrådingene er generelle, må skolen koble inn PPT for å kunne gi elevene spesialundervisning ved behov (Holst-Jæger, 2018, s.174-178). Til tross for noe mangelfull nytteopplevelse vil suksesskriteriet *nødvendighet* være tilstede (Glavin & Erdal, 2018, s.43). Dette fordi det er nødvendig med et samarbeid mellom skole og PP-tjenesten for å vurdere behovet for spesialundervisning, samt planlegging og gjennomføring av opplæringen. I forhold til planleggingen av spesialundervisning uttrykker lærerne i skolen ønske om mer tilstedeværelse av PP-rådgiverne:

«Jeg tenker jo at IOP-arbeidet med elever som har såpass store vansker emosjonelt da, der burde PPT være mer inne i det. Å være med og utarbeide IOP, det tenker jeg da. I alle fall, nå opplevde jeg å få en svært tynn sakkyndig vurdering som jeg skal skrive IOP ut ifra».

Utdraget fra intervjuet presiserer at en tynn sakkyndig vurdering vanskeliggjør utarbeidelsen av individuell opplæringsplan (IOP). Dermed ser vi konkret hvordan rådgivernes sakkyndighetsarbeid og lærernes utarbeidelse av IOP henger sammen (Barneombudet, 2017, s.71; Holst-Jæger, 2018, s.201). At den sakkyndige vurderingen beskrives som «tynn», kan indikere at den inneholder tilråd, men mangler spesifikasjoner på hvordan man gjennomfører rådene (Barneombudet, 2017, s.60). Når sakkyndig vurdering oppleves som mangelfull, ytrer altså lærerne et ønske om bistand fra PP-tjenesten i arbeidet med IOP. Bistand på dette området er ikke noe PPT er pålagt gjennom samarbeidets forankring, verken i kommunens planer eller den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Glavin & Erdal, 2018, s.43). Det vil likevel kunne styrke spesialundervisningen at skolen, PP-tjenesten, foreldre og eleven selv samarbeider om utarbeidelse av IOP-en (Holst-Jæger, 2018, s.200). I lys av

samarbeidsteorien vil dette også bidra til at samarbeidet bygger på modellen Kreyberg (2016) kaller *samskapte og gjensidig avhengige tiltak* (s.280). Det vil si at alle parter sammen bidrar til et best mulig opplæringstilbud. Ut ifra Bronfenbrenners teori tydeliggjøres det her at barnet er selve bindeleddet mellom de ulike mikro- og mesosystemene Bø, 2002, s.48). Følgelig viser det også rollen den utviklende personen, her eleven, har i modellen. Derav kan dette anses som et eksempel på at Bronfenbrenner modell omtales som en *bioøkologisk utviklingsmodell* (Gulbrandsen, 2017, s.51).

Vi ser tydelige eksempler på at profesjonsutøvernes arbeid gjensidig påvirker kvaliteten på spesialpedagogiske tiltak. Informantenes opplevelser peker mot kritikk av hverandres arbeid, som indikerer at rådgiverne og lærerne spesifiserer hvem som har ansvar for hva. Å utføre arbeidsoppgaver som ikke direkte er ens ansvar belyses av PP-rådgiverne som lite populært:

«Det oppleves på ulike møter at folk er veldig sektor-tankegang. Definerer arbeidsområdet sitt og tenker at når de bidrar med det så er de ferdig. Eller at da har man gjort jobben da».

Gjennom sitatet belyses hva man gjør på møter, men det er tatt med her fordi det gjerne er på møtene man fordeler arbeidsoppgaver og lignende. Begrepet sektor-tankegang brukes av informanten om det at man føler seg ferdig når man har bidratt med sine arbeidsoppgaver. I lys av den spesialpedagogiske tiltakskjeden kan vi her tenke at det gjelder de ulike fasene. Det vil si at PP-rådgiverne har ansvar for sakkyndighetsarbeid, mens de resterende fasene tilhører rektor og kontaktlærer (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Lærerne på sin side har ikke direkte uttrykt at PP-tjenesten kun gjør sine pålagte oppgaver. Likevel uttrykkes det implisitt ved at de gjennomgående ønsker mer tilstedeværelse av rådgiverne i skolekonteksten. Både for å skape en relasjon til eleven, men også for å havne i konkrete problemstillinger tilknyttet elevens vansker. Dette for å kunne gi mer spesifikke tilrådninger om hvordan læreren kan legge opp elevens opplæringstilbud (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.147).

Sektor-tankegangen kan ses på som en form for arbeidsfordeling, og dermed bidra til at suksesskriteriet *nytteopplevelse* blir ivaretatt. Ved å fordele oppgaver og roller, vil man begrense hver enkelt aktørs arbeidsmengde (Glavin & Erdal, 2018, s.44). En konsekvens av sektordelte oppgaver kan dog bli manglende sammenheng mellom aktørens oppgaver. Følgelig kan det føre til at tiltakene ikke er *samskapte og gjensidige* - noe som kan ses på som et overordnet mål for gode tverrfaglige samarbeid (Kreyberg, 2016, s.280). Etersom informantene i stor grad ser ut til å definere sine arbeidsoppgaver ut fra den spesialpedagogiske tiltakskjeden, passer det her å trekke inn Nordahls (2018) kritikk. Han hevder nemlig at tiltakskjeden regelmessig skaper oversikt, men at den kan ofte føre til et svekket opplæringstilbud for eleven (s.177). At elevene får et svekket opplæringstilbud kommer også frem i denne studien. Informantene har uttrykt at det ofte tar lang tid å få innvilget retten på spesialundervisning, samt at det er manglende sammenheng mellom systemenes arbeidsoppgaver. Denne kontinuiteten er nettopp det Barneombudet (2017) beskriver som bærebjelken i god spesialundervisning (s.71).

Gjennom St.meld. nr. 6 hevder regjeringa at de ønsker mer tilstedeværelse av PPT i skolen. Dette kan anses som utfordrende å gjennomføre, da det fortsatt ikke er fattet en bemanningsnorm for PPT (Kunnskapsdepartementet, 2019). PP-rådgiverne ønsker også selv å være mer i skolen, men presset på saker gjør det vanskelig å oppfylle. Manglende

bemanningsnorm kan nok en gang vise at makrosystemet – i form av lover og regler – virker inn på mesosystemet «skole-PPT» (Bronfenbrenner, 1979, s. 25-26). For det første fører det til at PP-tjenesten ikke får vært like mye tilstede i skolen som både de og skolen ytrer et ønske om. For det andre kan mangel på tilstedeværelse påvirke deres oppfatning av elevens vansker. Dette har vi sett henger sammen med den sakkyndige vurderingen, som igjen berører enkeltvedtak og utarbeidelse av IOP. Det vil si at det til syvende og sist påvirker hvilket opplæringstilbud eleven med emosjonelle vansker får. Med andre ord kommer Bronfenbrenners (1979) hevdelse om en gjensidig sammenheng mellom mikro,- meso- og makrosystem tydelig til uttrykk her (s.26). Dette funnet samsvarer med Nordahls (2018) kritikk mot hvordan dagens spesialpedagogiske samarbeid er lagt opp (s.177).

6. Prioriteringer

Som vi har sett til nå, indikeres det at lite samarbeidstid i skolekonteksten kan virke inn på elevenes opplæringstilbud. Denne kategorien går nærmere inn på hvilke arbeidsprioriteringer PP-rådgiverne gjør, med bakgrunn i manglende ressurser og press på saker. Med dette blir det også sentralt å trekke inn lærernes opplevelser av rådgivernes prioriteringer.

