

Stine Ask

”Du trenger ikke være dårlig for å ha ett ønske om å bli bedre”

En kvalitativ intervjustudie av to Statpedansattes opplevelser og erfaringer med å ha en rolle i ett samhandlingsprosjekt for å bedre samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolene.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Trondheim, våren 2012

NTNU

Veileder: Torill Moen

Sammendrag

Jeg har i denne studien sett på hvordan to Statpedansatte har veiledet og støttet PP-tjenesten, i deres arbeid med å bedre samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen. For å besvare min problemstilling har jeg benyttet kvalitativ metode, med intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har brukt teorier og om roller og empowerment i tolkningen av mine funn.

Studien viser at de to Statpedansatte er opptatt av sin egen rolle, hva de gjør i veiledningen av PP-tjenesten, og at de er opptatt av å støtte PP-tjenesten i deres arbeid for å få til en bedre samhandling med skolen. Det kommer frem av datamaterialet at de er opptatt av å komme med faglige bidrag og å være veiledere for PP-tjenesten, i deres samarbeid med skolene. De er videre opptatt av å styrke PP-tjenesten sin rolle. På bakgrunn av dette ønsket de å holde en lav profil ved ikke å stå så mye ut i kommunene, og de veiledet PP-tjenesten på hvordan de kunne gi veiledning til skolene. Deres veiledning har tatt utgangspunkt i det PP-tjenesten har meldt som utfordringer. De har introdusert analysemodellen som et verktøy for å bedre samhandlingen.

Gjennom sin veiledning til PP-tjenesten, har de Statpedansatte vektlagt forventningsavklaring, bruk av analysemodellen, og at PP-tjenesten skal få økt kompetanse. Det kom frem at disse komponentene blir av de Statpedansatte ansett som svært viktige for å bedre samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen. Studien viser at de Statpedansatte er veldig positive til den jobben PP-tjenesten gjør og at de ser på sin deltakelse i ”Samhandlingsprosjektet” som lærerikt, like mye for seg selv som for PP-tjenesten.

Forord

Endelig er tiden inne for å si takk og farvel til Dragvoll og studenttilværelsen. Det siste halvåret har vært en spennende og lærerik reise, hvor jeg har hatt både inspirasjon og frustrasjon som mine reisefølger. Disse er nå byttet ut med stolthet og glede over en ferdigstilt masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg har på min reise møtt flere mennesker som har hatt betydning og som har vært viktige for å gjøre dette til mitt livs hittil største reiseopplevelse. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Torill Moen for å ha gitt gode tilbakemeldinger og støttet meg gjennom masterskrivingens jungel. Jeg vil takke mine medstudenter Marianne Hveding Fjellstad, Sigve Schønning Berg og Lars Wettre for gode og støttende råd, samtaler og diskusjoner, på det som til tider har virket som en eviglang togreise. Dere har hjulpet meg å se lyset i enden av tunnelen! Takk til Ingunn Sæther Elven og Kristin Olsen som har vært mine kartlesere og ledet meg gjennom masterlandskapet med minst mulig skrivefeil. Jeg vil også takke min samboer, Andree Solberg, som har støttet og motivert meg når turbulensen har stormet som verst og hjemlengselen har vært stor. Sist, men ikke minst vil jeg vil jeg si tusen takk til mine to forskningsdeltakere, som ved å dele av sine erfaringer og opplevelser har gjort denne reisen mulig.

Trondheim, juni 2012

Stine Ask.

Innhold

Sammendrag.....	ii
Forord.....	iii
Kapittel 1.....	1
Innledning.....	1
Kapittel 2.....	5
Metode.....	5
Det kvalitative forskningsintervjuet.....	5
Forskningsprosessen	5
Informert samtykke	6
Utforming av intervjuguide og pilotintervju.....	6
Intervju og transkribering	7
Analyse av intervjudata og utvikling av kategorier	9
Kvalitet i studien.....	11
Etiske vurderinger	12
Kapittel 3.....	14
Studiens kontekst	14
Statped.....	14
”Faglig løft for PPT”	15
”Samhandlingsprosjektet”	15
Statpedansattes rolle i ”Samhandlingsprosjektet”	16
Analysemodellen	16
Forskningsdeltakerne	19
Kapittel 4.....	21
”Det er en rolle jeg har problematisert ganske mye”	21
Teori.....	21
Empiri og analyse	23
Drøfting	27
Kapittel 5.....	30
”Vi jobber med å styrke PP-tjenesten i sin veilederrolle”.....	30
Teori	30
Empiri og analyse	31
Drøfting	35
Kapittel 6.....	37

Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	37
Litteratur	41
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	43
Vedlegg 2 Informert samtykke	46
Vedlegg 3 Tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.....	48

Kapittel 1

Innledning

Jeg forstår det som et prosjekt som prøver å finne ut av og gjøre noe med samhandlingskulturen. Å få til en bedre samhandling, en kultur for refleksjon. Handler litt om å bruke PP-tjenesten på en bedre måte.

