

Gitte Myrvang Johannessen

PP-tjenesten - Endringsagenter eller curlingveiledere?

Et kvalitativt studie av pedagogisk team som et verktøy for PPT i arbeidet med organisasjons- og kompetanseutvikling i skolene og kommunen.

Masteroppgave i PED 6904

Veileder: Anne Sofie Samuelsen

Juli 2020

Gitte Myrvang Johannessen

PP-tjenesten - Endringsagenter eller curlingveiledere?

Et kvalitativt studie av pedagogisk team som et verktøy for PPT i arbeidet med organisasjons- og kompetanseutvikling i skolene og kommunen.

Masteroppgave i PED 6904
Veileder: Anne Sofie Samuelsen
Juli 2020

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan pedagogisk team kan være et verktøy for PPT i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene. Pedagogisk team er et sosialt nettverk som fungerer som et ressursteam i skolen. Det er skolen som leder møtene, sender innkalling og skriver referat. For PPT har det vært viktig at en representant fra skolens ledelse også er med i det pedagogiske teamet. Det har ikke bare gitt en forankring hos ledelsen, teamet har også gitt alle en bedre oversikt over elever med særlige behov. Pedagogisk team har ført til at PPT er tettere på skolen, og har gitt PPT en mulighet til å bidra til at elever med behov for særskilt tilrettelegging skal få et godt tilpasset tilbud raskt. Det teoretiske grunnlaget i oppgaven min dreier seg om innovasjonsteori, sentrale faktorer i endringsprosesser, motstand mot endring og kompetanseutvikling. Jeg har valgt en kvantitativ forskningstilnærming. Datamaterialet ble samlet inn via intervju av to ledere av pedagogisk team, og to som jobber i PPT.

Alle informantene mine mente at pedagogisk team var en god og viktig arena for samarbeidet mellom PPT og skolen. Informantene opplevde faglig og relasjonell tillit i det pedagogiske teamet, noe som er et godt utgangspunkt for å få til gode endringsprosesser. Pedagogisk team har ført til en dreining fra individfokus til et mer systemrettet fokus sier informantene mine.

Pedagogisk team har gitt PPT muligheter til å bidra til å spre innovasjon. PPT er tilstede i pedagogisk team på alle skolene, det gir PPT en mulighet til å ha en oversikt over hva som rører seg i skolene. På kontoret i Flekkefjord drøfter PP-tjenerne utfordringer som man opplever i de pedagogiske teamene på skolene. Dersom det er noe utfordringer som er felles for flere skoler drøftes dette med kommunalsjef i kommunen. Jeg har laget en modell jeg kaller Flekkefjordmodellen en modell som viser en sosial infrastruktur. Modellen fremstiller hvordan PPT kan være et bindeledd mellom ulike systemer i endringsprosesser. Pedagogisk team er et verktøy for PPT i arbeidet med kompetanse- og organisasjons utvikling både i skolene og imellom skolene.

Abstract

This master's thesis is about how the educational team can be a tool for PPT in the work with organizational development in schools. The educational team is a social network that acts as a resource team in the school. The school leads the meetings, sends out meeting agenda and writes contemporaneously. For PPT, it has been important that a representative from the school's management also take part in the educational team. This has provided an anchor in the management. The educational team has provided everyone a better knowledge of students with special needs. The pedagogical team has brought PPT closer to the school. It has given PPT an opportunity to help students in need of special needs get a quickly, well-adapted offer. The theoretical basis of my thesis revolves around innovation theory, key factors in change processes, resistance to change and human resource development. I have chosen a quantitative research approach. Two leaders of the educational team working in schools, and two who work in PPT. I used interviews to collect the data for this thesis.

All my informants felt that the educational team was a good and important arena for the collaboration between PPT and the school. The informants experienced professional and relational trust in the educational team, which is a good starting point for achieving good change processes. The educational team has led to a shift from individual focus to a more systemic focus, my informants responded. The educational team has provided PPT an opportunity to help spread innovation. PPT is present in the educational team at all the schools, which gives PPT an opportunity to have an overview of what is going on in the schools. At the Flekkefjord office, the PPT discuss challenges that they experienced in the educational teams at the schools. If there are any problems that are common to several schools, PPT will consider whether it should be discussed with bring this to the municipal manager in the municipality. I have made a model I call the Flekkefjord model a model that shows a social infrastructure. The model shows how PPT can be a link between different systems in change processes. The educational team is a tool for PPT in the work of developing competence and organization both in schools and between schools.

Forord

Brumm visste hva han mente, men siden han var en bjørn med Bare Liten Forstand, så kunne han ikke finne de riktige ordene (Alan Alexander Milne (Ole Brumm)).

Til tider har det vært lett å forstå Ole Brumm når man har sittet flere timer foran PC en for å forsøke å bli ferdig med en masteroppgave. Det å sitte med alt inni hodet uten helt å klare å formidle det man tenker på papiret er utrolig frustrerende til tider. Men det nytter ikke å gi opp, og tilslutt klarte jeg å bli ferdig.....på en måte...

Jeg vil gjerne takke mine informanter som stilte opp, og villig delte av sine meninger og erfaringer. Jeg skulle ønske jeg kunne bruke alt det interessante dere sa, for jeg følte nesten at jeg kunne vri det meste til å passe i oppgaven min. Dessverre ligger der begrensninger både når det gjelder antall ord i oppgaven og tid.

En kjempestor takk til min veileder Anne Sofie Samuelsen. Du har en tålmodighet, og en kompetanse som det bare er å ta av seg hatten for. Du har en god oversikt over fagfeltet og temaet jeg skreiv om så du har vært en uvurderlig hjelp. Du har pushet meg når jeg trengte det, og dradd meg når det var nødvendig. Når jeg ikke har forstått har du forsøkt ulike innfallsvinkler for å nå meg, du gav aldri opp selv om jeg tror de fleste hadde gjort det. Så tusen takk.

Til mine gode kolleger på jobben Trine og Kirsti som har vært mine drøftings partnere underveis, vi har reflektert over ting sammen og dere har gitt meg gode innspill hele tiden. Dere har støttet og heiet på meg hele tiden.

Sist men ikke minst en stor takk til familien min som har måtte tilpasse seg, og tilrettelegge slik at jeg kunne skrive denne masteren. Dere er bare helt fantastiske. Gry min sterke og kloke kusine som jeg har studert samtidig med. Vi har hatt mange flotte turer til Trondheim, drøftet mye fag og blitt kjent med hverandre på en ny og fantastisk måte.

Flekkefjord, juni 2020

Gitte Myrvang Johannessen

Innhold

1	Innledning	12
1.1	Begrunnelse for valg av tema	12
1.2	Problemstilling og avgrensninger	13
1.3	Studiets kontekst	14
1.4	Begrepsavklaring og oppgavens oppbygning	15
2	Teori	18
2.1	Innovasjonsarbeid	18
2.2	Infrastruktur i endringsarbeid	19
2.3	Felles kultur gjennom samarbeid/teamarbeid	20
2.3.1	Sosiale nettverk	20
2.3.2	Ressursteam	21
2.3.3	Tolkningsfellesskap	21
2.3.4	Et forskende felleskap – P-S-modellen	21
2.4	Distribusjon av ledelse i endringsarbeid	22
2.5	Endringsagent eller prosessveiledere	22
2.6	Hovedfaser i endringsarbeid	24
2.6.1	Initieringsfasen	24
2.6.2	Implementering	24
2.6.3	Videreføring	25
2.7	Kompetanseutvikling - læring	25
2.7.1	Enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deteourlæring	26
2.8	Motstand mot endringsarbeid	27
3	Metodekapittel	29
3.1	Kvalitativ forskning	29
3.1.1	Forskning i egen organisasjon, og forskerens forforståelse	30
3.1.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	30
3.1.3	Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning	31
3.1.4	Etiske betraktninger	32
3.2	Forskningsprosessen	32
3.2.1	Intervjuguide	32
3.2.2	Valg av informanter	33
3.2.3	Transkribering	33
3.2.4	Analyse av datamaterialet	33
4	Empiri, analyse og drøfting	35
4.1	Pedagogisk team – Infrastruktur	35

4.1.1	Empiri og analyse.....	35
4.1.2	Drøfting	38
4.2	Pedagogisk team – Samarbeid	40
4.2.1	Empiri og analyse.....	40
4.2.2	Drøfting	43
4.3	Pedagogisk team – Sosialt nettverk	44
4.3.1	Drøfting	46
4.4	Pedagogisk team – Kompetanseutvikling/læring.....	47
4.4.1	Drøfting	48
4.4.2	Pedagogisk team - PPT som endringsagent.....	49
4.4.3	Drøfting	50
4.5	PPT som ekstern endringsagent	51
4.5.1	Empiri og analyse.....	51
4.5.2	Drøfting	53
4.6	PPT som prosessveileder	55
4.6.1	Empiri og analyse.....	55
4.6.2	Drøfting	57
5	Oppsummering og avsluttende kommentarer	59

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Opplæringslova har gitt PP-tjenesten ett to-delt mandat, PPT skal jobbe med kompetanseheving, organisasjons- og endringsarbeid for barn med særlige behov, samt være sakkyndig instans der loven krever det (Opplæringslova, § 5-6). Det har i mange år vært et ønske fra regjeringene at PPT skal dreier sitt fokus fra individarbeid til systemrettet arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2011, 2019). Ansatte i PPT, skoleledere og skoleeier deler dette synet (Andrews, Lødding, Fylling, & Hustad, 2018; Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013). Til tross for ønsket om en dreining til mer systemrettet arbeid bruke PPT mye av sin tid på sakkyndighetsarbeid. De ansatte i PPT hevder selv at de bruker 70 % av tiden på sakkyndighetsarbeid (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013b).

I meld. St. 6 er det et ønske fra regjeringen at PPT skal finne en god balanse mellom sakkyndighetsarbeid, og organisasjons- og endringsarbeid, samt at disse oppgavene må ses i sammenheng. Videre står det at dersom PPT jobber forebyggende, og med tidlig innsats vil dette føre til at behovet for sakkyndig vurderinger går ned (Kunnskapsdepartementet, 2019; Wendelborg, Caspersen, & Kongsvik, 2015).

Systemrettet arbeid blir i Nordlandsforskningsrapport *Kompetanse i PPT* beskrevet som det å jobbe mer forebyggende, tiltaksrettet, og bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene. Systemrettet arbeid kan beskrives som kontinuerlige prosesser hvor arbeidet med elevens miljø, skolen som organisasjon og tverrfaglig samarbeid har som mål å bedre elevens skolehverdag og livsmestring (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013a).

Der finnes flere årsaker til at det er vanskelig for PPT å jobbe mer systemrettet. I evalueringen etter SEVU-PPT hevdes det at både ansatte i PPT, og de som jobber i barnehage og skole har mest fokus på PPT sitt individrettede mandat (Andrews et al., 2018). Nordahl utvalgets rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* hevder at det er en kombinasjon av kapasiteten til PPT, samt at barnehagene og skolene i liten grad ønsker at PPT skal bidra med organisasjons- og endringsarbeid (Nordahl, 2018). *Tett på* meld. fra St. nr. 6 sier at dersom PPT skal jobbe forebyggende må dette etterspørres av eiere, ledere og lærere i skolen. Samtidig viser de til PPT sitt eget ansvar for aktivt å tilby sin tjeneste innenfor dette området (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Der legges ingen føringer i Opplæringslova om hvilke av PPT sitt tosidige mandat som skal vektlegges. Oppedal og Svenkerud skriver i sin artikkel *Roller og relasjoner*, at det kan virke som om ansatte i PPT i stor grad selv kan velge hvilke deler av mandatet de vil ha fokus på, og at dette styres av interesser og kompetanse til hver enkelt PP-tjeneren (Oppedal & Svenkerud, 2019).

For å få til en endring mot mer systemrettet arbeid kreves engasjement og involvering fra alle aktuelle aktører. Arbeid i Canada, California og andre steder viser at det går an men da må alle dra i samme retning. Fullan hevder at dersom alle involverte parter klarer å bidra individuelt, og i fellesskap. Vil man sammen kunne få til en endring, og oppnå gode resultater i skolene. Alle betyr absolutt alle understreker Fullan, helt fra det politiske skoleeier nivået ned til lærere og andre som gjennomfører arbeidet sier Fullan (2014). Det inkluderer også aktuelle støttesystemer som PPT. Dette fungerer fordi man jobber på tvers av ulike nivåer, sammen, mot et felles mål (Fullan & Sandengen, 2014).

Som de fleste andre PP-tjenester i landet opplevde også Flekkefjord/Listerregionen en økning i henvisninger til PPT, og antall elever med spesialundervisning var høyt. I 2012 hadde Flekkefjord kommunen en spesialundervisningsprosent på over 11 %. Det var et felles ønske fra, skoleeier, kommuneledelsen i Flekkefjord, skolene og PPT å gjøre noe med dette. Tanken var som mange andre steder i Norge at dersom vi jobbet med forbedring av den ordinære undervisningen, klarte vi å inkludere flere, og behovet for spesialundervisning ville gå ned. At en slik måte å jobbe på har effekt viser komplementaritetsteorien. Den teorien viser oss at dersom ordinær undervisning blir bedre, minsker behovet for spesialundervisning (Haug, 2017).

PP- tjenesten så et behov for en arena hvor man kunne jobbe i team sammen med skolene. En arena ville gi PPT en mulighet til å være tett på skolene, samtidig som PPT fikk etablert struktur og rutiner for dette samarbeidet. I meld. fra St. nr 6 *Tett på*, står det at PPT må etablere en tett kontakt med skolen, og sørge for at der finnes rutiner for dette (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Denne oppgaven handler om et prosjekt som startet i Flekkefjord kommune, og som etter noen år omfattet alle kommunene i Lister regionen. Prosjektet fikk etter hvert navnet «Det aller beste». I min oppgave vil jeg forsøke å beskrive hvordan PP-tjenesten kan bruke pedagogisk team som et verktøy i innovasjonsarbeid for å ivareta mandatet om kompetanseheving, organisasjons- og endringsarbeid for elever med særlige behov.

1.2 Problemstilling og avgrensninger

Problemstilling for min masteroppgave er derfor:

På hvilken måte kan pedagogisk team være et verktøy for PPT i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene og kommune?

En masteroppgave er ingen stor oppgave, og temaet jeg har valgt å skrive om er veldig omfattende. Jeg har derfor måtte gjøre noen begrensninger i forhold til denne oppgaven. Jeg har valgt å ha fokus på pedagogisk team i skolene i denne oppgaven, selv om vi også har hatt pedagogiske team i barnehagene i Flekkefjord siden 2016.

Lister PPT betjener flere kommuner, jeg har valgt å fokusere på Flekkefjord kommunen som jeg arbeider mest i. Det har jeg gjort fordi vi startet med pedagogisk team her, og fordi det er mest praktisk for meg når det gjelder gjennomføring av intervjuer i en travel hverdag.

Pedagogisk team er tenkt som en sosial arena i arbeidet med å få til endringer til det beste for eleven, og de som jobber rundt eleven ofte omtalt som laget rundt eleven. Meld. fra St nr. 6 *Tett på*, og NOU 2019:23 *Ny opplæringslov* viser tydelig et ønske om, og en satsing på PPT som støttespiller for skolene. En PP-tjeneste som er tettere på skolene vil kunne bidra til økt kvalitet i all undervisning, og hjelpe skolene med tidlig innsats, i form av rask og riktig hjelp. Videre står det at der må lages planer og etableres arenaer for samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019; Stette, 2020). Ved å etablere pedagogisk team der har blitt et handlingsrom for dette noe jeg vil forsøke å belyse i min oppgave.

1.3 Studiets kontekst

Jeg jobber i en interkommunal PP-tjeneste som betjener 6 kommuner. Vi er organisert etter vertskommune modellen, men har likevel beholdt fire lokalkontor. Det å beholde lokalkontorene opplever jeg som helt avgjørende for å kunne jobbe godt med endringsarbeid sammen med de kommunene vi betjener. Kjennskap til kulturen i kommunen, mulighet til tett relasjon både til administrasjonen i kommunen, og til skolene blir bedre ivaretatt. Nordlandsforsknings rapport om kompetanse i PP-tjenesten viser at skoleeier mener at interkommunale tjenester har liten kjennskap til skolekulturen i de ulike kommunene. I samme rapport sier skoleeier at dersom PPT ligger i direkte linje under skoleadministrasjonen, er samarbeidet lettere. Interkommunale PP-tjenester bør derfor ha noen som har direkte link med kommuneadministrasjonen, slik at PPT får den nødvendige kjennskapen til lokale forhold (Hustad et al., 2013b). Telemarksforskning gjennomførte i 2013 en evaluering Lister PPT, der kom det fram at lokalkontorene var viktig for samarbeidet med barnehager og skoler (Lie, Thorstensen, Hjelseth, Groven, & Støren, 2013).

På kontoret i Flekkefjord betjener vi to kommuner, en med seks skoler og ni barnehager, og en med to skole og to barnehager. Antall elever med spesialundervisning i Flekkefjord kommunen var 11 % i 2012. Dette var et høyt tall og det ble satt i gang et arbeid i Flekkefjord kommune for å undersøke om dette var rett måte å hjelpe elever med særlige behov.

For PPT var etablering og utvikling av en samarbeidsarena med skolene og barnehagene helt essensielt. Det førte til at vi omgjorde de eksisterende spesialpedagogiske team til pedagogisk team i skolene, og etablerte pedagogisk team i barnehagene. Erfaringene fra arbeidet i Flekkefjord var gode, og antall elever med behov for spesialpedagogisk hjelp var 4,1 % i Flekkefjord i 2015. Det ble derfor i 2015 satt i gang et prosjekt i alle kommunene Lister PPT betjente. Lister PPT var driver av prosjektet. Prosjektet fikk navnet «Det aller beste». Prosjektet ble politisk forankret i alle kommunene gjennom interkommunal, og kommunale oppvekstplaner. Prosjektet fikk økonomisk støtte fra fylkeskommunen i en periode. Statped i Kristiansand var veiledere i oppstarten av prosjektet, og ble brukt som sparringspartnere underveis noe som var et viktig bidrag.

Et av målene var å utvikle/forme PPTs rolle som medspiller i regionens utviklingsarbeid innen oppvekstområdet. Det var også et ønske om å kunne gi barn og unge som trenger det, tidlig, god og riktig hjelp. Vi ønsket å flytte fokus fra reaktivt eller reparerende tilnærming, til en mer proaktiv tilnærming til det pedagogiske arbeidet.

Når vi startet det interkommunale prosjektet hadde vi et omfattende arbeid med forankring og involvering. Vi var rundt i kommunene og presenterte prosjektet på alle nivåer i opplæringssystemet, også på det politiske nivået i flere kommuner. For å forankre pedagogisk team godt i skolene, og gi skolene eierskap til teamene ble det bestemt at Pedagogisk team skulle ledes av skolene. Skolene skulle sette agendaen, lede møtene, og skrive referat. For PPT var det viktig at skolens administrasjon var representert i det pedagogisk teamet. I starten var det viktig for at pedagogisk team ble gjennomført selv om ikke skolen hadde noen konkrete saker. Det var viktig for å få pedagogisk team etablert som en del av skolens rutiner, og organisatoriske struktur. For å sikre oss dette sa PPT seg villig til å finne innhold til pedagogisk team i form av aktuelle tema, dersom skolene ønsket det. PPT ønsket en rolle som prosessveileder i det pedagogiske teamet, som en støtte og veileder for leder av team for å få til et godt samarbeid med gode prosesser.

1.4 Begrepsavklaring og oppgavens oppbygning

Jeg vil nå definere noen begreper jeg mener er sentrale i min oppgave, så vil jeg kort beskrive oppgavens oppbygning.

Kompetanseheving, organisasjons- og endringsarbeid eller systemrettet arbeid

Kompetanseheving, organisasjonsarbeid og endringsarbeid er alle store områder i seg selv med ulike definisjoner og teoritilnærminger. I Stortingsmelding 30 – Kultur for læring står det at det PPT sitt mandat angående kompetanseheving, organisasjons- og endringsarbeid, ofte omtales som PPT sitt systemarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2004). Systemrettet arbeid i PPT blir i Nordlandsforskningsrapport beskrevet som det å jobbe mer forebyggende, tiltaksrettet, og bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene. Videre skriver de at systemarbeid kan beskrives som kontinuerlige prosesser hvor arbeidet med elevens miljø, skolen som organisasjon og tverrfaglig samarbeid har som mål å bedre elevens skolehverdag og livsmestring (Hustad et al., 2013a). I rapporten kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap blir systemarbeid i PP-Tjenesten omtalt som den delen av PPT sitt to delte mandat som ikke angår enkelteleven (Andrews, Lødding, Fylling, & Hustad, 2018). Systemarbeid kan ifølge Vogt handle om arbeid som ikke bare er direkte rettet om barnet men som dreier seg om arbeid med miljøet rundt barnet, og samspillet mellom barnet og miljøet (Vogt, 2016).

Systemrettet arbeid er det å jobbe mer forebyggende, tiltaksrettet arbeid, og bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene slik jeg velger å tolke det i denne oppgaven. Det er i tråd med Hustad m.fl sin forståelse i rapporten til Nordlandsforskning.

Innovasjon

Skogen beskriver innovasjon som en endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen, 2004 s. 49). Begrepene som brukes om endringsarbeid er mange. Ertesvåg sier at: «Utviklingsarbeid, endringsarbeid, intervensjon, innovasjon, program, modell, tiltak eller prosjekt. Omgrepa er mange men felles for dei er at dei omfattar ein prosess som skal endre praksis ved skulen» (Ertesvåg, 2012 s. 14). I denne oppgaven bruker jeg begrepene innovasjon, utviklingsarbeid og endringsarbeid slik Ertesvåg oppfatter det, prosesser som skal endre praksis.