6.1. Samarbeid på individ- eller systemnivå?

Lærerne har i stor grad etterlyst mer nærvær av PP-rådgiverne i skolen, for å kunne få mer konkrete tilrådninger til å tilrettelegge elevenes skolehverdag. Et slikt formål peker mot såkalt individrettet arbeid fra PPTs side. Det vil si at fokus ligger på en enkeltelevs vansker og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I det vi var inne på diagnostisering av emosjonelle vansker, kom det imidlertid frem at PPT også jobber systemrettet ved å koble inn andre hjelpeinstanser. Formålet er dermed å øke lærernes kompetanse på emosjonelle vansker generelt, slik at de i større grad kan forebygge vansker og bidra til tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Med andre ord jobber PP-rådgiverne både system- og individrettet med emosjonelle vansker, men hvordan prioriteres de to arbeidsformene? For å få innblikk i opplevelser tilknyttet dette ble PP-rådgiverne spurt om nettopp denne prioriteringen. Essensen i svarene fremkommer i følgende utdrag:

«Jeg synes jo det er nærmest det viktigste vi gjør, men likevel så er vi jo pliktig til å skrive sakkyndige vurderinger. Det er jo, loven bestemmer jo at vi skal det. Og alt det som kommer inn av enkeltsaker må vi gjøre først da. Og da går det jo på bekostning av sånn type arbeid da, hvor vi jobber med hele trinn og klasser, der vi implisitt jobber mye for at barn med sosial-emosjonelle vansker skal få det bedre også. Så jeg synes det er kjempeleit at vi står i en sånn situasjon der skole-Norge skriker etter hjelp på det området da».

Ifølge rådgiveren «står vi i en situasjon der skole-Norge skriker» etter mer systemarbeid, men antallet henvisninger på individnivå gjør at arbeid med sakkyndige vurderinger prioriteres først. Denne prioriteringen begrunnes i lovverket, ved at informanten sier «loven bestemmer jo at vi skal gjøre det». Det vil si at føringer på ekso- og makrosystemet virker inn på mikrosystemet «PPT», som videre påvirker samarbeidet mellom skole og PPT på mesonivå, og til slutt berører mikrosystemet «skole» (Bronfenbrenner, 1979, s.21-26). I dette tilfellet kan føringer på ekso- og makronivå gjelde kravet om sakkyndighetsarbeid (Opplæringslova, 1998, §5-6) samt manglende bemanningsnorm i tjenesten. Sistnevnte fører nemlig til at 80 prosent av rådgivernes

arbeidstid går til individrettet arbeid, og derav lite tid til systemrettet arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.55-56; Vedvik, 2019). Det vil si at mikrosystemet «PPT» affiseres i form av om de skal prioritere individ- eller systemrettet arbeid. En konsekvens av lite systemrettet arbeid kan være at mikrosystemet «skole» har manglende kunnskap om tegn på emosjonelle vansker, og dermed bruker lang tid på å henvise eleven til PPT. Samlet sett kan dette forårsake ytterligere vanskebehov hos eleven, fordi barnet har etablert store kunnskapshull og trolig opplevd en rekke nederlagsfølelser i løpet av ventetiden. Ut fra dette kan det tenkes at skole-Norge skriker etter mer systemrettet arbeid, fordi dagens praksis gir et økende behov for spesialundervisning oppover trinnene (Nordahl, 2018, s.216). For å endre den spesialpedagogiske praksisen til å innebære mer systemrettet arbeid, foreslår PP-rådgiverne følgende:

«Vi har jobbet mye med å skulle få et godt system i forhold til å jobbe systemrettet. Og skolen også, det henger jo veldig sammen. Skolene må bli flinkere å henvise på system til oss. Og når jeg sier system da tenker jeg at de henviser hele klasser f.eks. som er krevende. Og ofte i slike klasser som er veldig krevende, så har du et par barn som har store psykososiale-emosjonelle utfordringer».

Her påpeker PP-rådgiverne på den ene siden at PPT arbeider med å få klarere retningslinjer for systemrettet arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I et teoretisk perspektiv kan vi her trekke inn Glavin og Erdals (2018) suksesskriterium *forankring/system* (s.43). Når kommunens planer ikke gir tydelige føringer for systemarbeid, kan det påvirke samarbeidet med at det blir opp til hver enkelt aktør. Med andre ord er suksesskriteriet ikke oppfylt i dette tilfellet. Trekker vi inn Bronfenbrenner handler dette om ekso- og makrosystemets innvirkning på indre systemer som henholdsvis mesosystemet «skole-PPT» (Bronfenbrenner, 1979, s.25-26). På den andre siden understreker rådgiverne sammenhengen mellom skolens henvisninger og måten PP-tjenesten arbeider på, altså system- eller individrettet. I lys av Bronfenbrenners (1979) modell, viser dette et tilfelle av gjensidig sammenheng mellom de ulike systemene rundt eleven (s.21). Mikrosystemet «skole» har fulgt sin plikt til å henvise til PPT når de er bekymret for en elevs læring og utvikling (Opplæringslova, 1998, §15-8; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Plikten er altså en føring i ekso- og makronivået. Mange henvisninger på individnivå, kan føre til begrenset kapasitet i mikrosystemet «PPT».

Både dette sitatet og tidligere utsagn fra PP-rådgiverne peker mot at systemrettet arbeid implisitt kan gagne elever med emosjonelle vansker. Et eksempel som kan tjene elever med emosjonelle vansker, er at færre henvisninger på individnivå gir bedre tid til systemarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.55-56). Dersom systemarbeidet består av nærvær i skolen, gir det rådgiverne anledning til å veilede lærerne i konkrete problemstillinger. I stedet for å fokusere på spesifikke vansker hos en elev, kan rådgiverne se hvordan faktorer i skolen eventuelt gjør at elevens vansker utløses- og/eller opprettholdes. Således kan systemrettet arbeid gagne elever med emosjonelle vansker, ved at lærerne får veiledning tilknyttet det å tilpasse ordinær undervisning til hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette kan ses i sammenheng med tidligere funn om at vanskene ikke nødvendigvis bunner i eleven selv, men at de kan komme av systemet rundt. Således vil det nok en gang være en fordel at profesjonsutøverne har en solid grunnmur i samarbeidet, slik at de tør å ytre både hva som hemmer og fremmer samarbeidet. Dersom rådgiverne anser faktorer i

skolekonteksten som hemmende, vil det nemlig være essensielt at lærerne får mulighet til å endre sin praksis (Lund, 2018, s.345; Glavin & Erdal, 2018, s.44-45).

Ved å endre undervisningspraksis eller andre forhold i skolen, kan vi trekke en parallell til prinsippene tidlig innsats og forebygging (Erstad, 2018, s.58; Utdanningsdirektoratet, 2017b). For å kunne forebygge emosjonelle vansker må lærerne vite hvilke tegn de skal se etter, samt hvordan de kan hjelpe eleven. Dersom de ser at de ikke innehar kompetanse til å ivareta eleven selv, eller at vanskene påvirker læringen, skal de så tidlig som mulig henvise til PPT (Holst-Jæger, 2018, s.192-193; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Per dags dato ser det dog ut til at skolen har forbedringspotensial i forhold til tidlig innsats:

«(...)Jeg synes jo ofte vi kommer inn alt for sent da. Jeg har jo elever som har vært borte fra skolen i over 1 år før de kommer inn til oss, og noen mer enn det»

