

Marianne Hveding Fjellstad

«Jeg hadde forventninger om å få råd»

En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i et prosjekt med overordnet målsetning om styrket samhandling mellom skole og PPT.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Trondheim, våren 2012

NTNU

Veileder: Torill Moen

Sammendrag

Fokuset for denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan lærere opplevde samhandlingen i et reflekterende team og om de opplevde samhandlingen som relevant for praksis. Det reflekterende team, som lærerne deltok i var initiert av «Samhandlingsprosjektet» som igjen var i regi av «Faglig Løft for PPT». Teoretisk utgangspunkt for studien har vært samhandling, taus kunnskap og praktisk yrkesteori. Videre ble det brukt ulike teorier og tidligere forskning om samarbeid, samordning, refleksjon og handlings kompetanse. For å svare på problemstillingen ble kvalitativ forskningsmetode brukt. Datamaterialet ble innhentet ved bruk av intervju på tre lærere som deltok i teamet. Analysen vart gjennomført ved å kategorisere de tema som kom fram i intervjuene. Ved å bruke setninger, ord og uttrykk fra forskningsdeltakerne formet det seg tre hovedkategorier; opplevelse av samarbeid lærerne imellom, opplevelse av egen utvikling som lærer og opplevelse av at det er nyttig for praksis. Disse ga rammen for forståelsen om de erfaringene og opplevelsene forskningsdeltakerne har gjort seg. Samarbeidet lærerne imellom ble løftet fram som positivt mens samhandlingen med PPT ble sett på som utfordrende og med muligheter for forbedringer. Lærerne opplevde også å utvikle seg som lærere gjennom refleksjon og bruk av analysemodellen. Samarbeidet og refleksjonen opplever lærerne at har hatt positiv virkning inn i klasserommene, og slik endret deres praksis.

Forord

Med skrekkblandet fryd gikk jeg inn på Dragvoll høsten 2010 for å ta fatt på masterstudiet i spesialpedagogikk. Det har vist seg å bli de to mest lærerike og utfordrende årene på skolebenken for meg. Jeg har tilegnet meg kunnskap jeg virkelig ikke vil være foruten, hverken i jobb eller ellers i livet.

Først og fremst vil jeg takke de tre lærerne som takket ja til å være mine forskningsdeltakere. Takk for at dere delte tanker, opplevelser og kunnskaper med meg. Uten deres praksisfortellinger hadde ikke denne studien vært mulig. Det har vært lærerikt å lytte til det dere hadde å fortelle. «Jeg synes det er litt herlig at jeg fikk være med på dette», for å bruke et sitat fra en av forskningsdeltakerne.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, professor Torill Moen. Takk for all tid og ressurs du har satt av til oppgaven. Jeg setter stor pris på at du har latt meg reflektere og undre over de utfordringene jeg har støtt på. Du har enorm kunnskap som du har delt med meg. Du har vært inspirerende under hele skriveprosessen og gitt meg pågangsmot til å se nye løsninger.

Lars, Sigve, Kristian og Stine, uten diskusjonene, rådene, kaffepausene og latteren sammen med dere hadde ikke disse to årene vært de samme. Dere er mine hverdagshelter!

Jeg vil takke mamma for at du alltid er der når jeg står fast og dytter meg videre, og pappa for alltid å få meg til å smile og le. Jeg er så heldig at jeg har to småsøsken, Julie og Sturla. Takk for at dere har ringt hver dag og fortalt om ting som ikke har med masteroppgaven å gjøre. Jeg vil også takke Sambo for at du har passet så godt på meg. Takk til tante Ida som har lest korrektur på oppgaven. Og til sist en spesiell takk til bestefar, det klokeste mennesket jeg noen gang har kjent. Jeg vet du hadde vært stolt av meg. Jeg klarte det!

Trondheim, juni 2012

Marianne Hveding Fjellstad

INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag	ii
INNLEDNING	1
METODE	5
<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	<i>5</i>
<i>Forskningsprosessen</i>	<i>6</i>
Tilgang til feltet og valg av forskningsdeltakere.....	6
Informert samtykke og konfidensialitet	7
Utforming og utprøving av intervju	8
Intervju og transkribering	9
Andre data	10
<i>Analyse av intervjudata.....</i>	<i>12</i>
<i>Kvalitet i studien.....</i>	<i>15</i>
STUDIENS KONTEKST	19
<i>Situasjonsbeskrivelse.....</i>	<i>19</i>
<i>Faglig løft for PPT.....</i>	<i>21</i>
<i>Samhandlingsprosjektet</i>	<i>21</i>
<i>Reflekterende team</i>	<i>22</i>
OPPLEVELSE AV SAMARBEID LÆRERNE IMELLOM	27
<i>Teoretisk bakgrunn.....</i>	<i>27</i>
<i>Empiri og analyse.....</i>	<i>30</i>
<i>Drøfting</i>	<i>34</i>
OPPLEVELSE AV EGEN UTVIKLING SOM LÆRER.....	37
<i>Teoretisk bakgrunn.....</i>	<i>37</i>
<i>Empiri og analyse.....</i>	<i>40</i>
<i>Drøfting</i>	<i>43</i>
OPPLEVELSE AV AT DET ER NYTTIG FOR PRAKSIS.....	45

<i>Teoretisk bakgrunn</i>	45
<i>Empiri og analyse</i>	48
<i>Drøfting</i>	51
OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	53
Litteratur	57
Vedlegg 1 Informert samtykke	I
Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelige Datatjeneste	III
Vedlegg 3 Intervjuguide	IV
Vedlegg 4 Referat fra det reflekterende team	V
Vedlegg 5 Utvikling av kategorier	VI
Vedlegg 6 Beskrivelse av kategoriene	VIII

KAPITTEL 1

INNLEDNING

«Det som jeg har tenkt litt på er at kanskje PPT får veldig mange saker som vi kunne løst selv, hadde vi snakket sammen, og på en måte brukt hverandre, og de ressurser som vi faktisk har her på skolen. Ikke bare kontakte PPT og prøve å få de hit, få de til å komme og hjelpe oss» Det er Charlotte som sier dette. Hun er lærer og uttalelsen kommer når hun reflekterer over samarbeidet i et utviklingsprosjekt hun deltar i. Charlotte er sammen med to andre lærere fokus for denne studien, hvor temaet er samarbeid mellom lærere og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Samarbeidet mellom skole og PPT kan være utfordrende. Fylling og Handegård (2009) viser at der er sprikende forventninger mellom hva PP-tjenesten kan tilby og det skolene ønsker. Gjennomgående synes PP-tjenesten selv at alt for mye tid går med til sakkyndighetsarbeid og individrettet arbeid. Ønsket er å jobbe mer systemrettet. Skolene på sin side synes å ønske seg mer av det individrettede arbeidet. Tjenesten synes å befinne seg i et krysspess mellom ulike forventninger om hva som skal være dens hovedfokus (ibid). Fylling og Handegård (2009) peker på at samarbeidet mellom skolen og PPT lider under uklare forventninger samt vanskelig tilgjengelighet inn i skolen. Utfordringer knyttet til samarbeidet kommer også fram i NOU 2009: *Rett til læring*. Her heter det at «Samordningen mellom den ordinære opplæringen i barnehager og skoler og spesialpedagogiske tiltak for de som trenger det, har stort utviklingspotensial» (s. 24), videre blir det hevdet at skolen er lite følsom overfor variasjon, heterogenitet, mangfold og det som er annerledes (Kunnskapsdepartementet, 2009). I forlengelsen av dette pekes det i Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, at det må bygges et lag rundt lærerne ved at PPT kommer tettere på og støtter dem i arbeidet med barn og unge med spesielle behov. «Samordning og samarbeid – bedre gjennomføring» er her foreslått som én av tre strategier i arbeidet med å forbedre opplæringstilbudene til barn med spesielle behov.

Fokus på samordning og samarbeid er forståelig da 8,4 % av elevene i grunnskolen, skoleåret 2010-2011, hadde sakkyndig tilråding på behov om spesialundervisning. Omfanget varierer fra 4,3 % i første trinn til 11,7 % i tiende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2011). Bak tallene er det barn med ulike lærevesker og lærere som utfordres. Lærerne må søke hjelp utenfor skolen for å øke sin forståelse for bedre å legge til rette for en tilpasset og likeverdig opplæring for elevene.

Gjennom «Faglig løft for PPT» (2008-2012) er «Samhandlingsprosjektet» initiert. Prosjektet setter fokus på samarbeid og samordning. Én av skolene som deltar i prosjektet har etablert *reflekterende team*, hvor PPT ansatte, lærere, en assistent og rektor ved skolen møtes regelmessig for å samarbeide om ulike utfordringer de står ovenfor. For å utvikle det reflekterende team har Statped og Faglig Løft bidratt med kurs og veiledning. Sammen skal de styrke det helhetlige tilbudet for elevene, samt utnytte ressursene på best mulig måte (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2008a). I min studie har jeg fokus på lærernes opplevelse av å være deltakende i det reflekterende teamet som hadde oppstart i august 2011. Problemstillingen jeg ønsker svar på er;

Hvordan opplever lærerne samhandlingen i et reflekterende team – og opplever de at samhandlingen er relevant for deres praksis?

For å svare på denne problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere, Anna, Benedicte og Charlotte, som alle er deltakere i det reflekterende team. Hensikten med studien er i hovedsak å få mer innsikt i og kunnskap om samarbeid og samordning. Studien kan også belyse styrker og muligheter for samhandling mellom skole og PPT. Når jeg skal begynne mitt arbeid innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet vil en sentral oppgave være å samarbeide på tvers av faggrupper og på tvers av etater, jeg mener derfor det er viktig med økt kunnskap om samhandling.

Før framstillingen av oppgaven finner jeg det hensiktsmessig og kort avklare begrepene samarbeid, samordning og samhandling. Et av målene i Melding til Stortinget 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* er å bedre samordningen mellom det kommunale og fylkeskommunale støtteapparatet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Samordning er koordinering av tjenester mellom ulike etater som arbeider med barn og unge. Dette innebærer å bygge kompetanse og øke kunnskapsnivå innad og dermed bedre kvaliteten på tilbudet som blir gitt (Glavin & Erdal, 2007). I denne studien blir samordning brukt om den formelle koordineringen som finner sted mellom PPT-kontoret og skolen i forhold til det reflekterende team. Gjennom styrket samordning ønsker Kunnskapsdepartementet et bedre samarbeid, som skal øke utarbeidelsen og oppfølgingen av tiltak og mål, både på individ- og systemnivå. En opplagt forutsetning for et godt samarbeid er etter Galvin og Erdal (2007) at man har en felles forståelse av hensikten med samarbeidet, man går inn i samarbeidet med en klar ansvarsfordeling og med realistiske forventninger. Dårlig samarbeid gir et dårlig arbeidsmiljø,

samtidig er det de som samarbeidet skal komme til gode som blir mest skadelidende av et slikt resultat (Lauvås & Lauvås, 2004). Graden av formalisering er det som skiller samordning og samarbeid. Samordning er knyttet til det som skjer på organisasjonsnivå mens samarbeid er knyttet til det som skjer på individnivå (Sagatun og Zahl, 2003). Kunnskapen vi har i dag er så spesialisert at behovet for å oppnå en helhet og sammenheng krever både koordinering av de ulike tjenestene og samarbeid mellom menneskene som deltar (ibid). Samhandling kan betraktes som et overordnet begrep som tar opp i seg både samordning og samarbeid, da det favner både det som skjer på organisasjonsnivå og individnivå (Willumsen, 2009). Det er slik begrepet samhandling blir brukt i denne studien.

Personlig har jeg lite erfaring med slik samhandling. Jeg har jobbet to år som lærer, men opplevde ikke å være en del av et team måten det legges opp til gjennom det reflekterende team. Min interesse for samhandling kom i forbindelse med praksisopphold under utdanning. Ved et PPT kontor fikk jeg være med på ansvarsgruppemøter hvor flere aktører, lærere, rektor og PPT, rundt et enkelt individ var representert. Disse møtene fikk meg til å tenke over hva som skal til for at samhandling skal fungere, og jeg ønsket å finne ut hva som var viktige premissleverandører for en slik samhandling. Da Torill Moen presenterte «Samhandlingsprosjektet» for mitt kull ved NTNU, og inviterte oss til å forske på det, var det naturlig for meg å søke om å få skrive om dette temaet.

Den skriftlige framstillingen av studien er bygd rundt sju kapitler. I kapittel 2 redegjør jeg for forskningsprosessen. Herunder inngår en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt en kvalitativ intervjustudie. Videre redegjør jeg for hvordan datainnsamlingen og dataanalysen har blitt gjennomført og hvordan kategoriene ble utviklet. I kapittel 3 presenteres studiens kontekst, hvor jeg først redegjør for en generell situasjonsbeskrivelse av dagens skole og PPTs arbeid. I tillegg presenterer jeg prosjektet «Faglig løft» samt «Samhandlingsprosjektet» og det reflekterende team. I de tre påfølgende kapitlene presenteres analysen av intervjuene; Kapittel 4 omhandler *opplevelse av samarbeid lærerne imellom*, kapittel 5 omhandler *opplevelse av egen utvikling som lærer* og kapittel 6 omhandler *opplevelse av at det er nyttig for praksis*. I presentasjonen av kategoriene redegjøres det først for teoretisk bakgrunn, deretter empiri og analyse, og avsluttes med drøfting. Oppgaven avrundes med et oppsummerende og avsluttende kapittel.

KAPITTEL 2

METODE

Problemstillingen i denne studien innebærer en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som den sentrale datainnsamlingsstrategien. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsprosessen, samt begrunne valg jeg har tatt.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med kvalitative intervju er å frembringe så beskrivende og bred informasjon som mulig om hvordan mennesker opplever sider ved sitt liv. Det egner seg godt for å løfte frem og få innsikt i andres erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Kvalitative intervju kan struktureres på ulike måter, og i metodelitteraturen deles de inn i *strukturerte intervju*, *semistrukturerte intervju* og *ustrukturerte intervju*. Det semistrukturerte intervju forsøker å forstå verden fra intervjupersonens synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser og avdekke deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har valgt det semistrukturerte intervjuet også kalt *det kvalitative forskningsintervjuet* (Postholm, 2010; Thagaard, 2002), da dette gir meg fordelen av å danne en struktur av temaer på forhånd, samtidig som det er fleksibelt og gir forskningsdeltakerne anledning til å styre store deler av samtalen. Spørsmålene som stilles er åpne, slik at forskningsdeltakerne selv står fritt for å trekke fram det de synes er viktig (Kvale & Brinkmann, 2009). På denne måten får forskningsdeltakeren aktivt være med å styre retningen på intervjuet og det vil på denne måten forløpe mer som en jevnbyrdig samtale (Postholm, 2010).

Det kvalitative forskningsintervjuet fordrer å forstå heller enn å forklare de ulike fenomener som blir forsket på (ibid). Forskningen og forståelsen påvirkes av, og blir betraktet gjennom forskerens subjektive og kulturelle briller. Jeg som forsker vil påvirke forskningsfeltet, da all forståelse er bestemt av en førforståelse. Vår forforståelse innebærer de overbevisninger og oppfatninger vi har om det fenomenet som skal forskes på (Dalen, 2011). For å oppnå en dyp forståelse av et menneske må man som forsker sette seg inn i dets sosiale virkelighet og situasjon. Dette kan sees på som det Postholm (2010) omtaler som forskerens evne til å innta det *emiske perspektivet*. I forlengelsen av dette vil temaet for studien være valgt med utgangspunkt i mine interesser og erfaringer fra praksisfeltet. Min bakgrunn som utdannet

lærer kan prege hvordan jeg tolker datamaterialet. Spørsmålene jeg har utformet vil påvirke hva lærerne forteller og på en slik måte vil jeg være med på å bestemme hvilke utsnitt av deres virkelighet jeg får tak i. Stemmene til forskningsdeltakerne vil i så måte ikke være like «ren» som man gjerne skulle ønske, men farget av min bakgrunn og mine interesser (Gudmundsdottir, 2011). Relasjonen mellom lærerne og meg som forsker vil gjensidig virke inn på datamaterialet, og våre perspektiv vil være med å definere og gi retning for undersøkelsen (Postholm, 2010). For å kunne møte forskningsfeltet med et så åpent sinn som mulig er det derfor viktig at jeg er bevisst min subjektivitet og legger bort mine antakelser i forhold til hvilke muligheter og utfordringer som ligger i et reflekterende team.

Forskningsprosessen

Tilgang til feltet og valg av forskningsdeltakere

Innen kvalitativ forskning er valget av forskningsdeltakere viktig (Dalen, 2011). Vurderinger knyttet til hvem som skal intervjues, hvilke kriterier de skal velges ut fra og hvor mange, er vurderinger forskeren må gjøre på forhånd (ibid).

Anna, Benedicte og Charlotte er med i «Samhandlingsprosjektet» og deltar i det reflekterende team, noe som er det første kriteriet for valget av forskningsdeltakere. Et annet kriterium for utvelgelsen er at det er ønskelig at forskningsdeltakerne har lignende stillinger på skolen, og dermed lik tilknytning til det reflekterende team (Postholm, 2010). Mine tre forskningsdeltaker er alle ansatt på skolen som lærere. Der er ulike oppfatninger av hvor mange forskningsdeltakere som bør delta i en slik studie. Med bakgrunn i antall deltakere i prosjektet, tidsrammen og omfanget for studien fant jeg det hensiktsmessig med tre forskningsdeltakere totalt. Postholm (2010) viser til at det ved mindre forskningsprosjekter vil være formålstjenlig og tilstrekkelig med tre forskningsdeltakere. Gjennom intervju av tre lærere kan jeg klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen av deres opplevelse ved å være med i det reflekterende team.

I den aktuelle kommunen som deltar i «Samhandlingsprosjektet», var rektor toneangivende for deltakelsen for skolen, og er også selv en del av det reflekterende team. Jeg ønsket å snakke med lærerne som hadde erfaring fra teamet og som ville dele denne opplevelsen. Da prosjektgruppen ble samlet ved NTNU fikk vi tildelt våre forskningsdeltakere. I november 2011 deltok jeg på en konferanse og møtte da rektor ved skolen samt PPT ansatte og to

representanter ved Statped. Mine forskningsdeltakere var ikke tilstede, men jeg opprettet kontakt med rektoren og vi ble enige om å avtale tid for datainnsamlingen etter nyttår. Over e-post ble det avtalt tid for intervjuene og observasjon av et møte i det reflekterende team.

Ettersom hensikten med denne studien er å løfte fram lærernes stemme i prosjektet, velger jeg å presentere dem her. Alle er gitt fiktive navn i overenstemmelse med konfidensialitetsprinsippet.