Infrastruktur

Infrastruktur i endringsarbeid er systemer som sikrer kvalitet i endringsarbeidet. Tid og arena er noe av det som ivaretas ved å etablere en god infrastruktur (Ertesvåg, 2012). Infrastruktur er også en viktig del i det å spre innovasjons sier Skogen (2004). Pedagogisk team er altså en del av en infrastruktur fordi det er en arena hvor det er satt av tid, og som Skogen påpeker en viktig del for å spre innovasjon.

Pedagogisk team

Pedagogisk team er et ressursteam dersom ledelsen fra skolen og PPT deltar i teamet sier Fasting (2018). Pedagogisk tema kan også være et profesjonelt læringsfellesskap. Defour og Marzano beskriver profesjonelle læringsfellesskap som evigvarende prosesser hvor pedagoger samarbeider om tolkning av resultater og iverksetting av tiltak, med den hensikt å videreutvikler elevene de jobber med (DuFour & Marzano, 2011). Skogen bruker begrepet sosiale nettverk, dette er en arena for å ivareta kunnskap, og hvor det foregår læring. Det krever deltakelse av involverte grupper og individer, og at aktørene må kommunisere (Skogen, 2004). Jeg velger å forstå pedagogisk team som et ressurs team fordi ledelsen på skolen og PPT er tilstede i tråd med Fasting sin forståelse av begrepet.

Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling skjer når man lærer av egne erfaringer sier Skogen (2004). Da må der legges til rette for læringsprosesser med utgangspunkt i praksis. Dette skjer i pedagogisk team, og PP-tjenesten bør ha en aktiv rolle i og støtte og veilede i slike prosesser.

Endringsagenter, prosessveiledere, prosessfasilitatorer

Endringsagent er et begrep som i organisasjonsteorien brukes om en som veileder, støtter eller hjelper i endringsprosessen sier Sundar i Fasting sin bok (Fasting, 2018). Fixsen bruker begrepet formidlere istedenfor endringsagenter. Dette er ifølge Fixsen en gruppe individer som har som oppgave å hjelpe organisasjonene med å implementere endringsarbeidet (Fixsen, 2005). Man trenger eksterne konsulenter i endringsprosesser. Skogen påpeker at denne prosessveilederen ikke har beslutningsmyndighet, men skal bidra i dialogen, komme med forslag og innhente informasjon om nødvendig. En PP-tjener kan initiere endringsarbeid, støtte og veilede endringsprosesser eller lede

endringsarbeid dersom det er ønskelig fra skolen eller kommunen. Jeg forstår altså endringsagenter i tråd med Sundar sin definisjon, en som veileder, støtter eller hjelper i endringsprosesser.

Ledelse av endringsarbeid

Johnsen og Vanebo m.fl har en definisjon på endringsledelse som er slik; «*Med endringsledelse forstår vi ledelsesmessige grep for å sikre organisasjonens eksistensberettigelse gjennom nødvendig tilpasning og ønskelig utvikling*» (Johnsen, Vanebo, Valstad, & Busch, 2007, pp. s, 17) . Et slikt syn på endringsledelse flytter fokus fra en formell leder rolle, til en ledelsesfunksjon. Altså en selvstendig menneskelig atferd. Det betyr at det i prinsippet kan utøves av alle som er en del av systemet (Johnsen et al., 2007). Siden PPT ikke har noen formell lederrolle i skolene, eller leder pedagogisk team vil denne måten å tolke endringsledelse på gi PPT en mulighet til å initiere og lede endringsprosesser.

Oppgaven har fem kapitler, kapittel to er et teorigapittel. Kapittel tre er et metodekapittel hvor jeg redegjør for valg av metode og forskningsprosessen. I kapittel fire empiri, analyse og drøftning presenterer jeg funnene mine. Til slutt vil jeg oppsumere og skrive en avslutning i kapittel fem.

2 Teori

Teori skal gi et perspektiv til, og hjelpe til med å forklare problemstillingen i forskningsprosjektet (Rienecker, Stray Jørgensen, Skov, & Landaas, 2013). Mitt forskningsprosjekt handler om innovasjonsarbeid som skal føre til kompetanse- og organisasjonsutvikling både i skolen men også i skolene i kommunen. Der finnes mange ulike teorier jeg kunne brukt som ville være relevant i forhold til min problemstillingen. Siden en masteroppgave er en relativt liten oppgave må jeg foreta noen valg slik at oppgaven ikke blir for omfattende.

Først vil jeg presentere teori om innovasjonsarbeid. Deretter vil jeg si litt om kompetanseutvikling, og læring. Til slutt vil jeg presentere noen mulige barrierer og motstandsfaktorer i innovasjonsarbeid.

2.1 Innovasjonsarbeid

Innovasjonsarbeid er utviklingsarbeid som er planlagt, og som har til hensikt å forbedre praksis sier Skogen (2004). Utviklingsarbeid skjer når man endre praksis, samtidig som man lærer underveis (Skogen, 2004).

Skogen har laget en modell hvor han beskriver prosessen i innovasjonsarbeid. Modellen har han kalt utviklingsløyfen. Utviklingsløyfen er en modell for kompetanseheving og kvalitetsutvikling (2004).

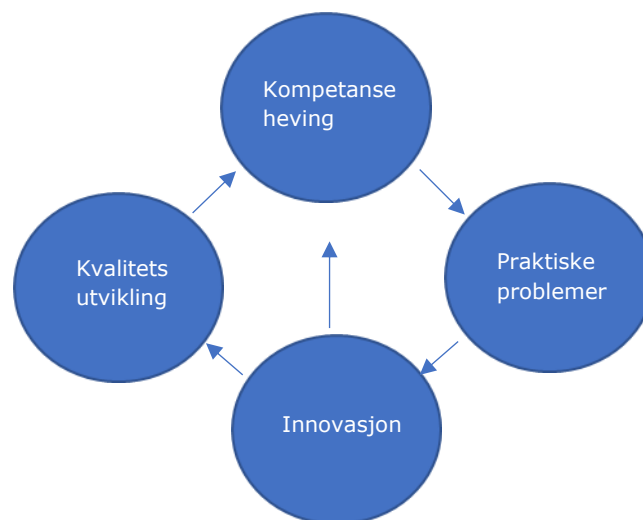


Figure 1 Utviklingsløyfen (Skogen, 2004. s.11)

Utviklingsløyfen til Skogen består av fire fokusområder. Disse er; praktiske problem, innovasjon, kompetanseheving og kvalitetsutvikling. Utgangspunkt er ifølge Skogen praktiske problemer i det daglige livet i organisasjonen (problem). Dette problemet er utgangspunktet for å forbedre praksis (Innovasjon). Hensikten med innovasjonsarbeidet er å forbedre kvaliteten (kvalitetsutvikling). Kvalitetsutviklingen skjer altså gjennom innovasjonsprosesser med utgangspunkt i praktiske problemer. Disse innovasjonsprosessene har til hensikt å få fagfolk/aktører til å lære av egne erfaringer. På den måten vil aktørene få økt kunnskap som fører til at problemene blir løst på en bedre måte (Kompetanseheving) (Skogen, 2004).

Når der settes i gang innovasjonsprosesser eller endringsarbeid bør man starte med å kartlegge om der finnes behov for dette. Holdninger til endringsarbeid bør også kartlegges. Det er fordi aktørene som skal gjennomføre endringsarbeidet må ha vilje og interesse, samt motivasjon og overskudd til å gjennomføre det. Dersom aktørene i organisasjonen ikke opplever et behov for, forstår behovet, eller har lyst til være med på endring, er det vanskelig å engasjere aktørene nok for å lykkes (Ertesvåg, 2012). Det er viktig å avklare om endringsarbeidet som settes i gang dekker behovene til aktørene som skal gjennomføre arbeidet. Dersom dette ikke er tilfelle er det vanskelig å skape motivasjon og engasjement blant aktørene (Fullan, 2016). Gjennom drøftinger i organisasjonen kan man sammen avklare om det finnes behov for endring eller ikke, på den måten kan man også skape en forståelse for arbeidet som eventuelt må gjøres (Ertesvåg, 2012; Roland & Westergård, 2015; Skogen, 2004). En slik drøfting vil kunne forebygge for eventuell motstand, og bidra til videreføring av arbeidet. Noe som bidrar til at både innovasjon og videreføringsprosessen går lettere.

Bruk av insentiver øker motivasjonen for endringsarbeid sier Ertesvåg. Disse insentivene behøver ikke være store, det kan dreie seg om enkle ting som hvordan og hvorfor endringsarbeidet kan føre til en enklere hverdag for de ansatte. Muligheten til økt kompetanse kan også være et insentiv. Det sterkeste insentivet er nok likevel engasjementet hos de som leder prosessene (Ertesvåg, 2012).

Det er noen faktorer som er sentrale i endringsprosesser sier Ertesvåg. Disse er;

- Infrastruktur som gir mulighet til refleksjon som fremmer utvikling, og strukturerte arbeidsmåter
- Felles kultur
- Distribusjon av ledelse i organisasjonen (Ertesvåg, 2012).

2.2 Infrastruktur i endringsarbeid

Infrastruktur i endringsarbeid handler blant annet om tid og arena sier Ertesvåg (2012). En arena gir også mulighet til kollegaveiledning, og drøfting av egen praksis (Ertesvåg, 2012).

En god infrastruktur er viktig for å legge til rette for, og spre innovasjon. Skogen hevder at der er en store utfordringer i å få spredd god innovasjon i, og mellom skolene i dag. Det betyr at en god strategi for interaksjon i og mellom sosiale nettverk, hjelpe oss og dele god praksis på skolen, og mellom skolene i kommunen (Skogen, 2004).

Sosial interaksjon regnes som noe av det viktigste faktorene for å lykkes i innovasjon eller endringsarbeid sier Skogen (2004). Sosial interaksjon er en strategi som bygger på

flere antagelser. En av dem er at alle tilhører ett eller flere sosiale nettverk. De fleste av oss sitter i flere nettverk hvor der er etablert et interessefellesskap, og et tillitsforhold. Noe som gir oss mulighet til å spre innovasjon (Skogen, 2004). PP-tjener deltar i mange ulike nettverk (Fasting, 2018). PP-tjenesten har altså en god mulighet til å spre innovasjon, og dermed være en god bidragsyter i endrings-arbeid. Vi så dette i «Essential for Some, Good for All» (ESGA) som var en reform satt i gang i Ontario i Canada. Målgruppa for reformen var elever med lærevansker. Reformen hadde rådgivere som dekket flere skoler, de kunne informere skolene om andre skoler som var gode på ting skolene selv lurte på, eller strevde med. De hadde oversikten slik at de kunne informere om kompetanse på tvers av skolene (Hargreaves et al., 2018).

2.3 Felles kultur gjennom samarbeid/teamarbeid

I varig endringsarbeid er felles kultur avgjørende ifølge Ertesvåg. For å få til felles kultur kreves det samarbeid (2012). Samarbeid i endringsprosesser handler ikke om å sitte i ei gruppe, og fordeler arbeidsoppgaver som man selv gjennomfører i etterkant. Dersom der ikke skjer læring i et slikt samarbeid er det rein administrering (Ertesvåg, 2012). Senge omtaler teamarbeid som et samarbeid hvor man lærer (2006). Det å skape en felles kultur for samarbeid iform av teamarbeid er altså viktig i endringsprosesser.

Teamarbeid er en av de viktigste delene i en moderne organisasjon sier Senge (2004), det er her grunnlaget for samhandling og læring blir lagt. Dersom man får team til å fungere, blir disse små mikrokosmos for læring i hele organisasjonen. Teamarbeid blir derfor bærebjelken i en lærende organisasjon ifølge Senge. Derfor er kompetansen på det å mestre teamarbeid noe av det mest verdifulle man har i en organisasjon i dag (Senge, 2006). Teamarbeid handler om følelsen av å jobbe sammen i en gruppe hvor man stoler på hverandre, utfyller hverandre og jobber for å gjøre hverandre gode (Senge, 2006).

For at et team skal fungere er det ikke bare nok med individuell kompetanse, man må også kunne samhandle sier Senge (2006). Det å kunne skape prosesser innad i teamet slik at deltakerne justeres til å fungere som en helhet, gir enorme synergier (Senge, 2006).

Teamarbeid foregår i sosiale nettverk, og det genererer læring.

2.3.1 Sosiale nettverk

Skogen sier at dersom man ønsker et kontinuerlig utviklingsarbeid stilles det krav til organisering, systemutvikling, ledelse og læring (2004). Dette forutsetter etablering, og bruk av sosiale nettverk. Læring, og spredning av kunnskap skjer best i kommunikasjonen mellom aktørene intern i nettverket, imellom nettverk i skolen, og mellom skolene i kommunen. Sosiale nettverk har derfor en sentral rolle både når det gjelder læring, og når det gjelder å spre kunnskap (Skogen, 2004).

Ertesvåg hevder at for å lykkes med endringsarbeid i skolen må der skje et samspill mellom kunnskap, refleksjon rundt kunnskapen, og en evne til å sette kunnskap ut i praksis (Ertesvåg, 2012). Dette kan ivaretas igjennom arbeid i sosiale nettverk som pedagogisk team.

Der finnes mange typer sosiale nettverk og sosiale modeller som kunne egne seg i det forskningsprosjektet jeg skriver om. Jeg har valgt å presentere ressursteam, tolkningsfellesskap og forskende fellesskap.

2.3.2 Ressursteam

Ressursteam blir av Fasting beskrevet som et team bestående av skoleledelsen, ansatte i skolen og PP-tjenesten (Fasting, 2018). Ved å bruke denne definisjonen på et ressursteam er pedagogisk team et ressursteam. Fasting forklarer at et ressursteam fungerer som et bindeledd mellom eleven, og utfordringer med opplæring, skolen eller klassen som eleven kan møte. Dette sier Fasting betyr at ressursteamet raskt kan få på plass nødvendige tiltak som kan hjelpe eleven (2018). Ressursteamet blir et fagteam som har god kunnskap både om enkeltelever og læringsmiljøet på skolen. For å lykkes i endringsarbeid hvor skolens læringsmiljø skal utvikles er det nødvendig med faglig og relasjonell tillit (Fasting, 2018). Disse teamene vil gi deltakerne øke kompetansen, og gi medlemmene personlig mestring gjennom det analysearbeidet som gjøres i teamene. Denne formen for samarbeid fører til at PP-tjenesten får en arena til å jobbe sammen med skolen om organisasjonsutvikling (Fasting, 2018). Målet med et ressursteam er å forbedre den ordinære opplæringen, jobbe forebyggende, og hjelp elever med særlige behov. Dersom PPT deltar i et slikt team vil det ifølge Fasting gi PP-tjenesten en tydelig rolle som medaktør og endringsagent, fordi PPT blir inkludert i skolens kompetanseheving, og prosessuelle handlingsberedskap (Fasting, 2018). Ett ressursteam kan være et tolkningsfellesskap, og det kan være et forskende fellesskap alt etter hvilke utfordringer som tas opp i teamet.

2.3.3 Tolkningsfellesskap

Tolkningsfellesskap er en arena hvor man reflekterer over aktuelle problemstillinger, og situasjoner gjennom dialog sier Fasting (2018). Et tolkningsfellesskap gir en mulighet for refleksjon hvor man kan utforske de verdier, oppfatninger og forståelser vi handler utifra (Fasting, 2018). Fasting sier at et tolkningsfellesskap utvikles gjennom dialoger rundt her og nå situasjoner, hvor disse situasjonene fører til refleksjoner i lys av skolens mål og oppdrag (2018). Et tolkningsfellesskap er altså kontinuerlige bevisstgjøringsprosesser hvor forståelser endres i møtene og dialogen mellom aktører i skolen og PPT (Fasting, 2018).

2.3.4 Et forskende fellesskap – P-S-modellen

Det har i senere tid blitt en mer utvidet forståelse for forskningsbegrepet til å omfatte en undersøkende arbeidsform (Fasting, 2018). P-S modeller er en strategi i et forskende fellesskap sier Fasting (2018). P-S (problem solving) modellen tar utgangspunkt i de opplevde behovene som finnes i organisasjonen. Det følte behovet er ofte upresist, uspesifisert og lite konkret. Derfor må behovet ofte presiseres. Det er viktig å forsøke å begrense, presisere og konkretisere hva problemet dreier seg om (Skogen, 2004). En god analyseprosess gir bedre, mer effektive og treffende tiltak (Nordahl, 2005).

Modellen bygger på et positivt menneskesyn, og tro på egne ressurser i organisasjonen (Skogen, 2004). Imidlertid sier Skogen at der alltid vil være behov for ekstern ekspertise i innovasjonsprosesser (Skogen, 2004). Dette begrunner han blant annet med at balansen mellom ett innside perspektiv, og den distansen et eksternt perspektiv gir, alltid vil ha en betydning. Derfor har Skogen utvidet P-S modellen med en ekstern konsulent eller prosesskonsulent. (Skogen, 2004).

Skogen hevder altså at det er behov for ekstern ekspertise i innovasjonsprosesser (Skogen, 2004). Dersom en PP-tjener velger å engasjere seg i skolens kompetanse- og organisasjonsutvikling vil PP-tjeneren kunne karakteriseres som en endringsagent eller prosessveileder (Fasting, 2018). Det innebærer at en PP-tjener godt kan inneha en rolle som endringsagent eller prosessveileder i endringsarbeid i skolene dersom han eller hun ønsker det.

2.4 Distribusjon av ledelse i endringsarbeid

Distribusjon av ledelse er en annen sentral faktor i endringsarbeid ifølge Ertesvåg (2012). Endringsprosesser bør følges opp og ledes av lokale fagfolk, fordi løsningene må tilpasses lokale forhold, og for man ikke må miste tråden i arbeidet (Skogen, 2004). På grunn av kompleksiteten i skolene i dag kan man ikke tenke at gode løsninger kan overføres som kopier mellom skolene, men må tilpasses til lokale forhold (Ertesvåg, 2012). I pedagogisk team vil PPT kunne hjelpe skolene med å tilpasse endringsløsninger til lokale forhold. Fasting hevder at når PPT inviteres inn av skolen til å delta i utviklingsarbeid vil faglig og relasjonell tillit være avgjørende for om man lykkes i dette arbeidet. (Fasting, 2018).

Fullan hevder at ved system transformering så er **ledelse fra midten** kanskje er den sikreste og mest lovende strategien vi har i dag (Fullan, Guldahl, Guldahl, & Mekki, 2017). Ledelse fra midten bygger på en antakelse om at endring fra toppen og nedover, eller endring nedenfra og oppover ikke fungerer. Hvor kan man da finne limet som muliggjør systemsammenheng? spør Fullan (2017). PPT har mange funksjoner og roller, mange av disse plasserer PPT i en midtposisjon. Ofte blir dette sett på som noe negativt, PPT er mellom barken og veen de blir brukt i økonomiske kamper osv. Vi bør også se på muligheten for at denne litt vedsiden av posisjonen i skolesystemet kan være en ressurs, det er det min oppgave forsøker å belyse.

2.5 Endringsagent eller prosessveiledere

Som endringsagent vil PP-tjeneren inneha en rolle som kan ha stor betydning for gjennomføring av endringsarbeid. PPT har i utgangspunktet en ekstern rolle i forhold til skolen, men kan i noen tilfeller oppleves som intern på skolen sier Sunder. Om en PP-tjener oppleves som intern eller ekstern avhenger av relasjon og hvilken posisjon man ser det fra. Det er derfor viktig at vi som PP-tjenere er bevisste på oppfatningen av, og forventningene til PPT sin rolle (Fasting, 2018).

En PP-tjener som er en endringsagent i skolen kan være en hjelper når han eller hun sammen med aktørene igangsetter, og gjennomfører endringsprosesser på bakgrunn av lærernes egne opplevelser (Fasting, 2018). For eksempel vil PPT kunne være en ekstern ekspert i Skogen sin utvidet P-S modellen dersom den brukes i pedagogisk team.

Sundar hevder også at dersom en PP-tjener har et systemperspektiv som en del av sitt verdigrunnlag hvor forholdet mellom eleven, skolen, foreldrene og miljøet, er viktig. Vil han eller hun kunne egne seg godt som endringsagent (Fasting, 2018). Et systemteoretisk perspektiv handler om å dreie fokuset fra årsaksforklaringer hos individet og tiltak direkte rettet mot individet, til årsaksforklaringer i systemet rundt og tiltak rettet mot systemet (Vogt, 2016).

Formidlere som jobber med endringsprosesser over tid vil kunne tilegne seg kompetanse som er nyttig i endringsarbeidet sier Fixsen (2005). Den kompetansen kan for eksempel

handle om evnene til å oppdage barrierer i endringsprosessen, og finne gode løsninger som reduserer disse barrierene. Endringsagentene ser ut til å generere tillit, og bidra til en vilje blant aktørene til å komme igjennom utfordringer som eventuelt vil oppstå i endringsarbeid (Fixsen, 2005).

Pedagogisk team har ført til at PPT er mer tilstede på skolene. Tilstedeværelse gir mulighet til å etablere god kommunikasjon, og en god relasjon til de man samhandler med, dette skaper tillit som er viktig i endringsarbeidet (Hargreaves, Fullan, & Sandengen, 2014). Vi påvirkes kanskje mest av personer vi har tillit til, kjenner godt og har jevnlig kontakt med (Skogen, 2004). Faglig og relasjonell tillit er en viktig faktor for samarbeid i sosiale nettverk. I pedagogisk team har vi en arena hvor vi har mulighet til å bygge faglig og relasjonell tillit. En slik tillit kan etableres gjennom refleksjoner hvor PPT inntar en undrende, men aktiv holdning til de praksisene som er i bruk. Ifølge Fasting gjøres dette ved å finne ut hvilke oppfatninger og forståelser som ligger til grunn for de valgene og prioriteringene som skolen tar. En måte å gjøre dette på er gjennom aktiv lytting, og dialog (Fasting, 2018).