Utdraget tyder på at det er snakk om emosjonell vanske i form av tilbaketrekking eller skolevegring (Vogt, 2016, s.81) fordi informanten sier eleven har vært «borte fra skolen». Rådgiveren forteller her at det har gått «over 1 år» før eleven har blitt henvist til PPT. I henhold til teorien kan det tenkes at elevens vansker har eskalert i løpet av året, noe som strider imot prinsippet om tidlig innsats (Erstad, 2018, s.58; Holst-Jæger, 2018, s.187; Nordahl, 2018, s.216). Det at skylden legges på lærerne kan ha sammenheng med at det er de, eller foresattes ansvar å henvise til PPT ved behov. PP-tjenesten selv skal ikke oppsøke elever som strever (Holst-Jæger, 2018, s.187). Slik informantenes opplevelser beskrives er dagens praksis preget av ventetid fra begge parter. For det første savner rådgiverne tidligere henvisninger fra skolen. For det andre opplever lærerne lang ventetid i saksbehandlingen fra PPT. Dette kan tyde på at det tar lang tid fra elevene utviser vansker, til de får den hjelpen de har behov for, og eventuelt krav på. At ventetiden påvirker barnets opplæringstilbud harmoniserer med funn i Barneombudets (2017) rapport «*Uten mål og mening?*» (s.64). Gjennom samtale med informantene kom det frem at det kan være flere årsaker til at PPT kobles inn på et sent tidspunkt. Nok en gang ble foresattes medvirkning belyst, denne gangen av rådgiverne:

«Ofte så kan det være somatiske ting, foreldrene kan jo på en måte si at «nei, det er sykt og det er derfor» (...). Og det kan jo være i overgangen fra barneskole til ungdomsskolen. Så det er vanskelig å få den fortgangen i det da».

Slik sitatet viser kan foresattes forklaringer av barnet ha påvirket lærerne til å vente med henvisning til PPT. Derav kan det ha tatt lang tid for skolen å innhente foresattes samtykke (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Således underbygger sitatet tidligere utsagn om at det mest utfordrende i samarbeidet omhandler familiære faktorer. Vi ser her at mikrosystemet «hjem» kan ha forhindret mikrosystemet «skole» i form av prinsippet tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Som rådgiverne forteller blir det vanskelig å få fortgang i saken, når foresatte har et annet syn på elevens behov enn mesosystemet «skole-PPT». Rådgiveren presiserer at dette kan være utfordrende, spesielt i overgangssituasjoner, som her gjelder fra barneskole til ungdomsskole. En slik overgang innebærer som regel et skifte av både lærer og skole. Det vil si at informasjonsutveksling rundt eleven vil være svært viktig.

I lys av Bronfenbrenner (1979) opprettes her et nytt mikrosystem i elevens liv: «ungdomsskole», og derav mesosystemene «barneskole-ungdomsskole»,

«ungdomsskole-hjem» og «ungdomsskole-PPT» (s.25; Bø, 2002, s.48). Mens rådgiverne belyste at foreldre kan skape et dilemma, fremhever Nordahl (2018) foresattes betydning for samarbeidet. Foresatte er som regel de eneste som følger eleven gjennom hele utdanningsløpet. De vil derfor være en viktig informasjonskilde mellom de ulike systemene rundt barnet (s.127 & 237).

Hvorvidt PP-tjenesten prioriterer individ- eller systemrettet arbeid ser ut til å henge sammen med lærernes henvisninger. I lys av Bronfenbrenners teori kan det virke som om mikrosystemene «skole» og «PPT» har noe ulike målsettinger med samarbeidet. Mens det tidligere ble pekt på at informantgruppenes formål med samarbeidet er å tilrettelegge elevens opplæringstilbud, tydeliggjøres det her at de er noe uenig om veien mot målet. Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier *felles målsetting* er dermed bare delvis oppfylt (s.43). Mens lærerne ønsker spesifikk hjelp til hver enkelt elev, indikerer PP-rådgiverne at mer systemrettet arbeid på sikt kan hjelpe elever med emosjonelle vansker. Dette ved at kompetanse- og organisasjonsutvikling kan bidra til å endre lærernes undervisningspraksis, som derav kan gagne elever med emosjonelle vansker.

6.2. Ordinærskolen versus spesialskolen

Ettersom denne studien har informanter fra både spesialskolen og ordinærskolen, kom det frem noen interessante forskjeller i deres opplevelser med PP-tjenesten. Lærerne i spesialskolen fortalte at alle deres elever har innvilget rett på spesialundervisning grunnet ulike vansker og diagnoser. Videre påpekte de at emosjonelle vansker er en tilleggskomponent hos de fleste elevene på skolen. Derav vil fokus fortsatt være emosjonelle vansker, selv om funnene kan gjelde spesialpedagogisk arbeid generelt. PP-rådgiverne forteller her at det er forskjell på hvor mye tid de tilbringer i ordinær- og spesialskolen:

«Vi bruker nok helt klar mest tid i vanlig skole. Tenker at spesialskolen har så mye kompetanse i seg selv at der er vi ikke inne og veileder mye heller. Der er vi inne og skriver vurderinger fordi systemet krever det».

Dette sitatet sammenfaller med spesialskolens egen uttalelse om behov for bistand fra PPT:

«De skriver sakkyndig vurdering, men utover det så har jeg egentlig ikke noe samarbeid med PPT. Men det tenker jeg er helt greit. For vi gjør liksom en, her så gjør vi vel kanskje den jobben som mange i andre skoler ber om hjelp til da»

Både rådgiverne og lærerne i spesialskolen peker mot at deres samarbeid grunner i behov for sakkyndighetsarbeid. Her forteller rådgiverne at sakkyndighetsarbeidet gjøres «fordi systemet krever det». Likeledes uttrykker spesialskolelærerne at de gjør «den jobben som mange i andre skoler ber om hjelp til da». Foruten sakkyndighetsarbeidet bruker rådgiverne «helt klart mest tid i vanlig skole», altså ordinærskolen. Ettersom lærerne uttrykker at det «er helt greit» ser det ut til å være enighet rundt denne prioriteringen. Ut fra dette kan det tenkes at flere suksesskriterier finner sted. Blant annet står *nytteopplevelsen* sentralt, fordi profesjonsutøverne fordeler arbeid etter kompetanse og ansvar. I det inngår også suksesskriteriet *kunnskap om hverandre*, som i dette tilfellet viser at rådgiverne kjenner til spesialskolelærernes kompetanse (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45). Ettersom rådgiverne tillegger at de skriver sakkyndige vurderinger

«fordi systemet krever det» indikerer de at lærerne i spesialskolen har evner til å gjøre dette selv. Likevel viser de til at det er deres ansvar ifølge «systemet». I lys av Bronfenbrenners (1979) teori, er det i dette tilfellet snakk om makrosystemet, nærmere sagt Opplæringslova (1998, §5-6). Indikasjonen på at lærerne kunne mestret sakkyndighetsarbeidet på egenhånd innvilger suksesskriteriet *tillit*, fordi rådgiverne viser at de har tro på lærerens kunnskap (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45).

Rådgivernes tillit til spesialskolelærerne, antyder at elevene mottar et mer tilpasset opplæringstilbud i spesialskolen. Dette til tross for at ordinærskolens overordnede mål er at elever skal få utvikle seg innenfor et inkludere læringsfellesskap (Haugen & Stølen, 2017, s.27; Uthus, 2017a, s.130-131; Uthus, 2017b, s.167). I lys av Mari-Anne Sørli's hevdelse kan dette henge sammen med rammefaktorene i henholdsvis ordinær- og spesialskolen. Ifølge henne vil en del elever med emosjonelle vansker nemlig ha større behov for tilpasning enn ordinærskolens rammer kan tilby (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.182-183). Som informantene belyser kan en viktig del av rammeforutsetningen være lærernes kompetanse på elevens vanskeområder. Å kjenne til symptomer og utfordringer tilknyttet emosjonelle vansker vil være sentralt for å tilrettelegge elevens opplæringstilbud. Særlig med tanke på studiens tidligere funn, som viser at de sakkyndige tilrådingene fra PP-tjenesten ofte er «vage» og «generelle» for elever med emosjonelle vansker.