Det er Kari¹ som uttrykker denne forståelsen. Hun er en av to veiledere fra Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) som ble invitert med inn i et samhandlingsprosjekt i to kommuner i Midt-Norge.

Statped er en andrelinjetjeneste og et nettverk av spesialpedagogiske kompetansesentre som er underlagt Utdanningsdirektoratet. Målet for deres virksomhet er å tilby spesialpedagogiske tjenester av god kvalitet til rett tid (Kunnskapsdepartementet, 2009). Statped yter tjenester på både individ- og systemnivå. Tjenesten skal på individnivå bidra til å tilrettelegge for god og tilpasset opplæring, med adekvat læringsutbytte som gir mestring for den enkelte. På systemnivå skal tjenesten tilby støtte til kommuner og fylkeskommuner i deres arbeid med å utvikle opplæringstilbud og med kompetansehevende tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det er i Meld.St. 18 *Læring og fellesskap* (2011) uttrykt at Statped må bli tydeligere i sitt arbeid, og at det må bli en klarere arbeidsfordeling mellom Statped og kommunale eller fylkeskommunale tjenester. Dette er fremhevet som en forutsetning for at riktig kompetanse skal være på riktig sted til rett tid. På bakgrunn av dette må Statped i større grad settes i stand til å støtte kommuner og fylkeskommuner i deres arbeid og bidra til at det utvikles kompetanse. Ikke bare i skoler og barnehager, men også i den pedagogisk psykologiske tjenesten (PP-tjenesten) (Kunnskapsdepartementet, 2011).

PP-tjenesten er en kommunal og fylkeskommunal førstelinjetjeneste. Når barnehager og skoler opplever behov for hjelp og støtte skal PP-tjenesten være den første instansen de kan henvende seg til for bistand (Fylling & Handegård, 2009). PP-tjenestens virksomhet er hjemlet i Opplæringsloven § 5-6. Her heter det at tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov. Loven uttrykker videre at PP-tjenesten skal utarbeide sakkyndige vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2010). PP-tjenesten skal bistå barnehager og skoler i forbedring av læringsmiljøet og til å utarbeide sakkyndige vurderinger om de mener at barn

¹ Alle egennavn som blir oppgitt i denne studien, er fiktive navn.

og unge har behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Loven uttrykker med dette forventninger om at PP-tjenesten skal ha kompetanse til å jobbe både individrettet og systemrettet (Kunnskapsdepartementet, 2010). I henhold til NOU 18: *Rett til læring* (2009) vises det til at det er god kompetanse knyttet til både Statped og PP-tjenesten. Oppgavefordelingen mellom dem er imidlertid uklar og noe overlappende (Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre er det fremhevet at tilbudsstrukturen hos Statped, hvor de har kompetansesentre som er knyttet til forskjellige vansker, vil tilsynelatende være lite egnet for å kunne ivareta behovene for brukere med sammensatte vansker. Statped har selv belyst nødvendigheten av å få avklart hvilke behov for veiledning og støtte tjenesten kan og bør ivareta, og hva barnehage, skole og PP-tjenesten selv kan og bør ivareta (Kunnskapsdepartementet, 2009).

”Faglig løft for PPT” er et prosjekt gitt på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennom tildelingsbrev til Statped i 2007. I dette brevet ble det uttrykt at Statped Midt-Norge skulle samarbeide med NTNU og kommuner om etablering av et utviklingsmiljø for PP-tjenesten i Midt-Norge. Prosjektet startet opp i 2008 og er planlagt å avvikles i 2012. (Faglig løft for PPT, 2010). Målet med prosjektet er å etablere et faglig miljø og utvikle en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling for PP-tjenesten i Midt-Norge. Bakgrunnen for å iverksette prosjektet var at PP-tjenesten hadde lav faglig og organisatorisk utvikling, samt manglende verktøy til å utføre sine arbeidsoppgaver med. Man ønsket gjennom prosjektet å skape en bedre faglig og organisatorisk plattform for PP-tjenesten (Hustad & Fylling, 2010).