Forskningsdeltakerne er tre lærere med ulik bakgrunn, men som alle underviser på småskoletrinnet. Anna har jobbet ved skolen i ett år. Hun er kontaktlærer for første og andre klasse, og har hovedvekt på fagene norsk og matematikk. Hun er utdannet førskolelærer med småskolepedagogikk, som betyr at hun kan undervise opp til fjerde klasse. Før hun begynte å jobbe som lærer har hun jobbet som førskolelærer i barnehage og innen psykiatrien.

Benedicte har jobbet ved skolen i 14 år. Hun er utdannet allmennlærer og tatt videreutdanningen mellomfag pedagogikk. Hun jobber som klasseforstander i tredje og fjerde klasse og har fulgt denne klassen siden starten. Å starte med første trinn var helt nytt for henne, ettersom hun tidligere kun har undervist på mellomtrinnet.

Charlotte er utdannet allmennlærer. Hun tok først et år med sosiologi, før hun startet lærerutdanningen, og har senere tatt videreutdanning i skoleledelse. Hun har jobbet som lærer siden 2005 og er klasseforstander i åttende klasse. For å kunne delta i det reflekterende team ble hun satt inn som norsk- og engelsklærer på småskoletrinnet. I åttende klasse har hun hovedansvaret for matematikk, naturfag, rle og mat og helse.

Informert samtykke og konfidensialitet

Samfunnet stiller krav til at all vitenskapelig forskning skal reguleres av etiske prinsipper som er nedfelt i retningslinjer (NESH, 2009). Tillit, lojalitet og konfidensialitet er grunnelementene i det ansvaret forskeren har. Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er i følge Thagaard (2002), prinsippet om at forskeren må ha deltakerens *informerte samtykke*. I de etiske retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2009) heter det; «At samtykket skal være informert, vil si at den det forskes på, ikke skal være uvitende om det angjeldende forskningsprosjektets metodikk/prosedyrer, formål, type forventede resultater og planlagte formidling».

Forskningsdeltakerne skal på forhånd være informert om prosjektets formål, metode, varighet samt hva som skjer med dataene etter endt prosjekt. Det er svært viktig at utvalget er godt informert om alle aspekter ved den aktuelle studien, og det er derfor utformet et informasjonsskriv om informert samtykke (vedlegg 1). Opplysningene som omhandlet dette fikk forskningsdeltakerne tilsendt 2 uker før intervjuene og skjemaet for informert samtykke skrev de under på før intervjuene startet.

Jeg som forsker har ansvaret for ivaretagelse av konfidensialiteten, hvordan dataene blir behandlet og oppbevart. Thagaard (2002) fremhever viktigheten av at all informasjon forskningsdeltakere gir blir behandlet konfidensielt. Mine forskningsdeltakere kan gjennom tilknytning til «Samhandlingsprosjektet» i Faglig løft for PPT, identifiseres. Det er derfor viktig at alle opplysninger blir behandlet med varsomhet, og at resultatene som presenteres i den ferdige forskningsrapporten er i forståelse med forskningsdeltakerne. I henhold til NESH (2009) sine retningslinjer er det viktig å vise særlig aktsomhet når forskningsdeltakerne kan identifiseres. I denne studien kan det forekomme at personer og miljøer kan gjenkjennes. Av den grunn har jeg brukt fiktive navn på forskningsdeltakerne, og til en hver tid overveid hvordan informasjonen blir presentert. Denne studien innebærer behandling av personopplysninger, og ble av den grunn meldt inn til godkjenning og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD (vedlegg 2). Videre skal også forskningsdeltakerne gis mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet uten at dette medfører noen konsekvenser, den gitte informasjonen blir da slettet.

Utforming og utprøving av intervju

I tiden før intervjuene av forskningsdeltakerne og observasjonen av et møte i det reflekterende team leste jeg meg opp på relevant teori om samarbeid, samordning, samhandling, kommunikasjon og rolleteori. I tillegg leste jeg meg opp på prosjektets planskisser og annen informasjon som var tilgjengelig om «Samhandlingsprosjektet». Postholm (2010) peker på viktigheten av å sette seg grundig inn i temaet på forhånd, ettersom de ulike teoriene hjelper forskeren å forstå de ulike prosessene som observeres. Jeg noterte spørsmål og tema for intervjuene i løpet av denne perioden.

Den beste læringen av gjennomføring av intervju skjer gjennom egen praksis (Thagaard, 2002). Jeg er en uerfaren forsker og for å forberede meg til intervjuene hadde jeg et prøveintervju med en medstudent på forhånd. Jeg fant det verdifullt å prøve seg i en slik

situasjon da det ga innsikt i hvordan intervjuguiden min fungerte, samt at jeg ble bevisst på hvilke justeringer jeg burde gjøre. Dalen (2011) peker på at utarbeidelsen av intervjuguiden må sees i lys av den type intervju som skal gjennomføres. Som tidligere nevnt valgte jeg det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg fant det egnet å bruke «tre-med-greiner» modellen for utarbeidelsen av intervjuguiden. I denne modellen er stammen de sentrale temaene i intervjuet, og grenene de ulike emner som bringes inn i forbindelse med hovedtemaene (Rubin & Rubin, 1995). Denne modellen gir gode retningslinjer for hvordan intervjuguiden kan utformes. Modellen gir mulighet til å balansere mellom å gå i dybden på hvert undertema, tema som forskningsdeltakeren selv tar opp, å få dekket tema som er klargjort av meg på forhånd. Dette er i tråd med det kvalitative forskningsintervjuet som søker å «se det samme» som den man intervjuer, og derigjennom forstå (Dalen, 2011). Jeg fikk gode svar på hovedspørsmålene mine, men oppfølgingsspørsmålene var av mer lukket karakter, noe som førte til korte svar fra min medstudent. Thagaard (2002) fremhever viktigheten ved å stille spørsmålene på en slik måte at de inviterer til refleksjon hos forskningsdeltakeren, dette var en erfaring jeg tok med meg inn i den senere intervjusituasjonen. I etterkant av prøveintervjuet videreutviklet jeg intervjuguiden og spørsmålene ble prøvd ut på flere medstudenter og familie før jeg kom fram til en endelig guide. Ettersom jeg har begrenset erfaring som forsker var det tryggest for meg å ha med flere ferdigformulerte oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg 3).

Intervju og transkribering

Datainnsamlingen ble gjennomført i uke 9. De to første intervjuene ble gjennomført direkte etter jeg hadde observert et møte i det reflekterende team, det siste ble gjennomført dagen etter. Intervjuene ble alle gjennomført på et møterom på skolen. I og med at jeg hadde hilst på samtlige deltakere i forkant, var stemningen avslappet og god i gjennomføringen av intervjuene. Intervjuene var for meg en god opplevelse, og mine forskningsdeltakere, som alle var klar over at de skulle bli intervjuet under dette prosjektet, uttrykte at også de synes det hadde vært en god opplevelse. Jeg var nervøs på forhånd, men lærerne var meddelende og intervjuene fløt mer som samtaler. Gjennom prøveintervjuet erfarte jeg viktigheten av å stille åpne oppfølgingsspørsmål. Ettersom intervjuene fortonte seg mer som samtaler, var det viktig å ha godt forberedte oppfølgingsspørsmål som kunne styre forskningsdeltakerne til å reflektere rundt sin opplevelse av det reflekterende team. Og jeg føler jeg maktet å stille

oppfølgingsspørsmålene slik at de inviterte forskningsdeltakerne til refleksjon (Thagaard, 2002).

Intervjuene varte fra 60 minutter til 90 minutter og alle ble tatt opp på lydbånd. Dalen (2011) anbefaler å bruke teknisk opptaksutstyr ved gjennomføring av kvalitative intervjuer, da det er viktig å ta vare på forskningsdeltakernes egne uttalelser, samt at jeg på denne måten kunne konsentrere meg om være tilstede i situasjonen. Jeg noterte noe underveis, og skrev i etterkant ned mine refleksjoner. Før jeg startet transkriberingen hørte jeg gjennom intervjuene for å gjenkalle inntrykkene. De tre intervjuene ble gjennomført to dager etter hverandre, slik at transkribering umiddelbart etter hvert intervju ikke lot seg gjøre. Det første intervjuet gav meg mulighet til å legge til undertema for de to neste intervjuene. Transkriberingen ble startet etter det siste intervjuet var gjennomført. Den var en lærerik og tidkrevende prosess. Da transkriberingen var ferdig satt jeg igjen med 38 sider tekst for analyse og tolkning. Uttalelsene ble skrevet ut i sin helhet og så konkret som mulig men noen ord omgjort til bokmål. Det skriftlige språket en velger ved transkriberingen reiser spørsmålet rundt hva som er en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2009). Siden jeg skrev ut intervjuene i sin helhet og kun omgjorde noen ord til bokmål, mener jeg å ha klart å bevare meningsinnholdet på en god måte. I følge Postholm (2010) er det viktig at forskeren selv gjør transkriberingsarbeidet, da det i løpet av dette arbeidet vil forgå kontinuerlige analyser av innholdet i intervjuene. Selv erfarte jeg å finne mye informasjon gjennom transkriberingen som jeg ikke hadde «plukket opp» under intervjuene.

Andre data

Intervjuene har i denne studien vært den primære datainnsamlingsstrategien. For å supplere disse har jeg også observert et møte i det reflekterende team. Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner hvor forskningsdeltakerne oppholder seg og systematisk iakttar hvordan personene handler. Thagaard (2002) peker på at observasjon er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker, fordi forskeren kan fokusere på hvordan enkeltpersoner forholder seg til andre i sosiale settinger. I min studie er bakgrunnen for observasjonen å få et innblikk i hvordan møter i det reflekterende team gjennomføres, samt selv få en opplevelse av hvordan samhandlingen kan være. Observasjonen vil altså ikke være hovedfokuset for studien, men den kan være med å danne et bakgrunnsteppe som jeg kan betrakte forskningsdeltakernes uttalelser i forhold til.

Der er forskjellige måter å strukturere observasjonen på, og Hammersley og Atkinson (1996) benytter betegnelsen *feltroller* for de ulike måtene å forholde seg til feltet på. Observasjon innebærer at forskeren er til stede i de situasjoner hvor forskningsdeltakerne oppholder seg. Metodelitteraturen deler observasjonens feltroller inn i *fullstendig observasjon*, *fullstendig deltakelse* og *deltakende observasjon*, hvor deltakende observasjon er den mest brukte (Thagaard, 2002). I min studie valgte jeg en deltakende observasjon, da dette innebærer at jeg var tilstede under møtet i det reflekterende team, uten å være deltaker i handlingsprosessen (ibid). Ved å observere fra sidelinjen kunne jeg få tak i prosesser som hadde skjedd dersom jeg ikke hadde vært til stedet. Dette forutsetter at teamdeltakerne er godt informert om min deltakelse og rolle, noe som var avklart med alle deltakerne på forhånd. Jeg kunne da langt på vei prøve å få en forståelse av deltakernes perspektiv eller det emiske perspektiv, uten å forstyrre handlingene (Postholm, 2010). Etter endt observasjon satt jeg igjen med ca. 8 sider observasjonsnotater, inkludert en tegning av plassering i gruppen.

Det reflekterende team har referent til hvert møte som sender ut møtereferat til deltakerne. Jeg fikk tilgang til referatene, og rektor kopierte opp referat fra syv av møtene. Ett av referatene var fra møtet jeg observerte. Referatene inneholder saker eller temaer som er blitt tatt opp, hvilke konklusjoner de har kommet fram til og hva planen for neste møte er. Gjennomgangen av referatene gav meg mulighet til å få en bedre forståelse av innholdet i prosjektet og hvordan det har artet seg ved den aktuelle skolen. Referatet fra møtet der jeg observerte ligger som vedlegg (vedlegg 4).

Ved siden av intervjuutskrifter og observasjonsdata vil feltnotater og analytiske refleksjoner som gjøres underveis også ha betydning (Dalen, 2011). Analyseprosessen starter tidlig i kvalitative studier og det er viktig å skrive ned alle iakttagelsene og refleksjonene. Slike refleksjoner kan ha stor analytisk verdi (ibid). Da jeg hadde observert et møte i det reflekterende team skrev jeg ned mine umiddelbare refleksjoner i en loggbok. På samme måte ble mine refleksjoner etter intervjuene notert. Alle nedtegnede feltnotater sammen med intervjuuttalelser og observasjonsnotater vil være gjenstand for koding og fortolkning.

Analyse av intervjudata

Hermeneutikk handler om fortolkning, og fremhever betydningen av å fortolke handlinger eller tekster gjennom å fokusere på en dypere mening enn det som umiddelbart er synlig. Tolkningen av intervjuetekster blir en dialog mellom forsker og tekst (Thagaard, 2002). Min tolkning og analyse startet umiddelbart etter jeg hadde gjennomført hvert intervju, og denne prosessen fortsatte gjennom transkriberingen av intervjuene. Ved å tolke lærernes ytringer, skrevet som tekst, fokuserte jeg på å få tak i den meningen teksten formidlet. Med en forståelse av tekstens helhet, fortolket jeg så deler av teksten som igjen ble satt sammen med den helhetlige teksten. Kvale og Brinkmann (2009) viser til den *hermeneutiske sirkel* i denne forbindelse. En kontinuerlig fram- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Med et uklart bilde av helheten fortolket jeg de ulike delene og satt så delene i en ny relasjon til helheten. Jeg har tilstrebet en induktiv tilnærming til forskningsfeltet gjennom å bevege meg mellom empiri og teori for å framheve mønstre og sammenhenger (Thagaard, 2002).

Koding av datamaterialet er et viktig ledd i analyseprosessen. Det innebærer en systematisk gjennomgang av dataene for å få innsikt i hva det egentlig handler om. Målet med kodingen er å beskrive opplevelsene fullstendig og på denne måten forstå innholdet på et fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). I analysen av datamaterialet benyttet jeg meg av det Dalen (2011) omtaler som en *fortolkningsprosess*. Lange setninger komprimeres og gjengis med få ord. Dalen (2011) viser til betegnelsen *eksperience near* for de uttalelser forskningsdeltakerne bruker og er grunnstammen i de sitater som senere vil bli brukt. Kvale og Brinkmann (2009) viser i denne sammenheng til *meningsfortetting* som medfører en forkortelse av forskningsdeltakerens uttalelser. I forlengelsen av dette legges forskerens tolkninger til de hendelser og opplevelser som kommer til uttrykk, *eksperience distant*, hvor det har foregått en analytisk prosess fra beskrivende til et fortolkende nivå. Videre handler det om å sette mine fortolkningsrammer inn i en teoretisk ramme. Da analyseprosessen skal gi hver ytring en teoritilknytning, handler det om å heve seg over den konkrete tolkningen som ligger nært opp mot forskningsdeltakerens egen erfaring og tolke den mer teoretisk (ibid). Tabell 1 illustrerer denne prosessen med eksempel fra et av intervjuene.

Experience near (Informantenes uttale)	Experience distant (Inkludert forskerens tolkninger)	Mulige teorier
«få innspill» «alle er klare i sin tale» «struktur»	Dele kunnskap Trygghet Støtte	Taus kunnskap Refleksjon Kulturelle verktøy
«hjelp hverandre» «input av teori» «tenke meg nøye om»	Endre sammen Belyse flere sider Kontekst	Handling er sosialt Praktisk yrkest teori Kontekstavhengig kunnskap
«litt kunstig» «levere fra seg ansvaret» «tettere dialog, samme mål» «flere tenker bedre»	Utfordring Systematisering Felles målsetting Legge gode premisser	Samhandling Samordning Samarbeid Kunn.mikro.samf.

Tab. 1: Fortolkningsprosess (Dalen, 2011, s. 60).

Min framgangsmåte ble først å samle alle uttalelser som hadde betydning for problemstillingen, for så å forbinde uttalelser som naturlig hørte sammen. Fra uttalelsene kunne enkle betegnelser nedtegnes (experience near) og danne utgangspunktet for neste steget i fortolkningsprosessen (experience distant). Deretter kunne jeg lete etter de mulige teoretiske bidrag for å heve informantenes egne ord og mine egne refleksjoner fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2011). Å finne den felles essensen i intervjuene var den delen av analyseprosessen som var mest utfordrende.

Anna:

Opplevelse av egen utvikling som lærer	Relasjoner	LP-modellen	Opplevelse av samarbeid lærerne imellom	Opplevelse av at det er nyttig for praksis
---	-------------------	--------------------	--	---

Benedicte:

Praktisk gjennomføring	Dialog	Opplevelse av egen utvikling som lærer	Opplevelse av styrkende relasjoner	Opplevelse av at det er nyttig for praksis	Opplevelse av samarbeid lærerne imellom
-------------------------------	---------------	---	---	---	--

Charlotte:

Praktisk gjennomføring	Opplevelse av at teamet utvikler seg	Dialog	Opplevelse av egen utvikling som lærer	LP-modellen	Opplevelse av samarbeid lærerne imellom	Opplevelse av at det er nyttig for praksis
-------------------------------	---	---------------	---	--------------------	--	---

Tab. 2: De ulike temaene som ble tatt opp i intervjuene.

Lærerne var opptatte av ulike tema og mange sider ved det reflekterende team. Ved å gå inn i hvert tema som hadde utkrystallisert seg hos mine forskningsdeltakere, framsto intervjuene som mer forenelige enn ved første gjennomlesning. Forskningsdeltakernes uttalelser om samarbeid, samordning og samhandling, resulterte i kategorien *opplevelse av samarbeid lærerne imellom*. Forskningsdeltakernes uttalelser om egen læring og refleksjon i teamet, resulterte i kategorien *opplevelse av egen utvikling som lærer*. Forskningsdeltakernes uttalelser som omhandlet betydningen teamet hadde for egen praksis, resulterte i kategorien *opplevelse av at det er nyttig for praksis* (vedlegg 5).

Opplevelse av samarbeid lærerne imellom	Opplevelse av egen utvikling som lærer	Opplevelse av at det er nyttig for praksis
--	---	---

Tab. 3: Kategorier som omfatter det mest sentrale i datamaterialet, og som ligger til grunn for analyse og tolkning (Vedlegg 6).

Kategorien *opplevelse av samarbeid lærerne imellom* inneholder lærernes opplevelser av å jobbe mot en felles målsetting, opparbeide et kontaktnett og opplevelsen av samordningen. Videre forteller de om sine opplevelser knyttet til samhandlingen med PPT i det reflekterende team. Kategorien *opplevelse av egen utvikling som lærer* består av lærernes tanker rundt egen deltakelse i det reflekterende team. Her formidler de opplevelser rundt egen utvikling. Lærerne viser til hva de mener er gode refleksjoner. De understreker viktigheten av å skape ny kunnskap sammen og viktigheten av å dele taus kunnskap. Kategorien *opplevelse av det er nyttig for praksis* består av lærernes erfaringer rundt å kunne videreføre opplevelsene og den nye kunnskapen inn i klasserommet.