Etablering, og videreutvikling av tillit er grunnleggende i en endringsprosess, derfor sier Fasting sier at faglig og relasjonell tillit er helt nødvendig i en samhandling mellom PPT og skolen (2018). Skolen kan oppleve det som sårbart at PPT som en ekstern aktør stiller spørsmål ved skolens strukturer, disposisjoner og praksis. Det er viktig at skolen opplever at PPT har gode hensikter, og kompetanse til å håndtere de utfordringene som dukker opp på en etisk og forsvarlig måte (Fasting, 2018). En PP-tjener som opplever faglig og relasjonell tillit fra skolene vil ha et godt utgangspunkt for å kunne bidra i endringsarbeid. Dette så man også i ESGA reformen.

Hargreaves skriver om endringsagentene i ESGA reformen, de fikk ansvaret for å utvikle og lede prosjektet, de opplevde eierskap til endringene de skulle jobbe med. De ble brukt som mellommenn eller brobyggere mellom teori og praksis. Disse endringsagentene ble katalysatorer for felles læring og bidro til reflektert feedback. De klarte å organisere systemer som førte til samarbeid og som gav mulighet til jevnlig refleksjoner rundt arbeidet som ble gjort i skolene. Endringsagentene hadde fokus på å hente fram, og støtte kompetanse som allerede var i organisasjonen, også i administrasjonens ledelse. Endringsagentene ble ikke oppfattet som truende, men fortrolige. Endringsagentene stilte reflekterende spørsmål, og fant løsninger sammen med skolene. Det at endringsagenter hadde god kjennskap til skolesystemene var med på å gi tillit (Hargreaves et al., 2018).

I Essunga kommune hvor man gjennom inkludering av alle elever klarte å løfte skolens resultater betraktelig, var spesialpedagogiske rådgivere med i deler av prosjektet etter initiativ fra skolen. Dette gav inspirasjon og støtte til endringsarbeidet (Persson & Persson, 2012).

En studie fra Danmark om inkludering viser også at tilgang ressurspersoner som f.eks PP-tjenere er avgjørende for god inkludering av elever med sosiale- og emosjonelle vansker (Brørup & Larsen, 2013).

Når PPT sitt arbeid fører til at profesjonsutøveren kvalifiserer til senere arbeid med lignende utfordringer kan man trekke linjer til veiledning hvor profesjonsutøverens utvikling er fokus (Ulleberg & Jensen, 2017). Ulleberg og Jensen sier at indirekte veiledning blir brukt som et begrep når man veileder noen med tanke på at det tilslutt skal komme elver til gode (2017).

Johannessen m.fl har utarbeidet en tabell som synliggjør mangfoldet i PPT sitt rådgivningsarbeid, altså virke som endringsagent.

Table 1. Nivåer og områder i rådgivning (Johannessen, Vedeler & Kokkersvold, 2010)

Nivå 1	Direkte rådgivning Direkte arbeid med individet	Personlig (personrettet) Rådgivning
Nivå 2a	Indirekte rådgivning Arbeid med individet via rådsøker	Konsultasjon Individ eller gruppe
Nivå 2b	Indirekte rådgivning Arbeid med rådsøker for å utvikle dennes yrkeskompetanse	Veiledning Individ eller gruppe
Nivå 3	Indirekte rådgivning Arbeid med hele eller deler av organisasjonen	Systemrettet rådgivning Innovasjon Undervisning

2.6 Hovedfaser i endringsarbeid

Endringsarbeid deles ofte inn i tre hoved faser; initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen. Ofte presenteres de ulike hovedfasene i en sirkel hvor fasene glir over i hverandre (Ertesvåg, 2012). Fasetenkning i endringsprosessen vil hjelpe oss til å skape mer klarhet og forståelse i komplekse situasjoner som ofte oppstår i et endringsarbeid (Roland & Westergård, 2015).

2.6.1 Initieringsfasen

Initieringsfasen er den fasen som varer fra ideen om endring kommer fram til endringsarbeidet settes i gang. Det er i denne fasen avgjørelsen om det skal settes i gang et endringsarbeid eller ikke blir gjort (Ertesvåg, 2012).

Både Skogen, Ertesvåg, Fullan og Roland understreker viktigheten av å kartlegge behovet for endring og involvere de som skal gjennomføre endringsarbeidene i intieringsarbeidet (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2016; Roland & Westergård, 2015; Skogen, 2004).

Ertesvåg sier dersom man skal lykkes i endringsarbeidet må det forankres hos de som skal gjennomføre prosessen, og det må støttes av administrasjonen (Ertesvåg, 2012). Skogen støtter dette når han sier at når man setter i gang med en innovasjon eller et endringsarbeid er viktig å sikre seg bred støtte i organisasjonen, og støtte fra ledelsen (2004). Støtte fra ledelsen, både på kommunens administrasjonsnivå og i skolens ledelse er viktig for å lykkes (Fullan, 2016).

2.6.2 Implementering

Implementering handler om å sette i gang, og implementere endringsarbeidet, sier Ertesvåg (2012). Implementering er ifølge Roland den mest kompliserte fasen hvor forskning, ideer og visjoner skal omsettes til praksis. (Roland & Westergård, 2015). Hvis

endringsarbeidet involverer sosial prosess medfører dette flere utfordringer ved implementeringen (Ertesvåg, 2012).

Fullan hevder at implementeringsperioden kan vare i 2-3 år etter at arbeidet er satt i gang (Fullan, 2016).

Infrastruktur er også viktig i implementeringsarbeid sier Ertesvåg (2012). En arena som gir mulighet til refleksjon, blant annet for å skape en felles forståelse for endringsarbeidet som pågår. Dette er sentrale faktorer for å lykkes i endringsarbeidet (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2016).

Endringsagentene kan være en god støtte i implementeringen av endringsarbeid sier Fixen (2005). De ser ut til å generere tillit, og bidra til en vilje blant aktørene til å komme igjennom utfordringer som eventuelt vil oppstå i implementeringsfasen (Fixsen, 2005).

2.6.3 Videreføring

Videreføringsfasen er en forlenging av implementeringsfasen ifølge Ertesvåg (Ertesvåg, 2012).

Som nevnt tidligere er etablering og opprettholdelse av en arena for samhandling viktig for endringsarbeidet, det gjelder også i videreføringsfasen. En av grunnene til at endringsarbeid ikke videreføres på en god måte, handler om overføring av kompetanse til nye medarbeidere (Ertesvåg, 2012). En arena som pedagogisk team vil kunne hjelpe organisasjonen å ivareta tilegnet kunnskap, og opplæring av nye medarbeidere i et pågående endringsarbeid.

Dersom aktørene opplever at deres behov blir dekket vil det være en større sjanse for at endringsarbeidet fortsetter. Noe som igjen påvirker videreføringen av innovasjonen (Ertesvåg, 2012).

Mangel på kontinuitet etter at implementeringsfasen er over, påvirker kvaliteten på videreføringen av endringsarbeidet. Årsakene til dette kan være manglende interesse for endringsarbeidet, eller nye ansatte som ikke kjenner arbeidet godt. Som nytilsatt har man heller ikke et eierforhold til et pågående endringsarbeid, og vil av den grunn ikke være like engasjert som de som har vært med fra starten (Fullan, 2016).

Et endringsarbeide må være innarbeidet i organisasjonens struktur for å lette videreføringen av arbeidet. Det må også finnes rutiner for veiledning og støtte utenfra (Fullan, 2016). Veiledning og støtte utenfra kan ivaretas av PP-tjenesten i pedagogisk team.

2.7 Kompetanseutvikling - læring

Ertesvåg hevder at dersom skolene skal kunne oppfylle de oppgaven samfunnet har gitt dem, må de bygge organisasjoner som både er fleksible og dynamiske. Det krever fokus på læring, og kapasitetsbygging hos både ansatte, og skolen som organisasjon (Ertesvåg, 2012).

Kompetanseutvikling skjer i prosesser hvor man lærer av egne erfaringer. Det forutsetter et samspill mellom opplevde behov i praksis og teoretisk kunnskap. Utvikling av effektive læringsstrategier, og motivasjon for læring er sentrale faktorer i kompetanseutvikling

(Skogen, 2004). Kompetanseutvikling handler altså om endringsprosesser i sosiale nettverk som pedagogisk team.

Dersom målet med et andringsarbeid er kontinuerlig endring, må der skje læring, samtidig som man klarer å ivareta kunnskap (Skogen, 2004). Fullan støtter Skogen i dette når han forklarer at dersom målet med innovasjonsarbeidet er å få organisasjonen til å videreutvikle seg kontinuerlig, må organisasjonen utvikle en evne til å lære, og ivareta kunnskap (Fullan, 2016). For å oppnå dette kreves det læring på et høyere nivå enn bare enkel overføring av kunnskap.

Bateson hevdet at dersom læring skulle skje på et høyere nivå måtte man se læring som en del av sosiale dynamikker, og systemiske sammenhenger (Roland & Westergård, 2015). Bateson mente at læring skjer hos hver enkelt av oss. Han så blant annet på læring og forandring som to sider av samme sak. Ved læring skjer der forandring, og forandring fører til læring (Ulleberg, 2014). Det å «lære og lære», altså metalæring var viktig for Bateson sier Ulleberg (2014).

Argyris og Schön bygget videre på Bateson sine ideer om læring sier Roald (2012). Jeg vil gå litt mer inn på Argyris og Schön sin teori om læring.

2.7.1 Enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deoteurlæring

Argyris og Schön bruker begrepene enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring når de beskriver ulike læringsprosesser (Roald, 2012). Roald skriver at Argyris og Schön hevder at kollegiale refleksjoner er nødvendig for å oppnå læring på en dypere nivå (Roald, 2012). Argyris og Schön beskriver læring som interaktive prosesser som skjer over tid. Disse prosessene handler om å oppdage og korrigere feil. (Argyris, 1976).

Enkeltkretslæring er læring hvor hensikten er å nå fastsatte mål. Læringen er overflatisk uten at der skjer endringer i organisasjonen utover at målet blir nådd. Det er lett synlige, og enkle feil som blir retta opp (Roald, 2012). Handlinger og strategier blir endret innenfor en allerede gitt ramme av normer og verdier. Det stilles heller ikke spørsmål med hvorfor man gjennomfører handlingen. Enkeltkretslæring gir løsninger som er midlertidige, utilstrekkelige og overfladiske (Roald, 2008). Ved enkeltkretslæring er man avhengig av at aktørene kommunisere sine behov og mål uten innspill fra andre (Argyris, 1976).

Dobbeltkretslæring er læring på et dypere nivå hvor man utfordrer organisasjonens normer, verdier og mål (Roald, 2012). For å oppnå dette må der være endringsvilje i organisasjonens grunnleggende mål og særtrekk. Dette ofte er krevende fordi man må rokker ved organisasjonskulturer, det gjelder også de som tilsynelatende fungerer godt (Roald, 2012)

Roald sier at dobbeltkretslæring innebærer en normativ modell for handling. Han påpeker noen viktige forhold for at en slik prosess skal fungere det er (Roald, 2008):

- Vektlegging av tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon
- Vektlegging av frie valg basert på kunnskap
- Felles forpliktelse overfor avgjørelsen

Argyris og Schön beskriver deuterolæring som evnen til å se sammenhenger mellom enkeltkrets og dobbeltkretslæring. Det handler om å ha et metakognitivt blikk på læring i egen organisasjon for å kunne bruke den metoden som egner seg best til å løse problemet sier Roald (Roald, 2012).

2.8 Motstand mot endringsarbeid

Motstand og barrierer er sentrale i en endringsprosess. Derfor sier Skogen at det å ha oversikt over motstand og barrierer vil være en viktig innfallsvinkel til innovasjonsarbeid. Organisasjoner har egne måter å fungere på, og de vil oftest motsette seg endring. Det kan være åpen motstand eller motstand som er skjult sier Skogen (Skogen, 2004).

Organisasjonskultur eller skolekulturen legger føring for hva man kan få til av endringer (Fasting, 2018). Ulleberg hevdet at organisasjonskulturen i mange skoler er en barriere for endringsarbeid. Mange av skolene vet ikke om alle de ulike kulturene som eksisterer, og derfor stiller de heller ikke spørsmål om de er gode eller dårlige. Hun sier videre at dersom vi ønsker endring i skolene er det mange gamle kulturer som må ses på, og endres (Ulleberg, 2014). Senge bruker begrepet Mentale modeller istedenfor organisasjonskultur. Mentale modeller er ofte en hindring for endringsarbeid sier Senge, derfor er det viktig at organisasjonen får fram, og reflekterer rundt de mentale modellene. Når vi i fellesskap behandler de mentale modeller kan vi finne ut hvilke vi bør endre på, og hvilke vi bør beholde (Senge, 2006). Tidligere erfaringer fra endringsarbeid skaper mentale modeller. Ifølge Ertesvåg være tidligere erfaringer med endringsarbeid, hvor man ikke har opplevd nytte av dette arbeidet kan dette skape motstand mot endring (Ertesvåg, 2012).

Systemtenkning i endringsarbeid kan føre til mye motstand. Systemtenkning får ofte fram det verste i oss fordi det tvinger oss til å innse at vi er ansvarlige for at ting ikke fungerer, altså at våre handlinger er det som skaper vår hverdag sier Senge (2006). Det å anse seg selv både som en del av problemet, og løsningen gir oss muligheter, men kan også skape mye motstand. Det er veldig krevende psykologisk og reflektere over egne handlinger sier Senge (Senge, 2006). For å møte motstand mot systemtenkning må vi starte med å restrukturere måten vi tenker på, fra å se deler til å se helhet, fra å se individer uten påvirkningsmulighet og ansvar til å se hvordan individene kan påvirke og ta ansvar, fra å reagere på hendelser i nåtid til å fokusere på hvordan vi vil at fremtiden skal se ut (Senge, 2006).

Kontekstuelle forhold er ofte barrierer av mer praktisk art. Det kan være nok tid, eller faglige og økonomiske ressurser. Dette kan ifølge Skogen både være drivere og barrierer i endringsarbeid (Skogen, 2004).

En organisatorisk barriere som allerede eksisterende strukturer i organisasjonen kan være en barriere dersom det er et hinder for å løse oppgaver som organisasjonen har (Skogen, 2004). Skogen påpeker at de fleste organisasjonene i Norge er bygd opp etter et byråkratisk mønster, hvor man tror at virkeligheten kan deles opp i deler. Dette fører til utfordringer ved å se sammenhenger og helheter (Skogen, 2004).

Andre barrierer kan handle om makt, og verdier ifølge Skogen. Dette er barrierer som mange hevder skaper størst utfordringer i forhold til forandring. Dersom man bruker verdier som grunnlag for motstand mot endring vil endringsarbeid være positive eller negative utfra hvilke verdigrunnlaget man har. Endringsarbeid som er påvirket av

interessegrupper med ulike verdisyn vil kreve tid til verdiforankring sier Skogen (2004). Spesialundervisning er ifølge Skogen et felt hvor der finnes mange verdikonflikter (Skogen, 2004). Makt kan være en motstandsfaktor, men den trenger ikke nødvendigvis være det. Det er viktig å ha oversikt over bruken av makt i organisasjonen, slik at den ikke blir misbrukt sier Skogen (2004). Styringsdokumenter og lovverk har gitt PP-tjenesten en ekspertrolle. Med ordet ekspert kommer også makt, det er veldig viktig at dette forvaltes med omhu sier Fasting. Videre sier han at PPT i kraft av sin fagkompetanse forvalter potensiell makt (Fasting, 2018).

3 Metodekapittel

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske aspektene ved studiet som denne masteroppgaven handler om. Problemstillingen for studiet er:

På hvilken måte kan pedagogisk team være et verktøy for PPT i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene og kommunene?

Jeg vil starte med å presentere valg av forskningsmetode, og begrunnelse for dette valget. Kleven sier at valg av metode bør gjøres med utgangspunkt i hva metoden kan tilby problemstillingen (Kleven & Hjordemaal, 2016). Deretter vil jeg beskrive forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativ forskning

En kvalitativ tilnærming velges når vi ønsker å forstå, og å gå i dybden på en problemstilling. Kvalitativ tilnærmingen brukes også når vi ønsker en bedre forståelse av et sosialt fenomen (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Thagaard skriver at nærhet mellom forsker og personer i felten har vært et tradisjonelt kjennetegn ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Ved nærhet til informantene kan man ha en åpen interaksjon, samt en god dialog. Det kan føre til at man i løpet av dialogen får fram synspunkter man selv ikke hadde tenkt på i utgangspunktet (Tjora, 2017). Også Kleven hevder at en kvalitativ tilnærming gir en nærhet som kan føre til informasjon som man som forsker ellers ikke hadde fått tak i. Videre sier Kleven at forskeren selv blir et viktig instrument i informasjonsinnhentingene ved at man kan bruke sin egen kunnskap om temaet i datainnsamlingen (Kleven & Hjordemaal, 2016). Min god kjennskap til det jeg forsker på kan altså være en fordel ifølge Kleven. I en kvalitativ forskningstilnærming er det viktig at deltakernes perspektiv løftes fram sier Postholm, dette er et viktig kjennetegn ved denne kvalitative metoden (Postholm, 2005).

Mitt forskningsprosjekt har en abduktiv tilnærming. Thagaard sier at når vi bruker data til å utvide teoretiske perspektiver, og bruker teoretiske innspill til å forstå dataene er det en abduktiv tilnærming. Det handler altså om utvikling av ny teori i en samhandling mellom teori og empiri (Thagaard, 2018). Mitt kjennskap til det jeg forsket på, samt observasjon og analyser førte meg fram til noen teoretiske perspektiver. Den teorien brukte jeg til å analysere innhentede data. Kleven hevder at en slik samhandlingen kan sammenlignes med den prosessen som finnes i den hermeneutiske spiralen. Empirien justeres mot teori i en vekselvis spiral til vi mener vi forstår empirien (Kleven & Hjordemaal, 2016).

3.1.1 Forskning i egen organisasjon, og forskerens forforståelse

Jeg har valgt å forske på egen organisasjon, og på skoler i en kommune jeg samarbeider tett med. På studiet ble jeg advart mot at det tette båndet gjøre forskningen min vanskelig. Det er viktig for meg å vise at jeg hele tiden underveis i prosjektet har forsøkt å ikke la nærheten til prosjektet påvirke det arbeidet jeg har gjort. Jeg ønsker derfor å si litt om fordeler og ulemper med det å forske på egen organisasjon.

Nielsen og Repestad(årstall) trekker fram noen fordeler og ulemper ved å analysere egen organisasjon i boka Tall, tolkning og tvil. Som forsker i egen organisasjon har man en del faktisk kunnskap om organisasjonen noe som kan spare oss for tid, og som kan unngå at ting oppfattes feil. Muligheten for å gå mer i dybden i undersøkelsene er også tilstede fordi man kan spørre mer dersom svaret ikke er utdypende nok. Vår for-forståelse gjør at vi har noen meninger og teorier om egen organisasjon, i løpet av et forskningsforløp opplever vi kanskje at dette ikke stemmer. Det vi forstår, forstår vi alltid utfra noe sier Røkenes og Hansen. Vi forstår andre utfra våre egne erfaringer, tanker og følelser. Dette er vår for-forståelse (Røkenes, Hanssen, & Tolstad, 2012). Som forsker er det viktig at vi hele tiden er bevisst denne for- forståelsen og hvordan den påvirker alt vi gjør gjennom hele forskerprosessen (Kleven & Hjordemaal, 2016). Dette sier Nielsen og Repestad (årstall) ofte fører til en skjerpet refleksjon rundt den forskningen som gjøres. Videre sier de at kjennskapen til organisasjonskulturen gjør at man lettere kan sette innhentet data inn i riktig kontekst. Der finnes selvfølgelig begrensninger ved å studere egen organisasjon, disse er det viktig å være klar over. Nielsen og Repestadpeker på utfordringen med å se skogen for bare trær. Når man er tett på er det vanskelig å se etter andre løsninger, de advarer mot å bare ha et maureperspektiv hvor enkeltelementer blir fokus til fordel for andre opplagte elementer. Der finnes også en mulighet for at dataen som samles inn ikke er relevant fordi informantene ikke tør svare ærlig på grunn av den tette relasjonen (Wennes & Nyeng, 2006). Nielsen og Repestad kommer med noen konkrete tips som jeg tok med meg inn i forskningsprosessen. Disse tipsene var ; Bevisstgjøring gjennom hele prosessen, se på ulike teoretiske perspektiv, vær djevelens advokat når man analyserer data, bruk sparringspartnere underveis (Wennes & Nyeng, 2006). Disse rådene har jeg ivaretatt gjennom arbeidet på følgende måte: Jeg har brukt ulike teoretiske perspektiver, jeg har drøftet ting med kolleger og jeg har forsøkt å stille kritiske spørsmål til meg selv for å nyansere bildet så godt som mulig.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg har valgt å bruke intervju som metode for innsamling av data til min oppgave. Thagaard skriver at formålet med intervju er å få en fyldig og omfattende kunnskap om andres synspunkter og perspektiver på et visst tema (Thagaard, 2018). Kvale beskriver et forskningsintervju som en spesifikk form for samtale, med en viss struktur som følger en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale, Anderssen, & Rygge, 2005). Thagaard forteller at et forskningsintervju kan utformes på ulike måter, alt fra en helt ustrukturert samtale om hovedtemaet i prosjektet, til en relativt strukturert form hvor hovedspørsmålene er bestemt og rekkefølgen på disse spørsmålene er fastlagt på forhånd (Thagaard, 2018).