Det faglige innholdet i prosjektet har tre delmål. Det første målet er å utvikle en modell for etablering av et faglig miljø for PP-tjenesten, det andre målet er å utvikle og gjennomføre erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning, og det tredje målet er å utvikle og gjennomføre et tilbud om spesialisering for PP-ansatte med høyere utdanning. Delmål to og tre stod i fokus fra prosjektets oppstart og frem til 2010. Fra 2010 og frem til prosjektets slutt ble arbeid med delmål en gitt prioritet (Faglig løft for PPT, 2010).

Med utgangspunkt i delmål én ble det høsten 2011 startet opp et samhandlingsprosjekt som hadde til hensikt å prøve ut nye samhandlingsstrukturer og bidra til kompetanseheving. Det ble sendt ut invitasjoner til kommuner i Midt-Norge, hvor disse kunne søke om å delta. Etter en utvelgelsesprosess fikk to kommuner tilbud om å bli med i prosjektet. Prosjektet involverte representanter fra skolene og PP-tjenesten i de to kommunene, Statped og NTNU.

Statped sin rolle i ”Samhandlingsprosjektet” har vært å gi veiledning og å komme med faglige innspill til PP-tjenesten, samt å legge til rette for en bedre samhandling mellom skolene og PP-tjenesten. Statped har arrangert fagdager og introdusert redskap til bruk i samhandlingen. Målet har vært å hjelpe skolene og PP-tjenesten til å finne nye måter å samarbeide og bruke hverandres kunnskaper på, samt å heve PP-tjenestens kompetanse. Statped har veiledet i forhold til tema som forventningsavklaring, å skape en kultur for refleksjon og en forbedret rolleavklaring (Faglig løft for PPT, 2010). I den ene av de to kommunene ble det opprettet *arbeidsgrupper* og i den andre *reflekterende team*. Hovedmålsettingen for begge kommunene var å bedre samhandlingen mellom skole og PP-tjenesten, samt å bidra til økt kompetanse hos PP-tjenesten.

Det er gjennom ”Samhandlingsprosjektet” jeg har fått muligheten til å gjøre et vitenskapelig forskningsarbeid, og å skrive min masteroppgave. Mitt fokus ligger hos Statped og jeg har forsket på deres opplevelser og erfaringer med å være veiledere i et slikt prosjekt.

Problemstillingen jeg ønsket å finne svar på lyder som følger:

Hvordan opplever og erfarer Statpedansatte å bidra med veiledning og støtte til PP-tjenesten, i deres arbeid med å utvikle samhandling med skolen?

For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet Kari og Ola, de to Statpedansatte som har vært involvert som veiledere i ”Samhandlingsprosjektet”.

Studien er viktig av minst tre grunner. For det første vil den gi et innblikk i ”Samhandlingsprosjektet”, fra de Statpedansatte sitt ståsted. Den gjør et forsøk på å få frem deres opplevelse og å løfte frem deres stemme i hvordan det er å være delaktig i et prosjekt som har til formål å gjøre samhandlingen mellom skole og PP-tjeneste bedre. For det andre finnes det lite forskning på Statped og på deres opplevelse av egne roller i utviklingsprosjektprosjekt. Studien kan på den måten bidra til å skape noen tanker omkring Statpedansatte i prosjekt og får belyst en side som ikke har kommet særlig til syne forut for denne studien. For det tredje er studien viktig for meg som kommende spesialpedagog. Jeg har gjennom denne studien fått innsikt i viktigheten av god samhandling, og hvordan jeg kan bidra til å skape dette når jeg skal ut i arbeidslivet.

Studiens fremstilling er bygd rundt 6 kapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for forskningsprosessen. Herunder inngår en kort redegjørelse for valg av kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, mer konkret det kvalitative forskningsintervjuet. I tillegg presenterer jeg