Idealet om at spesialskolen kan være en mer egnet læringsarena for elever med alvorlig grad av emosjonelle vansker strider imot prinsippet om «en skole for alle». Dette kan peke på at ytre føringer for skolen ikke alltid samsvarer med opplevelsen til de som står praksisfeltet nært. Eksempelvis førte Salamanca-erklæringen til et mål om å inkludere alle elever i ordinærskolen. Likevel viser forskning at ordinær undervisning ikke oppleves som inkluderende for alle elever, især de med særskilte behov (Barneombudet, 2017, s.29; Nordahl, 2018, s.215; Uthus, 2017a, s.144-145). Funn i denne studien tyder på at inkluderingen er oppfylt fra lærernes og rådgivernes perspektiv, men vi vet ikke hva eleven selv og foresatte tenker og føler.

Trekker vi en tråd tilbake til rammefaktoren klassestørrelse, kan manglende opplevelse av inkludering være en årsak til at noen elever og foresatte velger overføring til spesialskolen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.182). I spesialskolen har nemlig alle elever spesialundervisning som foregår i mindre grupper enn en ordinær klasse. Mindre grupper kan som tidligere nevnt være en trygghetsfaktor for elever med emosjonelle vansker (Ellneby, 2000, s.15; Vogt, 2016, s.32). Bronfenbrenners teori (1979) kan her tydeliggjøre at til tross for gjensidig påvirkning mellom systemene rundt barnet, er det ikke alltid enighet om hva som er barnets beste. I dette tilfelle gjelder det hvordan alle elever kan inkluderes i «en skole for alle» samt klassestørrelse og lærertetthet. Med andre ord ser vi at det kan være uenigheter mellom barnets nærmeste systemer og de systemene eleven sjeldent eller aldri ferdes i (s.21-26; Bø, 2002, s.53-54).

Essensen i utsagnene ovenfor dreier seg om at det er større behov for veiledning i ordinærskolen enn spesialskolen, grunnet lærernes kompetanse. Et interessant funn er da at en av lærerne i ordinærskolen ikke føler h*n får den veiledningen som er ønskelig når det henvises til PPT:

«Jeg skulle ønske de hadde det. Jeg vet ikke, jeg føler ikke at jeg får så mye hjelp derifra. Jeg føler at de ønsker å være behjelpelig, men at det kanskje står litt på

kompetansen? At de kan mye om lese- og skrivevansker, men når det gjelder det emosjonelle så er de ikke like kyndige da?» - Ordinærskolen

Det er her viktig å presisere at informanten har hatt ulike opplevelser ut ifra hvilken PP-rådgiver h*n har samarbeidet med. At rådgiverne er mer kyndige på f.eks. lese- og skrivevansker enn emosjonelle vansker, sammenfaller med tidligere uttalelser fra både lærerne og rådgiverne selv. Både i forhold til lærernes forarbeid og henvisninger, samt rådgivernes sakkyndighetsarbeid. Dette kan peke på at emosjonelle vansker er et felt hvor både lærerne og PP-rådgiverne har behov for økt kompetanse. Kanskje kan dette være en årsak til at skole-Norge skriker etter mer systemrettet arbeid? At det rett og slett er et behov for kompetanseheving over hele fjøla på spesialpedagogisk arbeid tilknyttet emosjonelle vansker? I så tilfelle viser det viktigheten av å koble inn andre hjelpeinstanser, slik at lærerne får veiledning og eleven den hjelpen h*n har behov for. Dette er en del av rådgivernes systemarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017b) som tidligere har blitt verdsatt av lærerne.

Sammenfattet ser vi at PP-rådgiverne prioriterer mer tid i ordinær- enn spesialskolen, grunnet lærernes kompetanse. Med et dypere blikk kan det også tenkes at det henger sammen med skolens rammefaktorer, i form av hvilke muligheter de har til å tilpasse ordinær undervisning (Ellneby, 2000, s.15, Nordahl, 2018, s.85, Vogt, 2016, s.32). En slik prioritering grunner teoretisk sett i profesjonsutøvernes nytteopplevelse av deltakelse i samarbeidet, i form av tillit og kunnskap om hverandre (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45).

6.3. Avslutning av samarbeidet

Vi har tidligere sett at PPT er nokså presset på saker de skal behandle, og derfor må foreta en del prioriteringer. Hvor lenge er de i en sak, før de trekker seg ut? Og når tenker de ulike informantgruppene at et samarbeid kan avsluttes? Informantenes refleksjoner rundt avslutning av samarbeidet løftet nok en gang frem manglende tilstedeværelse og ressurser:

«Vi prøver jo å avslutte så fort som mulig, for å si det sånn. Vi har jo mye, så vi er jo ikke der bare for å være der, vi må jo ha en funksjon. Når vi ikke har funksjon lengre så avslutter vi. Hvis vi ser at f.eks. med fravær, at vi ser ting stabiliserer seg, skolen mestrer det og etterhvert så overlater vi mer ansvar til skolen» - PPT.

Rådgivernes formulering om at de må ha en «funksjon» i samarbeidet, kan knyttes til Glavin og Erdals (2018) suksesskriterium *nytteopplevelse* av deltakelse i samarbeidet (s.43-45). Dersom de ikke lenger føler at skolen har bruk for deres kompetanse kan de like så godt trekke seg ut for å prioritere andre saker. Noe de selv ser ut til å belyse ved å si «vi har jo mye». Implisitt virker det her som om informanten nok en gang er på vei til å dra inn at de er presset på saker. På den ene siden begrunner de altså avslutning av saker med at de må ha en funksjon for å være tilstede. På den andre siden nevner de at «skolen mestrer det», som indikerer at de ser på skolen som kompetente nok til å ivareta elevens opplæringsbehov på egenhånd. Det viser nok en gang til suksesskriteriet *tillit* i form av å ha tro på hverandres kunnskap (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45). Rådgiverne eksemplifiserer dette ved at de gir skolen mer ansvar i det elevens vansker ser ut til å «stabilisere seg». Å gi rom til de andre samarbeidsaktørene er en essensiell

faktor i suksesskriteriet *realistisk syn på samarbeidsmuligheter* (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45). Ut fra samarbeidsteorien virker det som om PP-tjenestens begrunnelser for å trekke seg ut av samarbeidet ligger i at de har tro på lærerens evne for tilrettelegging av elevens opplæringstilbud.

Dersom PPT har trukket seg ut av samarbeidet, men lærerne fortsatt føler behov for deres støtte, må de vurdere ny henvisning til PPT (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.148-149; Utdanningsdirektoratet, 2017c). En annen mulighet kan være å drøfte saker anonymt med PP-tjenesten. Det er en del av PPTs individrettede arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Lærerne løfter frem denne muligheten rundt refleksjon av samarbeidsbehovet:

«Trenger jeg å snakke med noen fra PPT, eller Statped som har hatt med den eleven å gjøre tre ganger for fem år siden? Nei, men jeg kan ringe dit å rådføre meg generelt om en vanske f.eks., det går an».

Utdraget viser at lærerne prioriterer generell rådføring fremfor samtale med en rådgiver som har samarbeidet rundt en elev for mange år siden. Sett i sammenheng med tidligere funn om PPTs arbeidspress, kan det tenkes at det handler om rådgivernes oversikt over saker. Etersom rådgiverne skildrer pågående saker som «uoversiktlige» er det grunn til å anta at de ikke har oversikt over saker som er avsluttet for mange år siden. Å ringe for generell rådføring kan ses på som både individ- og systemrettet arbeid. Individarbeidet omhandler å drøfte en elevs vansker anonymt, mens det systemrettede arbeidet handler om å heve lærernes kunnskaper om en vanske generelt (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Foruten muligheten til generell rådføring, løftet også lærerne frem evnen til å kunne ivareta elevens opplæringsbehov som avgjørende for når samarbeidet kan avsluttes:

«Det er når skolen, foreldre og eleven i samarbeid har klart å finne en hverdag for eleven som fungerer på skolen. At man kjenner på at nå har vi, nå føler vi oss trygg på det vi gjør. At vi har en kontinuitet i opplæringa som på en måte holder mål da».