Intervjutyphen jeg har valgt er dybdeintervju. Tjora sier at ved et dybdeintervju vil en god dialog mellom intervjuer og informant kunne få fram refleksjoner som ellers ikke hadde kommet fram. Dette sier Tjora betyr at dybdeintervjusituasjonen er intersubjektiv fordi det framkommer informasjon som er eksplisitt utfra intervjusituasjonen (Tjora, 2017). Ved et dybdeintervju som foregår ansikt til ansikt er man opptatt av hvordan den sosiale situasjonen intervjuet foregår i, påvirker de svarene som blir gitt (Tjora, 2017). Jeg gjennomførte mine intervju april/mai 2020, det var en periode hvor hele samfunnet var påvirket av Covid 19. Alle ikke minst de som er tilknyttet skolesektoren opplevde en helt unormal situasjon. Intervjuene med ansatte i PPT ble gjennomført i en periode som var ganske rolig for PPT. Når det gjaldt de ansatte i skolen ble det gjennomført i perioden like etter reåpningen av 1-4 klasse etter stengning pga Covid 19. Det er en jeg må ha som et bakteppe når jeg ferdigstiller oppgaven.

Jeg har valgt å bruke en delvis strukturert eller semi- strukturert intervjuform. Her er temaene lagt på forhånd, men rekkefølgen og dybden i tematikken kan tilpasses underveis. På den måten sier Thagaard at man både kan få belyst alle temaene man ønsker å få undersøkt, samt tema som intervjuobjektet spiller inn underveis (Thagaard, 2018). Min oppgave handler om et tema jeg kjenner grundig, og jeg skal intervju personer jeg har en faglig relasjon til. Lokalkjennskap er en fordel når man skal gjennomføre intervjuer. Det er lettere å tolke ulike ting når man kjenner situasjonen godt, og man kan direkte bruke egne erfaringer. Man vil kunne få fyldigere og mer nyansert intervjudata. Muligheten for å følte opp med oppfølgings spørsmål er også større når man kjenner organisasjonen (Wennes & Nyeng, 2006).

3.1.3 Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning

Reliabilitet skal si noe om forskningsresultatets pålitelighet sier Postholm. Videre sier hun i forskning er kriterier for reliabiliteten knyttet opp til om resultatene fra forskningen kan reproduseres eller gjentas (Postholm, 2005). Når det gjelder kvalitativ forskning, hvor man bruker intervju som datainnsamlingsmetode går det ikke an å måle reliabiliteten fordi svarene ikke er like (Postholm, 2005; Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning måler man isteden troverdighet, det handler om forskningen er gjennomført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Postholm, 2005).

Validitet handler om forskningsresultatene klarte å måle det man ønsket å måle (Kvale et al., 2005; Postholm, 2005; Thagaard, 2018). Validitet brukes altså når vi måler resultatet av forskningen, og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). Riktig målemetode, er det begrepsmessig klarhet, teoretiske funn og metodologiske vurderinger er tema man vurderer når validiteten av et forskningsprosjekt settes under lupen (Postholm, 2005).

Troverdighet i forskningsprosjektet er noe jeg må forsøke å skape, spesielt fordi jeg forsker på egen organisasjon. Da er det viktig å være så transparent som mulig, igjennom hele forsknings prosessen. Det kan jeg gjøre ved å gjennomføre member cheking flere ganger. Jeg kan be kolleger og veileder om hjelp. Selv kan jeg ha fokus på det å være djevelens advokat spesielt i analyse og tolkningsarbeidet. I tolkningsarbeidet kan jeg også forsøke å se ting fra andre perspektiver for å se om det gir en mer relevant tolkning (Thagaard, 2018). I analysearbeidet brukte jeg mye tid på å sammenligne funnene mine med den teorien jeg hadde. Noe av dataen jeg hadde var så interessante at jeg ville ha disse med i oppgaven, da måtte jeg tilpasse teorikapittelet til dette.

3.1.4 Ethiske betraktninger

Dersom man velger å bruke intervju som datainnsamlingsform sier Tjora at de fleste etiske betraktningene er knyttet opp til presentasjon av data. Dette sier han gjelder spesielt i forhold til anonymisering og transparens i forskningsprosessen. Videre sier han at etiske problemstillinger også må tas hensyn til under selve gjennomføringen av intervjuet (Tjora, 2017). Kleven sier at forskning i pedagogikk hører inn under Den nasjonale forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora (NEHS) som har relativt detaljerte forskningsetiske retningslinjer. Videre sier han at krav til redelighet og åpenhet for motforestillinger, altså transparens er noe alle forskere må følge (Kleven & Hjordemaal, 2016). Det er derfor viktig å være i tett dialog med de man intervjuer. Det kan man gjøre ved å gi dem mulighet til å lese igjennom det transkriberte intervjuet før du bruker det i analysen, for å sikre at man har oppfattet ting riktig (Kleven & Hjordemaal, 2016) Jeg sendte ut det transkriberte intervjuene til de jeg hadde intervjuet slik at de kunne lese igjennom og se om jeg hadde oppfattet ting riktig. Det kalles member checking. Det kan ifølge Postholm gjøres gjennom hele forskningsprosjektet, og er med på å sikre kvaliteten i arbeidet (Postholm, 2005). Dersom forskningsprosjekt innebærer behandling av opplysninger som kan knyttet til enkeltpersoner enten direkte eller indirekte må man søke Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) om tillatelse til dette (Kleven & Hjordemaal, 2016). Siden jeg skulle gjennomføre intervju måtte jeg søke NSD om tillatelse. Referansenummer for mitt prosjekt er 476756.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Intervjuguide

Før jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide. Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen, sammen med den foreløpige teorien for å forsøke å finne gode og relevante spørsmål. Kvale skriver at spørsmålene bør være laget slik at de skaper en positiv interaksjon. Det er spørsmålene som skal motivere den som intervjues til å fortelle om sine erfaringer og følelser (Kvale et al., 2005). Dersom man ønsker god kvalitet på intervjuet må man stille spørsmål som motiverer deltakerne til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser sier Thagaard (Thagaard, 2018). Siden jeg kjente de jeg skulle intervjuer ganske godt var jeg litt spent på hvordan det ville gå. Det at jeg ikke bare kjente intervjuobjektene godt men også hadde god kunnskap om tema kunne kanskje være en fordel for meg. Kvale sier at dersom den som intervjuer har god kunnskap om emnet som undersøkes er det med på å sikre god kvalitet på intervjuet (Kvale et al., 2005).

Jeg valgte å dele intervjuguiden inn i hovedtema, men noen underspørsmål og med mulighet for utdypende spørsmål til hvert tema. Thagaard skriver at sentrale tema i undersøkelsen er de spørsmålene som danner hovedstrukturen i intervjuguiden (Thagaard, 2018).

I forkant av intervjuene hadde jeg et prøveintervju med en kollega. Både for å prøve ut spørsmål, men også for å trene meg på oppgaven som intervjuer. Ikke minst det å bruke opptaker under intervjuet.

3.2.2 Valg av informanter

Også når det gjelder valg av informanter er det problemstillingen som er utgangspunkt for hvem man velger (Tjora, 2017). Siden min studie handlet om pedagogisk team, gir det en naturlig begrensning for hvor utvalget av informantene hentes fra, de må være deltakere i pedagogisk team. Av praktiske årsaker velgte jeg å begrense antall informanter til fire personer. For å belyse problemstillingen fra både skole og PP-tjenesten sitt perspektiv velger jeg å intervjuer leder av pedagogisk team fra to skoler i Flekkefjord, og to PP-tjenere fra Lister PPT. Janne er leder av pedagogisk team på en stor skole i Flekkefjord. Hun har jobbet mange år i skolen, og vært leder av pedagogisk team i mange år. Nadia er leder av pedagogisk team på en mellomstor skole i Flekkefjord. Hun har også lang erfaring både som lærer og leder av pedagogisk team. Trine er PP-tjener med kontor plass i Flekkefjord, hun er også deltaker i pedagogisk team på flere skoler. Bodil er PP-tjener med kontor plass i en annen kommune i Lister, hun deltar også i pedagogisk team på flere skoler. Alle respondentene har lang yrkeserfaring fra ulike instanser som jobber med barn og unge.

3.2.3 Transkribering

Transkribering handler om å overføre muntlig informasjon til skriftlig tekst. Kvale sier at vi gjør dette for å strukturere intervjuet slik at det blir lettere å analysere (Kvale et al., 2005). Kvale sier videre at all transkripsjon fra en kontekst til en annen innebærer en rekke vurderinger og beslutninger. Det betyr at der ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale et al., 2005). Det vil si at også når det gjelder transkribering vil subjektiv forståelse av ting påvirke arbeidet. Jeg valgte å transkribere like etter hvert intervju, det betydde at dette arbeidet gikk ganske greit. Jeg valgte å skrive på dialekt fordi det gav oppgaven følte mer lokal og ekte. For å skille mellom hvem som sier hva brukte jeg en bokstav og kolon før teksten. Dersom det var pause brukte jeg en rekke med punktum. Når jeg hadde transkribert alt, hørte jeg igjennom intervjuet på nytt for å høre om jeg hadde fått med meg alt. Når jeg hadde transkribert alle intervjuene så valgte jeg å redigere dem litt, jeg klargjorde datamaterialet. Kvale sier at det innebærer at man fjerner unødige kommentarer som digresjoner og gjentakelser, og at man fjerner det uvesentlige slik at man sitter igjen med det som er vesentlig. Videre sier Kvale at det som er vesentlig henger sammen med hva man ønsker å undersøke i studiet, og den teoretiske tilnærmingen man velger i studiet (Kvale et al., 2005).

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene sendte jeg transkripsjonen til de jeg hadde intervjuet til gjennomlesing. Jeg fikk tilbakemelding om at det var moro å lese på dialekt, og at det var rart å lese hvordan man formulerte seg muntlig. Det var ingen som kom med rettelser eller utdypinger til transkripsjonen. Denne muligheten til gjennomlesing og tilbakemelding på eventuelle misforståelser eller utelatelser som informantene får kalles member checking. Member checking kan foregå gjennom hele forskningsperioden, og er med på å skape en troverdig studie (Postholm, 2005).

3.2.4 Analyse av datamaterialet

Analyse av data i kvalitativ forskning handler om å gi leseren av forskningen en mulighet til å tilegne seg mer kunnskap om temaet det forskes på uten selv å måtte gå igjennom det innsamlede datamaterialet i prosjektet sier Tjora (Tjora, 2017). Analyse i kvantitativ forskning er ikke en lineær avgrenset prosess, men en spirallignende prosess hvor fasene glir litt over i hverandre (Postholm, 2005; Thagaard, 2018). Kvale kaller analyseprosessen et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning (Kvale et al., 2005). Thagaard er

opptatt av at tolkning av data ikke bare er noe vi gjør når vi er ferdig med datainnsamlingen, det er noe som foregår gjennom hele forskningsprosessen. I tillegg må denne forståelsen av data ses i sammenheng med vår egen forforståelse sier Thagaard (Thagaard, 2018). Hun hevder at tolkning og analyse må ses på som to sider av samme prosess fordi vi må kunne gi en mening til beskrivelser og kategorisering av hendelsesforløp. Videre sier hun at vår vitenskapelige forankring legger føringer for hva vi søker informasjon om, og den vil være et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018). Tjora sier at det er i analysefasen at forskeren må bruke sin intellektuelle kapasitet og kreativitet for å finne det som finnes i empirien. Det er i analysen mye av potensialet i kvalitativ forskning ligger, det er her man kan hindre at forskningen ender opp med en samling anekdoter (Tjora, 2017). Jeg hadde en del data, og det var viktig for meg å få presentert resultatene så riktig som mulig. Når man har mye data som f.eks ved intervjuer er det viktig med en systematisk organisering av data sier Thagaard. Hun sier videre at det er vanlig at man kategoriserer og koder datamaterialet i kvalitativ analyse. Da lager vi kodeord for deler av teksten. Kodeordene er det eller de ordene vi mener best beskriver teksten vi koder. Videre sier hun at vi bruker kodebetegnelser til å finne deler av teksten som beskriver temaene kodene gir uttrykk for. På den måten har vi et grunnlag for å sammenligne svarene de ulike informantene gir om temaene (Thagaard, 2018). Jeg var litt usikker på om jeg skulle bruke kontekst analyse eller tema analyse i oppgaven min. I utgangspunktet var det naturlig å tenke kontekstanalyse siden mitt tema handlet om pedagogisk team som jo er en kontekst. Kontekstanalyse egner seg når man ønsker å analysere fenomener i den sammenheng det er en del av (Thagaard, 2018). Når jeg begynte med kodingen så jeg at datamaterialet kunne gi meg empiri som ikke handlet om hva som skjedde i pedagogisk team, men som var mer indirekte årsaker. Derfor valgte jeg tema analyse istedenfor, fordi jeg mente den formen gav meg best mulighet til å få fram data på en god måte. Jeg lage noen kategorier med utgangspunkt i problemstillingen min og teorien i oppgaven. Når vi holder på med koding er det viktig at vi analyserer og reflekterer over meningsinnholdet i teksten, på den måten reflekterer vi over hvordan vi forstår teksten og hvorfor vi velger de ulike kodene (Thagaard, 2018). Jeg synes det var vanskelig å finne gode kategorier som kunne presentere dataen jeg hadde på en god måte. Kleven sier også at det at man har kunnskap om temaet gir større tyngde i analyseprosessen (Kleven & Hjordemaal, 2016). For meg ble dette en utfordring fordi jeg på en eller annen måte klarte å få samme data til å passe under flere kategorier. Utfordringen med temaanalyse er at man kan miste noe av meningen når det tas ut av kontekst sier Thagaard. Akkurat det var krevende, og jeg bladde mye i transkripsjonen fra intervjuene også etter at jeg hadde kodet. Det er ikke til å legge skjul på at det har vært en del kategorier/overskrifter som har blitt slettet eller endret. Jeg har også diskutert ulik kategorisering med kolleger på jobben. Ved tema analyse er det viktig at man er bevist på analyseprosessen, og hele tiden ser deler av intervjuet opp mot den sammenheng det er tatt ut av og intervjuet som helhet (Thagaard, 2018). Jeg klarte tilslutt å lande på noen tema som jeg føler gir et godt bilde av forskningen min. Jeg har valgt å legge inn mange sitater fra informantene i analysen, jeg håper ikke dette gjør teksten rotete, men heller mer interessant å lese. Jeg har også valgt å analysere funnene mine fortløpende, istedenfor å dele empiri, analyse og drøfting mer opp. Dette håper jeg er med på å gi en mer helhet i det arbeidet jeg har gjort.

4 Empiri, analyse og drøfting

Med dette studiet ønsket jeg å finne ut hvordan pedagogisk team kan være et verktøy i PPT sitt arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Gjennom intervju med fire informanter ville jeg forsøke å belyse hvordan pedagogisk team har vært et verktøy i PPT sitt arbeid med å oppfylle mandatet om kompetanseheving, endringsarbeid og organisasjonsutvikling.

Etter et omfattende analysearbeid av resultatene har jeg kommet fram til at jeg vil presentere funnene mine underat noen sentrale team. Disse er;

- Pedagogisk team – Infrastruktur
- Pedagogisk team – Samarbeid
- Pedagogisk team – Sosialt nettverk
- Pedagogisk team – Kompetanseutvikling/læring
- Pedagogisk team - PPT som endringsagenter
- PPT som endringsagent
- PPT som prosessveileder

I et forsøk på å gjøre presentasjonen oversiktlig og lettlest kommer jeg til å presentere funn under ulike kategorier med overskrift. Først sier jeg noe om empiri og analysen av empirien, så å drøfte dette i etterkant.

4.1 Pedagogisk team – Infrastruktur

En arena gir mulighet til kollegaveiledning, og drøfting av egen praksis. Infrastruktur i endringsarbeid er systemer som er med å sikre kvalitet i endringsarbeidet. Tid og arena er noe av det som ivaretas ved å etablere en god infrastruktur (Ertesvåg, 2012). Skogen hevder at det er en store utfordringer i å få spredd god innovasjon i, og mellom skolene i dag. Det betyr at en god strategi for interaksjon i og mellom sosiale nettverk, hjelpe oss og dele god praksis på skolen, og mellom skolene i kommunen. Sosial interaksjon regnes som noe av det viktigste faktorene for å lykkes i innovasjonsprosesser (Skogen, 2004).

Fullan påpeker at endringsarbeidet må være innarbeidet i organisasjonens struktur for å lette videreføringen. Det må også finnes rutiner for veiledning og støtte utenfra (Fullan, 2016).

4.1.1 Empiri og analyse

Alle mine informanter opplever pedagogisk team som en viktig arena for samhandling mellom skolen og PPT. Det skaper en forventning og en forpliktelse. Pedagogisk team har en ytre ramme og en struktur som gir noen gode synergier. De sier:

Janne fra skolen:

Ja det er jo absolutt veldig viktig tenker eg, fordi det er viktig at det er forankret og at alle vet når det skal være eller når det e pedagogisk team. Og at det både fra skolen si sie og for PPT at mi forventer at skolen er på plass og at PPT er på plass. (Janne s.1)

Nadia fra skolen:

Nå har mi jo et fora der mi på ein måte e litt formalisert med leder, har saksliste e tenker at det gjør at mi har en mye meir sånn struktur på møtene okkas...Hvis ikkje mi har den formelle strukturen så ender mi litt sån bakpå heile tia tanker eg. Ja mi ser au fram te heile, mi vet at det er annenhver ikkje sant. Ja det kan mi ta opp på pedagogisk team, ja det kan mi ta opp. Så e vil jo sei at det strukturerer okke litt. (Nadia s.1)

Bodil fra PPT:

E tenke atte fast tidsp er kjempeviktig, og at det er med jevne eller forholdsvis jevne intervaller. Hver 14.da hver 3 uke alt ette som. D tenke æ e veldi viktig for at det skal bli forutsigbart, for alle og det kan, at man har mulighet for å følge opp. Okei da tar man det opp igjen om tre uker og hører hvor e vi nå. Åsså e det jo au en forutsigbarhet for skulen sin timeplan, i forhold te ja, så e tenke fast tidspunkt e kjempeviktig men jevne intervaller e vikti. Åsså tenker e au at man må nok tid, æ har falt litt, på en skole så utvida mi de for å få nok tid. På ein anna skule så har mi ikkje utvida det men der har e tenkt å be om utvidelse for e føler bare at de at det blir for hektisk (Bodil s.1)

Trine fra PPT

detta med faste tider tenke eg e vikti...For at alle ska få det som en sånn ytre ramme å strukturen ligge i bånd. Det e viktig at det blir holdt, at både skole og PPT tar det på alvor. Sånn at det blir opplevd som et viktig fora for samhandling og utvikling. å e tenke at det at mi bruker skolens arena e au viktig for det gjør at dei eie det pedagogisk teamet, det e ikkje det e ikkje vårt. (Trine s.1)

Janne forteller at pedagogisk team har skapt en forventning til en arena for samhandling hvor det forventes at både PPT, og skolen er tilstede. Janne forventer at det skal skje noe i pedagogisk team. Hun sier ingenting om hva hennes forventning innebærer, men mest sannsynlig handler det om et behov hun eller skolen trenger å dekke. For et endringsarbeid som jeg forsker på er opplevelsen av å få sine behov dekket viktig. Dersom aktørene i organisasjonen ikke opplever et behov for, forstår behovet, eller har lyst til være med på endring, er det vanskelig å engasjere aktørene nok for å lykkes (Ertesvåg, 2012). Når et endringsarbeid evalueres vil en sentral del av evalueringen handle om aktørene i endringsarbeidet opplever hvorvidt deres behov er dekket eller ikke sier Ertesvåg. Derfor vil evalueringen avhenge av holdninger og innstillinger til aktørene som har vært involvert i innovasjonen. Dersom aktørene opplever at deres behov ble dekket vil det være en større sjanse for at endringsarbeidet påvirker videreføringen av innovasjonen (Ertesvåg, 2012). Skogen påpeker også at dekking av deltakernes behov er en viktig indikator på om endringsarbeidet er vellykket eller ikke (Skogen, 2004). Jannes uttalelse gir derfor god grunn til å si at arenaen pedagogisk team er vellykket.

Janne synes det er viktig at det er forankret. Forankring i forbindelse med innovasjonsarbeid kan handle om så mye, forankring hos ledelsen, forankring hos de som skal gjennomføre prosessen, politisk forankring osv. I denne sammenheng tror jeg at det handler om forankring i skolens kultur, det har altså skjedd en kulturendring i organisasjonen.

Dersom en varig endring skal skje må også organisasjonens kultur endres (Fullan, 2016). Her har man altså lyktes i den biten av endringsarbeidet som handler om å gjøre pedagogisk team som en del av skolens kultur. Janne forteller også at pedagogisk team er forankret hos ledelsen, og at de synes teamet er viktig for organisasjonen. Hun sier: «e tenker at det er veldig forankret hos ledelsen. De synes det er veldig viktig å ha pedagogisk team» (Janne s.2). Forankring hos ledelsen er sentralt i alle fasene i endringsarbeid (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2016; Roland & Westergård, 2015; Skogen, 2004). Det at ledelsen synes endringsarbeid som pedagogisk team er viktig gir viktige signaler til de involverte aktørene og øker sjansen for å lykkes i et endringsarbeid sier Fullan (Fullan, 2016). Kommunalsjef og skolefaglig rådgiver i Flekkefjord kommune deltar med jevne mellomrom i pedagogisk team rundt på skolene. Det kan være i forbindelse med konkrete oppgaver/saker, men det kan også bare være for å delta uten en agenda. Pedagogisk team som arena er også politisk forankret i en interkommunal opplæringsplan, samt i de respektive kommuner sine opplæringsplaner.