Kvalitet i studien

Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Vurderingen av forskningens kvalitet knytter Thagaard (2002) til begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. Et viktig mål ved kvalitative studier er at de skal oppfattes som troverdig. Begrepet innebærer at leseren skal overbevises om at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Troverdigheten knyttes til meg som forsker ved at jeg gjør rede for hvordan dataene mine er utviklet (ibid). Gjennom å beskrive forskningsprosessen så grundig som mulig i metode kapitlet, har jeg tilstrebet at denne prosessen er korrekt utført. Begrepet er også basert på hvordan forskeren skiller mellom informasjonen den har fått under feltarbeidet og egne vurderinger av denne informasjonen (ibid). Av den grunn har det vært viktig for meg å skille mellom hva som er direkte informasjon fra feltet og hva som er mine subjektive vurderinger av denne informasjonen. Jeg har reflektert over hva konteksten og relasjonen min til forskningsdeltakerne kan ha hatt av betydning og hvordan dette kan ha påvirket informasjonen jeg har fått (ibid).

Bekreftbarhet handler om forskerens tolkninger av resultatene og at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre. Thagaard (2002) peker i denne sammenheng på at forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Mitt forhold til miljøet som forskes på kan ha betydning for resultatene. Derfor kan det være formålstjenlig å få andres syn på mine tolkninger og studere annen forskning på feltet. For å sikre studiens bekræftbarhet har jeg fått bekreftet mine tolkninger i samtaler med veileder, medstudenter og gjennom member checking med mine forskningsdeltakere. Videre har jeg vist til tidligere studier som bekrefter mine funn.

Overførbarhet knyttes til at forståelsen som utvikles innenfor rammen av en studie, også kan være relevant i andre situasjoner (ibid). Denne studien er knyttet til et bestemt sted og til en bestemt tid, likevel vil denne spesifikke og kontekstuelle kunnskapen kunne overføres til likeartete settinger. Postholm (2010) omtaler dette som naturalistisk generalisering. Det handler om at leseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen av fenomenet, og at disse erfaringer kan oppleves som nyttig. Gjennom intervju av kun tre lærere kan jeg ikke generalisere funnene mine, de kan imidlertid si noe om hvilke opplevelser og erfaringer lærerne i min studie har av det reflekterende team. Det blir da opp til leseren å vurdere om funnene er nyttige og har overføringsverdi til en annen kontekst (Thagaard, 2002).

Prosedyrer for å kvalitetssikre forskningsprosessen

I tillegg til å klargjøre min subjektivitet i forhold til forskningsfeltet, har jeg tatt i bruk *triangulering*, *member checking* og *avkrefte/bekreftende/uforutsette tilfeller* for å sikre kvaliteten på studien. Triangulering blir i denne studien ivaretatt gjennom bruk av ulike kilder for å belyse problemstillingen (Postholm, 2010). Bruk av ulike teorier og tidligere studier blir brukt for å underbygge mine funn. Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med på å styrke studien. Jeg fant det viktig å observere samhandlingen i det reflekterende team i tillegg til intervju av lærerne som deltok. Postholm (2010) peker på at data fra flere kilder gjør det mulig for meg som forsker å skrive detaljerte og tykke beskrivelser, som igjen kan legge til rette for naturalistisk generalisering. Member checking innebærer at jeg går tilbake til forskningsdeltakerne og ber dem lese gjennom, samt diskutere mine tolkninger og si om de kjenner seg igjen i de beskrivelser og tolkninger jeg har gjort (ibid). Jeg ønsker å undersøke om deres oppfatning av virkeligheten samsvarer med mine funn (Lincoln & Guba, 1985). Prinsippet om member checking framstår som en av de viktigste prosedyrene for å skape en troverdig studie. Lincoln og Guba (1985) mener at

forskeren må involvere sine forskningsdeltakere i de beskrivelser og tolkninger som forskeren har gjort for å kunne vite med sikkerhet at forskningen er troverdig. På denne måten får forskningsdeltakerne anledning til å kommentere tolkninger, eventuelle faktafeil samt at prosessen gir mulighet til forskningsdeltakerne å komme med tilleggsinformasjon.

I mai 2012 reiste jeg tilbake til forskningsdeltakerne for å gjennomgå funnene mine med dem og for å undersøke om de kunne kjenne seg igjen i analysene og tolkningene jeg hadde gjort. Jeg hadde ca. 45 min til rådighet med hver. I denne tiden fikk jeg gått gjennom de ulike kategoriene og hvordan jeg hadde kommet fram til dem. Videre beskrev jeg hvordan jeg hadde lagt opp til at de skulle brukes i den ferdige studien. Alle tre forskningsdeltakerne ga uttrykk for at de kjente seg igjen i funnene mine, og mente jeg hadde trukket ut sentrale tema fra opplevelsen av det reflekterende team. De fikk utlevert kontekst kapitlet for gjennomlesning, og de kjente seg alle igjen i den konteksten jeg hadde beskrevet.

Avkreftende/bekreftende/uforutsette tilfeller omhandler hvordan mine antakelser endrer seg i løpet av hele forskningsforløpet. Der noen antakelser blir bekreftet blir andre avkreftet (Postholm, 2010). I møte med forskningsfeltet og forskningsdeltakerne måtte jeg ved flere tilfeller forkaste noen av mine antakelser, dessuten endret de seg i møte med feltet. Forhold som jeg tidligere ikke har tenkt over, dukket også opp under arbeidet med transkriberingen og i analysen av datamaterialet (ibid). Dette er beskrevet gjennom vedlegg 5.

KAPITTEL 3

STUDIENS KONTEKST

Sentralt i kvalitativ forskning er at man må ha en beskrivelse av konteksten studien foregår i (Moen & Karlsdóttir, 2011). For å forstå dataene som blir presentert, må man med andre ord ha en fyldig beskrivelse av konteksten hvor handlingen utspiller seg (Postholm, 2010). I dette kapitlet redegjøres det for studiens kontekst. Her presenteres først en generell beskrivelse av skolens virksomhet. Kapitlet fortsetter så med en mer inngående beskrivelse av prosjektet «Faglig løft for PPT» før jeg setter søkelyset på «Samhandlingsprosjektet» og til slutt det reflekterende team.

Situasjonsbeskrivelse

Enhetsskolen innebærer en skole for alle. Den skal favne om alle elever og deres behov. Den skal inkludere og fremme likeverd. Enhetsskolen skal også ta vare på ulikhetene og forskjellene mellom elevene og la hver og en komme til syne på sin måte (Befring, 2008). I idealet om enhetsskolen ligger også prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring til grunn for all undervisning. I Opplæringslovens § 1-3 kan man lese: « Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Så langt det er råd skal lærerne gjennom den ordinære undervisningen komme alle elevene i møte med et tilpasset opplæringstilbud. Som overordnede og grunnleggende prinsipper legger tilpasset opplæring og inkludering opp til at elevene skal få møte utfordringer som de kan strekke seg mot. Samtidig skal utfordringene være realistiske og stå i forhold til deres forutsetninger. I tillegg skal skolen også bestrebe seg på å inkludere alle elever i skolens fellesskap (Nilsen, 2008).

Tilpasset opplæring innebærer tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Tiltakene kan være knyttet til det organisatoriske ved opplæringen eller pedagogisk metode. Tilpasset opplæring kan vise seg å være krevende for lærerne fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena og tilpasset opplæring ikke kan forstås som en ren individualistisk opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011) Tilpassing gjennom den ordinære opplæring viser seg og ikke være tilstrekkelig for alle elever. Da har eleven rett på spesialundervisning (Nilsen, 2008). I Opplæringsloven § 5-1 står det: «Elevar som ikkje har

eller ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Spesialundervisning skal dermed bidra til at prinsippet om tilpasset opplærings blir overholdt også for de elevene med behov for forsterket støtte (Nilsen, 2008).

Økningen av spesialundervisning kan ha ulike årsaker. Den kan komme av et reelt behov eller av hvordan lærerne løser utfordringene innenfor det ordinære tilbudet. Langt på vei kan det også være en positiv utvikling, med en økt bevissthet om at elevenes rettigheter i større grad blir tatt på alvor, og de senere års fokus på elevenes læringsutbytte (KS, 2010).

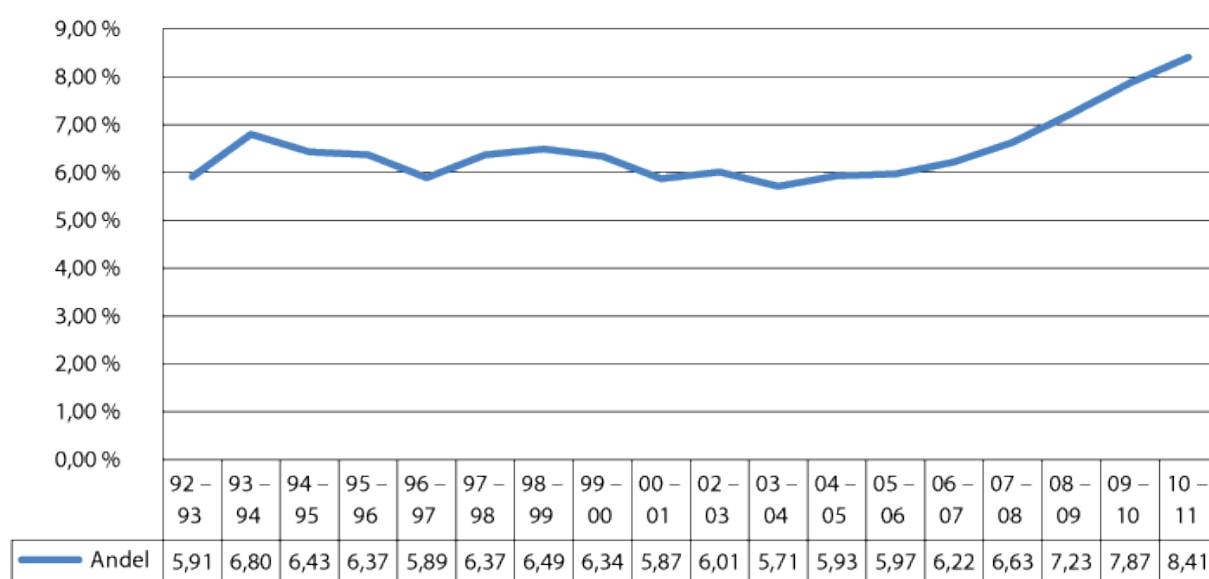


Fig. 1: Antall og andel elever i spesialundervisningen 1992-2011(Kunnskapsdepartementet, 2011).

PP-tjenestens virksomhet er hjemlet i opplæringsloven som i § 5-6 sier at «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlige behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det» (Kunnskapsdepartementet, 2010). PP-tjenestens arbeid viser seg å være todelt, på den ene siden utredning og individorientert arbeid. På den andre siden en orientering mot utvikling, vekst og system (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er med andre ord kryssende forventninger til hvilke oppgaver PP-tjenesten skal prioritere og hva som skal være tjenestens hovedfokus (Fylling og Handegård, 2009).

Faglig løft for PPT

«Faglig løft for PPT» er, som innledningen viser til, et 4-årig prosjekt gitt som oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet skal møte kommunenes utviklingsbehov innen skole og barnehage. Prosjektet som er et samarbeid mellom Møller-Trøndelag kompetansesenter, NTNU og KS avsluttes i 2012. Til begrunnelse for prosjektet lå uklare styringssignaler og strategier for utvikling av PPT både lokalt og nasjonalt (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2008b). Prosjektets hovedmål er todelt. Det skal bidra til å utvikle PP-tjenesten som en tydelig instans med høy faglig-, etisk- og metodisk kvalitet. Videre skal PP-tjenesten gjennom sitt arbeid fremme koordinerte og helhetlige tilbud for brukerne og bidra til en god utnytting av offentlige ressurser (ibid).

Det faglige innholdet i prosjektet organiseres i tre søyler eller delmål. Et av målene er å utvikle en erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning (ibid). Det andre målet er å gi tilbud om fordypning og videreutdanning for ansatte i PPT. Siktemålet er at det faglige innholdet i kursemnene er konsentrert om PPTs kjernevirksomhet for å kunne gi økt kvalitet til brukerne (ibid). Det siste målet er å etablere et utviklingsmiljø for PPT. Dette innebærer å etablere et faglig miljø for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling innen PPT. Tiltaket skal bidra til bedre samhandling og ressursutnytting mellom ulike etater og nivå. Som et viktig ledd i å utvikle et slikt fagmiljø ble «Samhandlingsprosjektet» iverksatt.

Samhandlingsprosjektet

«Samhandlingsprosjektet» er en modellutprøving for å bedre og styrke samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen. Ulike samhandlingsformer skal bidra til kompetanseheving (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2011b).

Flere kommuner søkte om å delta, og i november 2010 ble to kommuner invitert til å delta i «Samhandlingsprosjektet». De to kommunene som ble valgt ut har organisert seg ulikt. Det er etablert *arbeidsgrupper* i den ene kommunen. Arbeidsgruppene er etablert på hver skole, i alt syv stykker, og består av lærere, en PPT-ansatt og rektor ved den enkelte skole. Arbeidsgruppene møtes regelmessig. Hovedmålet for arbeidsgruppene er å kvalitetssikre den spesialpedagogiske praksisen i kommunen og på bakgrunn av det, styrke samhandlingen mellom PPT og skolen. Gjennom arbeid med innmeldte kasus på de enkelte skolene, skal gruppene utvikle tiltak som grunnlag for å etablere rutinebeskrivelser for den

spesialpedagogiske praksisen (Møller-Trøndelag et al., 2011b). Den andre kommunen har etablert et reflekterende team. Det reflekterende team består av lærere, PP-rådgivere, assistent og rektor ved en skole. De møtes en gang i uken. Her ønsker man å arbeide systematisk for å etablere en kultur for refleksjon over egen praksis. Det er innenfor dette temaet jeg tar utgangspunkt for min studie (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2011a). Statped fungerer som igangsetter og veileder for PPT i begge kommunene, for å utvikle kunnskap om gode samhandlingsrutiner og tiltak for kompetanseheving på kommunalt nivå (Kunnskapsdepartementet, 2011; Møller-Trøndelag et al., 2008b).

Reflekterende team

Det reflekterende team ble etablert i august 2011 ved den aktuelle skolen. Bakgrunnen for kommunens ønske om å delta var en økning i antall saker oppmeldt til PPT. I 2010 hadde ca 8.9 % av elevene i kommunen spesialundervisning og halvparten av disse hadde ressurstildeling på 190 årstimer. De oppmeldte sakene var i hovedsak på individnivå, og bandt opp mye av ressursene på skolen og for PPT. Videre så de utfordringer knyttet til kunnskapsoverføringer fra sak til klasse, fra sak til sak, og fra skoleår til skoleår (Møller-Trøndelag et al., 2008b). Skolen som ble valgt ut er kommunens største skole, og en 1-10 skole. Ved oppstart hadde skolen i alt 20 aktive saker, hvor 17 var på individnivå og tre classesaker. Lærerne opplevde utfordringer knyttet til refleksjon, samhandling og omsetting til praksis (Møller-Trøndelag et al., 2011b).

Hovedmålsettingen med det reflekterende team er å styrke samhandlingsstrukturen mellom PPT og skole slik at man kan arbeide systematisk for å etablere kultur for refleksjon over egen praksis. Dette ønsket man å gjøre gjennom tilrettelegging av læringsmiljø som gir mest mulig læringsutbytte for alle. I det reflekterende team var det i første omgang et ønske om å komme fram til en ansvarsavklaring, ettersom det eksisterer ulike forventninger til PP-tjenestens rolle i skolen. Videre ønsket man å bli enige om hva skolen og PPT skal samhandle om. Gjennom oppgave- og rolleavklaring og en reflekterende kultur i skolen og PPT vil man kunne drive bedre problemløsning sammen. Samhandlingsprosjektet søker å danne gode rutiner for skolen og PPT ved å omforme henvisningsrutinene (Møller-Trøndelag, NTNU, & KS, 2011c). Det reflekterende team vil kunne gi PPT et faglig løft. Sammen med lærerne vil PPT kunne øke kompetansen når det gjelder samhandling, veiledning, observasjon og systemtenkning gjennom veiledning fra Statped (Møller-Trøndelag et al., 2011b).

Prosjektet har delmål formulert etter hva som er den ønskete situasjonen på området i 2012. For skoleeier er delmålene at skolen skal få økt kompetansen og bedret tilrettelegging av undervisningssituasjoner for alle elever. Lærerne skal motiveres til å starte opp med systematisk bruk av refleksjonsgrupper med det samme formålet. Det skal etableres nettverksarbeid på rektornivå med mål om å opprette refleksjonsgrupper på alle skoler fra høsten 2012. PPTs delmål går ut på å utvikle en samhandlingsform som fører til at PPT får mulighet til større fokus på læringsmiljø i skolen. Individfokus skal reduseres. Alle i PPT skal få økt kompetanse og ferdigheter rundt veiledning av det reflekterende team, samt at PPT skal nå flere i personalet ved skolen for å øke kvaliteten på tjenestetilbudet. PPT skal i større grad få skolene til å nyttiggjøre seg og dele egen kunnskap og erfaringer på arbeidsplassen gjennom arbeid i refleksjonsgrupper. Videre skal samhandlingsformen bidra til at PPT får erfaring med «arbeidsmodell» og redskap som skal lede til en tiltakspakke for småskoletrinnene. For skolen er delmålene å få økt kunnskap om relasjoner, kommunikasjon, observasjon og klassemiljø som skal gi grunnlag for bedre tilrettelegging av undervisningssituasjonen for alle elevene på skolen. Skolen ønsker å bedre relasjonene mellom lærer og elev, elevene imellom og mellom lærer og lærer. Fokuset på klasseledelse skal også økes. Samhandlingsformen skal bidra til å dreie forventningene til PPT fra rollen som ekspert til å bli en mer deltakende og samhandlende aktør. Den skal skape en praksis for refleksjon som danner grunnlaget for «arbeidsmodellen» som skolen kan nytte seg av i sine eksisterende team (Møller-Trøndelag et al., 2011b).

Det reflekterende team har faste medlemmer, tre lærere fra 1. til 4. trinn og en assistent, rektor ved skolen og minst to representanter fra PPT. Samtlige PP-rådgivere i kommunen har gjennom året deltatt på teamet, men det er i all hovedsak PPT-lederen som har møtt fast. Det reflekterende team er bygd opp rundt fem faste roller, hvor *veisøker* er den som tar opp en utfordring eller problemstilling til drøfting. Denne rolle er det rektor, lærerne eller assistenten som har. *Gruppelederen* sørger for saksgangen og presenterer møtets plan. Også denne rollen er det rektor eller en av lærerne som innehar. *Observatør* rollen besittes av en PPT-rådgiver, og hensikten er å observere gjennomføringen av teamet samt *veileders* rolle. Det er PPT som har veileder rollen, og som bidrar med innspill til sakene i form av teori om temaet eller generell veiledning rundt den enkelte sak som er til drøfting. *Referenten* skriver referat fra møtet og dokumenterer det som blir tatt opp og drøftet, og videre saksgang. Denne rollen kan alle i teamet ha. Det reflekterende team møtes hver uke, en time fra 08:00 til 09:00 på et fast møterom på skolen. I figur 2, er det reflekterende team illustrert.