hvordan datainnsamlingen og analysen av datamaterialet er blitt gjennomført, samt en redegjørelse for hvordan kategoriene er blitt utviklet. Videre presenterer jeg kriterier for kvaliteten i studien og etiske vurderinger. I kapittel 3 presenterer jeg studiens kontekst. Dette er det første av i alt tre resultatkapittel. Her presenterer jeg ”Samhandlingsprosjektet” og ytterligere Statped, og hva deres rolle har vært i prosjektet. Jeg gjør i tillegg rede for analysemodellen. Avslutningsvis presenterer jeg forskningsdeltakerne fra Statped. I kapittel 4 presenteres den første kategorien; *Det er en rolle jeg har problematisert ganske mye*. I kapittel 5 presenteres den andre kategorien; *Vi jobber med å styrke PP-tjenesten i sin veilederrolle*. Da hensikten med studien er å løfte frem Statpedansattes opplevelser av å være med i ”Samhandlingsprosjektet”, har jeg valgt sitater fra dem som titler på kategoriene. I presentasjonen av kategoriene gjøres det først rede for teori, etterfulgt av empiri og analyse. Kategoriene avsluttes med drøfting. I det siste kapittelet gis en oppsummering og avslutning på oppgaven. I oppbyggingen av studien har jeg hentet inspirasjon fra studien til Persen (2010).

Kapittel 2

Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske aspekter. Jeg vil begrunne valg av metode, redegjøre for datainnsamlingsprosessen og presentere forskningsdeltakerne ytterligere. Det vil alltid være problemstillingen som avgjør hvilken datainnsamlingsstrategi som vil være mest adekvat. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: *Hvordan opplever og erfarer Statpedansatte å bidra med veiledning og støtte til PP-tjenesten, i deres arbeid med å utvikle samhandling med skolen?* Problemstillingen innebærer kvalitativ forskning, hvor intervju er den mest sentrale datainnsamlingsstrategien.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Det finnes flere måter å gjennomføre intervju på (Postholm, 2010). Det vanligste er å skille mellom *åpne intervju* og *strukturerte intervju* (Dalen, 2011). I de åpne intervjuene er det lagt opp slik at forskningsdeltakeren skal få mulighet til å fortelle mest mulig fritt. I de strukturerte intervjuene vil forskeren legge mer føringer for i hvilken retning hun ønsker at forskningsintervjuet skal gå, enten med fastlagte spørsmål som forskeren følger, eller med en semistrukturert intervjuguide som er mer åpen og hvor spørsmålene legger føringer for hvilke tema som skal utforskes. I sistnevnte eksempel vil det være aktuelt med oppfølgingsspørsmål, hvor forskeren kan få mer informasjon om et interessant tema som forskningsdeltakeren kommer inn på, og forskeren følger gjerne med på den reisen forskningsdeltakeren tar henne med på gjennom sine fortellinger, opplevelser og erfaringer. Det er det semistrukturerte forskningsintervjuet som blir benyttet mest (Dalen, 2011), og det er dette jeg har benyttet meg av i min studie.

Forskningsprosessen

Valg av forskningsdeltakere

Jeg valgte å forske på Statpedansatte fordi det er viktig å få belyst deres opplevelser og erfaringer med deltakelse i prosjektet, og det er et spennende tema å forske på. Det var to Statpedansatte som var direkte knyttet til "Samhandlingsprosjektet" i de to kommunene i Midt-Norge. Disse var på forhånd blitt spurt om å delta som forskningsdeltakere i forbindelse med at en forskergruppe bestående av sju masterstudenter i spesialpedagogikk fra NTNU skulle inn i prosjektet, og gjøre vitenskapelig datainnsamling til sine masteroppgaver. Av den grunn ble det ikke nødvendig for meg å ta kontakt for å spørre om forskningsdeltakerne ville

stille opp i min studie. Jeg møtte de først på en fagdag for flere involverte i ”Samhandlingsprosjektet”, hvor forskergruppa ble invitert med for å få mer innsikt i prosjektet. Etter dette korresponderte jeg med dem via e-post frem mot intervjuene.

Informert samtykke

Før forskeren begynner å bevege seg inn i forskningsfeltet, må hun eller han sikre seg tillatelse til å oppsøke de aktuelle forskningsdeltakerne (Dalen, 2011). Det er en hovedregel at forskning som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke, og at de er blitt opplyst om at de når som helt kan trekke seg uten at det får konsekvenser for dem (NESH, 2006). I forkant av intervjuene sendte jeg brev til mine forskningsdeltakere om informert samtykke (vedlegg 2), hvor jeg forklarte studiens hensikt, metoden jeg ville benytte og hva jeg ønsket å finne ut. Jeg opplyste også at jeg ville anonymisere forskningsdeltakerne i fremstillingen av mine empiriske data og hvordan og hvor lenge jeg ville oppbevare datamaterialet jeg samlet inn. De ble i tillegg informert om at de når som helst kunne trekke seg, uten at dette ville få konsekvenser. Jeg gjorde også en avtale om å komme tilbake for *member-checking* (Postholm, 2010) av de innsamlede data jeg benyttet i studien, noe som lot forskningsdeltakerne få mulighet til å se om mine tolkninger stemte overens med deres erfaringer og opplevelser av prosjektet. Som forsker fremtrådte jeg med ydmykhet og respekt for forskningsdeltakerne som mennesker og som dyktige fagfolk. Jeg mener med dette å ha tatt hensyn til de etiske retningslinjene for gjennomføringen av en kvalitativ studie.