Bodil fra PPT synes at pedagogisk team gjør ting mer forutsigbart. Det at vi har en arena og et møte tidspunkt bidrar til dette. Bodil sier at denne forutsigbarheten gir skolene og PPT mulighet til å følge opp saker. Nadia sier også noe om det med forutsigbarhet. På skolen vet alle at det er pedagogisk team hver 14. dag, og da kan de drøfte utfordringer der. Forutsigbarhet skaper trygghet som igjen er en sentral faktor i læring. For å få til kontinuerlig endring må der skje læring. Dersom målet med en innovasjon er kontinuerlig endring, sier Skogen at der må skje læring, og man må kunne ivareta kunnskap (Skogen, 2004). Fullan støtter Skogen i dette når han hevder at dersom målet med innovasjonsarbeidet er å få organisasjonen til å videreutvikle seg kontinuerlig, må organisasjonen utvikle en evne til å lære og ivareta kunnskap (Fullan, 2016).

En viktig del i videreføringsfasen er hvorvidt endringsarbeidet er en del av organisasjonsstruktur. Informantene sier dette om pedagogisk team er en del av skolens struktur: «...e tenke at lærere vet at de har pedagogisk team på tirsdager... dette er jo noen ting vi har jobba med i mange år nå det ligger jo fast i planene, det ligger på timeplanen (Janne s.1)». Nadia som jobber på en mellomstor skole forteller at de har pedagogisk team hver 14.dag, og at dette også er godt innarbeidet i skolens struktur. Trine som jobber i PPT sier at på alle skolene hun er kontaktperson for er pedagogisk team innarbeidet i skolens timeplan.

Fullan sier at dersom endringsarbeidet er innarbeidet i organisasjonens struktur letter det videreføringen av dette arbeidet (2016).

Bodil fra PPT er PP-tjener i flere kommuner. Pedagogisk team er ikke innarbeidet på alle skolene hun er kontaktperson på. Hun sier: «... på noen av skolene mine så ser jeg at det har falt litt ut...at det har vært sårbart på noen skoler...(Bodil s.1)». Bodil mener det er ulike årsaker til dette, det er nok litt personavhengig sier hun. Leder av pedagogisk team har vært sykemeldt over en lengre periode sier hun. Bodil påpeker også at «... det kommer litt an på ledelsen for øvrig på et vis... (Bodil s.1)». Forankring hos ledelsen er viktig i alle fasene i endringsarbeid. Det hersker liten tvil blant de fleste forskere at endringsarbeid må forankres i ledelsen for å lykkes (Ertesvåg, 2012; Fasting, 2018; Fullan, 2016; Roland & Westergård, 2015; Skogen, 2004).

Fullan påpeker at mangel på kontinuitet etter at implementeringsfasen er over påvirker kvaliteten på videreføringen av endringsarbeidet. Årsakene til dette kan være manglende interesse for endringsarbeidet sier Fullan. Nye ansatte som ikke kjenner arbeidet godt nok, og som ikke har eierforhold til endringsarbeidet vil ikke være like engasjert som de som har vært med fra starten. Støtte utenfra når implementeringen er ferdig er viktig for videreføringen av endringsarbeid (Fullan, 2016).

Det var bare to av informantene som sa noe om tid i forhold til pedagogisk team som en arena. Bodil fra PPT sier:

«Åsså tenke e au at mi må ha nok tid, på ein skule utvida mi for å få nok tid. På ein anna skule har mi ikkje utvida, men der har e tenkt å be om utvidelse for e føler bare at de at det blir for hektisk» (Bodil s.1).

Skogen sier at mangel på tid kan være en barriere i endringsarbeid (2004). Janne på den store skolen sier at hun kunne ønske at det ble jobbet mer system rettet i pedagogisk team men ikke rekker det fordi individsaker tar så mye plass. Her er også mangel på tid en barriere. Hun sier:

«Åsså er det selvfølgelig individsaker som tar mye plass i pedagogisk team å det er jo fordi vi har veldig mange barn her sånn atte. E kunne jo ønska atte mi kunne ha jobba ennå meir systematisk eller systemarbeid, men e tenker at individsakene tar mye plass. Åsså e det kanskje viktig» (Janne s.6).

4.1.2 Drøfting

At pedagogisk team som arena har blitt en del av organisasjons kulturen på nesten alle skolene til informantene er bra. At endringsarbeidet er blitt en del av organisasjons kultur viser at etablering av pedagogisk team som en arena har vært vellykket.

Det at informantene også opplever at pedagogisk team er forankret både i organisasjonen og hos ledelsen, er viktige faktorer for å lykkes i endringsarbeidet. Som Fullan sier handler ikke forankring som sikrer videreføring, men det fungerer også som et insentiv i endringsarbeidet. Det at ledelsen synes endringsarbeid som pedagogisk team er viktig gir viktige signaler til de involverte aktørene og øker sjansen for å lykkes i et endringsarbeid sier Fullan (Fullan, 2016). Involverte aktører opplever dette som viktig hos ledelsen både på skolen, men også i kommunen sin ledelse. Ledelsen viser at pedagogisk team er en viktig arena, det gir motivasjon for videre arbeid og det gir pedagogisk team status.

Pedagogisk team er også med på å skape forventninger til samhandlingen mellom PPT og skolen sier Janne. Dette sier noe om behovet for teamet, og de erfaringer teamet har gitt skolen. Det er noe man ser fram til med glede. Nadia sier det selv når hun sier at de ser fram til pedagogisk team. Her finnes det helt klart en motivasjon for deltakelse i pedagogisk team hos både Janne og Nadia, men også Bodil og Trine gir uttrykk for at det er en god arena å være i. Ertesvåg sier noe om viktigheten av dette når hun sier. Felles kultur er en sentral faktor endringsarbeid ifølge Ertesvåg. Det er fordi de som skal gjennomføre endringsarbeidet må ha vilje og interesse, samt motivasjon og overskudd til å gjennomføre det (Ertesvåg, 2012). Ertesvåg sier altså at Janne og Nadia snakker noe om handler om en felles kultur for endring, som igjen fører til kulturendring.

Forutsigbarhet er også noe som pedagogisk team som arena er med på å skape. Forutsigbarhet er en viktig faktor når det gjelder tilrettelegging for læring. Vi vet jo at for å få til kontinuerlig endring må der skje læring. Selv om pedagogisk team som arena i handler om innhold viser dette at en god struktur er viktig for å få kvalitet på innholdet.

Pedagogisk team er inne i videreføringsfasen dersom man legger Fullan si definisjon på lengden til en implementeringsfase til grunn. Pedagogisk team har eksistert i skolene siden 2012. Fullan hevder at implementeringsperioden kan vare i 2-3 år etter at arbeidet er satt i gang (Fullan, 2016). For å lette arbeidet i en videreføringsfase sier Fullan at endringsarbeidet bør være integrert i skolens struktur. Fullan påpeker at endringsarbeidet må være innarbeidet i organisasjonens struktur for å lette videreføringen. Det må også finnes rutiner for veiledning og støtte utenfra (Fullan, 2016). Alle informantene som har pedagogisk team innarbeidet på skolene sier at det ligger fast i timeplanen.

Bodil fra PPT har opplevd at en av hennes skoler ikke har hatt pedagogisk team i en periode. I intervjuet lurer hun på om det kan handle om at der har vært sykemeldinger på skolen hos de som leder teamet, og kan man ikke gjøre så mye med. Det at ledelsen ikke heller gjør noe med dette er mer bekymringsfullt. Det kan være at pedagogisk team ikke er blitt en del av skolens kultur, og at rektor som ny må ta initiativ til at der kommer ny leder av pedagogisk team på plass. Det er ikke så viktig at noen melder seg frivillig. Kanskje er ikke pedagogisk team godt nok forankret i skolen, eller hos ledelsen. Ertesvåg påpeker at dersom man skal lykkes i endringsarbeidet må det forankres hos de som skal gjennomføre prosessen, og det må støttes av administrasjonen (Ertesvåg, 2012). For ledelsen kan manglende ressurser være en årsak til at der ikke settes inn en person. Skogen sier at faglige eller økonomiske ressurser både være drivere og barrierer i endringsarbeid (Skogen, 2004). Her peker Skogen på en annen motstandsfaktor, kanskje rektor ikke har faglig kompetanse til å se en eventuell nytte i pedagogisk team.

Når det blir et opphold i pedagogisk team kan dette føre til manglende kontinuitet i endringsarbeidet. Som Fullan påpeker er at manglende kontinuitet i endringsarbeidet uheldig fordi det kan føre til dårligere kvalitet på videreføringen av dette arbeidet. Fullan sier at en av årsakene kan være manglende interesse for endringsarbeidet eller at de ikke kjenner arbeidet godt nok. Han forklarer dette med at når man ikke har et eierforhold til endringsarbeidet er man ikke like engasjert for dette arbeidet som de som var med fra starten. Her kan Bodil forsøke å undersøke dette, og tenker på om det er noe hun kan gjøre som PP-tjener i forhold til dette. Fullan sier at støtte utenfra når implementeringen er ferdig er viktig for videreføringen av endringsarbeid (Fullan, 2016).

Janne opplever også tid som en barriere, som for Janne også fører til at hun må prioritere om hun skal bruke tid på individsaker eller systemsaker i pedagogisk team. I denne sammenheng kan det også føre det til en verdikonflikt hos Janne. Hva er viktigst å jobbe med i pedagogisk team, systemrettet eller individrettet? Skogen sier at det spesialpedagogiske feltet har mange barrierer som er verdirelatert (Skogen, 2004).

Nå har vi sett litt på pedagogisk team som arena. For å få til endringsprosesser er det ikke nok med en arena, vi må også bruke arenaen til noe. Pedagogisk team er et sosiale nettverk. Nå skal vi se litt på hva informantene sier er viktig for å få til en god samhandling i et sosialt nettverk.

4.2 Pedagogisk team – Samarbeid

Ertesvåg hevder at for å lykkes med endringsarbeid i skolen må der skje et samspill mellom kunnskap, refleksjon rundt kunnskapen, og en evne til å sette kunnskap ut i praksis (Ertesvåg, 2012). Det kan ivaretas igjennom arbeid i sosiale nettverk som pedagogisk team. I sosiale nettverk er kommunikasjon, informasjon og relasjon viktige faktorer. Jeg lurte på hva informantene mente var viktig for et godt samarbeid i pedagogisk team. Dette er hva de svarte:

4.2.1 Empiri og analyse

For å få til et godt samarbeid i pedagogisk team sa alle informantene at faglig og relasjonell tillit var viktig. Dette var noe av det de sa:

Nadia fra skolen:

Så stole e på, faglig sett så stoler e på dei som e i teamet. E finner støtte i dei som e i teamet. Det e ikkje alle som kunne gitt med en sånn trygghet at dette he mi kompetanse på, sant, men e finner noen e kvile i då, at ja det tar e med meg videre, det vil e bruke (Nadia s. 3).

Janne fra skolen:

Ja jo at det er jo derfor mi bruker dokke så mye i individsaker der mi trenger hjelp spesielt i forhold til det tverrfaglige samarbeidet, der mi jussom bare er pedagoger og ikke heilt strekker til å trenger hjelp. Då syns e dokke e gode det kan jo vær bare veiledning og råd på kå mi skal gjør videre eller kå dokke kan bidra med noe videre, det kan være i forbindelse med statped eller det kan være andre instanser. Så for okke er jo det en kjempetrygghet at dokke tar ballen videre et annet sted (Janne s.7).

Informantene forteller at de opplever en faglig og relasjonell tillit i pedagogisk team. Nadia forteller at PPT har gitt henne en trygghet som hun sier ikke alle kan gi henne. PP-tjeneren har i form av sin fagkompetanse en mulighet til å bygge gode relasjoner, og skape tillit (Fasting, 2018). Vi påvirkes mest av de vi har tillit til sier Skogen (2004). Dette gir gode muligheter for PP-tjenere som opplever tillit og påvirke endringsarbeider som pågår.

Nadia forteller hvordan en trygg relasjon gjør det lettere for henne i pedagogisk team. Hun sier: «Det er lettere å snakke med noen du kjenner, noen du er trygg på... for mi har det veldig god kjemi i teamet, mi e veldig flinke te å kunne prata rett ut» (Nadia s.4). Nadia her inne på hvordan en god kjemi i teamet gir en trygghet. Det Nadia beskriver her er noe av det som foregår i et team arbeid. Senge hevder at team arbeid handler om følelsen av å jobbe sammen i ei gruppe, hvor man kan stole på hverandre, føler seg trygge på hverandre og ønsker å gjøre hverandre gode (Senge, 2006). I pedagogisk team på Nadia sin skole kan det se ut som om man har fått til teamarbeid. Senge sier at dersom man mestrer team arbeid blir de til små mikrokosmos for læring i hele organisasjonen. Det er derfor team arbeid er bære bjelken i en lærende organisasjon sier Senge (Senge, 2006). Det innebærer at pedagogisk team kan bidra til at skolen blir en lærende organisasjon.

Janne viser også i intervjuet at hun har tillit til PPT. Hun sier hun kan få hjelp til utfordringer hun og skolen har. Hun beskriver PPT som tryggheten. Hun forteller også hvordan PPT iform av sin faglige tyngde kan støtte skolen i tverrfaglig sammenheng med andre instanser, dette gjelder situasjoner hvor «mi som vanlige pedagoger ikkje heilt strekker te» (Janne s.7). Fasting sier at PPT i kraft av sin fagkompetanse forvalter potensiell makt (Fasting, 2018). Makt kan være en motstandsfaktor, men den trenger ikke nødvendigvis være det. Makt kan være en barriere i et endringsarbeid, men makt kan også brukes positivt i endringsarbeid sier Skogen (2004). I dette tilfelle bruker PPT sin makt i form av sin fagkompetanse til å gi skolens meninger mer tyngde i det tverrfaglige arbeidet.

Nærhet er også med på å skape tillit, Janne sier at PPT er mye mer på skolen nå enn før pedagogisk team. Tilstedeværelse gir mulighet til å etablere god kommunikasjon, og relasjon til de man samhandler med, dette skaper tillit som er viktig i endringsarbeidet (Hargreaves et al., 2014).

Janne er opptatt av at skifte av kontaktperson fra PPT er krevende. Det tar tid å bygge faglig og relasjonell tillit, og manglende kontinuitet påvirker endringsprosesser. Janne beskriver hvorfor det blir en ekstra belastning for henne og skolen:

Janne fra skolen sier:

Det er krevende at det stadig kommer nye saksbehandlere som ikke kjenner skolen, ikkje kjenner systemet ikkje barna på skolen i det hele tatt så det er ny gjennomgang ikkje sant. E tenker jo at når vi kjenner hverandre og systemene er gode så glir jo ting veldig godt. Mi vet kå mi forventer av hverandre. (Janne s.4)

Janne sier at stadig skifte av saksbehandlere fra PPT er krevende for skolen og henne som leder av pedagogisk team. Når der kommer nytilsatte er det viktig at man sikrer god overføring av kompetanse. En av grunnene til at endringsarbeid ikke videreføres på en god måte, handler om overføring av kompetanse til nye medarbeidere (Ertesvåg, 2012). Dette kan ivaretas av alle i pedagogisk team, noe som kan avlaste Janne. Hun sier at når vi kjenner hverandre, vet vi også hva vi kan forvente av hverandre. Hvis deltakerne i teamet ikke er samkjørte, vil det være veldig energitapene, og det blir vanskelig å levere gode resultater for teamet (Senge, 2006). Janne påpeker selv i intervjuet at hun har mye å gjøre, en ny saksbehandler vil medføre merarbeid for Janne noe som blir krevende. Ertesvåg sier at på grunn av kompleksiteten i skolene i dag kan man ikke tenke at gode løsninger kan overføres som kopier mellom skolene, men må tilpasses til lokale forhold (Ertesvåg, 2012). Kjennskap til skolekulturen vil gjøre det enklere å tilpasse til lokale forhold. Til en ny PP-tjener blir kjent med skolens kultur, og får opparbeidet seg faglig og relasjonell tillit til de andre aktørene i teamet vil et skifte medføre merarbeid for Janne.

Bodil og Trine fra PPT forteller litt om hva de har fokus på for å oppnå faglig og relasjonell tillit.

Bodil fra PPT:

e føler litt atte en trygg og en god relasjon der de ser atte mi vil dei så vel å mi har lyst til å være en god samarbeidspartner og finne gode og konstruktive løsninger og de tørr å au i si imot å være uenig med meg så føler e atte da blir der en positiv utvikling i arbeidet (Bodil s.5).

Trine fra PPT:

Nei e tenker jo på det å ver, det å ha skapt et grunnlag for samhandling som er trygt, altså trygghet tenker e må ligge i bonnen for all samhandling for eller så hvis det blir hvis noen trur at e har en annen agenda enn å ville de vel så vil vi aldri få det te, så e tenker jo at en del av min jobb må jo bli å sørge for å skape den tryggheten som ska te (Trine s.8).

ForTrine, PP-tjener er det viktig at hun ikke oppfattes som en som eier sannheten. Hun sier: «at e ikkje kommer til skolen med en forståelse at det e meg som eier sannheten og løsningene. Det e ein kjempevikti faktor (Trine s.4)». Fasting sier at en slik tillit kan etableres gjennom refleksjoner hvor PPT inntar en undrende, men aktiv holdning til de praksisene som er i bruk (2018). Dette gjøres ved å finne ut hvilke oppfatninger og forståelser som ligger til grunn for de valgene og prioriteringene som skolen tar. En måte å gjøre dette på er gjennom aktiv lytting, og dialog (Fasting, 2018).

At Trine som PP-tjener er bevist dette, gir henne tillit hos de andre noe som er viktig for samarbeidet i pedagogisk team.

Både Trine og Bodil som begge jobber i PPT er opptatt av å skape trygghet i pedagogisk team. fokus på sin rolle som PP-tjener i pedagogisk team, og hvordan relasjonen påvirke læring i pedagogisk team. Det at relasjonen oppleves så nøytral som mulig er viktig når man ønsker å skape tillit. Etablering, og videreutvikling av tillit er grunnleggende i en endringsprosess, derfor er det viktig at endringsagenten (PPT) oppleves som nøytral i relasjonen (Fasting, 2018).

Dersom en PP-tjeneren velger å ha fokus på sin rolle og praksis, er han eller hun fokusert på en relasjonell forståelse av læring. Ved en relasjonell forståelse for læring kan PPT gå inn i skolens struktur, og forsøke å forbedre skolens praksis ved å utvikle ny kompetanse og mer hensiktsmessige samhandlingsformer (Fasting, 2018).

Den gode relasjonen i pedagogisk team har ført til at det er lettere å ta opp det som er vanskelig. Bodil fra PPT sier det slik: «Når man har etablert en god relasjon og en trygg relasjon fører det til at skulane i større grad kan komme og drøfte ting som de kanskje ikkje har heilt på stell» (Bodil s.6). Trine opplever også at flere ting drøftes i pedagogisk team. Hun sier: «Så der e mye større trygghet i forhold til at pedagogene kan si at nå strever e litt med det kan mi drøfte....» (Trine s.5).

Bodil mener også at kjennskap til læringsmiljøet har ført til at hun har skapt en god relasjon til lærerne. Hun sier: «men det krever jo relasjon og kompetanse om skulen- Det krever at du bruker litt tid å kjenner skulen på observasjoner og bygger relasjon (Bodil s.8)».

En god relasjon er med på å skape tillit, derfor er det viktig at PP-tjeneren er bevist sin relasjon til sine samarbeidspartnere så ikke noen kan mistenke at der er en interessekonflikt i denne relasjonen. Bodil sier noe om dette i sitt intervju. Hun påpeker at det er viktig for en PP-tjener å passe på at: «...det ikkje blir så tett relasjon atte æ ikkje overholder det mandatet e har....» (Bodil s.4) i sin iver etter å skape en god relasjon. Som Fasting sier så må relasjonen oppleves så nøytral som mulig er viktig når man ønsker å skape tillit sier Fasting (Fasting, 2018).

4.2.2 Drøfting

I pedagogisk team samarbeider vi hele tiden. Det er viktig med både faglig og relasjonell tillit mellom aktørene som samarbeider. Teamarbeid er en ønsket samarbeidsform fordi det er her grunnlaget for samhandling og læring blir lagt (Senge, 2006).

Teamarbeid handler om følelsen av å jobbe sammen i en gruppe hvor man stoler på hverandre, utfyller hverandre og jobber for å gjøre hverandre gode (Senge, 2006). For å få til det bør der være både faglig og relasjonell tillit mellom de som jobber i teamet. Faglig og relasjonell tillit skapes blant annet gjennom refleksjonen i f. eks pedagogisk team rundt skolens sentrale oppgaver og virksomhet sier Fasting (Fasting, 2018). Faglig og relasjonell tillit gir PPT et godt utgangspunkt til å drive med kompetanseutvikling. Som Skogen sier så påvirkes vi kanskje mest av personer vi har tillit til, kjenner godt og har jevnlig kontakt med (2004).

Pedagogisk team har gitt PPT en mulighet til å være tettere på skolen. Det er bra for relasjonsbygging, og det å skape tillit. Tilstedeværelse gir også PPT mulighet til å etablere god kommunikasjon og relasjon til de man samhandler med, dette skaper tillit (Fullan & Sandengen, 2014).