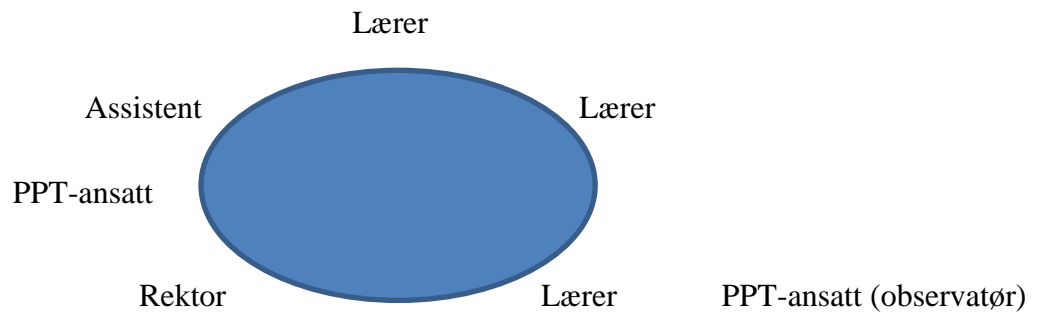


Fig. 2: Det reflekterende team illustrert ut fra observasjonsdata (Obs.not. 01.03.12)

Analysemodellen i det reflekterende team

Teamet jobber etter *analysemodellen*. Aktørene i teamet følger LP-modellens analysemodell, en strategi for å systematisere arbeidet i teamet. LP-modellen og analysemodellen tar utgangspunkt i systemperspektivet, og ser på helheten og samspillet med omgivelsene som utfordringene (Nordahl, 2005). Prosjektet anvender kun analysemodellen, da det ikke er en implementering av LP-modellen i sin helhet. Jeg vil derfor kun gi en skjematisk framstilling av analysedelen av modellen slik den blir brukt i det reflekterende team.



Fig. 3: Analysemodellen (Nordahl, 2005. s. 47)

Analysemodellen brukes som rettesnor i møtene og består av to hoveddeler, en analysedel og en strategi og tiltaksdel. *Formulering av utfordringer, tema eller problemer* er det første steget i modellen. Her blir det uttrykt at man ønsker seg en forandring. De tre lærerne har med seg et tema, hver sin gang, fra praksisfeltet til refleksjon, og i teamet kommer man fram til en *målformulering* som er det neste steget i modellen. Innenfor dette steget skal man utforme hva som er ønsket situasjon etter at strategien er iverksatt og tiltakene utprøvd. Tredje steget består av *innhenting av informasjon*, hvor lærerne søker å få saken så godt opplyst som mulig. Dette skjer gjennom samtaler, kartlegging og observasjon. *Analyse og refleksjon* er delen som danner grunnlaget for valg av strategier og tiltak. Innenfor denne delen av modellen søker man å finne de faktorene som opprettholder problemet. Man setter fokus på både konteksten og situasjonen rundt atferden man søker å påvirke (ibid). I neste møte analyserer og reflekterer lærerne og PP-rådgivere over hva som er opprettholdende faktorer for situasjonen.

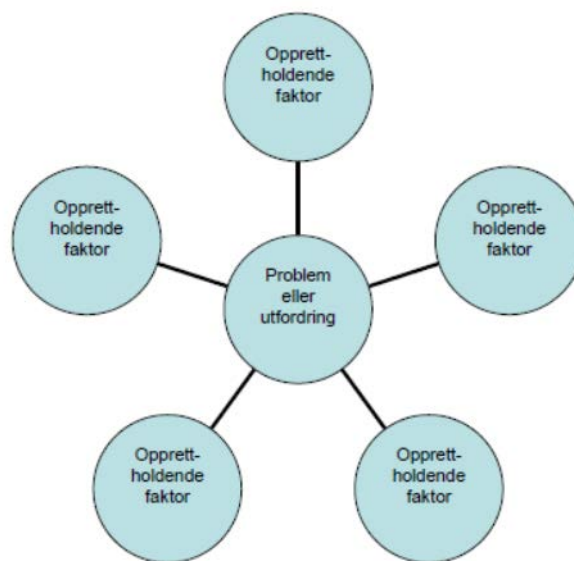


Fig. 4 Sammenhengssirkelen (Nordahl, 2005. s. 53).

Sammenhengssirkelen er et viktig hjelpemiddel og redskap i dette arbeidet. Ved bruk av sammenhengssirkelen kan man få hjelp til å danne seg et bilde av hva som er de opprettholdende faktorene til situasjonen man søker å endre. Etter endt analyse og refleksjon, velger lærerne faktorer de ønsker å jobbe nærmere med. PPT stiller med pedagogisk teori som lærerne kan benytte i møte med utfordringene de står overfor. Neste steg er *utvikling av strategier og tiltak*. Her velger læreren som har problemstillingen oppe, strategier eller tiltak som er mest hensiktsmessig å starte med. Teamet bekrefter veivalget når det er grunn til å tro

at strategien og tiltakene vil ha positiv innvirkning på den aktuelle opprettholdende faktoren (ibid). Videre er *gjennomføring av valgte strategier* det neste steget i modellen, som handler om å iverksette de tiltak, man i samråd med teamet, har kommet fram til. Etter to til tre uker foretas det en *evaluering* av arbeidet så langt. Under evalueringen fokuseres det på både gjennomføringen av tiltakene og eventuelle hindringer for gjennomføringen (ibid). Det blir lagt vekt på eventuelle resultater av strategiene og tiltakene, om det har vært en positiv utvikling på bakgrunn av disse og i hvilken grad målsettingen er oppfylt. Siste steg i modellen er *revidering*, og omhandler en gjennomgang av alle stegene i modellen, hvor eventuelle endringer og forbedringer blir gjort med hensyn til videre bruk (ibid). De siste ti minuttene av teamet består av metakommunikasjon. Her får alle deltakerne mulighet til å uttrykke og kommentere hvordan de opplevde møte i det reflekterende team, både med tanke på prosessen og hvordan de opplever at kommunikasjonen har forløpt. Det er denne konteksten de tre lærerne er i, og uttaler seg om i de følgende tre kapitlene.

KAPITTEL 4

OPPLEVELSE AV SAMARBEID LÆRERNE IMELLOM

På denne måten får vi en slags felles plattform som vi står på alle sammen på denne arbeidsplassen.

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne hadde en opplevelse av samarbeid gjennom deltakelse i det reflekterende team. Underoverskriften på kapitlet er hentet fra Anna og kan representere de tre lærernes opplevelse av samarbeid gjennom det reflekterende team. Under vil jeg først presentere relevant teori om samarbeid, samordning og samhandling. Deretter kommer empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

Samarbeid er et ord ofte brukt i dagligtalen og derfor noe utfordrende å definere presist. Det er heller hensiktsmessig å se på hva samarbeid innebærer. Timms og Timms (1982) peker på at samarbeid er å arbeide sammen mot mål man er enige om, at det foreligger en antakelse om økonomisering av innsats og økt effektivitet, og at et samarbeid mellom organisasjoner er til det beste for klienten, i denne sammenheng barn og unge med spesielle behov. Å ha en felles målsetting er av grunnsteinene i å samarbeide. Det vil altså si at samarbeidet er ment å tjene noen, i denne sammenhengen barn og unge i skolen. Samarbeid har i seg ønske om og troen på bedre å kunne oppnå mål i fellesskap, enn hver for seg. Det gir muligheten for å opparbeide et kontaktnett og antas å øke muligheten for å lykkes med arbeidsoppgaver. Slik har det et læringspotensiale i seg (Sagatun og Zahl, 2003). Samarbeid er forankret på individnivået og handler om det som skjer mellom mennesker. Både formelt og uformelt samarbeid kan bidra til å lette samordningen og heve kvaliteten på de tjenester som tilbys på bakgrunn av samordningen (Nilsen & Jensen, 2010).

Samordning og samarbeid brukes ofte overlappende og som synonyme begreper (Nilsen & Jensen, 2010). På områder der begrepene får ulikt innhold, refererer samordning til koordinering av tjenester. Kunnskapen vi har i dag er så spesialisert at behovet for å oppnå en helhet og sammenheng krever at vi samordner tjenestene for å kunne gi og utvikle et godt opplæringstilbud for barn og unge (Lauvås & Lauvås, 2004). Samordningen kan være knyttet

til koordineringen av ulike tjenester, i arbeidet med for eksempel ansvarsgrupper for barn med spesielle behov. Sagatun og Zahl (2003) peker på at begrepet samordning er forankret på ledelses- eller organisasjonsnivå, og preges dermed av formalitet og varighet. Samordning dreier seg om en prosess hvor flere organisasjoner koordinerer sine tjenester i form av arbeidsdeling og organisasjonsstruktur som sikrer deres eksistens videre (Nilsen & Jensen, 2010). Dersom de ulike etatene arbeider uavhengig av hverandre vil det bli vanskelig å samkjøre de felles målsettingene. Samordning mellom etatene vil kunne utnytte medarbeidernes kompetanse og ressurser bedre. Lauvås og Lauvås (2004) viser til begrepet samordning i denne sammenheng som en systematisering eller organisering av hva den enkelt gjør i møte med en gitt problemstilling. Samordning innebærer at tiltakene som iverksettes komplementerer og ikke motarbeider hverandre. En slik samordning gjør det lettere å fatte beslutninger og iverksette de riktige tiltakene, som fører til at man raskere vil oppnå det ønskede resultatet for arbeidet (Glavin & Erdal, 2007). Det er imidlertid ikke nødvendigvis slik at konsekvensen av samordning er samarbeid, og derfor kan det være nyttig å gi begrepene ulikt meningsinnhold.

I prinsippdelen til Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) kommer det fram at det er ønskelig at lærernes samarbeid skal være med på å utvikle deres læring, det heter at:

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid. (s. 5)

Den ønskelige kvaliteten som ligger i samarbeid er det som gjør det til et kraftfullt begrep for nyskaping. Et samarbeid vil være avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. Dette kan være et felles møtested som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner og dermed skape ny kunnskap (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001). Summen av innsatsen til folk som arbeider i grupper for å skape kunnskap er større enn hver enkeltes innsats. Vi danner produktive arbeidsenheter som brikker i våre sosiale prosesser for å skape kunnskap, slike arbeidsenheter kan omtales som *kunnskapens mikrosamfunn* (ibid). Begrepet kan bidra til å gi innsikt i prosesser hvor enkeltindivider, sammen med andre bidrar til å skape ny kunnskap. I kunnskapens mikrosamfunn skal ny og taus kunnskap utvikles gjennom sosialisering. Den preges av ansikt til ansikt interaksjon og de enkelte får innsikt i hverandres kunnskapsområder og forståelser. Gruppestørrelsen er liten og blir anbefalt bestående av fem til syv personer,

ettersom det innebærer et tett og nært samarbeid. Kunnskapens mikrosamfunn har et stort potensiale. Det kan utvikles over tid og er ikke preget av prosjekt- og tidsfrister. Medlemmene drives av et positivt engasjement og ønsker å lære av de andre deltakernes kunnskapsområder. Nært beslektet med begrepet kunnskapens mikrosamfunn er *praksisfellesskapet*. Wenger (2004) knytter begrepet til det som utføres innenfor et definert fellesskap, for eksempel det reflekterende team. Deltakerne har i møte med hverandre og omgivelsene fått en felles forståelse av hvordan oppgaver skal løses. Praksisfellesskapet innebærer at medlemmene i en gruppe lærer ved å ta del i gruppens praksiser og ved å huske det de gjør. Det er et sted hvor medlemmene lærer kunnskap som er utviklet der og fellesskapet kjennetegnes ved grensene som omgir fellesskapet, kulturen, historien og oppgavene (ibid).

Den norske velferdsstaten er preget av et stort antall etater og organisasjoner, hvor hver etat og organisasjon tildeles deloppgaver. Oppgavene er i utgangspunktet så komplekse at de ikke blir håndterbare om de skal løses som helhet. Oppdelingen fører med seg at det er utviklet spesialiserte tjenester som ivaretas av forskjellige organisasjoner. De enkelte oppgavene er satt i faste rammer og slik blitt formalisert. Denne formaliseringen har ført til at hver deloppgave er samlet i adskilte instanser med egne ressurser, personell og kompetanse. De ulike etatene besitter kompetanse som er nyttige for andre etater for å løse egne oppgaver. For at hver enkel elev skal ytes helhetlige tjenester vil det være en nødvendighet å samhandle (Jessen, 1994).

Begrepet *samhandling* er heller ikke utvetydig i faglitteraturen. Begrepet brukes ofte og i mange ulike sammenhenger. Samhandling blir av Knutsen (2004) definert synonymt med ordet transaksjon. Det avspeiler at ytelser utveksles med motytelser, noe som i denne sammenhengen kan virke noe mekanisk. Samhandling i denne studien kjennetegnes i større grad av symbolsk, kommunikativ handling og interaksjon. Samhandlingen er orientert mot konsensus, en felles forståelse og enighet (Røkenes & Hanssen, 2006). I «Samhandlingsprosjektet» blir samhandling utdypet som de ulike samarbeidspartenes kommunikasjon og interaksjon med hverandre. Samhandlingen handler da primært om hvordan de *samarbeider* og hvordan *samordningen* er (Møller-Trøndelag et al., 2011c). Begrepene samhandling, samarbeid og samordning brukes til dels overlappende med hverandre, det både i faglitteraturen og i dagligspråket. I denne oppgaven blir samhandling brukt som et fellesbegrep for samarbeid og samordning.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne var opptatt av samarbeidet seg imellom i det reflekterende team. Dette kom fram når de snakket om opplevelsene knyttet til forventningene de hadde til det reflekterende team. De sier:

(1) Anna:

På denne måten får vi en slags felles plattform som vi står på alle sammen på denne arbeidsplassen, det å jobbe sammen å ha samme mål føler jeg dette samarbeidet har bidratt til (010312, s. 13).

(2) Benedicte:

Det jeg har følt er at i en slik hverdag, hvor alt er hektisk så har en på en måte ikke tid eller kompetanse. Nå kan vi faktisk sette oss ned og løse ting gjennom å snakke med de andre, finne ut av ting, det blir fort sånn at du er alene og dette er dine elever og da må du, men nå å kunne løse ting sammen (010312, s. 3).

(3) Charlotte:

Jeg ser jo at det vi får løftet fram blir vinklet annerledes gjennom hjelp fra andre, ja det å samarbeide. Det er jo litt hverdagen vår. At alt går litt ett i ett, så å få sitte her å få innspill på en annen måte, det synes jeg er veldig kjekt da (020312, s. 3).

Lærerne opplever at det reflekterende team har bidratt til samarbeid på arbeidsplassen (1, 2, 3). Bjørnsrud og Nilsen (2011) peker på at samarbeid om tilrettelegging for læring frambringer å dra veksel på fellesskapet som støttende innenfor utviklingen av nye ideer. I forlengelsen av dette gir samarbeidet i det reflekterende team muligheter for å kunne gi innspill og ideer til hvordan hver enkelt lærer kan legge opp undervisningen både faglig og metodisk. Anna (1) opplever at det reflekterende team har bidratt til en felles plattform, gjennom felles mål. Dette sammenfaller med at hun opplever et velfungerende samarbeid mellom lærerne i teamet, da grunnsteinen i samarbeid er å ha en felles målsetting og jobbe mot dette felles målet (Timms & Timms, 1982). Benedicte (2) peker på at hverdagen er hektisk med lite tid til å sette seg ned med sine kollegaer. Hun forteller at et slikt samarbeid bidrar til å løse utfordringer knyttet til dette. Gjennom det reflekterende team opplever hun å kunne bringe utfordringene på bane og få andres forståelse og innsikt på saken. En opplevelse av at det reflekterende team gir muligheter for å løfte fram saker på en annen måte i en hektisk hverdag, sammenfaller også med Charlottes (3) opplevelse av samarbeidet i teamet. Ytringene kan også tas til inntekt for at det reflekterende team har et læringspotensiale i seg (Sagatun og Zahl, 2003), da både Benedicte (2) og Charlotte (3), uttrykker at de gjennom samarbeid med andre har fått ny forståelse av ulike utfordringer. I den sammenheng er det også naturlig å se for seg en økt mulighet for lærerne i å lykkes i det arbeidet de gjør (ibid). Lærerne forteller om hvordan rammene rundt teamet har lagt til rette for samarbeidet. De sier:

(4) Anna:

Nei det er klart at, selv om vi er en stor stab her, sånn passelig stor skole, vi kommer og går til litt ulike tider, og det er ikke lett å nå hverandre og sånn. Det at vi kan sette oss ned sammen, og sammen med PPT og virkelig tenke over saker, heller enn og på en måte slå med en konklusjon helt alene, at flere tenker bedre sammen altså (010212, s. 3). Ja for det er klart at når vi snakker om dette med tilmeldinger til PPT, så handler det mest om – kanskje ikke problemet er så veldig stort, men det det handler om er det en føler når en har en bekymring, så er det godt å kunne levere litt fra seg ansvaret, og det viser jo alle disse tilmeldingene som blir sendt hvert år, det viser jo at vi har behov for å møtes ha noen andre som ser det fra en annen side, og at vi da kan se på det sammen (010212, s. 7).

(5) Benedicte:

Det er klart at du blir jo bedre kjent med personene i teamet, også de fra PPT, på en annen måte. Og sånn sett er jo det en styrke selvfølgelig, det er styrkende. For vi møtes jo så ofte at også den lille tiden vi har før og etter møte bidrar (010312, s. 4).

(6) Charlotte:

Det er veldig bra at der er assistenter og PPT-ansatte også, ikke bare oss lærere. Da disse kan se klassen og situasjoner fra en annen vinkel, så det synes jeg er kjempe bra (020312, s.3).