Begge informantgruppene har nevnt trygghet som en begrunnelse for når samarbeidet kan avsluttes. For rådgiverne handler det om å være trygg på at lærerne selv ivaretar eleven, mens det for lærerne handler om å være trygg i egen rolle. Tidligere funn indikerer dog at rådgiverne noen ganger trekker seg ut tidligere enn hva lærerne mener de burde gjøre. En mulig forklaring kan være at lærerne ikke nødvendigvis er trygge i egen rolle parallelt med når rådgiverne er trygge på lærerne. Følgelig kan det oppstå uenigheter rundt når et samarbeid skal avsluttes. I lys av Glavin og Erdals (2018) suksesskriterium *felles målsetting* ser vi her at profesjonsutøverne ikke alltid er enige om når målet er nådd. Nok en gang viser det at til tross for enighet om samarbeidets formål, er det noe uenigheter rundt fremgangsmåten (s.43).

Videre har lærerne en formening om at samarbeidet kan avsluttes i det formålet om å bedre elevens opplæringstilbud er oppfylt. Dette formålet har lærerne og PP-rådgiverne tidligere vist enighet rundt. Å bedre elevens opplæringstilbud er essensen i den teoretiske beskrivelsen av samarbeid mellom skole og PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Ved å uttrykke at «skolen, foreldre og eleven i samarbeid har funnet en skolehverdag som fungerer» viser lærerne til det overordnede målet med tverrfaglige samarbeid; å utforme *samskapt og gjensidig avhengige tiltak* (Kreyberg, 2016, s.280).

7. Oppsummerende funn og drøftinger

Studiens formål var å vinne kunnskap om samarbeidsopplevelsen av skole-PPT for elever med emosjonelle vansker. Det har blitt gjort gjennom problemstillingen: «*Hvordan opplever grunnskolelærere og PP-rådgivere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med emosjonelle vansker?*». For å kunne besvare problemstillingen vil de tidlige funnene nå drøftes i lys av hverandre. Til slutt beskrives muligheter for videre forskning på feltet.

7.1. Oppsummering og avsluttende betraktninger

Innledningsvis ble det vist til en økning av psykiske helseplager hos norske elever, samt en sammenheng mellom plagene og elevers læring (Holst-Jæger, 2018, s.177-178; Tjomsland & Viig, 2015, s.19-20). Begge informantgruppene i denne studien har vist at emosjonelle vansker kan påvirke elevenes læring og eventuelt føre til behov for spesialundervisning. Dette gjør samarbeidet mellom skole og PPT til et dagsaktuelt tema. Både for å tilrettelegge elevenes opplæringstilbud og på sikt kunne forebygge emosjonelle vansker, og derav muligens læreversker (Garløv & Haavet, 2010, s.106; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Opplevelsen av samarbeidsbehovet innfrir samarbeidskriteiet *nødvendighet* (Glavin & Erdal, 2018, s.43).

Videre tyder funn i studien på at lærerne og rådgiverne er samstemte om at samarbeidsformålet er å avdekke muligheter for å tilrettelegge undervisningen. Dette for at elevene kan oppleve faglig- og sosial inkludering i læringsmiljøet de er en del av på skolen. Veien mot dette målet preges imidlertid av ulike tanker og meninger. Lærerne etterlyser konkrete tilrådninger for å hjelpe eleven, mens rådgiverne fremhever endring av lærernes undervisningspraksis som veien til målet. I lys av samarbeidskriteriet *felles målsetting* ser det derfor ut til at profesjonsutøverne har samme mål, men er uenige i veien mot målet (Glavin & Erdal, 2018, s.43). Til tross for noe uenigheter viste det seg at både rådgiverne og lærerne anser relasjonen seg imellom som grunnleggende for suksesskriteriene *trygghet* og *realistisk syn på samarbeidmuligheter*. Når samarbeidet har en solid grunnmur, tør aktørene i større grad å dele hva som hemmer og hva som fremmer samarbeidet. Dette er viktig for å kunne endre egen praksis til elevens beste (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45).

En årsak til at de er uenige om veien mot målet kan være samarbeidets *forankring/system* som preges av fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Glavin & Erdal, 2018, s.43; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Per dags dato beskriver lærerne og rådgiverne samarbeidet seg imellom som sektordelt. Dette fordi de opplever delte roller og ansvar, fremfor et gjensidig samarbeid for å legge til rette elevens opplæringstilbud. Det kan komme av at de fleste fasene innebærer oppgaver skolen har ansvar for, mens PP-tjenestens oppgave ligger i sakkyndig utredning (Utdanningsdirektoratet, 2017c). I likhet med Nordahl (2018) indikerer informantene at tiltakskjeden kan svekke elevens opplæringstilbud, til tross for at den regelverksmessig fremstår som oversiktlig (s.177). Det vil si at de ulike fasene gir god oversikt over hvem som har ansvar for hva, men at det mangler sammenheng mellom arbeidet de ulike aktørene gjør. For det første opplever rådgiverne henvisningene fra lærerne som diffuse når det gjelder emosjonelle vansker. For det andre skildres rådgivernes sakkyndige vurderinger som vage og

generelle for samme vanskeområdet. Dette gjør at lærerne til syvende og sist selv må velge hvordan de skal tilrettelegge elevens skolehverdag. Samlet sett kan de sektordelte oppgavene føre til både lang ventetid og et dårligere opplæringstilbud, enn om tiltakene var basert på gjensidighet i aktørenes arbeid. Dette sammenfaller med at et godt samarbeid gjennom de ulike fasene er en viktig bærebjelke for elevens opplæringstilbud (Barneombudet, 2017, s.71).

Til tross for uenigheter rundt samarbeidets fremgangsmåte viser informantene forståelse for hverandres fokus. Aller helst ønsker både rådgiverne og lærerne mer tid sammen i skolen, slik at de ser de samme problemstillingene og derav kan fatte *samskapte og gjensidige tiltak* for eleven (Kreyberg, 2016, s.280). Mindre tilstedeværelse i skolen enn ønsket begrunnes i manglende bemanningsnorm og derav begrensede ressurser i PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.55-56; Vedvik, 2019). Ut fra dette kan det tenkes at suksesskriteriet *faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av samarbeidet* har forbedringspotensial (Glavin & Erdal, 2018, s.45). Dette fordi møtene mellom lærerne og rådgiverne bør skje hyppigere og rådgiverne burde tilbrakt mer tid på skolearenaen.

Dersom rådgiverne hadde vært mer tilstede i skolen, ville de kanskje vært med på å forebygge vansker før de utviklet seg til å gi behov for spesialundervisning? I så tilfelle viser det at mer systemarbeid i form av direkte veiledning og tilstedeværelse i skolen, kan bidra til en forebyggende praksis fra både lærerne og rådgivernes arbeid rundt eleven. Slik informantenes opplevelser beskrives er dagens praksis preget av ventetid fra begge parter. For det første savner rådgiverne tidligere henvisninger fra skolen. For det andre opplever lærerne lang ventetid i saksbehandlingen fra PPT. Dette kan tyde på at det tar lang tid fra elevene utviser vansker, til de får den hjelpen de har behov for, og eventuelt krav på. At ventetiden påvirker barnets opplæringstilbud harmoniserer med funn i Barneombudets (2017) rapport «*Uten mål og mening?*» (s.64). Dessuten kan lang ventetid føre til at elevens vansker eskalerer, og derav gi et større hjelpebehov i skolehverdagen (Erstad, 2018, s.58; Holst-Jæger, 2018, s.187).