Janne forteller i sitt intervju at PPT oppleves som en støtte for skolen i samarbeid med andre instanser. Tverrfaglig samarbeid er viktig, men det er en krevende disiplin. Skille mellom hvem som har ansvar for hva, og hvem som bør uttale seg om hvilke fagfelt kan noen ganger oppleves som vanskelige. Denne uttalelsen fra Janne handler nok om ulike erfaring hvor andre instanser overkjører skolens, skolen har ikke tillit hos disse instansene. Det kan f.eks være A-BUP som sier at eleven trenger assistent i klassen. Tilrettelegging i skolen er kime til mange diskusjoner, og blir ofte en barriere i et endringsarbeid. Det at andre instanser som f.eks A-BUP uttale seg om tilrettelegging i skolen, uten å høre hva skolen selv mener om dette skaper konflikter. Spesialundervisning er ifølge Skogen et felt hvor der finnes mange verdikonflikter (Skogen, 2004). Dersom A-BUP overkjører skolen, kan de bidra til forhåpninger hos foreldre som ikke lar seg gjennomføre. Det er i disse tilfellene Janne sier at PPT må hjelpe skolen til å finne de gode løsningene for elevene i forhold til tiltak og inkludering, uavhengig av hva A-BUP mener. I Essunga kommune hvor man gjennom inkludering av alle elever klarte å løfte skolens resultater betraktelig, var spesialpedagogiske rådgivere med i deler av prosjektet etter initiativ fra skolen. Dette gav inspirasjon og støtte til endringsarbeidet (Persson & Persson, 2012). Her var PPT en støtte for skolene i forhold til tilrettelegging og inkludering.

Janne trekker fram skifte av saksbehandler fra PPT som krevende for skolen. Samarbeidet går lettere når man kjenner hverandre sier Janne. En ny PP-tjener må bli kjent med skolen som system, elevene og de som jobber der, og dette er tidkrevende. At det tar tid å bli kjent med hverandre har også Bodil fra PPT opplevd. Hun sier: «E ser atte e om ikkje e va heilt ny på en skole så va det mye nye folk der. E ser at mi bruker mye ti på å bli kjent med hverandre...» (Bodil s.5). Ertesvåg påpeker er overføring av kompetanse er viktig for kvaliteten i et endringsarbeid (2012). Dette kan pedagogisk team ivareta, men det vil spise av sårt tiltrengt tid i teamet. Janne har selv sagt at hun er bekymret for at skolen ikke rekker å jobbe systemrettet i pedagogisk team fordi individsaker tar for mye plass. Lokalkjennskap til skolen og kommunen er også viktig i et endringsarbeid. På grunn av kompleksiteten i skolene i dag kan man ikke tenke at gode løsninger kan overføres som kopier mellom skolene, men må tilpasses til lokale forhold

(Ertesvåg, 2012). For å tilpasse til lokale forhold trenger PPT god kjennskap til skolene og kommunen PPT jobber i.

Både Trine og Bodil fra PPT påpeker også viktigheten av faglig og relasjonell tillit. For PPT er det viktig å være bevist sin rolle, og hvordan den oppfattes av samarbeidspartnere. Som sakkyndig instans har PPT en ekspertrolle, en slik rolle medfører en viss makt. Makt kan være en motstandsfaktor, men den trenger ikke nødvendigvis å være det (2004). En PP-tjener kan velge å bruke ekspertrollen i endringsarbeid, men det hjelper lite dersom der ikke finnes faglig og relasjonell tillit. Etablering, og videreutvikling av tillit er grunnleggende i en endringsprosess, derfor sier Fasting at faglig og relasjonell tillit er helt nødvendig i en samhandling mellom PPT og skolen. Skolen kan oppleve det som sårbart at PPT som en ekstern aktør stiller spørsmål ved skolens strukturer, disposisjoner og praksis. Derfor Skolen må oppleve at PPT har gode hensikter, og kompetanse til å håndtere de utfordringene som dukker opp på en etisk og forsvarlig måte (Fasting, 2018).

Faglig og relasjonell tillit er altså viktig i endringsprosesser, og sentralt i læring. Dersom målet med en innovasjon er kontinuerlig endring, må skje læring, og man må kunne ivareta kunnskap (Skogen, 2004). Dette forutsetter etablering, og bruk av sosiale nettverk sier Skogen (2004).

4.3 Pedagogisk team – Sosialt nettverk

Skogen sier at dersom man ønsker et kontinuerlig utviklingsarbeid stilles det krav til organisering, systemutvikling, ledelse og læring (2004). For å få til dette må der altså etableres sosiale nettverk, og de må tas i bruk (Skogen, 2004).

Nadia på skolen sier:

Nei e meiner mi spør til mi har fått tak i det mi trenger å vite, det har jo noe med trygghet å gjøre. Mi sitter jo der til mi har skjønnt det. Det er jo avhengig av hvem som sitter i teamet, og hvem du har som representant fra PPT. (Nadia s.9)

At Nadia ikke opplever et behov for en modell å jobbe etter i team handler om at pedagogisk team på hennes skole får til teamarbeid. Teamarbeid handler om følelsen av å jobbe sammen i en gruppe hvor man stoler på hverandre, utfyller hverandre og jobber for å gjøre hverandre gode (Senge, 2006).

Det alle informantene så var en utfordring i pedagogisk team var at det var vanskelig for lærere å få en god beskrivelse av hjelpebehovet. De sier:

Trine fra PPT sier:

ja e tenker måten enn møter et problem på, hvordan man definerer et problem, måten man stiller spørsmål på måten man håndterer det på. Noen ganger så tenker at mi kan ha å då bruker e terapeutiske prinsipper rett og slett fordi det er vanskelig å jobbe konstruktivt med en lærer som er så sliten at han ikke klarer å tenke to heile tanker. At man må drenere det følelsesmessige som ligger i veien for at man skal få til en endring (Trine s.11).

Bodil fra PPT:

ja åsså blir det jo au mye rundt hvis man sier sånn ja eleven bråker liksom så må man jo finne ut. Hva er bråk å hvilke situasjoner skjer dette å hvordan ser dette her bråket ut altså man må jo på en måte spisse problemstillinga. (Bodil s. 12)

Nadia fra skolen:

å spore dei inn litt. Men det e vikti at dei ve hva dei trenger hjelp til for ofte kan det være litt sånn atte han eller ho klarer ikkje det punktum finale, sånn e det. Tolker mi eller e det fakta? veldi interessant. (Nadia s.9)

Skogen sier at det følte behovet ofte er upresist, uspesifisert og lite konkret derfor må behovet ofte presiseres (Skogen, 2004). Uklar beskrivelse av en problemstilling er altså ifølge Skogen ikke uvanlig når det handler om et følt behov. Dette men innblanding av følelser, og vanskene det ofte fører med seg sier også Trine noe om i intervjuet. Det er viktig å forsøke å begrense, presisere og konkretisere hva problemet dreier seg om sier Skogen (Skogen, 2004). Bodil sin forklaring handler om hvordan man forstår problemstillingen. Hun sier at det som er interessant er både hva som skjer, og hvordan det ser ut. PPT kan skape et forskende fellesskap i pedagogisk team. Det innebærer at man reflekterer over aktuelle problemstillinger, og situasjoner gjennom dialog sier Fasting (Fasting, 2018). Det er viktig å få mest mulig objektiv informasjon sier Bodil. Her kan PP-tjeneren påta seg en rolle i å få til en dialog som fører til en felles forståelsesramme av problemet. Dette er en av de tingene som gjøres i et tolkningsfellesskap sier Fasting (Fasting, 2018). Senge sier at dialog er viktig for å få til prosesser i team som kan generere læring og utvikling (Senge, 2006).

Trine forteller hvordan hun jobber med dette i pedagogisk team. Hun sier:

Trine fra PPT:

Det å lytte å hjelpe de å sortere og hjelpe de å lage e snakker veldig mye om å være målrettet i sine tiltak for hvis du ikke klarer å sortere å lage noe båser for segselv det e jo det som e ein av de viktigste tingene mi hjelper skolene med det er jo det å samle informasjon så analyserer mi så sorterer mi. Og hjelpe dei å være målrettet i sine tiltak for å se om det har effekt for hvis du bare lage tiltak på heile vifta samtidig så får du ikke sjekket ut hva som virker og hva som ikke virker. (Trine s. 10)

Her forteller Trine om hvordan hun har fokus på å hjelpe skolen med sortere i informasjonen de sitter på for å finne tiltak som er tilpasset behovet. Skogen sier at endringstiltak bør være så konkrete som mulig (Skogen, 2004). Trine er også opptatt av at de tiltak man kommer fram til er målrettet. Endringsarbeid uten klare mål kan være en barriere sier Skogen (Skogen, 2004). Trine har her beskrevet en prosess som hun kan lede skolen gjennom som veileder i pedagogisk team. Fasting sier at en endringsagent kan hjelpe en lærer med igangsetting og gjennomføring av endringsprosesser på bakgrunn av lærerens behov (Fasting, 2018). Trine er altså her en endringsagent i pedagogisk team.

4.3.1 Drøfting

Nadia opplevde ikke et behov for en modell å jobbe etter i pedagogisk team, hun forteller at de sammen i teamet klarer å finne ut av problemene sammen. Det hun sier her tyder på at der foregår teamarbeid i det pedagogiske teamet på skolen. Andre ting Nadia sier i intervjuet underbygger dette. Hun er motivert for å jobbe i teamet, hun har et stort ønske om å lære når hun er i det pedagogiske teamet. Dersom man får team til å fungere, blir disse små mikrokosmos for læring i hele organisasjonen. Teamarbeid blir derfor bærebjelken i en lærende organisasjon ifølge Senge. Derfor er kompetansen på det å mestre teamarbeid noe av det mest verdifulle man har i en organisasjon i dag (Senge, 2006). På Nadia sin skole virker det derfor som de har tatt de første skrittene mot å bli en lærende organisasjon.

Informantene fortalte også om hvor vanskelig det var å formidle hva man egentlig trengte hjelp til. Skogen sier at det følte behovet ofte er upresist, uspesifisert og lite konkret derfor må behovet ofte presiseres (Skogen, 2004). Det er derfor viktig å forsøke å begrense, presisere og konkretisere hva problemet dreier seg om for å legge til rette for kompetanseutvikling. Ertesvåg hevder at for å lykkes med endringsarbeid i skolen må der skje et samspill mellom kunnskap, refleksjon rundt kunnskapen, og en evne til å sette kunnskap ut i praksis (Ertesvåg, 2012).

Trine beskriver hvordan hun ofte møter slitne lærere som ikke klarer å «tenke to heile tanker» (Trine s.11). Hun forteller at hun bruker terapeutiske prinsipper for å møte følelsene til læreren før hun går i gang med problemene. Når vi er slitne er det vanskelig å finne overskudd til å finne gode løsninger sammen. Det er helt essensielt å involvere de som skal gjennomføre tiltakene i hele prosessen, derfor må der brukes til «drenering av følelser» som Trine sier. En PP-tjener må gi de som trenger hjelp tid til å fortelle om sine utfordringer, og de må støttes underveis. I ESGA reformen hadde endringsagentene fokus på å hente fram, og støtte kompetanse som allerede var i organisasjonen. Endringsagentene ble ikke oppfattet som truende, men fortrolige. Endringsagentene stilte reflekterende spørsmål, og fant løsninger sammen med skolene (Hargreaves et al., 2018). Når lærere er slitne handler det ofte om elever med sosio- og emosjonelle vansker. En studie fra Danmark om inkludering viser også at tilgang ressurspersoner som f.eks PP-tjenere er avgjørende for god inkludering av elever med sosiale- og emosjonelle vansker (Brørup & Larsen, 2013). PPT kan altså være en god hjelp for skolene i pedagogisk team i saker av en slik karakter.

For å treffe godt på tiltak er det viktig at man bruker tid i en analyseringsfase. I en travel hverdag er det fristende å bare få noen tiltak man kan prøve også håper man på at det treffer. Nordahl sier at en god analyseprosess gir bedre og mer treffende tiltak (Nordahl, 2005). Her mener jeg PP-tjeneren har en rolle i å hjelpe skolene å være lenge nok i analyseprosessen.

Læring, og spredning av kunnskap skjer best i kommunikasjonen mellom aktørene internt i nettverket, imellom nettverk i skolen, og mellom skolene i kommunen. Sosiale nettverk har derfor en sentral rolle både når det gjelder læring, og når det gjelder å spre kunnskap (Skogen, 2004).

4.4 Pedagogisk team – Kompetanseutvikling/læring

Kompetanseutvikling skjer i prosesser hvor man lærer av egne erfaringer. Det forutsetter et samspill mellom opplevde behov i praksis og teoretisk kunnskap. Utvikling av effektive læringsstrategier, og motivasjon for læring er sentrale faktorer i kompetanseutvikling (Skogen, 2004).

Jeg lurte på om informantene mine hadde noe erfaringer i forhold til læring.

Bodil og Trine begge fra PPT forteller i intervjuet at pedagogisk team har fører til at de ansatte på skolene søker hjelp hos dem angående saker som «ikke er helt på stell». Forteller de om det har skjedd noe læring. De sier:

Trine PPT:

Fordi mi har en arena, mi har bygd et samhandlingsrom som gjør at ikkje det e farlig for lærerene å komme å si du e strever litt med akkurat det nå. å nå kan det være at e strever ikkje det at eleven e heilt umulig. (Trine s.5)

Janne fra skolen:

Ja for e tenker atte mi e pressa på tid mi pedagoger... Der er ganske mye som skjer å mi har det veldig travelt så at hvis mi kan få litt sånn ferdig oppskrifter, ikkje atte mi ikkje skal lese noen ting, det er ikkje det e meiner men ting som fungerer det . Dette bør dokke prøve ut ikkje sant altså litt ja. (Janne s.9)

Trine opplever her at læreren kommer til pedagogisk team og fortelle om et problem. Det hun også sier er at lærere nå kan komme å si at det er læreren som strever ikke at eleven har et problem. Trine forteller her om et skifte i fokus hos lærerne på den aktuelle skolen. Hun beskriver det som om der har skjedd en endring. Dobbeltkretslæring er læring på et dypere nivå hvor man utfordrer organisasjonens normer, verdier og mål (Roald, 2012). For å oppnå dette må der være endringsvilje i organisasjonens grunnleggende mål og særtrekk sier Roald (Roald, 2008). Roald påpeker at dette ofte er krevende fordi man må rokker ved organisasjonskulturer, det gjelder også de som tilsynelatende fungerer godt (Roald, 2012). Det kan se ut som om læreren har begynt med en mer systemisk tenkning. Her har det også skjedd en endring i perspektivet til læreren, mot et systemperspektiv. Systemarbeid kan ifølge Vogt handle om arbeid som ikke bare er direkte rettet om barnet men som dreier seg om arbeid med miljøet rundt barnet, og samspillet mellom barnet og miljøet (Vogt, 2016).

Gjennom dialog utfordrer deltakerne hverandres til det beste for fellesskapet. Målet er ikke å vinne fram med egne løsninger men å finne de beste løsningene sammen (Argyris, 1976). Roald sier at dette krever en åpen tilnærming, med handlingsrom for utprøving av motstridende oppfatninger (Roald, 2008). I tillegg til å hente fram informasjon, er det også viktig å belyse følelser rundt utfordringene sier Argyris (Argyris, 1976).

Janne forteller at hun ønsker ferdige oppskrifter på problemer fordi de har liten tid. Dette kan man definere som enkeltkretslæring. Enkeltkretslæring er læring hvor hensikten er å nå fastsatte mål. Læringen er overflatisk uten at det skjer endringer i organisasjonen utover at målet blir nådd. Det er lett synlige og enkle feil som blir retta opp (Roald, 2012). Ved enkeltkretslæring skjer det ingen dypere læring eller kulturendring, og disse oppskriftene vil derfor ikke bidra til varig endring.

4.4.1 Drøfting

Kompetanseutvikling handler ifølge Skogen om å lære av sine egne feil (Skogen, 2004). Trine forteller at hun opplever at lærere kommer og ber om hjelp i pedagogisk team fordi læreren ikke helt mestrer situasjonen, ikke fordi elevene er vanskelige. Disse lærerne har begynt å tenke på en ny måte, de begynner å se på seg selv som en del av en helhet. Det å se seg selv som en del av en helhet er systemtenkning. Systemtenkning er en måte å tenke på sier hvor man ser deler som henger sammen i en helhet. Det innebærer at alle handlinger mer eller mindre påvirker hverandre (Senge, 2006). Det betyr altså at det læreren gjør både påvirker situasjonen, og kan være med på å løse situasjonen. Dette gir Trine et godt utgangspunkt for å kunne hjelpe. Når lærerne ser på seg selv som en del av dette, er løsningen nærmere. Systemtenkning er ofte en barriere i endringsarbeid fordi det å anse seg selv både som en del av problemet, og løsningen gir oss muligheter, men kan også skape mye motstand. Det er veldig krevende psykologisk sier Senge å reflektere over egne handlinger (Senge, 2006).

Her har det altså skjedd en dobbeltkretslæring fordi lærerne har endret måten å tenke på, det vises i hvordan man har endret måten man beskriver problemet på. Man kan anta at det har skjedd en dobbeltkretslæring, en verdiendring i organisasjonen hvor fokus er snudd fra individperspektiv til systemperspektiv. Nadia fra skolen støtter dette når hun sier: «... mi har jo et mer systemfokus det har mi jo lært å ikke te. Det er ikkje bare individ og diagnoser å oppfølging på enkeltelever. E synes mi er flinkere nå te å tenka heile klassen, åsså synes e mi er meir i forkant» (Nadia s.2).

Janne som jobber på en skolen er så presset på tid at hun ønsker løsninger på problemer iform oppskrifter som fungerer. Dette er enkeltkretslæring og vil ikke føre til varige endringer i organisasjonen. Likevel er det en type læring som skjer ofte. I mange tilfeller er det en riktig måte å lære på men dersom man ønsker en varig endring i organisasjonen må det dybdelæring til iform av dobbeltkretslæring. Hvis pedagogisk team er et fortolkende fellesskap, vil fokuset være på å forsøke å finne felles forståelse, og felles forståelsesramme for problemer skolen har. Tolkningsfellesskap er en arena hvor man reflekterer over aktuelle problemstillinger, og situasjoner gjennom dialog sier Fasting (2018). Det er et godt utgangspunkt for å få til kulturendringer i organisasjonen, noe som er nødvendig for å oppnå varig endring.

Kompetanseheving handler som sagt om å lære av egne erfaringer. I pedagogisk team vil det bety at aktører i skolen kommer i team og legger fram sine problemer. Pedagogisk team blir da et forskende fellesskap hvor man forsøker å finne gode løsninger på problemene sammen. Mine informanter har alle erfaringer med at det er vanskelig å være presise i hvordan behovet for hjelp blir presentert.

4.4.2 Pedagogisk team - PPT som endringsagent

Når PPT sitt arbeid fører til at profesjonsutøveren kvalifiserer til senere arbeid med lignende utfordringer kan man trekke linjer til veiledning hvor profesjonsutøverens utvikling er fokus (Ulleberg & Jensen, 2017). Ulleberg og Jensen sier at indirekte veiledning blir brukt som et begrep når man veileder noen med tanke på at det tilslutt skal komme elven til gode (2017).

Nadia fra skolen forteller om hvordan PPT har veiledet henne og rektor i pedagogisk team, så de kan veilede lærere på skolen som strever.

Nadia fra skolen:

...ette mi har fått ny rektor så klarer mi å tenka meir detta vil mi drøfta i pedagogisk team. Ikkje det at mi ber dokke om ein løysning men det atte hvis mi står fast på noe. Å det har vært alt ifrå, problemstillinga i forhold til lærara, eller klassedelinga så har mi på ein måte bare satt det opp som ein drøfting. Ikkje det at dokke har trengt å komme med noe sånn super konkret å være forberedt på noe med bare det å drøfte det med noen som kanskje står litt meir utenfor skolen det har der blitt meir praksis på nå. De har på ein måte rektor tatt med seg inn...Mi trenger av og til noe utenifra, altså mi trenger noen andre innfallsvinkler. Æ tenker der kan mi få støtte. (Nadia s.2)

Dette har ført til noen endringer på skolen som Nadia forteller om.

Nadia sier:

Det har mi tørt å ta vanskelige avgjørelser etter at mi har drøfta ting i pedagogisk team, åsså er der au noen ganger mi har veiledet lærerne litt tydeligere enn det mi kanskje turte før mi va ganske sikre på atte det mi gjorde va rett. (Nadia s.3)

Trine som er PP-tjenere i pedagogisk team på skolen til Nadia. Trine forteller at dette er både en interessant og spennende måte å jobbe på. Trine sier: «Det å jobbe administrativt rundt en problemstilling eller definerte problemområder når skolene kommer dit at de kan bruke oss på den måten, så kan vi hjelpe mange via få» (Trine s.5). Når PPT sitt arbeid fører til at profesjonsutøveren kvalifiserer til senere arbeid med lignende utfordringer sier Ulleberg og Jensen at man kan trekke linjer til veiledning hvor profesjonsutøverens utvikling er fokus (Ulleberg & Jensen, 2017). Johannessen m.fl sin modell jobber PPT nivå 2b og 3, Indirekte rådgivning hvor man jobber med å utvikle rådsøkers yrkeskompetanse, og arbeid med deler av organisasjonen (Johannessen et al., 2010)

Nadia beskriver her hvordan hun og rektor blir både trygge og mer modige i veiledning av lærere. Dette sier hun henger sammen med at de får drøftet saken med PPT i pedagogisk team. Nadia sier at en annen innfallsvinkel i drøftingene ofte er positivt. Skogen sier at der alltid vil være behov for ekstern ekspertise i innovasjonsprosesser (2004). Dette begrunner han blant annet med at balansen mellom ett innside perspektiv, og den distansen et eksternt perspektiv gir vil alltid være en betydning. (Skogen, 2004). Endringsagentene som PPT fokuserte på å hente fram, og støtte kompetanse som allerede var i organisasjonen, også i administrasjonens ledelse. Endringsagentene ble ikke oppfattet som truende, men fortrolige (Hargreaves et al., 2018).