Lærerne forteller at de opplever tid avsatt for å treffes som positiv (4, 5, 6). Anna (4) framhever viktigheten ved å ha avsatt tid til å sette seg ned sammen med PPT og kolleger for å vurdere sakene hun opplever som utfordrende. Dette sammenfaller med prosessen rundt samordningen hvor flere organisasjoner koordinerer sine tjenester i form av mer formaliserte systemer og rutiner (Nilsen & Jensen, 2010). Det kan føre til at de på en bedre måte samkjører sine målsettinger, tiltakene motarbeider ikke hverandre men er mer komplementerende (Lauvås & Lauvås, 2004). Benedicte (6) forteller at det reflekterende team er styrkende gjennom å bli bedre kjent med de ulike aktørene. Ved å ha kjennskap til hverandre i kontaktnettet rundt elevene, vet man mer om hva den enkelte gjør i møte med samme problemstilling og kan dermed i større grad sikre arbeidet som blir gjort for den enkelte (ibid). Kunnskapen fagpersoner i dag innehar er svært spesialisert, og Charlotte (7) peker på at der er flere aktører inne i teamet som kan se klassen og dermed vinkle situasjonene forskjellig. Opplevelsen kan tyde på at samordningen i det reflekterende team kan bidra til å skape helhet og sammenheng i opplæringen (ibid). Bedre samordning av tjenestene kan blant annet bidra til å sikre likhet blant elevene (Nilsen & Jensen, 2010). Lærerne forteller om sine opplevelser knyttet direkte til denne samordningen. De sier:

(7) Anna:

Jeg hadde forventninger om å få råd, at folk kunne gi konstruktiv kritikk på det arbeidet jeg gjør for å bli bedre. Vi står på ulike plasser og ser de samme elevene, på SFO, i friminuttene, så det er viktig å få alt på bane, og det å ha en arena å gjøre det på er viktig (010212, s. 3).

(8) Benedicte:

Det er klart at det gjør noe med deg, når du får innspill av andre. Det er jo kanskje det visavner og ønsker, dette med å ha en plass å få innspill fra andre, det er jo vi som er eksperter på hva som er best, men noen har styrken sin der, andre her (010312, s. 5).

(9) Charlotte:

Det å lære av hverandre her, har blitt veldig systematisk. Skal du gjennomføre et tiltak så må du beskrive tiltaket, du må gjennomføre det og ikke minst, du må komme tilbake hit å si hvordan det gikk, hvordan du gjorde det (020312, s. 8).

Lærerne har opplevd at der har vært et behov for en arena på arbeidsplassen for å samarbeide med og lære av hverandre om de ulike elevene og sakene de står i (8, 9 og 10). Disse opplevelsene samsvarer med en tidligere studie gjort om læreres opplevelse av egen læring i et utviklingsprosjekt (Voldseth, 2011). Et velfungerende samarbeid vil være avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. Slike arenaer kan være kunnskapens mikrosamfunn eller praksisfellesskapene. Mikrosamfunn karakteriseres av samhandling som skjer ansikt til ansikt. Medlemmene øker gradvis sin kunnskap ved at der i samhandling med andre skapes ny kunnskap. Praksisfellesskapene fremstilles mer som er læringsfellesskap, og medlemmene lærer kunnskap som er utviklet der (von Krogh et al., 2001). Det reflekterende team kan oppleves som både et mikrosamfunn og et praksisfellesskap. Medlemmene i det reflekterende team opplever både at dette er et felles møtested for å skape ny kunnskap, og at de lærer av hverandres erfaringer og den kunnskapen som allerede eksisterer i teamet.

Anna (8) peker på at det reflekterende team har bidratt til å få de ulike sakene løftet opp og fram for andres syn og vurdering. Hun forteller at man på en slik arbeidsplass møter elevene i ulike situasjoner og dermed trenger en arena for å dele disse erfaringene. Det kan være et uttrykk for at mange innenfor skolens nettverk kan bidra med ulike innspill og utfylle hverandre i kompetanseutviklingen (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). I direkte samspill med andre kan kunnskapen formidles og deles. Uten en arena som det reflekterende team, kan denne kunnskapen være vanskelig å bringe videre. Benedicte (9) forteller om økt innsikt gjennom det reflekterende team. Hun har jobbet lenge i skoleverket, men har ikke tidligere deltatt i et slikt mikrosamfunn eller praksisfellesskap. Dette er sammenfallende med at når flere aktører arbeider sammen over tid, brukes den samlede kompetansen i fellesskap, og dette kan være en berikelse for alle aktører (ibid). Med bakgrunn i tilrettelegging for en slik kunnskapshjelpende kontekst peker Charlotte (10) på at de har hatt behov for en arena som gjennomfører møter systematisk, at de går tilbake til arenaen og drøfter hvordan tiltakene de sammen kom fram til, ble gjennomført. Rådgøring med andre aktører innen fagfeltet gjennom et mikrosamfunn eller praksisfellesskap som det reflekterende team oppleves av lærerne som positivt og nødvendig. Dette kan gi indikasjoner på at arenaen, samordningen og samarbeidet har gitt dem en felles forståelse av hvordan ting kan gjøres (ibid). Til tross for disse

opplevelsene av samarbeid mellom lærerne og samordningen på arbeidsplassen med det reflekterende team som kunnskapens mikrosamfunn, nyanserer lærerne bildet mellom dem og PPT på følgende måte. De sier:

(10) Anna:

Det jeg tenker i forhold til det er, dette er «Faglig løft for PPT», de har sittet som observatører, jeg synes det virker litt kunstig. Jeg tenker at det er vi som har forberedt sakene, det er vi som har gjennomført de, og arbeidet handler om at vi skal reflektere og arbeide på en annen måte, slik at det ikke blir fullt så mange tilmeldinger til PPT. Så hvis det er intensjonen, å forandre holdninger til å samarbeide som en sak og reflektere sammen før man slår fast en konklusjon, så synes jeg i så fall at observatørene burde vært lærerne. Ja jeg ser det som litt rart den der samhandlingen med PPT, hvis det er vårt arbeid det skal handle om, det er vi som må jobbe på en annen måte for å løse problemet på det nivået (010212, s. 2).

(11) Benedicte:

Det som jeg opplever som litt snålt, det er at jeg opplever at PPT egentlig er mer bare observatører. Så samhandlingen, men jeg føler vel kanskje at dette reflekterende team er en jobb som vi gjør for å lette deres arbeid, det er det jo sikkert også da, men jeg trodde vell kanskje ikke det skulle være helt slik, mer felles samarbeid (010312, s. 3).

(12) Charlotte:

Det er vel mer vi lærerne som drar nytte av det, det er det jeg opplever i alle fall. For jeg er litt usikker på hva de, de er her selvfølgelig. Det har vært litt variert, altså jeg føler det har vært lite mellom oss og dem, de andre fra PPT har vært mer som observatører da, så jeg er litt usikker på akkurat de (020312, s. 6).

Lærernes fortellinger (10, 11, 12) kan være indikasjoner på at samhandlingen ikke har fungert optimalt. Samhandling forutsetter god kommunikasjon og interaksjon mellom deltakerne, men deres uttrykk kan være indikasjoner på at disse faktorene ikke fungerer tilfredsstillende (Møller-Trøndelag et al., 2011b). Samordningen ser ut til å fungere i følge Charlotte (13), ved at PPT er tilstede ved møtene. Som tidligere nevnt er det ikke nødvendigvis slik at samordning innebærer samarbeid (Nilsen & Jensen, 2010). Dette sammenfaller med det Anna (11) forteller om PPTs rolle i det reflekterende team som observatør. Deloppgavene som tjenesten er spesialisert på, får ikke uttrykk som delt kompetanse eller samarbeid mellom aktørene noe som i følge Jessen (1994) er en nødvendighet for samhandlingen. Benedicte (12) forteller at hun opplever å lette PPTs arbeid uten et felles samarbeid rundt temaene i det reflekterende team. Alle former for organisatorisk koordinering har som siktemål å øke strømmen av handlinger. Samhandlingen mellom PPT og lærerne skulle langt på vei dreid seg om ytelse som utveksles med en motytelse, eller en handling som utveksles med en handling (Knutsen, 2004). Samhandling er etter Røkenes og Hanssen (2006) rettet mot en felles forståelse og dette kan være en av grunnene til at Charlotte (13) opplever usikkerhet når det gjelder PPT og samhandlingen med dem. Samhandlingsprosjektets planskisse utdyper innholdet i samhandlingen. Den peker i hovedsak på lærernes og PPTs kommunikasjon og

interaksjon med hverandre (Møller-Trøndelag et al., 2011c). Lærernes oppfatning (11, 12, 13) av PPTs rolle understreker manglende kommunikasjon og interaksjon og slik en felles opplevelse av lite samhandling (Røkenes & Hanssen, 2006).

Drøfting

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne løftet fram opplevelsen av samarbeid i det reflekterende team. Fokuset har vært på samarbeidet mellom lærerne, samordningen på arbeidsplassen og samhandlingen med PPT. Det reflekterende team har også blitt skissert som et kunnskapens mikrosamfunn eller et praksisfellesskap. I dette kapitlet har jeg presentert empiri som underbygger dette, og analysert empirien i lys av relevant teori. Jeg fant at lærerne la vekt på det gode samarbeidet dem imellom og framhever det reflekterende team som en arena der dette samarbeidet kan finne sted. Kunnskapens mikrosamfunn eller praksisfellesskapet er dekkende for det reflekterende team. Slike samfunn og fellesskap har et stort potensiale som kan utvikles over tid. Det vil derfor være å foretrekke at det reflekterende team fortsetter utover det tidsrommet som er gitt av «Samhandlingsprosjektet».

Samarbeid i skolen er en forutsetning for lærernes læring og utvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Langt på vei kan forskningsdeltakernes opplevelser gi et inntrykk av at der ligger store muligheter innenfor dette fellesskapet, da samarbeid gjennom teamarbeid er en god løsning for å skape en bedre skole for elevene. Benedicte tror lærerne kan styrke sin kompetanse gjennom å dele med andre, ettersom de besitter ulike styrker. Derfor er det viktig at lærerne danner et slikt samfunn eller fellesskap for å fremme personlig læring. Tilpasset opplæring og spesialundervisning er komplekse og sammensatte foretak. Det virker hensiktsmessig å danne en arena for samarbeid kollegaer imellom. Og å legge til rette for utvikling av dette samarbeidet. Lærernes opplevelser kan gi indikasjoner på at dette har skjedd i det reflekterende team, gjennom strukturert samordning og samarbeid innad i gruppen. Det er avgjørende å sette av tid til samarbeid. Lærerne uttrykker at de stadig må forhandle om tiden sin og knapphet på tid synes å være et gjennomgående problem i yrket. Dersom målet er å utvikle samarbeid for å utvikle skolen som en lærende organisasjon, innebærer dette at det må etableres systemer for utviklingsaktiviteter. Det reflekterende team har i følge lærerne klart å bøte på opplevelsen av dårlig tid til samarbeid og samordning.

Likevel kan vi finne spor av utfordringer knyttet til samhandlingen med PPT. Det som særlig utpeker seg er utfordringer knyttet til koordineringen av samarbeidet på tvers av de faglige domeneene. Samhandlingsprosjektet og det reflekterende team har klare mål og delmål i sine planskisser. Hovedmålsettingen er å styrke samhandlingskulturen mellom PPT og skole, samt å komme fram til en ansvarsavklaring av rollen som PP-tjenesten skal ha i skolen. Hva skal skolen og PPT samhandle om og på hvilken måte? Sett i lys av lærernes fortellinger synes denne samhandlingen å ha kommet til kort gjennom ulike forventninger til det reflekterende team. PP-rådgiverne har opptrådd som ledere eller observatører, og bidratt med veiledning inn i teamet. Dette er i tråd med delmålene for det reflekterende team. Lærerne har derimot i større grad forventet at de gjennom det reflekterende team skal, sammen med PP-rådgivere, utvikle en felles kompetanse når det gjelder samhandling, veiledning, observasjon og systemtenkning. Disse forventningene er også i tråd med delmålene for det reflekterende team. Samarbeidet mellom lærerne og PP-rådgiverne kan ha støtt på utfordringer som bunner i ulik forståelse av hvordan man skal løse oppgavene. Det vil være oppklarende å ta tak i denne problemstillingen. Teamet bør avklare hvordan de ulike rollene skal og hvordan de i fellesskap skal forholde seg til de ulike delmålene for prosjektet. På denne måten vil de kunne dra nytte av hverandres kompetanse for å løse egne oppgaver, og langt på vei yte en mer helhetlig tjeneste for hver enkelt elev.

KAPITTEL 5

OPPLEVELSE AV EGEN UTVIKLING SOM LÆRER

Det er et godt hjelpemiddel for oss, å lære oss en slik måte å jobbe på i skolen, og jeg tenker med at vi lærer denne metoden her så kan jeg klare å løse opp i mange ting selv.

Gjennom analysen av intervjudata fant jeg at de tre lærerne på det tidspunktet jeg intervjuet dem, var opptatt av egen utvikling som lærere. Underoverskriften på kapitlet er hentet fra intervjuet med Charlotte og kan representere en felles opplevelse av å lære noe nytt til bruk i sin skolehverdag. I teksten under vil jeg presentere relevant teori om deling av taus kunnskap, refleksjon og kulturelle verktøy. Deretter presenterer jeg empiri analysert i lys av teoriene. Kapitlet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

Kompetanseutvikling stiller helt spesielle krav til relasjonene i organisasjonen, da konstruktive og støttende relasjoner gjør det lettere for folk å dele sin forståelse av et fenomen med andre. Men hvilken kunnskap er det som deles? Noen typer kunnskap kan festes på papiret, andre er knyttet til våre sanser og våre erfaringer, henholdsvis eksplisitt og taus kunnskap (von Krogh et al., 2001). Eksplisitt kunnskap handler om kunnskap som er formelt og systematisk overførbart. Den tause kunnskapen er ofte vanskelig å beskrive og videreformidle, men å erkjenne verdien i taus kunnskap og utarbeide metoder for hvordan ivareta den sees på som kjerneutfordringen i etater som er avhengige av kunnskapsutvikling (ibid). Taus kunnskap beskrives som det en vet uten å kunne uttrykke det i ord, men som kommer til uttrykk gjennom handlinger (Sjøvoll, 2010). Kunnskapen avhenger av den enkeltes perspektiv og en gitt kontekst. I forlengelsen av dette vil den tause kunnskapen også handle om hvem vi er som personer, både i møte med oss selv og andre. Skau (2011) omtaler dette som personlig kunnskap, og at kunnskapen er uløselig knyttet til sin bærer. Den kan formidles og deles med andre men er ikke yrkesspesifikk. Taus kunnskap er en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter. Vi bruker den i vår yrkesutøvelse der samspillet mellom mennesker er uunnngåelig, og legger med det føringer for hvor langt vi kommer med våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter (ibid). Den personlige kompetansen eller den tause kunnskapen kommer til uttrykk gjennom

lærernes verdigrunnlag og menneskesyn. Den gir seg utslag i karaktertrekk som humor og personlig integritet samt i vedkommendes evne til kontakt med elever og foreldre (ibid). Den personlige kompetansen handler om hvem vi lar andre få være i møte med oss, og om hva vi har å gi på et mellommenneskelig plan (ibid). Personlig kompetanse og taus kunnskap er unik, og representerer en form for viten som vi ikke alltid kan redegjøre for teoretisk.

Undervisning inneholder en *reflekterende* og en *handlende* dimensjon. Dimensjonene er sammenvevd i en praktisk skolehverdag, men det blir hevdet at den reflekterende dimensjonen, det vil si, det lærerne tror på, danner grunnlaget for hvordan undervisningen blir gjennomført (Moen, 2009).

Utvikling av egen kunnskap innebærer både endringer i tenking og handling for den som lærer. Refleksjon over noe man i utgangspunktet ikke vet hva er, gjør dialog og spørsmål overfor handlingens uttrykk nødvendig (Sjøvoll, 2010). Den tause kunnskapen kan deles gjennom handlinger, men dette resulterer ikke automatisk i verbal kunnskap. Skau (2011) mener refleksjon kan brukes med den hensikt å sette ord på noe av den tause kunnskapen eller sin personlige kompetanse. Bevisstgjøring av egen kunnskap skjer gjennom refleksjon, alene og sammen med andre. Lauvås og Handal (2000) anser dette som en viktig del av profesjonelle yrkesutøveres kompetanse, at de er i stand til å reflektere over egen og andres yrkesvirksomhet og at de gjennom dette vinner ny innsikt til beste for videre praksis. I en reflekterende samtale vil det i høy grad handle om å avklare våre respektive forståelser av de sakene vi arbeider med. Å utveksle kunnskap om sakene og prøve de ut mot fellesskapets kunnskaper og erfaringer gir mulighet for klargjøring, utprøving og utvikling av egen kunnskap (ibid). Refleksjon sees på som en bevisst aktivitet som man engasjerer seg i når situasjonen tillater det og gjør det aktuelt. Også når situasjonen krever det, tyr man til refleksjon. Refleksjon er et redskap for å skape mening i det som skjer rundt oss og hvor resultatet kan røre ved og utfordre det vi vanligvis gjør og finner tilfredsstillende (ibid). Dette innebærer å gjenoppleve våre opplevelser, grunne over dem og vurdere dem, og slik bruke refleksjonen som et hensiktsmessig bidrag til en mer innsiktsfull erfaring (ibid).

Refleksjonen innebærer å skape sammenheng mellom det som er gjort tidligere og potensielle muligheter for handling. Bruner (1997) fremhever derfor at refleksjon medfører en større innsikt og forståelse gjennom det å tenke over sin egen tenkning. I den sammenheng innfører Søndena (2004) begrepet *kraftfull refleksjon* om metaperspektivet man har på egen bevissthet.

Kraftfull refleksjon innebærer å føre tankene tilbake på tidligere tanker heller enn til selve handlingen. Søndena (2004) advarer mot dette som hun kaller *handlingsfiksert refleksjon* ettersom denne typen refleksjon ikke løftes opp på et nivå der lærerne forstår situasjonen på en ny måte. I den kraftfulle refleksjonen handler det om å tenke tilbake på tidligere tankegods, egne så vel som andres. Tanker om både fortid, nåtid og framtid avhenger av stadige gjentakelser i andres tenkemåter og verdensbilder (ibid). En kraftfull refleksjon vil være avhengig av et kunnskapens mikrosamfunn hvor man oppmuntres til dialog. Kunnskapen som utvikles gjennom refleksjon og interaksjon, omdannes fra taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, som igjen internaliseres som taus kunnskap hos den enkelte (von Krogh et al., 2001).