Det kan se ut til at dagens praksis av spesialpedagogisk arbeid fører til en ond sirkel for fremtidig behov for spesialundervisning. Dette fordi det er økende antall henvisninger på individnivå, noe som trolig kunne vært mer redusert dersom lærerne i større grad ytet tidlig innsats og forebygging. For å kunne yte tidlig innsats trenger imidlertid lærerne mer kunnskap om emosjonelle vansker. Det kan de få gjennom PP-tjenestens systemrettede arbeid, men systemarbeid begrenses av høyt press på sakkyndighetsarbeid. Kanskje er det slik at det er mer ressurser i form av bemanning hos PPT som må til for å få til dette? I så tilfelle kan det tenkes at det på sikt gir rådgiverne mer tid i skolen slik at de sammen med lærerne kan jobbe for å forebygge emosjonelle vansker.

Manglende bemanningsnorm blir pekt på som en avgjørende faktor for at PP-rådgiverne må gjøre prioriteringer i sitt arbeid. I tillegg trekkes lovverket frem som en årsak til at individarbeid gjøres før systemarbeid (Opplæringslova, 1998, §5-6). Lærernes kompetanse blir nevnt som en begrunnelse for at rådgiverne tilbringer mer tid i ordinær- enn spesialskolen. I sistnevnte er rådgiverne mest inne for sakkyndighetsarbeid, som kan tyde på at de jobber mer systemrettet i ordinærskolen. Likevel uttrykker lærerne i ordinærskolen et savn om mer kyndig hjelp i forhold til emosjonelle vansker.

PP-rådgiverne har i stor grad uttalt at de avslutter samarbeidet når de ser at lærerne greier seg på egenhånd. Dette sammenfaller med lærerne selv, som løfter frem at de må være trygg i egen rolle. Et sentralt spørsmål blir da om lærernes trygghet og rådgivernes tro på læreren oppstår samtidig? Det virker nemlig som at lærerne ofte føler PPT trekker seg ut litt for tidlig. Basert på rådgivernes begrunnelse innvilges suksesskriteriet *tillit* som handler om tro på lærernes kunnskap (Glavin & Erdal, 2018, s.44-45). Generelt ser det ut til at *nytteopplevelsen* er en sentral faktor for når samarbeidene avslutter. Mens rådgiverne har uttrykt at de må ha en «funksjon» for å bli værende, har lærerne selv sagt at de må ha behov for PPTs ressurser (Glavin & Erdal, 2018, s.44)

I et mer overordnet perspektiv kan vi trekke inn Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske utviklingsmodell. Dette fordi den handler om hvordan mennesker utvikler seg gjennom gjensidige samspill av omgivelsene rundt (s.21-26). Funnene mine viser tydelig at samarbeidet mellom lærerne og PP-rådgiverne preges av faktorer i de ulike systemene rundt eleven. Deriblant er profesjonsutøverne avhengig av at foresatte samtykker til at samarbeidet kan finne sted. Bortsett fra ei historie har alle informantene her fortalt om samarbeidsvillige foresatte, og indikert at det letter samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten. Med Bronfenbrenners begreper viser dette at mikrosystemet «hjem» virker inn på mesosystemet «skole-PPT». På ekso- og makronivå står ytre føringer som den spesialpedagogiske tiltakskjeden og Opplæringsloven (1998) sentralt. Blant annet fører nedfellelsen om sakkyndighetsarbeid (§5-6) til at rådgivernes ønske om systemarbeid begrenses av muligheten. Elevens egen rolle har i studien blitt belyst i form av relasjon til aktører i mikrosystemene «skole» og «PPT». Sammen kan alle faktorer i systemene rundt barnet virke inn på hvilken hjelp eleven får, og derav også om vanskene opprettholdes eller dempes. Med andre ord er tverrfaglige samarbeid et komplekst system. Det hjelper ikke at profesjonsutøverne ønsker tettere samarbeid, dersom ytre føringer ikke gir dem muligheten til det (Bø, 2002, s.44-48; Gulbrandsen, 2017, s.51-67; Bronfenbrenner, 1979, s.21-26).

7.2. Videre forskning på feltet

Underveis i forskningsarbeidet dukket det opp andre problemstillinger som også kunne utviklet kunnskap om tverrfaglig samarbeid rundt elever med emosjonelle vansker.

Funn i studiens viste til forskjeller mellom ordinær- og spesialskolens rammer for å tilrettelegge opplæringen for elever med særskilte behov. Hva føler foresatte og eleven selv om inkluderingen i ordinær- og spesialskolen? Og hva ligger til grunn for at de eventuelt har valgt å overføre eleven til en spesialskole?

Gjennomgående i intervjuene fremkom viktigheten av elevens- og foresattes medbestemmelse og medvirkning i samarbeidet om utforming av elevens opplæringstilbud. Å få deres innspill på opplevelsen av dagens spesialpedagogiske arbeid ville vært læringsrikt. Er det noe de savner eller føler de seg som en viktig bidragsyter i samarbeidet? Deres opplevelser er viktige aspekter å ta hensyn til i videre opplæringstilbud. Ingen andre enn de selv kan belyse hvordan elever og foresatte opplever tverrfaglige samarbeid og spesialundervisning. Dermed bør de vies mer plass til i videre forskning på feltet.

Litteraturliste

- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf
- Berger, R. (2015). Now i see it, now I don't: Reseracher`s position and reflexivity in qualitative reserach. *Qualitive Research*, 15(2), s.219-234.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker – barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon. Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland. (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s.15-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen. (Red.). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Djupedahl, E. F. & Korshavn, R. N. (2016). Medisinering av mangfold i kunnskapsskolen. I A. Tjora & L. E. Levang (Red.). *ADHD og det disiplinert samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Driscoll, H. P. (2019). Taushetsplikten som utfordring for samarbeid i skolen. *Bedre*

skole, tidsskrift for lærere og skoleledere 31(1), s.40-45.

- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ellneby, Y. (2000). *Om barn og stress. – og hva vi kan gjøre med det*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Erstad, I. (2018). Barn og unge i Norge i det 21. århundre. – profesjonsblikk for komplekse og mangfoldige liv. I B. Johannessen & T. Skotheim. (Red.). *Barn og unge i midten. – Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 44-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus. (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s.186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Garløv, I. & Haavet, O. R. (2010). *psykiske vansker hos barn og unge: en veileder for fastlegen og andre i første linje*. Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (2015a). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir. (Red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gudmundsdottir, S. (2015b). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdottir. (Red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.71-86). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Gulbrandsen, L. M. (2017). Urie Bronfenbrenner: en økologisk utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen. (Red.). *Oppvekst og psykologisk utvikling: innføring i psykologiske perspektiver* (s.51-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haugen, V. D. & Stølen, G. (2017). Pedagogisk mangfold. I V. D. Haugen. & G. Stølen. (Red.). *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv* (s.13-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgesen, L. A. (2011). *Menneskets dimensjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S.v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven. (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 179-216). Oslo:

Unipub.

- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU rapport 9/2014). Hentet fra:
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Holst-Jæger, J. E. (2018). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. – PP-tjenesten som en aktiv bidragsyter i arbeidet for barn og unge. I B. Johannessen & T. Skotheim. (Red.). *Barn og unge i midten. – Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 173-206). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Idsøe, T. & Idsøe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.97-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (Red.). (2018). *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjønstad, A. (2009). *Taushetsplikt om barn – kommunikasjon og samarbeid mellom helseetaten, skoleetaten, sosialtjenesten og barnevernet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. (2014a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven. (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.9-26). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2014b). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven. (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 27-47). Oslo: Unipub.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland. (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s.271-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Larsson, Staffan (2005) Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), s. 16-35. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:245080/fulltext01>
- Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I Johannessen, B. & Skotheim, T. (Red.). *Barn og unge i midten. – Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s.338-357). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mælan, E. N. (2018). *Læreres praksis og elevers psykiske helse: en eksploderende studie i ungdomsskolen* (Doktoravhandling, Høyskolen i Innlandet). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2590069/Avhandling_Neset%20Mælan_Brage.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nilsen, V. (2010). Hvordan kan pedagoger og PPT samarbeide med hjemmet om hjelp og opplæring til barn og unge med lærevansker? I R. Haugen. (Red.). *Barn og unges læringsmiljø 4: med vekt på lærevansker* (s.81-104). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV -1998-07-17-61). Henta fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2013). *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion: en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby, Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole. 5/12 (s. 5-16) Aalborg: Forskning og Udvikling UCN.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saabye, M. (2014). *Spesialundervisning og IOP: begreper, saksgang og lovverk*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Stangeland, E. B. & Færevaaag, M. K (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. F. Tønnessen. (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s.68-91). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2015). *Læring og trivsel i en helsefremmende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 06.mars). Veilederen: spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 29.august). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, 05.september). *Spesialundervisningens saksgang*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning-saksgang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 05.desember). *Utdanningsspeilet 2019*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. I M. Uthus. (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s.130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017b). *Et helsefremmende inkluderingsbegrep*. I M. Uthus. (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s.157-180). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedvik, K. O. (2019, 10.mai). *Vil ha bemanningsnorm i PP-tjenesten*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fylkesarsmoter-utdanningsforbundet/vil-ha-bemanningsnorm-i-pp-tjenesten/172826>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i prosjektet: «Tverrfaglige samarbeid mellom klasselærere og PPT-rådgivere rundt elever med emosjonelle vansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i hvordan tverrfaglige samarbeid oppleves i praksis. Dette skrivet informerer deg om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Mitt navn er Malin Vestad, jeg holder i skrivende stund på med min avsluttende masteroppgave innenfor Spesialpedagogikk ved NTNU. Temaet for denne oppgaven er tverrfaglig samarbeid rundt barnetrinnselever med emosjonelle vansker. Formålet er å få et innblikk i hvordan tverrfaglige samarbeid mellom skolelærere og PPT-rådgivere oppleves i praksis. Ved å søke svar på problemstillingen: «*Hvordan opplever pedagoger på barnetrinn og PPT-rådgivere samarbeidet rundt elever med emosjonelle vansker?*», ønsker jeg innblikk i ansvarsfordelingen, forventninger og kommunikasjonen i tverrfaglige samarbeid.

For å kunne besvare min problemstilling, ønsker jeg å intervju informanter som oppfyller følgende krav: 1) jobber barneskole /som spesialpedagog i PPT og 2) har erfaring med tverrfaglig samarbeid rundt elever med emosjonelle vansker. Hvem som deltar i min studie blir kun mellom meg, deg og min veileder. Deltakelse i prosjektet innebærer et personlig intervju på omtrent en time, med lydopptak dersom du godtar dette. Jeg ønsker ikke sensitiv informasjon (navn, adresse, kjønn, osv.) om elevene, men mer generelle beskrivelser av dine opplevelser. Tid og sted for intervjuet avtaler vi nærmere sammen.

Prosjektdeltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte begrunne dette, alle opplysninger om deg vil da slettes umiddelbart. Ved deltakelse blir alle opplysninger du gir behandlet konfidensielt (pseudonymer), slik at du ikke skal bli gjenkjent i den ferdigstilte oppgaven. Lydopptak og transkriberte data vil lagres på passordbeskyttet data, samt slettes ved prosjektslutt, senest juni 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dersom noe er uklart eller du har spørsmål, kan du kontakte meg, Malin Vestad: 41 29 90 37 / malinvestad@hotmail.no, min veileder, Sigrid Slettebakk Berge: sigrid.s.berge@ntnu.no / 92427830, eller NTNUs personvernombud Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. De kan kontaktes på mail: personverntjenester@nsd.no, eller tlf: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Malin Vestad
(masterstudent ved NTNU)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om studien og samtykker til deltakelse på prosjektet:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide – pedagoger i skolen

Om prosjektet og deltakelsen:

- Formålet: innblikk i tverrfaglige samarbeid i praksis
- Mulige konsekvenser og avklaringer;
 - o Lydopptak (brifing og debrifing), anonymisering, samtykkeskjema

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvilken arbeidstittel har du per dags dato? (kontaktlærer, adjunkt, lektor, spesialpedagog, e.l.)
- Hvor studerte du, og hvilke fag tok du?
- Hvor mange års ansiennitet har du innenfor ditt yrke? Annen relevant arbeidserfaring?

1. Emosjonelle vansker og elevenes håndtering av skolehverdagen

- Hva legger du i begrepet *emosjonelle vansker*?
- Hvor gjeldende er emosjonelle vansker for din arbeidshverdag? (mange eller få av elevene som har emosjonelle vansker? (arbeidstid i.f.t. andre vansker?).
- Hva er omfanget av emosjonelle vansker? Har det endret seg i de siste årene? (mer/mindre). Hva tror du kan være årsaken til dette?
- Hva slags type emosjonelle vansker må du oftest håndtere i din arbeidshverdag? Har dette endret seg i de siste årene?
- Hvordan kan emosjonelle vansker påvirke skolehverdagen for elevene?

2. Sammenheng mellom stress og emosjonelle vansker

Pedagogisk forskning har blitt mer opptatt av sammenhenger mellom stress og emosjonelle vansker.

- Hva tenker du om dette?
 - o Er dine elever mer stresset i dag enn tidligere?
- Hvilke sammenhenger tenker du det er mellom stress og emosjonelle vansker?
- Kan du gi eksempel på stressfaktorer hos elevene du arbeider med? (Skole, hjem, fritid/miljø, oppvekst, «timeplan»)
 - o Hva kan du som pedagog i skolen bidra med for å redusere dette stresset?
 - o Hva føler du PPT kan bidra med for å redusere dette stresset?
 - o Hva pleier du å gjøre konkret?

3. Fordeling av ansvar i det tverrfaglige samarbeidet

- Hva anser du som *ditt*/skolens ansvar for å ivareta elever med emosjonelle vansker?
- Hvilke instanser samarbeider du med?
- Kan du beskrive samarbeidet med PPT?
- Når søker du bistand fra PPT (eller andre instanser) til å ivareta barneskoleelever med emosjonelle vansker?
- Hvordan søker du bistand?
 - o Har dere en intern samarbeidsmodell/ interne rutiner dere følger?
- Har du eksempler på arbeidsoppgaver du gjør for elever med emosjonelle vansker, som du mener er PPTs (eller andre instanser) sitt ansvar?
 - o Hvorfor gjør du disse selv?

4. Forventninger til det tverrfaglige samarbeidet

- Hva forventer du av bistand når du kontakter PPT grunnet elever med emosjonelle vansker?
- Kan du beskrive det du anser som et ideelt tverrfaglig samarbeid? (Fra bekymring til avslutning)
- Er det noe du av dette du savner i det tverrfaglige samarbeidet du opplever i praksis → Hvordan tenker du dette kunne bedret seg?
- Føler du at samarbeid er til praktisk hjelp for å løse elevens utfordringer og avlaste arbeidsoppgavene dine? → Hvorfor/hvorfor ikke?

5. Kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet

- Hvilke forberedelser gjør dere i forkant av et tverrfaglig samarbeidsmøte?
- Hva snakker dere om, hvilke tema tar dere opp når du samarbeider med andre instanser?
 - o Hvilke tema er lett å snakke om, hvilke er vanskelige?
- Hvordan kommer dere til enighet om hva som er gode løsninger for å håndtere elevens utfordringer?
- Hvilken betydning har taushetsplikten for hva du deler med PPT?
 - o Har dette endret seg etter §15-8 (Lovpålagt samarbeid) trådte i kraft?
 - o Hvordan vektlegger du tillitsforholdet til elev/foresatte i forhold til hva du deler med andre instanser?
- Bruker du ulike begreper i muntlig og skriftlig kommunikasjon med det tverrfaglige teamet? → Hvorfor?

6. Kommunikasjon med elev og foresatte

- Hvilken medvirkning har foreldrene i et tverrfaglig samarbeid?
- Hvilken medvirkning har eleven selv i et tverrfaglig samarbeid?
- Hvilke ord tilknyttet stress/emosjonelle vansker bruker du når du kommuniserer med henholdsvis:
 - o Andre i skolen? PPT? Eleven selv? Foresatte?
- Hva deles, og hva deles ikke med elev/foreldre? Hvorfor?

7. Avslutning av samarbeidet

- Når er en elevsak avsluttet? Hvordan avsluttes et tverrfaglig samarbeid?
- Hvordan tas det eventuelt opp igjen ved behov?

Vedlegg 3: Intervjuguide – PPT

Om prosjektet og deltakelsen:

- Formålet: innblikk i tverrfaglige samarbeid i praksis
- Mulige konsekvenser og avklaringer;
 - o Lydopptak (brifing og debriefing), anonymisering, samtykkeskjema

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvilken arbeidstittel har du per dags dato? (spesialpedagog, PP(T)-rådgiver e.l.)
- Hvor studerte du, og hvilke fag tok du?
- Hvor mange års ansiennitet har du innenfor ditt yrke? Annen relevant arbeidserfaring?

1. Henvisninger grunnet emosjonelle vansker

- Hva legger du i begrepet *emosjonelle vansker*?
- Hvor stort er omfanget av henvisninger grunnet emosjonelle vansker? Har det endret seg i de siste årene? (mer/mindre). Hva tror du kan være årsaken til dette?
- Hvem er det flest henvisninger fra? (foreldre, skolen, andre?)?
- Hva slags type emosjonelle vansker må du oftest håndtere i din arbeidshverdag? Har dette endret seg i de siste årene?

2. Sammenheng mellom stress og emosjonelle vansker

Pedagogisk forskning har blitt mer opptatt av sammenhenger mellom stress og emosjonelle vansker.

- Hva tenker du om dette?
- Hvilke sammenhenger tenker du det er mellom stress og emosjonelle vansker?
- Kan du gi eksempel på stressfaktorer hos elevene som blir henvist til dere? (Skole, hjem, fritid/miljø, oppvekst, «timeplan»)
 - o Hva føler du pedagoger i skolen kan bidra med for å redusere dette stresset?
 - o Hva kan du som PP-rådgiver bidra med for å redusere dette stresset?
 - o Hva pleier du å gjøre konkret?

3. Arbeidsrutiner

- Hva er saksgangen når dere mottar en henvisning / bekymringsmelding rundt en elev med emosjonelle vansker? Følger dere noen modeller/rutiner?
 - o Arbeidstid i forhold til andre vansker?
 - o Dialog med skolen / foreldre / elev
 - o Samarbeid med andre instanser

4. Fordeling av ansvar i det tverrfaglige samarbeidet

- Har du merket noen endringer i tverrfaglig samarbeid etter §15-8 (lovpålagt samarbeid) ble innført? (Flere/færre henvisninger)?
- Når tenker du det er *ditt*/PPTs ansvar å bistå skolen med å ivareta elever med emosjonelle vansker? Hva er skolens ansvar? Hva er lærernes ansvar?
- Har du eksempler på arbeidsoppgaver du gjør for elever med emosjonelle vansker, som du mener er skolens ansvar?
 - o Hvorfor gjør du disse selv?

5. Forventninger til det tverrfaglige samarbeidet

- Kan du beskrive det du anser som et ideelt tverrfaglig samarbeid? (Fra henvisning til avslutning)
 - o Er det noe du av dette du savner i det tverrfaglige samarbeidet du opplever i praksis? → Hvordan tenker du dette kunne bedret seg?
- Hvordan tenker du at skolene bør arbeide med elever som har emosjonelle vansker?
 - o Hva tenker du de bør gjøre i forkant av henvisningen til dere? Under og etter sakkyndig vurdering / forslag på tiltak?
 - o Hvordan føler du disse skolen imøtekommer disse tankene? Eksempler?
- Føler du at samarbeid er til praktisk hjelp for å løse elevens utfordringer og avlaste arbeidsoppgavene dine?

6. Kommunikasjonen i det tverrfaglige samarbeidet

- Hvilke forberedelser gjør dere i forkant av et tverrfaglig samarbeidsmøte?
- Hva snakker dere om, hvilke tema tar dere opp når du samarbeider med andre instanser?
 - o Hvilke tema er lett å snakke om, hvilke er vanskelige?
- Hvordan kommer dere til enighet om hva som er gode løsninger for å håndtere elevens utfordringer?
- Hvilken betydning har taushetsplikten for hva du deler med skolen?
 - o Har dette endret seg etter §15-8 trådte i kraft?
- Bruker du ulike begreper i muntlig og skriftlig kommunikasjon med det tverrfaglige teamet? → Hvorfor?

7. Kommunikasjon med elev og foresatte

- Hvilken medvirkning har foreldrene i et tverrfaglig samarbeid?
- Hvilken medvirkning har eleven selv i et tverrfaglig samarbeid?
- Hvilke ord tilknyttet stress/emosjonelle vansker bruker du når du kommuniserer med henholdsvis:
 - o Andre i PPT? Eleven selv? Foresatte? Skolen?
- Hva deles, og hva deles ikke med elev/foreldre? Hvorfor?

8. Avslutning av samarbeidet

- Når er en elevsak avsluttet? Hvordan avsluttes et tverrfaglig samarbeid?
- Hvordan tas det eventuelt opp igjen ved behov?

Vedlegg 4: godkjenning av prosjektet (NSD)

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

04.05.2020, 09:57



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

«Tverrfaglige samarbeid mellom klasselærere og PPT-rådgivere rundt elever med emosjonelle vansker»

Referansenummer

757636

Registrert

17.01.2020 av Malin Vestad - malinve@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sigrid Slettebakk Berge, sigrid.s.berge@ntnu.no, tlf: 92427830

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malin Vestad, malinve@ntnu.no, tlf: 41299037

Prosjektperiode

01.01.2020 - 30.06.2021

Status

24.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

24.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

24.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: Endring av intervjuform - NSD

Send melding

H

Henrik Netland Svensen

04.05.2020 08:46

Hei Malin

Det er greit, du trenger ikke å gjøre noen endringer i meldeskjema.

M

Malin Vestad

29.04.2020 19:28

Hei!

Grunnet koronaviruset gjennomførte jeg telefonintervju i stedet for intervju ansikt til ansikt. Om jeg har skjont det riktig er det nok å sende dere melding her, eller må jeg sende meldeskjemaet på nytt? Informantene og jeg ble sammen enige om å ta intervju over telefon, det ble brukt båndopptaker til å spille inn lyd og de fikk samtykkeskjema sendt over på mail.

Mvh.

Malin Vestad