Dette er en beskrivelse for hvordan ledelsen på skolen selv kan ha nytte av deltakelse i pedagogisk team. At ledelsen på skolen deltar i pedagogisk team var egentlig for å få forankring av endringsarbeidet hos ledelsen. Det at ledelsen er med i pedagogisk team gjør dette til et ressursteam. Ressursteam blir av Fasting beskrevet som et team bestående av skoleledelsen, ansatte i skolen og PP-tjenesten (Fasting, 2018). Det at PPT kan bistå ledelsen på skolen har også Bodil opplevd. Hun sier:

Bodil fra PPT:

ja å e har jo au opplevd au atte noen rektorer når e spør åssen blir kabalen til nesteår så sier de at e har tenkt å bytte ut den med den. E føler jo at rektor drøfter ting litt sånn overraskende mye med meg. Å e trur rektor kanskje sitter litt sånn aleine på toppen au. (Bodil s.9)

Her viser Trine og Bodil til en utvikling som har gitt PPT et større handlingsrom til å jobbe med kompetanse- og organisasjonsutvikling sammen med skolene. Det kan ofte være vanskelig for en PP-tjener å komme i posisjon til å bistå slik Trine og Bodil har gjort. Fasting sier at det kan oppleves som sårbart når en ekstern aktør som PPT kommer og stiller spørsmål ved skolens disposisjon, struktur eller praksis. Derfor er faglig og relasjonell tillit så viktig (Fasting, 2018). Både Trine og Bodil har tydeligvis faglig tillit hos ledelsen på skolen.

Faglige ressurser er noe vi hele tiden forsøker å være for de vi samarbeider med. Som PP-tjener har jeg fått gå på to SEVU-PPT studier om systemrettet arbeid, og vi får gå på kurs som omhandler temaet. Det har gitt meg mye kompetanse og kontakter som jeg bruker i prosjektet mitt. For de som sitter i pedagogisk team fra skolen kan jeg bare påvirke ledelsen i skolen og kommunen til å prioritere tid og kompetanseheving til dem utover det PPT kan bidra med.

4.4.3 Drøfting

Både Trine fra PPT, og Nadia fra skolen beskriver hvordan de fra skolen får indirekte veiledning. PPT drøfter og veileder i pedagogisk team med tanke på at andre skal veilede lærere slik at elever får et bedre læringsmiljø. PPT støtter ressurser som finnes på skolen, og i administrasjonen på skolen. Dette samsvarer med det endringsagentene i ESGA reformen gjorde. Endringsagentene hadde fokus på å hente fram, og støtte kompetanse som allerede var i organisasjonen, også i administrasjonens ledelse. Endringsagentene stilte reflekterende spørsmål, og fant løsninger sammen med skolene (Hargreaves et al., 2018). For PPT er dette en ny måte å hjelpe skolene på sier Trine. Hun sier også at dette er både spennende og interessant. Hun mener at dersom PPT kan veilede lærere/administrasjonen når vi kanskje flere. PPT kommer noen ganger inn i interessekonflikter mellom å legge seg opp i personalutfordringer, og hjelpe elever som strever. Et dårlig læringsmiljø, og/eller dårlig klasseledelse påvirker elevene negativt og PPT har et ansvar for å gjøre noe med dette. Samtidig vil dette noen ganger grense over til personalhåndtering noe som ikke er PPT sitt ansvar. Vi har erfart at dersom ledelsen ønsker bistand til dette kan vi i pedagogisk team drøfte, støtte og veilede skolen. Som Nadia sier handler dette ofte om et blikk utenfra, men også en kompetanse som PPT ofte innehar for å kunne bistå i slike situasjoner. PPT veileder og skolen gjøre jobben med PPT som en sparringspartner og støttespiller.

Det viser også at PPT har fått et handlingsrom av ledelsen på skolene til å bistå i organisasjons- og endringsarbeid, noe som ofte er en barriere for en slik type bistand. Tett på meld. fra St. nr. 6 understreker også at dersom PPT skal jobbe forebyggende må dette etterspørres av eiere, ledere og lærere i skolen. Samtidig viser de til PPT sitt eget ansvar for aktivt tilbyr sin tjeneste innenfor dette området (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bodil fra PPT opplever også at hun blir invitert inn av rektor til å være en drøftingspartner eller veileder.

Nå har jeg presentert noen av de funnene jeg gjorde som handler om pedagogisk team og skolene. For PPT har pedagogisk team også gitt oss ett verktøy til å se systemsammenhenger mellom skolene.

4.5 PPT som ekstern endringsagent

PPT har gjennom sin deltakelse i pedagogisk team en god oversikt over hva som rører seg rundt på skolene i kommunen. PPT har også en tett dialog med skolens kommuneledelsen i Flekkefjord. Kan PPT være et bindeledd som synliggjør systemsammenhenger, og er endringsagenter i ulike endringsprosesser? Ledelse fra midten bygger på en antakelse om at endring fra toppen og nedover, eller endring nedenfra og oppover ikke fungerer. Hvor kan man da finne limet som muliggjør systemsammenheng? spør Fullan (2017). I ESGA prosjektet jobbet endringsagentene på en slik måte. De klarte å organisere systemer som førte til samarbeid og som gav mulighet til jevnlig refleksjoner rundt arbeidet som ble gjort i skolene (Hargreaves et al., 2018).

De fleste endringsprosesser ha glede av en prosessveileder eller en endringsagent som støtter og hjelper i endringsarbeidet (Ertesvåg, 2012; Fasting, 2018; Fixsen, 2005; Fullan, 2016; Roland & Westergård, 2015; Skogen, 2004). Dette kan være en intern eller en ekstern aktør sier Ertesvåg, videre sier hun at dersom det er en ekstern aktør kan en PP-tjener egne seg til dette arbeidet fordi PPT har mulighet til å følge skolen tett over tid (Ertesvåg, 2012).

Jeg lurte på om informantene mine hadde noen tanker om PPT som endringsagent.

4.5.1 Empiri og analyse

For PPT som deltaker i alle pedagogiske team er der en stor mulighet til å spre innovasjon. Skogen sier at innovasjon blant annet spres via interaksjon mellom sosiale nettverk som pedagogisk team (Skogen, 2004). Trine er glad for at hun jobber i en kommune som gir PPT handlingsrom til å drive med så omfattende endringsarbeid som vi til tider gjør.

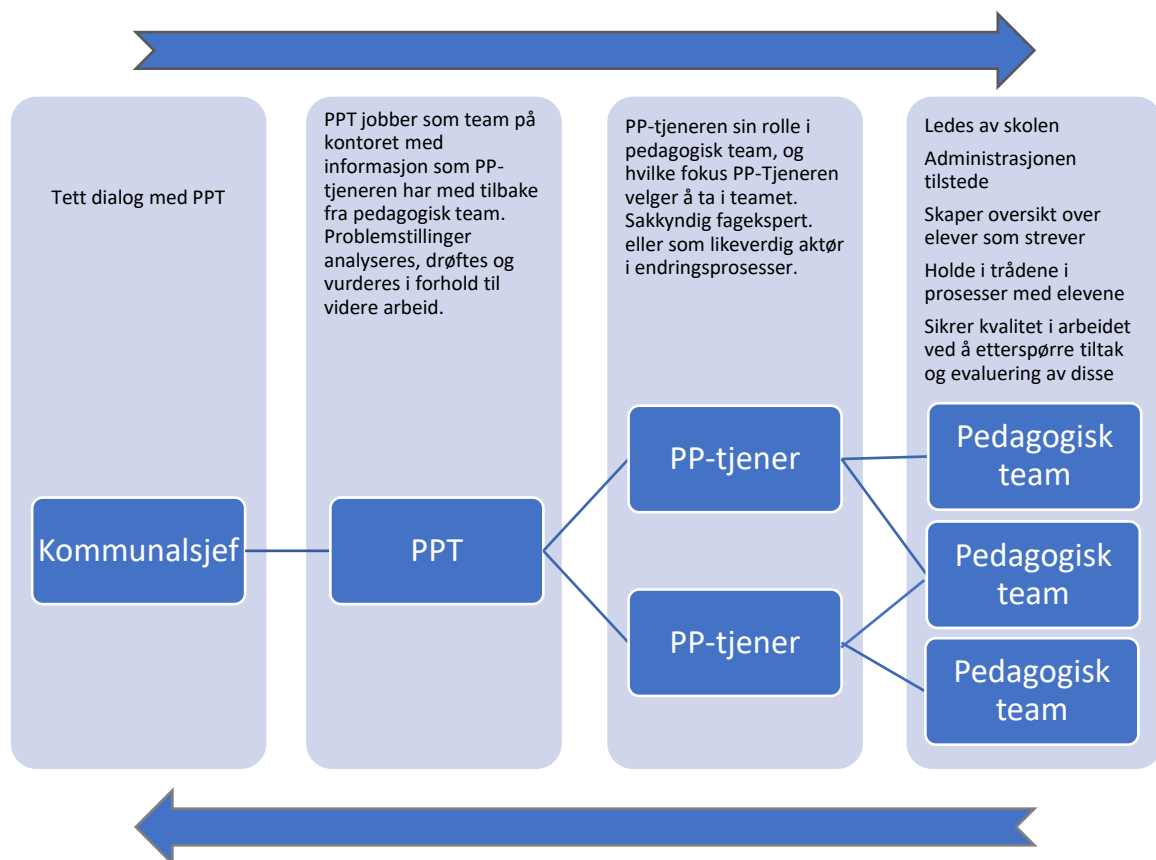
Trine fra PPT sier:

Det å ha en så god oversikt, det å ha en så god kontakt med kommuneledelsen som dette kontoret har gir jo en ganske stor trygghet i forhold til å se alt i en sammenheng for ingen enheter e bare segselv, alt står jo i en sammenheng. Hvis du jobbe utifra et systemperspektiv så ligger der jo masse systemer utenpåhverandre hele tiden så det å kunne identifisere det og analysere det og au sortere sammen med skolene gir en kjempestor forse i forhold til det å legge til rette...(Trine s.6)

Trine sier videre: «E opplever jo at denne kommunen her, eller ledelsen i denne kommunen her er genuint opptatt av det arbeidet PPT gjør ut mot skolen» (Trine s.6).

Trine forteller at hun opplever at PPT har god kontakt med kommuneledelsen i kommunen, og at de er genuint interessert i det arbeidet PPT gjør ut mot skolene. Trine sier at dette gir PPT en trygghet til å se alt i sammenheng. Trine har her en systemtenkning, hun påpeker at alt henger sammen at en skole ikke er en egen enhet uten påvirkning fra andre. Systemtenkning er en måte å tenke på sier Senge, som handler om å se helheter som sammensatte mønster av deler. Det betyr at alle handlinger mer eller mindre påvirker hverandre sier Senge. (Senge, 2006). Systemtenkning kan hjelpe oss å se utfordringer på en helhetlig måte sier Senge, det vil gi oss bedre mulighet for å finne bedre løsninger (Senge, 2006).

Jeg har laget en modell over sosial interaksjon som kan brukes til kompetanse- og organisasjonsutvikling i kommunen. Pedagogisk team har en sentral rolle som et bindeledd. PPT bør ta initiativet til, og få handlingsrom til å drive prosessene. Jeg har kalt den Flekkefjordsmodellen:



Figur 2 Flekkefjordsmodellen for sosial infrastruktur

Trine snakker her om hvordan PPT kan være et bindeledd i endringsprosesser. Fasting sier at PPT er deltakere i ulike nettverk (Fasting, 2018). ESGA reformen i Canada hadde endringsagenter som bidro i endringsarbeid slik Trine hevder PPT kan gjøre. Hargreaves skriver at endringsagentene i ESGA ble brukt som mellommenn eller brobyggere mellom teori og praksis. Disse endringsagentene ble katalysatorer for felles læring og bidro til reflektert feedback. De klarte å organisere systemer som førte til samarbeid og som gav mulighet til jevnlig refleksjoner rundt arbeidet som ble gjort i skolene (Hargreaves et al., 2018). Trine forklarer hvordan hun opplever PPT jobber med dette.

Trine fra PPT sier:

Mi tar med oss inn erfaringer fra forskjellige pedagogiske team sånn at mi har et stort sammenligningsgrunnlag når mi begynner å snakke om hva som rører seg i kommunen...når mi begynner å samle data og analyserer så ser mi at dette er noe mi må jobbe med...Det kommer inn åsså kan mi jobbe med det åsså kan mi ta det ut... (Trine s. 14)...dette handler om et system, dette handler ikkje bare om ein barnehage eller ein skule. (Trine s. 15)

Bodil som også jobber i PPT ser muligheten til å være et bindeledd mellom skolene og administrasjonen i kommunen «men det har mi ikkje gjort ennå» (Bodil s. 15). Det indikerer en forskjell i kulturen til de kommunene Lister PPT betjener, og på de forskjellige PPT kontorene i Lister PPT. Årsaken disse ulikhetene er ikke fokuset i min oppgave, det er en konstatering av oppfatninger som har påvirkning på det endringsarbeidet vi gjør og kan gjøre. Nordahlutvalgets rapporten Inkluderende fellesskap for barn og unge mener at det er en kombinasjon av kapasiteten til PPT, samt at barnehagene og skolene i liten grad ønsker at PPT skal bidra med organisasjons- og endringsarbeid (Nordahl, 2018). Dette reflekteres naturlig nok i kommunenivået også. Tett på meld. fra St. nr. 6 understreker også at dersom PPT skal jobbe forebyggende må dette etterspørres av eiere, ledere og lærere i skolen. Samtidig viser de til PPT sitt eget ansvar for aktivt tilbyr sin tjeneste innenfor dette området (Kunnskapsdepartementet, 2019). Oppdal og Svenkerud skriver i sin artikkel at det kan virke som om ansatte i PPT selv kan velge hva de skal ha fokus på, og at dette styres av interesser og kompetanse (Oppdal & Svenkerud, 2019). Bodil er inne på dette når hun sier:

Bodil fra PPT:

Noen av oss e jo veldig tona inn på individnivå, vi må jobbe litt mer når vi får utfordringer knyttet opp til vårt andre mandat. Åsså er det noe med tia vår, hvis vi blir spist opp av individsaker er det ikke så mye igjen til systemarbeid. (Bodil s. 15)

4.5.2 Drøfting

Jeg har forsøkt å analysere og drøfte prosesser som foregår i pedagogisk team og hvordan dette hjelper skolene i endringsarbeid. Nå vil jeg vise hvordan PPT har lignende prosesser på sitt kontor. Trine forteller at PPT har god kommuneledelsen, og at Trine opplever det som en trygghet. Hun sier også at kommunalsjef er genuint opptatt av det arbeidet PPT gjør. Det hun forteller viser at hun jobber i en kommune som viser PPT tillit, og som gir PPT handlingsrom til å jobbe med kompetanse- og organisasjonsutvikling i og

igjennom pedagogisk team. De samme mekanismene angående forankring og støtte hos i ledelsen i kommunen for endringsarbeid er jo det samme som når man snakker om forankring og støtte hos ledelsen på skolen. De prosessene man ønsker å få til i pedagogisk team, er ofte de samme prosessene vi forsøker å bruke når vi jobber internt på kontoret.

Sosial interaksjon er sentral for å spre innovasjon sier Skogen (2004). Det er ifølge Skogen en store utfordringer i å få spredd god innovasjon i, og mellom skolene i dag. Det betyr at en god strategi for interaksjon i og mellom sosiale nettverk, hjelpe oss og dele god praksis på skolen, og mellom skolene i kommunen. Videre sier Skogen at sosial interaksjon regnes som noe av det viktigste faktorene for å lykkes i innovasjon eller endringsarbeid (Skogen, 2004). Jeg har forsøkt å vise hvordan vi har laget en sosial infrastruktur, hvor vi forsøker å sikre kvaliteten i innovasjonen som overføres mellom de ulike systemene. Vi så dette i «Essential for Some, Good for All» (ESGA) som var reformen satt i gang i Ontario i Canada. Målguppa for reformen var elever med lærevansker. Reformen hadde rådgivere som dekket flere skoler, de kunne informere skolene om andre skoler som var gode på ting skolene selv lurte på, eller strevde med. De hadde oversikten slik at de kunne informere om kompetanse på tvers av skolene (Hargreaves et al., 2018).

Gode utviklingsarbeid må foregå lokalt sier Skogen fordi løsningene må tilpasses lokale forhold. Endringsprosesser bør derfor følges opp og ledes av lokale fagfolk, slik at man ikke mister tråden i arbeidet mener Skogen (Skogen, 2004). Ertesvåg støtter dette nå hun sier, på grunn av kompleksiteten i skolene i dag kan man ikke tenke at gode løsninger kan overføres som kopier mellom skolene, men må tilpasses til lokale forhold (Ertesvåg, 2012). PPT kan bistå kommunen i ulike endringsprosesser fordi PPT innehar fagkompetansen, kjennskap til lokale forhold og den faglige og relasjonelle tilliten som er så viktig i endringsprosessen. Ledelse fra midten er et spennende perspektiv på ledelse som er i startgropa, måte å se ting på. Fullan hevder at ved system transformering så er ledelse fra midten kanskje er den sikreste og mest lovende strategien vi har i dag (Fullan et al., 2017).

Trine sier noe om PPT har en tendens til å være individfokusert, og at det er vanskelig for PPT å jobbe mer systemrettet fordi man må endre måten man jobber på. En PP-tjeners rolle er det han eller hun velger å være som PP-tjener i møte med samarbeidspartnere. Motstand hos PPT mot å skifte fokus til mer systemrettet arbeid kan være verdiladet, og det kan handle om systemis tenkning. Begge disse motstandsfaktorene er omfattende og krevende å ta tak i. Endringsarbeid som er påvirket av interessegrupper med ulike verdisyn vil kreve tid til verdiforankring sier Skogen (2004). Han hevder også at spesialundervisning er et felt hvor der finnes mange verdikonflikter (Skogen, 2004). Hvis man legger systemtenkning som grunnlag for motstand, er også dette krevende å håndtere. Det å anse seg selv både som en del av problemet, og løsningen gir oss muligheter, men kan også skape mye motstand. Det er veldig krevende psykologisk og reflektere over egne handlinger sier Senge (Senge, 2006). En løsning på dette kan være og reflekterer rundt de mentale modellene. Når vi i fellesskap behandler de mentale modeller kan vi finne ut hvilke vi bør endre på, og hvilke vi bør beholde (Senge, 2006).

Kompleksitet i endringsarbeid krever av evne til fleksibilitet og dynamikk hos aktørene sier Fullan (Fullan, 2016). Jeg har tidligere påpekt av kompleksiteten i skolene også gjør endringsarbeid vanskelig. PPT kan være en ressurs i endringsarbeid, et bindeledd som holder trådene i endringsarbeid hvis PPT får det handlingsrommet og ønsker det selv.

Nå vil jeg si noe om et lokalt endringsarbeid som foregår i Flekkefjord kommune for å vise en måte PPT kan jobbe med endringsarbeid sammen med kommunen, og skolene i kommunen.

4.6 PPT som prosessveileder

Jeg har tidligere vært inne på PPT som endringsagenter som leder endringsprosesser i kommunen. Informantene mine som jobbet i Flekkefjord snakket om et endringsprosjekt som er godt i gang i kommunen. Dette er hva informantene sa om prosjektet:

4.6.1 Empiri og analyse

Trine fra PPT forteller hvordan PPT har jobbet med organisasjonsutvikling på kommune nivå. Hun sier:

Trine fra PPT:

Ja du kan sei at dei der er jo noen felles prosjekter men der er der jo PPT som er driver, e tenker e vet ikke om skolene ville drive det hvis ikke PPT hadde satt det i gang og vært den som drifter det og holder i tråden... At de kommer sammen i en type prosjekt eller en type samjobbing om et tema og går tilbake til skolene å jobber med sitt og kommer tilbake igjen hit (PPT) Det er jo au den dynamikken med å samle kompetanse samla data analysere jobbe med og ta det ut i skolene og jobbe med det når åsså komme tilbake til PPT..... Det er jo en genial måte å jobbe på. (Trine s. 15)

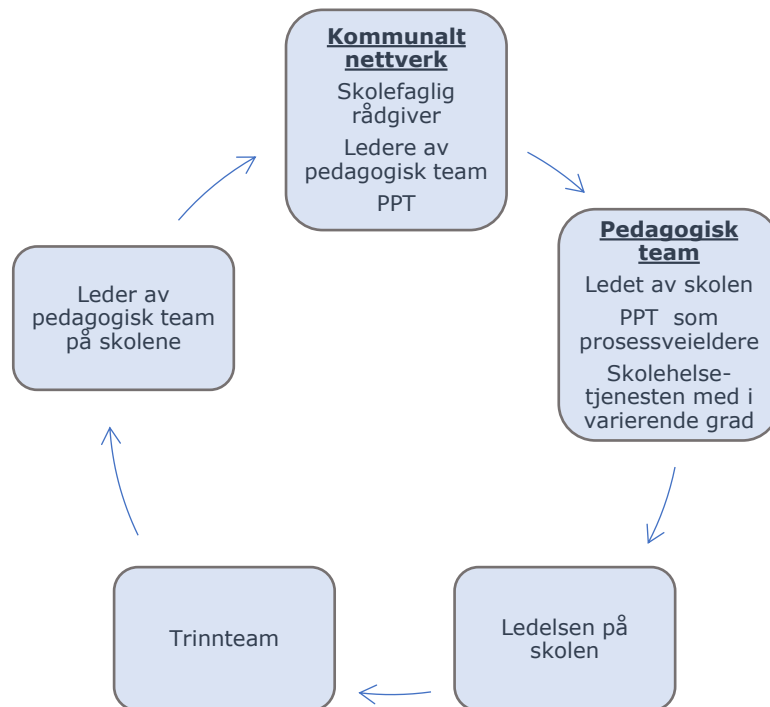
Trine som jobber i PPT beskriver her prosjekt som er satt i gang etter initiativ fra PPT som har oppdaget noen felles utfordringer på flere skoler. I samarbeid mellom PPT og kommuneledelsen blir der lagt noen føringer for hvordan man arbeider videre med dette. Trine forteller at PPT leder prosessen med dette arbeidet. Kommunalsjef overlot ansvaret for prosessledelsen til PPT. Ertesvåg sier at distribusjon av ledelse i organisasjonen er en viktig faktor for å lykkes i endringsarbeid (Ertesvåg, 2012).