Vygotsky (1978) mener at menneskets evne til å reflektere, lære og utvikle seg kommer av at vi kan bruke *kulturelle verktøy*. Vi kan ved hjelp av disse verktøyene komme videre og forbi våre begrensninger. For å løse, forstå og til å se sammenhenger mener Vygotsky (1978) at kulturelle verktøy eller støtte i læreprosessen kan være til hjelp. Dette omfatter et stort utvalg hjelpemidler. Enkle verktøy som penn og blekk til mer kulturelt betingede verktøy som språket. Det viktigste redskapet vårt er språket, som setter oss i stand til å kommunisere og reflektere over egen bevissthet og handling (Moen, 2009). I kapittel 3 ga jeg en beskrivelse av det reflekterende team og deres bruk av analysemodellen. Denne modellen kan i følge Vygotsky (1978) være en støtte i læreprosessen og bidra til å utvide våre forutsetninger for læring.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne var opptatt av egen kunnskapsutvikling og muligheten til å dele kunnskap seg i mellom. Dette kom fram når de snakket om opplevelsene fra teamet og behovet for å ha et slikt team. De sier:

(1) Anna:

Hvilken rolle vi spiller, og hva man kan gjøre for å.. Slik som i min problemstilling kom det fram hvordan jeg jobber og derigjennom fra andre hvordan jeg kan jobbe bedre. Da belyser vi alt rundt den enkeltes sak, og sammen finner ut hva som kan gjøres (010312, s. 4).

(2) Benedicte:

For eksempel denne saken som er oppe nå, den saken er min, og det skal bli veldig interessant å høre hva de andre kan gi meg av innspill, det er jo bra å tenke og prøve, det er jo noe du går og leter etter uansett (010312, s. 3)

(3) Charlotte:

Det jeg sier i teamet, at folk kommenterer det positivt, at jeg får positiv feedback hos andre, og at vi prøver ut hverandres forslag, som vi kanskje ikke hadde kunnet plukket opp hvis ikke (020312, s. 7)

Uttalelsene 1,2 og 3 er med på å sette ord på taus kunnskap eller personlig kompetanse (Skau, 2011). Anna (1) og Benedicte (2) trekker begge fram en opplevelse av å få innspill fra andre som er ønskelig for å komme videre med saken. Opplevelsen de har rundt sakene kan sees i sammenheng med at taus kunnskap og personlig kunnskap er uløselig knyttet til sin bærer (ibid). Det fremgår at denne kunnskapen blir gjenstand for en bevisstgjøring sammen med andre i det reflekterende team og dermed tilgjengelig også for dem (Lauvås og Handal, 2000). Anna (1) uttaler at hun opplever at de sammen finner ut av hva som kan gjøres. Charlotte (3) deler Anna (1) sin opplevelse av dette, ved å fortelle at de prøver ut hverandres forslag. Innspill fra andre ser altså ut til å bringe inn nye perspektiver. Deres opplevelser kan tolkes dit hen at den tause kunnskapen kan formidles og at den angir hvor langt de kan komme med egne teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2011). Opplevelser knyttet til deling av taus kunnskap sees på som et uttrykk for hva hver enkelt besitter av verdier, holdninger, følelser og virkelighetsoppfatninger. Lærerne ønsker å få innsikt i hverandres personlige kompetanse for å bli involvert i kunnskapsdeling og kompetanseutvikling (von Krog et al., 2001). Det at alle tre gir uttrykk for en positiv opplevelse rundt å få innblikk i hverandres tanker og styrker sammenfaller med viktigheten av å erkjenne verdien av taus kunnskap (ibid).

Charlotte (3) spør seg om innspill fra andre, og dermed delt taus kunnskap, hadde vært mulig uten et reflekterende team. Gjennom å uttrykke tvil om dette, går hun til kjernen av

utfordringer i etater som skolen. Skolen er avhengig av kunnskapsutvikling, og må derfor utarbeide metoder for å ivareta denne kunnskapen (ibid). Det reflekterende team vil i denne sammenheng være en arena for å legge til rette for ivaretakelsen av deltakernes tause og personlig kompetanse og utviklingen av den. Lærerne forteller videre om sin forståelse av prosjektet. De sier:

(4) Anna:

Jeg tenker at en kan aldri snakke nok, og det å gjøre det på en effektiv måte og lære seg til en vane til å reflektere over det arbeidet en gjør er viktig. Og sånn som vi har vært veldig åpen med det å få innspill på hvordan en er, det er ikke så lett å se seg selv. Så det og observere hverandre og gi hverandre tilbakemelding og hjelpe hverandre på vei til en bedre løsning (010312, s. 3).

(5) Benedicte:

Når vi begynte var det jo at vi som lærere skulle sette oss ned å lære å være like opptatt av hvordan vi kunne nå målet som et mål i seg selv, at vi ikke skulle bare være opptatt av løsninger, men hva som kunne..og det synes jeg har vært veldig interessant og det er jo kjempe flott, så får du en måte, du blir nødt til å tenke på ting som du kanskje ikke tenker så mye på, som du vet. Jeg synes egentlig vi lærer er blitt ganske flinke til å reflektere (010312, s. 3).

(6) Charlotte:

Dette er et godt hjelpemiddel for oss, å lære oss en slik måte å jobbe på i skolen, og jeg tenker med at vi lærer denne metoden her så kan jeg klare å løse mange ting selv, uten hjelp fra PPT for eksempel. At vi kan reflektere over ting sammen på en systematisk måte over utfordringer vi har her, og faktisk løse det selv. Heller det enn å måtte stadig melde opp saker til PPT (020312, s. 7).

Uttalelsene 4, 5 og 6 er alle inne på opplevelsen av at refleksjon kan og har bidratt til endret tankegang. Både Anna (4) og Charlotte (6) peker på at refleksjon kan bidra til å finne bedre løsninger i fellesskap, og kan føre til at man løser utfordringer med kompetanse som allerede finnes ved skolen. Lauvås og Handal (2000) peker på muligheter for å vinne ny kompetanse gjennom bevisstgjøring og refleksjon til det beste for videre praksis. Med dette som utgangspunkt kan uttalelsene 4, 5 og 6 også tas til inntekt for at refleksjonene lærerne har i det reflekterende team bidrar til klargjøring og utprøving av egen kompetanse (ibid). Gjennom denne erkjennelsen vil den enkelte lærer være i stand til å løse sakene selv slik Charlotte (6) påpeker. Benedicte (5) trekker fram muligheten hun har fått til å tenke på en annen måte. Denne reflekterende dimensjonen, kan bidra til å endre praksis, og skape en sammenheng mellom det som er gjort tidligere og de framoverskuende handlingene (Søndenå, 2004). Ved å gjenoppleve opplevelsene, grunne over og vurdere dem vil refleksjonen bidra til en mer hensiktsmessig handling senere (ibid). Videre vil også begrepet kraftfull refleksjon, som Søndenå (2004) presenterer, kunne belyse Benedicte (5) sin opplevelse av å tenke over forhold hun kanskje ikke har gjort seg opp meninger om tidligere. Refleksjonen kan brukes

som et redskap for å skape mening i det som skjer rundt oss. Det er likevel i følge Søndena (2004) viktig å reflektere over tidligere tanker enn tidligere handlinger for å kunne forstå situasjonene på en ny måte. Dette kan ulike støtter i læreprosessen kunne bidra med å strukturere. Lærerne har synspunkter på prosessen som omhandler refleksjon. De sier:

(7) Anna:

Personlig så fikk jeg mye ut av det når jeg hadde presentert problemstillingen. Jeg gikk tilbake, tenkte meg nøye om, og så når vi kom så langt at vi kom tilbake til tiltak og arbeid med det. Så innspill på tiltak og gjennomføring og hvordan det gikk. Henge med på det som blir sagt, og dette med åpne spørsmål, der er veldig utfordrende, og kunne stoppe opp der, det er det vanskeligste synes jeg (010312, s.5).

(8) Benedicte:

Det er veldig mange faser, og det er jo lurt selvfølgelig, med det at du skal gå tilbake for hvis ikke så har jo ikke ting sin hensikt. Så ser en jo det at etter hvert som vi jobber blir vi mer fortrolige med den. Selv om jeg liker den fram og tilbake praten, skjønner man jo at det egentlig ikke er en lur måte når man skal gå gjennom sakene (010312, s. 5).

(9) Charlotte:

Målet er nå å bli bedre til å reflektere og hele tiden gå tilbake å se hva vi gjorde, hva som funket, og hva gjorde vi ikke, og hele tiden være i en prosess tenker jeg. Ja jeg tenker at målet er å bli bedre på det vi gjør til vanlig (020312, s.4).

Anna (7) forteller at deltakelsen, samt bruken av analysemodellen i det reflekterende team har bydd på både utfordringer og læring. Analysemodellen, som beskrevet i kontekst kapitlet, inviterer lærerne til å dele opp sakene de stiller med i teamet. Anna (7) viser til at hun fikk mye igjen av arbeidet med utviklingen av målformuleringen. Videre trekker hun fram at arbeidet rundt innhenting av informasjon rundt problemstillingen er givende. Anna sin opplevelse av å delta i det reflekterende team som bruker analysemodellen, kan kobles til Vygotskys (1978) bruk av begrepet kulturelle verktøy. Anna opplever en støtte i læreprosessen som utvikler henne som lærer og hennes evne til å reflektere (ibid). Benedicte (8) uttaler at hun opplever det som hensiktsmessig å gå tilbake i prosessen underveis. Dette kan sees i sammenheng med analysemodellens steg om evaluering. Evalueringen gir Benedicte muligheten til å få innspill på tiltakene hun har iverksatt, og hva som hindrer henne i å nå målformuleringen (Nordahl, 2005). Charlotte (9) deler Benedicte sin opplevelse av at det er nyttig å gå tilbake i prosessen for å få innspill og vurdere de tiltakene som er iverksatt. Erfaringene som lærerne har gjort seg, kan forklares ved hjelp av analysemodellen. Modellen er en støtte i læreprosessen som et kulturelt verktøy, og bidrar til å forstå og løse de utfordringene lærerne står overfor. Bruken av analysemodellen henger også tett sammen med Vygotskys (1978) teorier om språket som vårt viktigste redskap. Språket gir oss mulighet til å kommunisere og reflektere over egen bevissthet og handling.

Drøfting

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne framhevet opplevelsen av å dele kunnskap i det reflekterende team. Delt taus kunnskap og personlig kompetanse har skjedd gjennom refleksjon. I dette kapittelet har jeg presentert empiri som viser dette, og analysert empirien ved hjelp av teorier om taus kunnskap, refleksjon og kulturelle verktøy. Jeg fant at forskningsdeltakerne både er opptatt av verdien av god refleksjon og hvilke støttefunksjoner i læreprosessen som gir grunnlag for refleksjon.

At det legges til rette for refleksjon og støtte i denne prosessen vil være hensiktsmessig i følge lærerne. Alle tre framhever dette som en positiv del av det reflekterende team. Det finnes altså en form for viten som er subjektiv, unik og erfaringsbasert, og som oppstår ved at vi opplever noe og reflekterer over denne opplevelsen (Skau, 2011). Dersom skolen skal utvikle en kultur for kunnskapsutvikling blant sine lærere er det nødvendig at hver enkelt deler sin kunnskap med andre. Anna, Benedicte og Charlotte opplever at tilgang til kollegaenes innspill og kunnskap er en betydelig læringsressurs. Kunnskapsdeling er med andre ord vesentlig ettersom ny kunnskap utvikles i et fellesskap som det reflekterende team. Deling av taus kunnskap eller personlig kompetanse er utfordrende. Dette er verdier, holdninger og følelser som vanskelig lar seg definere. Man kan observere gjennom handling, men å ordlegge sin egen tause kunnskap kan by på utfordringer og skjer ikke nødvendigvis automatisk. Deltakelse og kunnskapsutveksling i det reflekterende team er forhold som legger til rette for deling av kunnskap og tydeliggjør den tause kunnskapen. Analysemodellen som brukes i det reflekterende team, kan fungere som et redskap for denne refleksjonen og dermed strukturere den. Støtte i et kulturelt verktøy bidrar til å forenkle refleksjon, og stimulerer deling av personlig og taus kunnskap. Nilsson (2012) viser i sin studie at lærere opplever det som nyttig å bruke en strukturert analysemodell i samarbeidet. Den samme studien peker på at en slik systematisk tilnærming bidrar til refleksjon og kunnskapsutvikling i teamet. Studier viser at ikke bare lærere, men også PP-rådgivere (Laupsa, 2012; Wettre, 2012) og rektorer (Johnsen, 2012) opplever det samme.

KAPITTEL 6

OPPLEVELSE AV AT DET ER NYTTIG FOR PRAKSIS

Jeg tenker at vi har fått en skolehverdag som er lettere for oss og for elevene.

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne mente at det reflekterende team hadde relevans for praksis. Underoverskriften er Benedicte sin vurdering av hvordan arbeidet i det reflekterende team har bidratt til skolehverdagen. Under vil jeg først presentere relevant teori om praktisk yrkesteori og yrkesspesifikke ferdigheter. Deretter kommer empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

Det stilles krav til skolene som lærende organisasjoner. Dette innebærer at skolene i større grad må rette oppmerksomheten mot personalets læring, ikke bare mot elevenes (Kunnskapsdepartementet, 2003). Undervisning inneholder en reflekterende og en handlende dimensjon. I det forrige kapitlet har jeg sett på den reflekterende dimensjonen. I det neste skal jeg se nærmere på den handlende dimensjonen ettersom lærerne opplever at refleksjonen i det reflekterende team bidrar til endret praksis (Moen, 2009).

For å belyse forholdet mellom teori og praksis, bruker Lauvås og Handal (2000) betegnelsen *Praktisk yrkesteori*. Modellen vist i figur 6 er en analyse av praksis og er en nyttig tankemodell (ibid). Praksis består av 3 nivåer: P1) Handling, P2) Kunnskap og P3) Etisk/politisk rettferdiggjøring. P2 og P3 utgjør Praktisk yrkesteori. Og summen av alle nivåene er det vi gjør i praksis, lærernes undervisningspraksis. Meningen bak Praktisk yrkesteori er at den enkelte skal reflektere over egne teoretiske kunnskaper, verdier og egen eller andres erfaring og ser det i forhold til praksis (ibid).

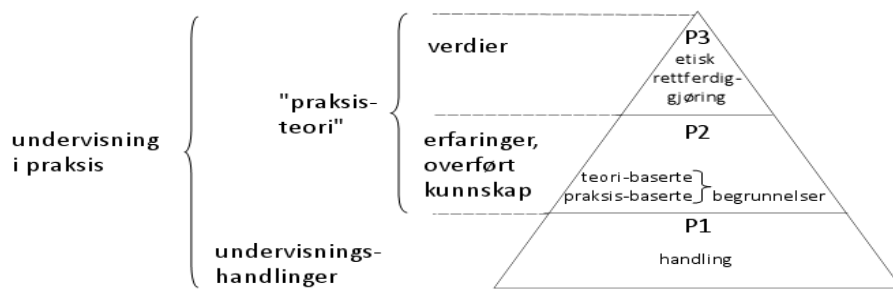


Fig. 5: Praksistrekanten (Lauvås og Handal, 2000, s. 177)

Det første nivået, P1, er selve handlingen eller beskrivelsen av planene for handlingene og det som kan observeres. Innenfor P1-nivået handler vi uten å tenke over det, fordi språket som kan beskrive det, er vanskelig tilgjengelig i denne sammenheng. Her kommer begrepet tauskunnskap inn, som beskrevet i kapittel 5 (Sjøvoll, 2010). P2, er nivået hvor man ser på handlingen i forhold til teori. Handlingen blir rettferdiggjort gjennom teori og andres og egne erfaringer. Det er på dette nivået vi resonnerer oss fram til hva som er effektivt og hensiktsmessig i den konkrete situasjonen. Vurderingen er praktisk og teoretisk begrunnet (Lauvås og Handal, 2000). Målet med praksistrekanten er å komme på P3-nivået og da er denne teoretiske forankringen nødvendig (ibid). På P3-nivået fortar vi en vurdering av hva som er forsvarlig å gjøre, hva kan vi stå inne for. Dette er subjektive vurderinger av hva vi i konkrete situasjoner kan forsvare overfor oss selv og andre (ibid). Det kan være problematisk å uttrykke hvorfor vi handler på en bestemt måte. Det er den etiske overbygningen som setter individet i forhold til omverden, som gjør at vi må handle som medmennesker og ikke kan fungere som en observatør. Gjennom involvering og samhandling skapes mening. Kunnskapen som skapes i sosiale settinger, knyttet til en bestemt virksomhet, kan ikke være verdifri (ibid).

I følge Praktisk yrkest teori vil egne handlinger være påvirket av våre erfaringer og teoribaserte kunnskaper. Skau (2011) viser i denne sammenheng til begrepet yrkesspesifikke ferdigheter. Denne kunnskapsformen er overveidende praktisk, teknisk og metodisk. Lærere trenger denne ferdigheten for å tilrettelegge en pedagogisk situasjon og for å gjennomføre veilednings- og undervisningsoppgaver. Selv om lærere i utgangspunktet skal være skikket til dette, er det vanskelig å tro at denne kompetanseformen kan stå alene. Lærerne trenger innsikt i teori som er relevant for egen praksis og de trenger å utvikle sin personlige kompetanse i samråd med andre. Som lærere er de ansvarlige for sine handlinger, og når kvaliteten på disse handlingene

ikke imøtekommer egne krav, er det opp til hver enkelt å gjøre noe med det (ibid). Skau (2011) mener at for å bli dyktig i den praktiske delen av yrkesutøvelsen nytter det ikke å tenke isolert på egne handlinger. Man må prøve å forstå hvordan egne intensjoner kan virke inn i en helhetlig prosess over tid. Lærerne må ut fra dette se på sine handlinger i lys av at de utføres i samspill med andre.

Våre handlinger involverer alltid i en eller annen grad andre mennesker (Illeris, 2012). Det sosiale aspektet er et helt sentralt element i enhver kompetanse og handling. All kompetanse og handling, direkte eller indirekte er relatert til sosiale eller samfunnsmessige kontekster. Dette gjelder både den nære relasjonen mellom mennesker i direkte samspill, og det mer allmenne sosiale aspektet i større fellesskaper eller grupper (ibid). Det sosiale aspektet inngår med andre ord i enhver kompetanse. Kompetansen man besitter er handlingsrettet og involverer andre mennesker. Sentralt er at handlingen alltid innebærer et element av gjensidighet og evnen til å bytte perspektiv. Illeris (2012) peker på viktigheten av å kunne sette seg inn i andres sted og til å se forholdene fra andres synsvinkler. Det sosiale aspektet betoner evnen til å samarbeide. Jo mer komplisert og krevende handlingen framstår, dess viktigere blir nødvendigheten av å gjøre noe sammen. Samarbeid med ulike mennesker i prosjekt og fellesskap blir slik uunngåelige for de målrettede handlingene lærere utfører hver dag (ibid).

Empiri og analyse

Forskningsdeltakerne i denne studien er opptatt av at de får nytte av sin deltakelse i det reflekterende team. De opplever i denne sammenheng at det reflekterende team har vært nyttig for å strukturere, belyse, forstå og endre praksis. Dette kommer til uttrykk når de snakker om hvordan de i samråd med andre har fått hjelp til å endre praksis. De sier:

(1) Anna:

Det har vært veldig aktuelle saker og vi kjenner oss igjen i sakene. Så derfor er det kanskje også så lett og.. at vi hjelper hverandre med det vi skal gjøre. Det er så nyttig for oss alle (010312, s. 5).