Utforming av intervjuguide og pilotintervju

I tiden før jeg skulle intervju leste jeg meg opp på metodeteori og ulike teorier jeg på dette tidspunkt antok kunne passe til min problemstilling og det jeg ønsket å finne ut gjennom intervjuene. På bakgrunn av det jeg leste, ble jeg bevisst hvordan jeg burde opptre i samhandling med mine forskningsdeltakere, for å skape et best mulig utgangspunkt for å få gode data. I alle forskningsprosjekt som tar i bruk intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2011). Jeg utviklet en intervjuguide som skulle hjelpe meg i å få berørt de temaene som kunne være relevante for å besvare min problemstilling. Jeg startet med å skrive ned for meg selv hva jeg ønsket å få ut av datainnsamlingen, og brukte de teoriene jeg hadde lest for å tematisere og formulere spørsmålene. For å kunne gi forskningsdeltakerne mine anledning til å svare så bredt og godt som mulig, var jeg opptatt av å ha åpne spørsmål i intervjuguiden min. Gjennom disse fikk jeg også et innblikk i mine

forskningsdeltakeres opplevelser og erfaringer, ut i fra deres tolkning av spørsmålet. Jeg delte opp intervjuguiden min i ulike tema som jeg ønsket berørt, og fylte inn med spørsmål underlagt disse. Dalen (2011) skriver at en intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene som studien er tenkt belyse.

Intervjuguiden min ble utformet etter det Dalen (2011) har kalt *traktprinsippet*. Dette innebærer at jeg startet med noen innledende spørsmål i form av biografisk informasjon, før jeg beveget meg i retning av temaene jeg ønsket å ta opp. Det er viktig å arbeide grundig med utarbeidingen av spørsmålene som skal inngå i intervjuguiden i et kvalitativt forskningsintervju (Dalen, 2011), og jeg reviderte guiden min flere ganger for å sikre at den åpnet opp for å kunne gi meg best mulig utgangspunkt for å få tak i forskningsdeltakernes perspektiver.

I mine forberedelser til å dra ut i feltet og samle inn data var det nødvendig å prøve meg i rollen som forsker. I en kvalitativ intervjustudie blir det anbefalt å foreta ett eller flere pilotintervju både for å teste intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). I samarbeid med to medstudenter prøvde jeg meg i rollen både som intervjuer og den som ble intervjuet. Dette var nyttig, og jeg lærte mye om meg selv som intervjuer og hvordan det er å bli intervjuet. I etterkant av pilotintervjuene hadde vi en metakommunikasjon om de erfaringer vi gjorde oss, og vi ga hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Mitt siste pilotintervju gjennomførte jeg tre uker før jeg skulle intervju de to Statpedansatte. Denne personen var på mange måter lik de som skulle være mine forskningsdeltakere. Dette gjorde at pilotintervjuet ble så virkelighetsnært som mulig og ga meg en stor fordel i forberedelsene til forskningsintervjuene. Gjennomføringen gikk bra og jeg fikk tilbakemeldinger på hva som fungerte som gode spørsmål. Jeg verdsatte de råd og tips han hadde å komme med. Jeg fikk også prøvd ut det tekniske utstyret og hvordan det fungerte, noe Dalen (2011) påpeker er en viktig del av forberedelsene til å samle inn data. På bakgrunn av tilbakemeldingene jeg fikk og det jeg selv hørte på opptaket som kunne bli bedre, redigerte jeg intervjuguiden min (Vedlegg 1). Gjennomhøringen gjorde meg også bevisst på hvordan jeg fremtrådte for personen som ble intervjuet, og de viktige pausene (Dalen, 2011).