Hargreaves skriver om endringsagentene i ESGA reformen, de fikk ansvaret for å utvikle og lede prosjektet, de eierskap til endringene de skulle jobbe med. De ble brukt som mellommenn eller brobyggere mellom teori og praksis. Disse endringsagentene ble katalysatorer for felles læring og bidro til reflektert feedback. De klarte å organisere systemer som førte til samarbeid og som gav mulighet til jevnlig refleksjoner rundt arbeidet som ble gjort i skolene. Endringsagentene hadde fokus på å hente fram, og støtte kompetanse som allerede var i organisasjonen, også i administrasjonens ledelse. Endringsagentene ble ikke oppfattet som truende, men fortrolige. Endringsagentene stilte reflekterende spørsmål, og fant løsninger sammen med skolene. Det at endringsagenter hadde god kjennskap til skolesystemene var med på å gi tillit (Hargreaves et al., 2018).

Jeg har også her forsøkt meg på en modell for å visuallisere hvordan vi jobbet og jobber i dette prosjektet angående kartlegging av leseferdigheter. Målet er å jobbe så effektivt som mulig samtidig som vi får involvert pedagogene som skal gjennomføre kartleggingen.

Det er viktig å starte med å kartlegge om det er behov for endringsarbeidet, samt holdning til et slikt arbeid. Det er fordi de som skal gjennomføre endringsarbeidet må ha vilje og interesse, samt motivasjon og overskudd til å gjennomføre det. Dersom aktørene i organisasjonen ikke opplever et behov for, forstår behovet, eller har lyst til være med på endring, er det vanskelig å engasjere aktørene nok for å lykkes (Ertesvåg, 2012).

Siden skolefaglig ansvarlig eller kommunalsjef også var med på prosjektmøtene fikk vi støtte og forankring hos ledelsen i kommunen.



Figur 3 modell for kartleggingsprosjektet i Flekkefjord

Janne og Nadia som jobber i skolen har også fortalt om dette prosjektet. De sier:

Janne fra skolen:

Kartleggingsnettverket hvor vi jobber i ei gruppe og tar det ut i skolen via plangruppa og til pedagogene så tilbake til nettverket. Da får alle sagt det de mener. Det er en måte å jobbe på som har fungert godt...Det er så godt å jobbe utviklingsretta ikke bare fortelle hvordan det går som vi ofte har gjort i nettverket for kommunens pedledere. Det er mange andre ting vi kan jobbe tilsvarende med, det er kjempespennende. (Janne s. 14)

Nadia fra skolen:

Vi jobber i ei gruppe med alle pedteam lederne, PPT og adm. Der drøfter vi ting som tas ut til alle lærerne via skolens trinnteam. Det har ført til at alle lærerne har fått kommet med innspill, alle som ville kunne si noe. (Nadia s.15)

Janne sier at det er så godt å jobbe utviklingsretta. Hvis alle som jobbet med dette prosjektet hadde samme oppfatning i prosessen kan man si at der har blitt en felles kultur for læring. Felles kultur er en sentral faktor endringsarbeid ifølge Ertesvåg. Det er fordi de som skal gjennomføre endringsarbeidet må ha vilje og interesse, samt motivasjon og overskudd til å gjennomføre det (Ertesvåg, 2012).

Både Janne og Nadia kan fortelle at denne måten å jobbe på har ført til at alle lærerne har hatt mulighet til å komme med innspill gjennom hele prosessen. Prosjektet ble lagt opp med en sosial infrastruktur som gjorde det mulig for alle å komme med innspill på en effektiv måte.

Skogen hevder at det er en store utfordringer i å få spredd god innovasjon i, og mellom skolene i dag. Det betyr at en god strategi for interaksjon i og mellom sosiale nettverk, hjelpe oss og dele god praksis på skolen, og mellom skolene i kommunen. Videre sier Skogen at sosial interaksjon regnes som noe av det viktigste faktorene for å lykkes i innovasjon eller endringsarbeid (Skogen, 2004).

Dette endringsarbeidet er nå ferdig med initieringsfasen, og skal over i implementeringsfasen fra høsten når skolene skal følge kartleggingsplanen fra høsten av. I prosessen som har foregått har vi forsøkt å involvere de som skal gjennomføre arbeidet, og gitt dem mulighet til innspill underveis i prosessen via den sosiale infrastrukturen som ble laget. Roland understreker viktigheten av å involvere de som skal gjennomføre endringsarbeidet i initieringsfasen. Det er for å skape forståelse for endringsarbeidet, og forpliktelse til det arbeidet som skal gjøres sier Roland, noe som er viktig for å lykkes i endringsarbeid (Roland & Westergård, 2015). Skolefaglig ansvarlig i kommunen har deltatt i arbeidsgruppa, dette har både gitt forankring hos og støtte fra kommunens oppvekstadministrasjon. Dette er ifølge Fullan med på å lykkes i endringsarbeidet. Ertesvåg støtter dette når hun sier dersom man skal lykkes i endringsarbeidet må det forankres hos de som skal gjennomføre prosessen, og det må støttes av administrasjonen (Ertesvåg, 2012). Fullan hevder også at støtte fra ledelsen, både på kommunens administrasjonsnivå og i skolens ledelse er viktig for å lykkes (Fullan, 2016).

4.6.2 Drøfting

Her har jeg forsøkt å vise hvordan et sosialt nettverk som pedagogisk team også kan brukes i endringsprosesser som en del av en sosial infrastruktur. Her finnes altså en effektiv struktur med enkel tilgang til endringsstøtte i form av PPT. Endringsprosesser bør derfor følges opp og ledes av lokale fagfolk, slik at man ikke mister tråden i arbeidet sier Skogen (2004). Det gjør PPT i denne prosessen.

Vi har hatt prosesser for å kartlegge behov, og involvere de som skal gjennomføre kartleggingen. Det ble spilt inn få negative tilbakemeldinger, men det var noen og dette ble håndtert ved at de fikk mulighet til å komme med sine tanker noe de opplevde som nok til å stille seg bak det endelige forslaget. Vi hadde også forankring hos kommunal ledelse, og de var en aktiv deltaker i møtene og kom med gode innspill. Vi hadde også oppgaver mellom møtene hvor leder av de pedagogiske teamene involverte pedagogen på skolen for innspill og kommentarer. Støtte og involvering er viktig i initieringsarbeidet. Ertesvåg sier dersom man skal lykkes i endringsarbeidet må det forankres hos de som skal gjennomføre prosessen, og det må støttes av administrasjonen (Ertesvåg, 2012). Skogen støtter dette når han sier at når man setter i gang med en innovasjon eller et

endringsarbeid er viktig å sikre seg bred støtte i organisasjonen, og støtte fra ledelsen sier Skogen (Skogen, 2004). Fullan mener også at støtte fra ledelsen, både på kommunens administrasjonsnivå og i skolens ledelse er viktig for å lykkes (Fullan, 2016).

Kartleggingsplanen er ferdig og den skal implementeres fra høsten. Implementering handler om å sette i gang, og implementere endringsarbeidet, sier Ertesvåg (Ertesvåg, 2012). Infrastruktur er også viktig i implementeringsarbeid sier Ertesvåg (Ertesvåg, 2012). Det er en arena som gir mulighet til refleksjon blant annet for å skape en felles forståelse for endringsarbeidet som pågår. Dette er sentrale faktorer for å lykkes i endringsarbeidet (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2016). Her kan vi bruke pedagogisk team.

Både Nadia og Janne som jobber i skolen sier det er spennende måte å jobbe på. Det gir alle en mulighet til å komme med innspill i prosessen. Janne sier at dette har vært gode prosesser som også kan brukes, hun mener det er mange ting man kan jobbe tilsvarende med. Janne synes det er spennende å jobbe utviklingsretta. Hun er kanskje på vei til å skifte fokus til å jobbe mer med hva man ønsker å få til. I en retning mot en lærende organisasjon. Roald skriver at Peter Senge flyttet fokuset fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring når han beskriver lærende organisasjoner (Roald, 2012).

5 Oppsummering og avsluttende kommentarer

PPT har i lang tid hatt et ønske om å jobbe mer systemrettet for å forebygge og bidra til tidlig innsats. Dette ønske om en dreining fra et mer individfokus til systemrettet fokus kommer også fram i de nyeste styringsdokumentene. Tiltross for et ønske om endring av PPT sitt fokus, har det vist seg vanskelig å få dette til i praksis.

Mitt forskningsprosjekt er et forsøk på å vise hvordan PPT kan bruke pedagogisk team som et verktøy i endringsarbeid.

Problemstillingen for studiet er:

På hvilken måte kan pedagogisk team være et verktøy for PPT i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene og kommunene?

Pedagogisk team ble etablert som en arena for samarbeid mellom skolene og PPT. Det var viktig å få på plass en arena først. Tanken var at arenaen ikke skal være låst til spesifikke modeller eller prosjekter, men håndtere de behov som dukket opp. Skolen skulle lede teamet, og en fra ledelsen på skolen skulle være med. PPT var tiltenkt en rolle som prosessveileder.

Strukturen til pedagogisk teamet gjør det lettere å følge saker over tid, for å se om tiltak har effekt sier de. Informantene presiserte viktigheten av at ledelsen på skolen er representert i det pedagogiske teamet. Det at representanter fra skolens ledelse er deltakere i pedagogisk team, har gitt ledelsen på skolene, PPT og de andre aktørene i teamet en bedre oversikt over hjelpebehovene på skolen.

I pedagogisk team har PPT fått en arena til å hjelpe skolene med å sortere, analysere og sette i gang tiltak for elever som strever. I pedagogisk team vil en PP-tjener kunne være prosessveileder i drøftinger og refleksjoner for å bidra til at elever med behov for særskilt tilrettelegging raskt får et godt og tilpasset tilbud.

Det kom klart fram i min analyse at der hadde skjedd en dreining på skolene fra et mer individrettet fokus til et systemrettet fokus etter opprettelsen av pedagogisk team. Pedagogisk team har vært en arena hvor PPT kan jobbe sammen med skolen for å få til mer systemisk tenkning og systemrettet fokus.

I pedagogisk team har PPT fått en mulighet til å stoppe en del henvisninger, man har kunnet hjelpe skolene slik at en henvisning ikke blir nødvendig. I pedagogisk team har PPT fått mulighet til å gi elever med behov for særskilt tilrettelegging et godt tilpasset tilbud raskt. PPT har mulighet til å stoppe henvisninger som ikke skal til PPT, og veilede skolene dersom sakene bør til andre instanser. PPT har hatt nedgang i antall saker som blir henvist, noe som har gitt PPT et større handlingsrom til å jobbe mer systemrettet.

Med saker som omhandler læringsmiljø eller klasseledelse har PPT drevet med indirekte veiledning i pedagogisk team. Ved å jobbe indirekte som en drøftningspartner og

veileder, hjelper vi leder av pedagogisk team og ledelsen på skolen på en ny måte. Med PPT i ryggen jobber de direkte med saken, erfaringer fra en slik måte å jobbe på oppleves som god både av skolen og PPT.

Det er en omforent forståelse at endringsarbeid må tilpasses lokale forhold, og PPT bidrar til dette i pedagogisk team. PPT har mulighet til å være en brobygger, og et bindeledd både i pedagogisk team og mellom systemer i kommunen. Den lokale kompetansen PPT har både på skolene og kommunen er helt avgjørende for å lykkes i et slik arbeid.

Pedagogisk team har gitt PPT en sosial infrastruktur hvor mennesker fanger opp ting i skolene, og følger opp når det er behov for det. I Flekkefjord har vi laget modell over en sosial infrastruktur hvor PPT og pedagogisk team er sentrale elementer. Kommunalsjef i Flekkefjord har et tett samarbeid med PPT, og gir PPT handlingsrom til å jobbe systemrettet noe som blant annet har ført til noen vellykkede prosjekter.

I konklusjonen har jeg forsøkt å vise hvordan pedagogisk team er et verktøy i PPT sitt arbeid med organisasjons- og kompetanseutvikling. Dataen jeg samlet inn hadde mange flere spennende funn som jeg ikke fikk plass til i denne masteroppgaven. Jeg fant i datamaterialet mitt at de pedagogiske teamene fungerte veldig forskjellig, det hadde vært spennende å forske på hvorfor det er slik og hva som er grunnen til det.

Referanser

- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I., & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap - Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Retrieved from Bodø:
- Argyris, c. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. 363-375. doi:info:doi/
- Brørup, D. C., & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion*.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning : how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind: Solution Tree Press.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fasting, R. (2018). *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fixsen, D. L. (2005). *Implementation research : a synthesis of the literature*(Vol. 231).
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*(5th ed. ed.).
- Fullan, M., Guldahl, T., Guldahl, S. V., & Mekki, O. (2017). *Ledelse som setter spor : etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Å dra i samme retning : et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforl.
- Hargreaves, A., Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., Shirley, D., & Wangia, S., Bacon, C., & D`Angelo, M. (2018). *Leading from the Middle: Spreading Learning, Well-being, and Identity Across Ontario*. Retrieved from Ontario: http://ccsli.ca/downloads/2018-Leading_From_the_Middle_Final-EN.pdf
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning : innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013a). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? : kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*(Vol. nr. 2/2013).
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013b). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? : kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (Vol. nr. 2/2013). Bodø: Nordlandsforskning.
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johnsen, E., Vanebo, J. O., Valstad, S. J., & Busch, T. (2007). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr 030 (2003-2004)). Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6). Oslo
- Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lie, K., Thorstensen, A., Hjelseth, A., Groven, T. R., & Støren, H. (2013). Evaluering av Lister PPT. For Farsund kommune. In: Telemarksforskning.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse : en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*(Vol. 2005:19).

Opdal, L., & Svenkerud, S. W. (2019). Roller og relasjoner: PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler. *Psykologi i kommunen, 2*

Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse : att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S., & Landaas, W. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar : teoretiske og praktiske perspektiv*(Vol. 2/08).

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.

Roland, P., & Westergård, E. (2015). *Implementering : å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforl.

Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]. ed.). New York: Currency/Doubleday.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen : kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforl.

Stette, Ø. (2020). *Forslag til ny opplæringslov med merknader : utdrag fra NOU 2019: 23*. Oslo: Pedlex.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Ulleberg, I., & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen: Fagbokforl.

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wennes, G., & Nyeng, F. (2006). *Tall, tolkning og tvil bak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring*. Oslo: Cappelen akademisk.

Vil du delta i forskningsprosjektet

” PP-tjenesten curlingveiledere eller endringsagenter”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan PPT kan drive kompetanse- og organisasjonsutvikling gjennom sitt arbeid i pedagogisk team. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Styringsdokumenter viser et ønske om at PPT skal jobbe mer forebyggende for å hjelpe skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette ønske her også kommuneledelsen, skolene og de som jobber i PPT. Lister PPT har etablert ressursteam kalt pedagogisk team i alle skolene med tanke på å ivareta dette arbeidet. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan PP-tjenesten kan bidra til endringsarbeid i skolene gjennom sitt arbeid i pedagogisk team. Problemstillingen for min oppgave er:

«Hvordan kan PPT gjennom endringsarbeid i pedagogisk team bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er NTNU som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden jeg ønsker å undersøke direkte og indirekte arbeid knyttet opp mot pedagogisk team, er det naturlig å velge et utvalg fra pedagogisk team. Jeg har valgt ut informanter fra to skoler som begge har jobbet på skolen, og som har ledet pedagogisk team i mange år. Jeg har også valgt to informanter som er ansatt i PP-tjenesten, begge deltar også i andre pedagogisk team enn utvalget fra skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å foreta datainnsamlingen min via intervju. På grunn av omstendighetene rundt Covid 19 namå intervjuet gjennomføres på Teams. Jeg regner med at intervjuet tar en times tid. Du vil få tilsendt spørreskjemaet før intervjuet gjennomføres.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju. Det vil ta ca. en time. I intervjuet vil du få spørsmål om pedagogisk team, samarbeid mellom PPT og skolen i pedagogisk team, læring i pedagogisk team, PPT som endringsagenter og pedagogisk team sin funksjon for kommunes skoler. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare min veileder Anne Sofie Samuelsen på NTNU og jeg som tilgang til den lagrede dataen.

Jeg vil følge anbefalte retningslinjer så dataen ikke blir tilgjengelig for andre.

Dersom du ønsker det kan jeg anonymisere deg så godt det lar seg gjøre, men siden utvalget jeg bruker er så lite og målrettet kan det være noen som skjønner hvem det er jeg har intervjuet. Det er viktig at du er klar over dette før du velger å bli med.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1.juli. Personopplysninger og eventuelle opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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.

På oppdrag fra *NTNU* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Anne Sofie Samuelsen, e-mail tlf. 73590289 ved NTNU

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen tlf: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student

Gitte Myrvang Johannessen

Prosjektansvarlig

Anne Sofie Samuelsen NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *PPT curling veiledere eller endringsagenter?*

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes på grunn av prosjektet har en begrenset datainnsamlingsgruppe

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du tok deg tid til å være med på intervjuet. Det er frivillig å være med på all forskning, jeg er derfor takknemlig for at dere ville stille opp.

Meningen med dette intervjuet er å få dine innspill på om etableringen av pedagogisk team har bidratt til at PP-tjenesten kan ivareta sitt mandat som omhandler kompetanseheving, organisasjons- og endringsarbeid. Det er viktig for meg å få dine tanker om dette, derfor vil jeg stille forholdsvis åpne spørsmål.

Dersom jeg ikke helt forstår hva du mener vil jeg stille oppfølgingsspørsmål.

Jeg kommer til å ta opp intervjuet, svarene vil bli slettet etter at oppgaven er levert. Samtalene vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli behandlet etter forskningsetiske regler som er laget av DNS sine etiske regler. I oppgaven vil svarene dine bli anonymisert.

Det er viktig for meg at jeg har forstått det du mener derfor vil jeg gjerne at du leser igjennom svarene dine før jeg bruker dem. Dersom du vil kan du få oppgaven når den er ferdig.

Pedagogisk team

Er tid og arena viktig for samhandling mellom skolen og PPT? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er pedagogisk team integrert i skolens **formelle struktur**?

Hvordan blir ansatte i **skolen informert om pedagogisk team** og rollen til teamet?

Har pedagogisk team hatt noen påvirkning på måten skolen arbeider med elever som har ekstra behov? På hvilken måte?

Hvilken rolle tenker du pedagogisk team hatt i nedgangen av antall elever med behov for spesialundervisning?

Samarbeidet i pedagogisk team mellom PPT og skolene

Hva mener du er de viktigste faktorene i samarbeidet mellom PPT og skolen?

Hvordan har pedagogisk team endret samarbeidet mellom skolen og PPT?

På hvilken måte har arbeidet i pedagogisk team påvirket samarbeidet mellom PPT og skolene?

Hvordan har pedagogisk team endret måten PPT og skolen har kontakt på?

PPT som endringsagent

Hvordan kan PPT hjelpe skolene med små og store endringsprosesser?

På hvilken måte kan PPT fungere som et bindeledd i små og store endringsarbeid?

Hvordan kan PPT hjelpe skolene med å tilpasse endringer til lokale forhold?

Hvordan kan PPT være en brobygger mellom teori og praksis?

Hvordan kan PPT bidra til å hente fram og støtte kompetanse som finnes i skolen og administrasjonen?

Hvordan kan PPT være en ressurs for skolene gjennom sitt arbeid i pedagogisk team?

Læring i pedagogisk team

Hva mener du er de viktigste faktorene for læring i pedagogisk team?

Hvordan kan man legge til rette for gode refleksjoner i pedagogisk team?

Hva mener du er en god måte å generere ny kompetanse på?

Hvordan mener du pedagogisk team kan ivareta og utvikle ny kunnskap?

Hvordan kan man legge til rette for å undersøke problemer/utfordringer som legges fram i pedagogisk team?

Hva er viktig for å finne gode løsninger på problemer som diskuteres i pedagogisk team?

Er det problemer/utfordringer dere trengte hjelp av PPT til før som skolen ikke lenger trenger hjelp til?

På hvilken måte kan pedagogisk team bidra til at PPT og skole får felles begrepsapparat og terminologi?

Hvordan overføre kunnskap utviklet i pedagogiske team til læring i hele organisasjonen?

Pedagogisk team funksjon kommunen

På hvilken måte har pedagogisk team endret måten skolene i kommunen samarbeider på?

Hva tenker du om PPT sin rolle i det arbeidet?