(2) Benedicte:

Jeg tenker at vi har fått en skolehverdag som er lettere for oss og for elevene. Og helt sikkert for de som jobber i PPT også. De kan slik få mindre saker og vi klarer å løse en del problem før de blir stor problem. Eksempelvis den førtilmeldingsfasen. (010312, s. 4).

(3) Charlotte:

Det har vært flere saker som har vært veldig bra saker, og jeg husker en sak der mange tok i bruk de strategiene vi kom fram til, det var flere som tok de i bruk i sine klasser for dette funket så bra (020312, s. 5).

Uttalelsene 1, 2 og 3 kan settes i forbindelse med begrepet yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2011). Anna (1) og Charlotte (3) trekker begge fram opplevelsen av at det som skjer i teamet, er nyttig for handlingene i klasserommet. Anna (1) erfarer at hun kjenner seg igjen i andres utfordringer og saker som blir tatt opp i det reflekterende team. Dermed kan de hjelpe hverandre, ta del i andres personlige kompetanse, og gjennom dette endre praksis (ibid). Charlotte (3) uttaler at flere har tatt i bruk strategiene og tiltakene de har kommet fram til i konkrete saker og at det har funket bra. Dette sammenfaller med at de praktiske, tekniske og metodiske ferdighetene har, som Skau (2011) peker på, et utviklingspotensial i seg. Dette skjer blant annet gjennom å utvikle sin personlige kompetanse i samråd med andre innenfor det reflekterende team. Benedicte (2) trekker fram førtilmeldingsfasen som et eksempel på områder der lærerne har et forbedringspotensial. Hun peker på at skolehverdagen har blitt enklere for både dem og elevene, og at de i fellesskap kan minske antall saker til PPT. Benedicte (2) sitt utsagn framhever verdien av å tenke helhetlig i motsetning til å tenke isolert på egne handlinger i klasserommet (Skau, 2011). Dette kan bidra til at man både imøtekommer krav til seg selv som lærer, og at ved å tenke helhetlig, blir en dyktigere lærer i den praktiske jobben (ibid). Sammenhengssirkelen (Nordahl, 2005) er nyttig for å analysere arbeidet som fører til endret praksis i klasserommet. Ved å strukturere de opprettholdende

faktorene rundt en utfordring, kan man oppnå en mer helhetlig tankegang og ikke vektlegge isolerte handlinger i klasserommet (ibid). Når lærerne i det reflekterende team har kommet fram til disse faktorene, bidrar PPT med teori inn i teamet. Lærerne opplever også dette som nyttig. De sier:

(4) Anna:

Ja jeg føler at vi trenger hverandre. PPT har vært informant med teori. Det er det dette handler om dette her, og akkurat det er til veldig god hjelp for det vi gjør (010212, s. 12).

(5) Benedicte:

Ja PPT kommer med input med teori, for det er jo vanskelig å vite hva man skal gjøre annerledes (010212, s. 12).

(6) Charlotte:

PPT har hatt en del teori som de har presentert for oss, så liksom skolert oss litt, det er motiverende å jobbe med slike ting, En gang skulle jeg finne teori om gutters læringsstrategier, se det i lys av, det er litt, jeg liker det. Av og til litt utfordrende, men ofte kjenner man seg veldig godt igjen da i teorien, og det har vært litt godt (020312, s. 11).

Uttalelsene 4, 5 og 6 viser at handlingene lærerne utfører i klasserommet har en teoretisk forankring. Det teoretiske grunnlaget er delvis presentert av PPT og delvis tilegnet gjennom egne studier. Dette peker mot det Lauvås og Handal (2000) hevder, nemlig at handling som er teoretisk fundert kan spille en rolle for forskningsdeltakernes praktiske yrkesutøvelse. Anna (4) peker på at det teoretiske grunnlaget har vært til god hjelp og at de på denne måten trenger hverandre. Uttalelsen gir indikasjoner på at hun i større grad blir bevisst sin handling, og at teorien gir henne en støtte underveis i arbeidet. Charlotte (6) sin uttalelse kan langt på vei gi indikasjoner på at P2-nivået er et hensiktsmessig nivå i forhold til å få rettferdiggjøre handlinger både ut fra teori og egne og andres erfaringer (ibid). Charlotte (6) uttaler at det er motiverende å jobbe med teori, og at hun ofte kan kjenne seg igjen i det teorien beskriver. Hun ble motivert av å søke teori til en spesifikk sak. Uttalelsen gir inntrykk av at hun ikke alltid har stolt på egen kompetanse. Benedicte (5) forteller at det kan være utfordrende å vite hva man skal gjøre annerledes. Det sannsynliggjør også intensjonen i praktisk yrkest teori, om å knytte forskningsdeltakerens erfaringsbakgrunn med teoretiske begrunnelser, slik at de er i stand til å forsvare det de gjør ut fra P3-nivået (ibid). Teori oppleves med andre ord som relevant når teorien knyttes til erfart praksis og belyser nye sider ved handlingen. Refleksjon over praktisk-pedagogiske handlinger, der handlingene begrunnes teoretisk bidrar til å bekrefte og utfordre egen praksis (ibid). Den praktiske nytten ved teori ser ut til å ha blitt forsterket for forskningsdeltakerne i samråd med andre. Det reflekterende team har altså fungert som en arena for denne type samarbeid der deltakerne har fått anledning til å reflektere over egen yrkesutøvelse og som dermed har resultert i endret praksis. De sier:

(7) Anna:

Min problemstilling var at eleven ikke var konsentrert ved individuelt arbeid i norsk. Veldig konkret sak, der jeg trengte hjelp til å arbeide på en annen måte slik at eleven vart hjulpet. Gjennom arbeidet i det reflekterende team førte det til at jeg fikk et tettere foreldresamarbeid, den dialogen hjalp på i arbeidet med den eleven fordi vi utarbeidet et belønningssystem, og jeg jobbet på en annen måte. Dette med rollespill for eksempel, ja jeg jobbet mye med det. Slik at den saken som var ganske vanskelig for meg da jeg tok den opp, og jeg tenkte «gurimalla hvordan skal dette gå?» Den har nå rettet seg, og når jeg ser tilbake på det nå, så hadde det ikke vært for at jeg tok den opp, så hadde jeg nok ikke kommet så langt (010312, s. 6).

(8) Benedicte:

Jeg føler det har endret tankegangen min og jeg opplever det slik har endret praksis også. For eksempel de å komme på hva som kan være lurt å gjøre når man har to grupper når man aldri har hatt det før. Også det med å være enda mer nøye på og skriftlig gjøre det som du sier for å kunne visualisere det, slik at du vet at hvis ikke elevene ikke har hørt hva du har sagt så kan de kanskje se det. Såne ting, jeg hadde kanskje gjort dette etter hvert, men det kanskje det hadde tatt mye lengre tid enn nå når vi kan spille på andre også (010312, s. 5).

(9) Charlotte:

Det var ganske konkret, og det var det at vi laget et tiltak som jeg hadde da på min sak, det var å operasjonalisere oppgavene. Det var rett og slett å lage på, jeg laget en oppskrift til ungene, på hvordan de skulle gjøre det når det var en konkret ting de skulle gjennomføre i en klasse, og det var å lytte til tekst i engelsk. Det var ofte at jeg hadde problemer med at de ikke kom fram til, de brukte mye tid på å komme fram til det rette sidetallet, de satt å så opp i taket når de lyttet, de fulgte ikke med. Også det som jeg gjorde, var at jeg laget en liten oppskrift med tre punkter der det var sånn, finn fram sidetallet, ha en blyant i hånda så du kan streke under vanskelige ord og, ja jeg husker ikke helt hvordan det var, men det var tre ganske korte setninger, og de hadde den ved siden av seg, og det funka så bra. Dette har andre også prøvd ut da, og jeg har prøvd det også med de større, og det funker. Og nå er det sånn med de små at de trenger ikke ta opp den der lappen lenger, så når jeg nå spør hvordan gjør vi det? Så er de framme med en gang og de har øynene ned på boka når vi lytter. Så det er en sånn liten ting men, men det var sånn som kom fram her i det reflekterende team ja (020312, s. 5).

Lærerne (7,8,9) forteller om konkrete hendelser hvor det reflekterende team har bidratt til endret praksis. Uttalelsene 4, 5 og 6 antyder at teori kan ha hjulpet forskningsdeltakerne med å belyse tidligere handlinger. Teorien kan også bidra til å endre praksis, ved at man på P3-nivået foretar en vurdering av hva som er forsvarlig å gjøre (Lauvås og Handal, 2000). Anna (7) forteller om en konkret sak der hun endret sin praksis i forhold til en elev som ikke var konsentrert i individuelt arbeid i norsk. Gjennom å ta opp denne utfordringen i det reflekterende team opplevde hun å få innspill fra resten av teamet som igjen bidro til at hun jobbet på en annen måte. Konsekvensen av dette var et bedret foreldresamarbeid og et belønningssystem som bidro til at eleven økte sin konsentrasjon i timene. Handlingene Anna (7) har endret, er endret i samarbeid med andre. Ved å ta opp utfordringen i det reflekterende team fikk hun innspill til endringer hun kunne foreta. Evnen til å bytte perspektiv sammenfaller med denne opplevelsen (Illeris, 2012). Benedicte (8) og Charlotte (9) sine erfaringer viser også evnen til å endre perspektiv. Ved at de setter seg inn i andres perspektiv og synsvinkler øker de sin kompetanse, og er dermed bedre rustet til å endre handlingen (ibid). Samarbeidet mellom lærerne i det reflekterende team blir på denne måten ifølge Illeris

(2012) nødvendige for de målrettede handlingene de utfører i klasserommene. Benedicte (7) trekker fram at de nå kan spille på hverandre. Dette sosiale aspektet er helt sentralt i enhver handling og i lærernes kompetanse. Benedicte (7) påpeker at kompetansen og handlingen involverer andre mennesker, og samarbeidet blir et vesentlig premiss i det reflekterende team (ibid). Charlotte (9) viser til en liten sak, men som har fått stor betydning i den jobben hun gjør. Endringen kom også gjennom samspillet i det reflekterende team, og kan tilskrives det sosiale aspektet (ibid). Som vist i kapittel 4 opplever lærerne samarbeid i det reflekterende team. Dette samarbeidet tar også opp i seg en gjensidighet ved å kunne utveksle kunnskap og bytte perspektiv i arbeidet mot et felles mål. Charlotte (9) sin historie gir slik indikasjoner på at samarbeidet og kompetansen i det reflekterende team har bidratt til og vært avgjørende for endret praksis.

Drøfting

I analysen av datamaterialet ble det tydelig at lærernes deltakelse i det reflekterende team hadde ført til endret praksis og at teamets innspill var nyttig for handlingene i klasserommet. I dette kapitlet har jeg presentert empiri som viser dette, og analysert empirien ved hjelp av teorier om handlingsrettet praksis. Jeg fant at lærerne ønsket en helhetlig tankegang, at teori var til hjelp for å belyse og begrunne handlingene og at det reflekterende team som en arena for samspill og samarbeid bidro til konkret endring i handling i utfordrende situasjoner.

Lærerne forteller at sakene har vært aktuelle og relevante for alle i teamet. At de kjenner seg igjen i hverandres utfordringer og har ulike måter å løse problemer på, kan vise seg å ha fått betydning for yrkesutøvelsen. At Anna deler sine tanker og erfaringer om bruk av en konkret metode eller teknikk, kan gi Benedicte og Charlotte et mer helhetlig overblikk av den praktiske utførelsen og derigjennom endre deres praksis.

Uttalelsene til forskningsdeltakerne underbygger påstanden om at innspill av teori fører til en økt bevissthet om egen praksis. Dette bekreftes også av Voldseth (2011), som viser at teori har vært nyttig som grunnlag for læreres tenkning om praksis. I empirien kommer det fram at de teoretiske bidragene i prosjektet er av nytte for det forskningsdeltakerne opplever i praksis. Dette handler om å relatere teori til kjente situasjoner og til framtidig praksis. Det er derfor mulig å si at de reflekterer over sammenhengen mellom teori og praksis. Teori oppleves som relevant for forskningsdeltakernes praksis, spesielt når teorien kan knyttes til faglig

kompetanse og til framtidig praksis. Benedicte sier det er vanskelig å vite hva man skal gjøre annerledes. Uttalelsen kan illustrere betydningen av å skape en sammenheng mellom teori og praksis, av det som er kjent og det som er nytt. Den praktiske nytten av teori i det reflekterende team ser derfor ut til å bli bevisst for forskningsdeltakerne i samspill med andre.

Innspill fra andre ser ut til å bringe inn nye perspektiver som igjen fører til ny forståelse og økt kompetanse om praksis. Betydningen for forskningsdeltakernes endring av praksis ser videre ut til å være forhold de selv bringer inn i refleksjonene, at de tar innover seg egne og andres erfaringer og opplevelser. Endringene lærerne har hatt knytter de til hendelser de har hatt i relasjon med elever, konkret og generelt. Forskningsdeltakerne gir uttrykk for å ha lært mye om hvordan de bør handle og at møte med elevene har endret seg. Bruken av analysemodellen kan også trekkes inn som en faktor her. Etersom modellen legger til rette for innspill i form av «runder rundt bordet», er man også sikret å kunne få fatt på andres erfaringer ved en problemstilling. Oppdagelsen av andre måter å handle på og organisere praksis på vil kunne bidra til økt engasjement ved egen praksis. Det vil rett og slett oppleves som meningsfullt (Wenger, 2004). Lærernes uttalelser viser at de har hatt utbytte av å få presentert og å lese teori om de aktuelle sakene som er oppe. Videre har de utbytte av å lytte til andres kompetanse om metoder og teknikker for å endre praksis. Derfor vil det være viktig at lærerne deltar i en samhandlingsprosess som det reflekterende team, slik de har muligheten til å bearbeide sine nye erfaringer, alene og sammen med andre.

OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Med utgangspunkt i «Samhandlingsprosjektet» presentert tidligere i denne studien har problemstillingen vært hvordan lærerne opplever samhandlingen i et reflekterende team. Er samhandlingen relevant for deres praksis? For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere som er deltakere i det reflekterende team. I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne vektlegger samarbeidet seg imellom gjennom samordningen. Samhandlingen mellom lærerne og PP-rådgiverne oppleves som uklar og utfordrende. Videre fant jeg at de opplever egen utvikling som lærere gjennom refleksjon, og at dette samarbeidet bidrar til endret praksis.

Lærerne legger vekt på samarbeidet i det reflekterende teamet. Samarbeidet er tuftet på en felles målsetting, har dannet en felles plattform og vært grunnlag for læring og økt kunnskap. Lærerne har erfart å kunne bringe utfordringer på bane for refleksjon og få andres syn og forståelse av disse utfordringene. Lærerne understreker i tillegg muligheten til å lykkes i det arbeidet de gjør i en hektisk hverdag. Når de jobber med sakene på egenhånd, vil de bare kunne belage seg på egen kompetanse og erfaring, men gjennom dette samarbeidet får de også andres innspill. Dermed blir samordningen av det reflekterende team viktig i lærernes hverdag for å bøte på den ellers travle timeplanen. Samordningen eller det reflekterende team er en premissleverandør for dette samarbeidet. Lærerne opplever samordningen på arbeidsplassen som positiv ved at det samkjører deres handlinger og bidrar til gradvis økt kunnskap. Det reflekterende team kan betraktes som et kunnskaps mikrosamfunn. Deltakerne får gjennom dette samfunnet i større grad ta del i hvordan andre lærere og PPT jobber med elevene og kan dermed samkjøre sine målsettinger slik at tiltakene komplementerer hverandre.

I tillegg til opplevelsen av samarbeid, framhever lærerne muligheten til å utvikle seg som lærer gjennom deltakelsen i det reflekterende team. Lærerne verdsetter kunnskapsutvekslingen og delingen av taus kunnskap i gruppen. Den personlige kunnskapen de får innsikt i er verdifull og det bidrar til å bringe inn nye perspektiver for deres teoretiske- og yrkesspesifikke ferdigheter. For å få mulighet til å dele denne kunnskapen, trekker lærerne inn refleksjonen som et hjelpemiddel. De peker på at refleksjon på en systematisk måte har vært avgjørende for å finne bedre løsninger i fellesskap. Analysemodellen legger til rette for dette systematiske arbeidet og kan virke som et kulturelt verktøy eller en støtte i denne prosessen.

Samarbeid og samordning på arbeidsplassen, refleksjon over egen og andres erfaringer og bruk av analysemodellen er faktorer som har bidratt til konkret endring av praksis. Lærerne vektlegger at teori er med på å belyse ulike sider ved utfordringene de står i. Slik blir de mer bevisst sin praksis, og kan dermed endre den. Det reflekterende team bidrar med en helhetlig tankegang og har i samspill med andre vært nyttig for deres praksis. Med utgangspunkt i dette vil jeg i det følgende diskutere funnene mine i lys av delmålene for prosjektet.

Til tross for at lærerne har en positiv opplevelse av samarbeidet, finner de samhandlingen med PPT noe utfordrende. Utfordringen kan ligge i om det er sammenheng mellom delmålene til PP-tjenesten og delmålene til skolen. Som vist i kontekst kapitlet er et av delmålene til PPT å få skolen i større grad til å nyttiggjøre seg, og dele kunnskap og erfaringer på arbeidsplassen. PPT skal også erfare bruken av analysemodellen og veilede lærerne for å lede det til en tiltakspakke for småskoletrinnene. Et av delmålene til skolen er å øke kunnskapen som igjen skal gi grunnlag for en bedre tilrettelegging av undervisningssituasjonen for alle elevene. Lærerne erfarer at de gjennom deltakelsen i det reflekterende team har økt sin kunnskap gjennom innspill fra andre og bruk av strukturert refleksjon. Dette har endret praksisen deres. Delmålene hver for seg ser altså ut å bli oppfylt og gjennomført fra både PPT og lærerne. Fokuset på samhandlingsreformen kan da ligge til grunn for opplevelsen av samhandlingen. PPT skal gjennom samhandlingsreformen bevege seg fra rollen som ekspert og til en mer deltakende og samhandlende aktør. Dette delmålet kan forklare lærernes holdninger til samhandlingen. Faktorer som usikkerhet til roller, ansvarsområder og ulike oppfatning omkring delmål, kan ha bidratt til uoverensstemmelser i samhandlingen. Dette bekreftes i studiene til Laupisa (2012) og Wettre (2012) som omhandler PP-rådgiveres opplevelser rundt deltakelsen i «Samhandlingsprosjektet». Avklaring av disse forholdene i teamet kan endre opplevelsene og derigjennom bidra til økt samhandling. Langt på vei vil en velfungerende samhandling kunne videreutvikle det opplæringstilbudet som blir gitt. Slik blir alle områdene rundt elevene som trenger særskilt hjelp og støtte bedre ivaretatt. Selv om jeg har vært noe kritisk til samhandlingen mellom PPT og lærerne betyr ikke det at det ikke kommer til å lykkes. Ettersom prosjektet ikke var ferdig da jeg avsluttet studien kan de utfordringene jeg har avdekket være utbedret eller adressert på andre måter.

Resultatene i denne studien er basert på intervjuer av tre lærere, hvor jeg ønsket å få innsikt i og kunnskap om deres opplevelser av det reflekterende team, og om de anså temaet som nyttig for deres praksis. Hvis jeg skal være kritisk til egen studie, vil valg av teori være et

punkt. Jeg ser empirien i lys av teorier jeg har valgt og kunne ved bruk av annen teori belyst det på en annen måte og kanskje bedre. Videre setter også intervjuguiden noen begrensninger for meg. Stilte jeg de rette spørsmålene? Fikk jeg derigjennom virkelig tak i deres perspektiver? Eller svarte de kun det jeg ønsket å få svar på? Dette er utfordringer jeg som uerfaren forsker står overfor. Som erfaren forsker ville jeg kanskje valgt annen teori og utformet intervjuguiden på en annen måte. På samme tid vurderer jeg forskningsdeltakerne mine i denne studien som informative og reflekterte over egen deltakelse i det reflekterende team. Slik håper jeg å sitte igjen med et omfangsrikt innblikk og kunnskap om hva de legger vekt på i et samhandlingsprosjekt av denne karakter. Det er mine tolkninger og forståelser av lærernes utsagn som ligger til grunn for analysen og for å besvare problemstillingen. Andre forskere kan komme til andre slutninger utfra sine tolkninger og forståelser. Det blir slik opp til leseren å vurdere om funnene er nyttige og har overføringsverdi til en annen kontekst (Thagaard, 2002).

Tittelen på denne studien er «Jeg hadde forventninger om å få råd». Å få innspill fra andre går igjen i alle tre resultatkapitlene i oppgaven. Samarbeidet gir muligheter til å ta del i andres erfaringer og metoder. Delt kunnskap gjennom refleksjon gir lærerne en strategi for å gi hverandre disse innspillene. Og til sist viser disse innspillene seg å bidra til å endre praksis. Rådene får de fra sine egne kollegaer og er dermed allerede tilgjengelig på skolen. Det ville vært videre interessant å diskutere lærernes eget ansvar rundt å etablere samarbeidsgrupper da de opplever dette som en nødvendighet i sin arbeidshverdag. Gjennom studien blir det også tydelig hvor viktig det er med et godt og velfungerende samarbeid på arbeidsplassen. Samarbeidet i det reflekterende team er sammensatt, og inneholder flere faktorer for å kunne oppleves som velfungerende. Lærerne i denne studien har trukket fram noen av de sidene de opplever som avgjørende. Skulle jeg ha videreutviklet denne studien ville det også ha vært interessant å bringe inn PP-rådgivernes erfaringer fra samhandlingen i det reflekterende team. Det kunne vært hensiktsmessig for å belyse dette og foretatt en kasus studie for å få tak i mer av kompleksiteten i samhandlingen enn rammene for denne studien tillater. Gjennom en slik tilnærming kunne jeg sett på hvilke fokus på delmålene de ulike aktørene i teamet har og slik samlet de ulike perspektivene til en mer helhetlig forståelse av samhandlingen i det reflekterende team.

Nå som oppgaven er ferdigstilt, ser jeg tilbake på prosessen som lærerik og utfordrende. Jeg er stolt over å ha gjennomført en masteroppgave. Det har gitt meg læring om forskerprosessen

samt innsikt i lærernes opplevelse av samarbeid. Dette er læring jeg tar med meg videre og som jeg tror vil ha stor nytteverdi i mitt arbeid som spesialpedagog.

Litteratur

- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 45-73). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). *Lærerearbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bruner, J.S., & Aukrust, V.G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?: kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (Vol. nr. 5/2009). Bodø: Nordlandsforskning.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gundmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence: hvad, hvorfor, hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jessen, T. J. (1994). *Vilkår for tverretatlig iverksetting*. Oslo: Institutt for sosialforskning.
- Johnsen, A. (2012). "Jeg har kanskje... forventet mer å få kunnskap enn å dele kunnskap". En kvalitativ intervjustudie av tre rektors opplevelse av å delta i en arbeidsgruppe med lærere og PPT ansatte initiert av Samhandlingsprosjektet. Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- Knutsen, H. (2004). Samarbid på tvers av organisasjonsgrenser. I P. Repstad (red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker* (s. 19-74). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kommunesktorens organisasjon. (2010). *Grunnskolen: mer spesialundervisning og økt vedlikehold : kommunene og norsk økonomi - nøkkeltallsrapport 2010* (s. 14). Oslo: KS.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). St. Meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Departementets servicesenter.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *NOU 2009: 18 Rett til læring*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven). Lastet ned 10. januar 2012 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#map0>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og felleskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Departementets servicesenter
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Laupsa, S. (2012). «Eg tenker at me er begynt på en veg, men det tek litt tid». En kvalitativ intervjustudie av tre PP-rådjevarar si oppleving av samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgrupper i samhandlingsprosjektet. Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelens Forlag A.S.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Moen, T. (2009). «Det har hjulpet meg veldig altså» I T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (red.), *Å utvikle en lærende skole: aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. (s. 75-89). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir akademisk.
- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2008a). Faglig løft for PPT. Lastet ned 31. januar 2012 fra <http://www.fagligloft.no/>
- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2008b). *Prosjektplan, Faglig løft for PPT*. Papir presentert ved Faglig løft for PPT, Midt-Norge.
- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2011a). *Prosjektplan, Samhandlingsprosjektet Faglig Løft for PPT, Kommune 1*. Papir presentert ved Faglig Løft for PPT, Midt-Norge.

- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2011b). *Prosjektplan, Samhandlingsprosjektet Faglig Løft for PPT, Kommune 2*. Papir presentert ved Faglig Løft PPT, Midt-Norge.
- Møller-Trøndelag, kompetansesenter, NTNU, & KS. (2011c). *Samhandlingsprosjektet*. Papir presentert ved Faglig Løft for PPT, Ålesund.
- NESH. (2009). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og inkluderende opplæring. Lastet ned 03. februar 2012 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, A.C. Eklund & Jensen, H.C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan*. FoU-rapport nr.3/2010. Kristiansand: Agderforskning AS.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 509-530). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsson, L. C. (2012). «Det er kanskje bare det at, at du får en tankevekker». En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i arbeidsgrupper i Samhandlingsprosjektet. Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagatun, S. & Zahl, M-A. (2003). Det vanskelige samarbeidet. I M-A. Zahl (red.), *Sosialt arbeid. Refleksjon og handling*. (s. 241-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvoll, J. (2010). Profesjonskunnskap - kombinasjonen av taus og talende kunnskap. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 153-165). Oslo: Universitetsforlaget AS

- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Timms, N., & Timms, R. (1982). *Dictionary of social welfare*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Voldseth, R. (2011). "Det fungerer som det sto i teorien, det ja" En fenomenologisk studie av tre læreres opplevelse av egen læring i et utviklingsarbeid. I T. Moen, V. Nilssen & M.B.Postholm (red.) Skriftserien Klasseromsforskning nr.20. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- von Krogh, G., Ichijo K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. [Oslo]: NKS forl.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development og higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wettré, L. H. (2012). Reflekterende team – En kvalitativ intervjustudie av PPT-rådgivere sine opplevelser av et utviklingsprosjekt. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU, pedagogisk institutt.
- Willumsen, E. (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 Informert samtykke

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er samhandling og samarbeid. Mer konkret setter jeg søkelyset på hvordan lærere opplever reflekterende team, bestående av lærere, PPT ansatte og rektor. Formålet med studien er å løfte fram læreres perspektiver på hvordan de opplever samhandlingen og samarbeidet, og hvilken relevans dette har for deres skolehverdag.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju tre lærere som er deltakere i det reflekterende teamet. Som informant vil du bli intervjuet en gang, og det vil bli benyttet et halvstrukturert intervju. Det innebærer at noen av spørsmålene er laget på forhånd, mens andre blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du som lærer opplever samarbeidet og din rolle i det reflekterende teamet. De vil ta utgangspunkt i dine erfaringer fra og refleksjoner om teamet. I forkant av intervjuet vil jeg være tilstede og observere gjennomføringen av et møte i det reflekterende team. Formålet med dette er å få innsikt i hvordan et slikt team gjennomføres.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater underveis. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg vil behandle alle opplysninger med varsomhet. Resultatene som presenteres i den ferdige forskningsrapporten vil være i forståelse med deg. Dette innebærer at du får muligheten til å lese igjennom og si om du kjenner deg igjen i de beskrivelsene og analysene jeg har gjort. På denne måten får du anledning til å kommentere tolkninger, eventuelle faktafeil samt at prosessen gir deg mulighet til å komme med tilleggsinformasjon. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av juni 2012. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og blir veiledet av Torill Moen som er veileder. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Marianne Hveding Fjellstad

Samtykkeerklæring

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

Signatur: _____



Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelige Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.02.2012

Vår ref:29435 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29435	<i>Lærers opplevelse av deltakelse i reflekterende team - tverrfaglig samhandling</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Marianne Hveding Fjellstad

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

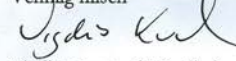
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marianne Hveding Fjellstad, Nordslettvn. 41, 7038 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.swarso@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 3 Intervjuguide

Biografisk informasjon

- Utdannelse
- Tidligere jobberfaring

Organisering

- Har det reflekterende teamet en definert leder?
- Hvilke tanker gjør du deg om sammensettingen?
- Opplever du at ansvarsfordelingen er gjort på forhånd?

Opplevelsen

- Kan du fortelle litt om din forståelse av prosjektet?
- Hvordan opplever du behovet for reflekterende team?
- Hva oppfatter du som de sentrale målene for det reflekterende team?
- Hvilke forventninger hadde du til deltakelse i reflekterende team?

Tema

- Hva tar dere opp i teamet,
- Hva fremstår som de viktigste drøftinger og beslutninger som er gjort?
- Hvordan oppfatter du kvaliteten og relevansen på innholdet i det reflekterende team forhold til målsettingen?

Personlig nytte

- Vil du si at deltagelse i reflekterende team vært med på å utvikle deg i jobben du gjør til daglig?
- Har deltagelse i det reflekterende team utfordrer deg i forhold til å forstå saker på en ny måte? Husker du en gang?
- Har deltagelse i det reflekterende team endret din praksis i noen situasjoner?

Slik skapes kunnskap

- På hvilken måte opplever du at deltagelse i det reflekterende team har bidratt til at du har klart å sette deg inn i PP-rådgiveres virkelighet?
- Jeg forstår det slik at det reflekterende team følger en ganske fast struktur hvordan opplever du det? Fengsel eller kreativt rammeverk?
- Opplever du at samhandlingen mellom PPT og lærerne har blitt bedre gjennom det reflekterende team? På hvilken måte? Hvis ja, utdyp. Hvis nei, utdyp.

Sosialt samspill og kommunikasjon

- God kommunikasjonen er viktig for at samarbeidet skal fungere i team, hvordan har du opplevd kommunikasjonen i teamet?
- Har dere gitt hverandre tilbakemelding på hvordan samarbeidet og kommunikasjonen har fungert?
- Kan du fortelle om en gang du har vært aktiv, hvordan opplevde du det?

Avslutning og videre utvikling

- Hvordan mener du at det reflekterende team kan utvikle seg for å bli en enda bedre møtearena med fokus på «til det beste for elvene»?
- Vi har vært innom mange forskjellige aspekter ved det reflekterende teamet, men om du skulle oppsummert; hvilke momenter mener du er de viktigste for at det reflekterende team skal fungerer godt?
- Er det mer du vil si, som vi ikke har snakket om?
- Vil du anbefale opprettelsen av reflekterende team til andre lærere og PP-rådgivere?
- Om jeg skulle finne at det er flere spørsmål jeg skulle ha stilt deg, kan jeg komme tilbake?

Vedlegg 4 Referat fra det reflekterende team

Referat frå møta i reflekterande team

Dato: 01.03.2012	Tidspunkt, varigheit: 08.00-08.55	Referent:
Til stades: Rektor, lærere, assistent, PPT og to studenter fra NTNU		
- Jeg har i overensstemmelse med konfidensialitetsprinsippet også her endret navnene på deltakerne til deres yrkestittel.		
Føljande tema og/eller saker har vore teke opp:		
<ul style="list-style-type: none">• Rektor starta med gjennomgang av møtetida• Rektors sak, oppretthaldande faktorar (K-I-A) og ho velgde ut tre punkt ho ville jobbe vidare med.• Lærar starta med si sak, (elev vert halden utanfor), hadde spørsmålsrunde.• PPT snakka om ulike typar spørsmål, effektspørsmål, utforskande spørsmål, (vanskeleg med opne spørsmål)• Metakommunikasjon		
Konklusjonar:		
<ul style="list-style-type: none">••••••		
Til neste møte. Kven skal gjere kva og kva er planen for neste møte?		
<ul style="list-style-type: none">• Rektor skal jobbe vidare med dei tre punkta ho velde ut:• Manglande syn for saka• Dårleg planlegging• Låst i bøker for trinnet• Lærar skal sette saka si litt i «system»• Hente inn meir informasjon, ho vil prøve ut til dømes rollespel om utestengning• Vere meir obs på å «dele klanen»• Assistens skal hjelpe til å observere		

Vedlegg 5 Utvikling av kategorier

Hermeneutisk meningsfortolkning ble brukt i analysen av datamaterialet. En fram- og tilbake prosess mellom deler og helhet. Transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst var det første jeg gjorde etter intervjuene, hvor noen ord ble omgjort fra sidemål til bokmål. Hva lærerne la vekt på i opplevelsen av det reflekterende team fikk jeg et bilde av under transkriberingen. Etter transkriberingen leste jeg så gjennom intervjuene flere ganger for å danne meg et bilde av helheten. Til hjelp i analysearbeidet benyttet jeg meg av det Dalen (2011) kaller fortolkningsprosessen. Fortolkningsprosessens første steg er *experience near*. Kvale og Brinkmann (2009) henviser i denne sammenheng til meningsfortetting som en lignende prosess. *Experience near* innebærer uttalelser forskningsdeltakeren bruker i sin omtale av konkrete forhold, samt dens fortolkninger av dem. Disse fant jeg i de transkriberte intervjuene, og dannet grunnstammen i sitatene jeg senere brukte i studien. *Experience distant* er neste steg, og innebærer forskningsdeltakernes uttalelser som inkluderer mine tolkninger av hendelsen eller opplevelsen. Neste steg i analyseprosessen er en begynnende refleksjon over hvilke teoretiske innfallsvinkler det ville være naturlig for meg å trekke inn.

Med utgangspunkt i omtalene jeg hadde trukket ut i *experience near* begynte jeg å samle ytringer som naturlig hørte sammen. Lærernes uttalelser om samarbeid, organisering og forholdet til PPT ble samlet til kategorien, *opplevelse av samhandling*. Lærerne fortalte om læring av andre, kommunikasjon og relasjoner innad i teamet. Dette var uttalelser som omhandlet hvordan de snakket sammen, hva som lå til rette for denne kommunikasjonen og hvordan de dro personlig nytte av denne formen. Uttalelsene ble samlet til kategorien, *kommunikasjon*. Uttalelser som omhandlet at arbeidet i det reflekterende team var nyttig for lærernes praksis og at det hadde endret praksisen samlet jeg i en kategori, *opplevelse av at det er nyttig for praksis*.

Jeg gikk så tilbake til datamaterialet for å se på mine fortolkninger av lærernes uttalelser, *experience distant*. Jeg begynte med opplevelsen av samhandling og fant at denne måtte omarbeides. I begynnelsen forsto jeg det som om at lærerne opplevde samhandling i teamet. Ved nøyere gjennomlesning, kom det mer fram at det handlet om samarbeid mellom lærerne og at de hadde en positiv opplevelse knyttet til det. Samhandlingen med PPT hadde vært noe utfordrende. Opplevelse av samarbeid lærerne imellom ble den nye kategorien. Jeg gikk så tilbake til empirien og fant uttalelser som videre forklarte kategorien. Jeg startet så med kategorien kommunikasjon og oppdaget at også denne måtte endres. Jeg gikk tilbake i

datamaterialet for å kunne bearbeide det ytterligere. Jeg forsto så at det lærerne forteller handlet om refleksjonen over sakene som er oppe og hva som ligger til grunn for en slik refleksjon. Jeg endret da kategorien til opplevelse av egen utvikling som lærer. Dette gav mening da jeg gikk tilbake til empirien for å se om det kunne belyses slik. Beskrivelsene i den siste kategorien, opplevelse av at det er nyttig for praksis, fant jeg at stemte godt overens med empirien jeg hadde. Slik satt jeg igjen med tre kategorier: *Opplevelse av samarbeid lærerne imellom, opplevelse av egen utvikling som lærer og opplevelse av at det er nyttig for praksis*. Jeg mente slik å ha tre kategorier som kunne belyse og illustrere de faktorene lærerne vektla i sin deltakelse i det reflekterende team. Disse kategoriene ble under member checken senere i mai presentert for lærerne og alle tre kunne kjenne seg igjen i disse funnene.

Vedlegg 6 Beskrivelse av kategoriene

Kategorien *opplevelse av samarbeid lærerne imellom* omhandler lærernes opplevelser rundt samarbeidet i det reflekterende team. Lærerne forteller at de opplever et positivt samarbeid mellom lærerne i teamet, og at et slikt samarbeid er ønskelig i deres hverdag. Til grunn for dette samarbeidet ligger en formell samordning som oppleves som et kunnskapens mikrosamfunn. Videre forteller de om en utfordrende samhandling med PP-tjenesten. Samhandlingen kan oppleves slik grunnet ulik fokus på målene og delmålene som er satt for det reflekterende team. Kategorien *opplevelse av egen utvikling som lærer* viser lærernes opplevelser av å lære ny kunnskap gjennom samarbeidet. De opplever at taus kunnskap blir delt gjennom refleksjon og at denne refleksjonen struktureres av analysemodellen som et kulturelt verktøy. Kategorien *opplevelse av at det er nyttig for praksis* omhandler lærernes beskrivelser av hvordan samarbeidet har resultert i konkret endring av praksis. Gjennom presentasjon av relevant teori og i samråd med andre har de yrkesspesifikke ferdighetene utviklet seg og slik bidratt til at lærerne har dratt nytte av det i sin skolehverdag.