Intervju og transkribering

Det kvalitative forskningsintervjuet blir ansett som å være en kvalitativ forskers viktigste redskap under datainnsamlingen (Gudmundsdottir, 1997/2011). Jeg benyttet meg av digitalt lydopptak under intervjuene. Slike opptak er ikke å regne som anonyme og av den grunn var

studien meldepliktig. I søknaden om tillatelse fant Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) at behandlingen av personvernsopplysningene tilfredstilte kravene i henhold til personvernsopplysningsloven (vedlegg 3). Jeg gjennomførte datainnsamlingen min over to dager i uke 9. Det første intervjuet fant sted på et grupperom som forskningsdeltakeren hadde reservert for å unngå forstyrrelser. Det andre intervjuet ble gjennomført på kontoret til forskningsdeltakeren.

Innen kvalitativ forskning blir intervjusituasjonen betraktet som en interaktiv og strukturerende prosess, hvor informasjon og tolkning går begge veier (Gudmundsdottir, 1997/2011). Jeg opplevde at det var en rolig og behagelig atmosfære før, under og etter intervjuene. I etterkant følte jeg likevel at det andre intervjuet hadde gått bedre enn det første. Noe av grunnen til dette skyldes nok at til det andre intervjuet var jeg mer forberedt på hva som møtte meg. Det oppstod flere pauser under intervjuene. Jeg hadde i forkant øvd på å la forskningsdeltakerne tenke, og at stillheten var et positivt element i datainnsamlingen, så det hadde ingen negativ innvirkning på meg som forsker under intervjuene. Det er viktig å ha evnen til å lytte og å vise genuin interesse for det forskningsdeltakerne forteller (Dalen, 2011). Forskningsdeltakerne mine ga meg tilbakemeldinger underveis om at noen spørsmål var utfordrende, men det ga de muligheten til å reflektere og de ga meg utfyllende svar. Dette var noe jeg hadde tenkt over i forkant av datainnsamlingen min. Det hadde en positiv virkning på intervjuene når jeg med mine spørsmål fikk forskningsdeltakerne til å reflektere over erfaringer knyttet til det å være veiledere i "Samhandlingsprosjektet". Ingen av spørsmålene jeg stilte dem var for vanskelige slik at de ikke klarte å gi meg et svar. Spørsmålene ga også rom for tolkninger, ut i fra deres opplevelser og erfaringer. Kvalitativ forskning innebærer å få innsikt i og løfte frem forskningsdeltakerens perspektiv (Moen & Karlsdottir, 2011). Med dette som utgangspunkt, vil forskeren kunne få et unikt innblikk i den enkeltes tankeverden. Tidligere hendelser kan ikke observeres, heller ikke et menneskes tanker, meninger eller opplevelser (Postholm, 2010).

Begge intervjuene hadde en varighet på rundt 90 minutter. Under e-post korrespondansen med forskningsdeltakerne i forkant av datainnsamlingen, og på bakgrunn av erfaringene jeg gjorde meg fra pilotintervjuet, ba jeg dem om å sette av en til en og en halv time for gjennomføring av intervjuene. Av erfaring trodde jeg intervjuet ville ta rundt en time, men dette var selvfølgelig avhengig av hvor mye de hadde å fortelle. Forskningsdeltakerne var avslappet i forhold til tiden. Jeg valgte å ikke ta notater underveis i intervjuene, for å kunne holde fokus på forskningsdeltakeren. Jeg noterte likevel ned noen stikkord om noe de fortalte, som jeg

ønsket å stille oppfølgingsspørsmål ved. Etter at intervjuene var ferdig fant jeg meg et stille sted og noterte ned umiddelbare tanker, refleksjoner og stikkord. Dette blir av Dalen (2011) kalt *memos*, og er betraktet som en viktig del av analysen. Da begge intervjuene var gjennomført begynte jeg med transkriberingen. Jeg hadde foretatt intervjuene to dager etter hverandre og hadde derfor ikke mulighet til å transkribere i mellom dem, men det ga meg tid til å reflektere over gjennomføringen og videreutvikle mine *memos* ytterligere. Transkriberingen gikk bra. Den var tidkrevende, men det er en del av prosessen. Mens jeg satt med transkriberingen fikk jeg bedre kjennskap til datamaterialet, og jeg begynte så smått å summe for meg selv om hva som etter hvert kunne være spennende kategorier i analysedelen. Jeg satt igjen med 37 sider skriftlig tekst etter at intervjuene var ferdig transkribert.

Analyse av intervjudata og utvikling av kategorier

Å tolke resultatene av en kvalitativ studie innebærer at forskeren reflekterer over og fortolker dataens meningsinnhold (Thagaard, 2003). Fortolkning innebærer en kontinuerlig frem- og tilbake prosess mellom del og helhet. Dette blir av Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2009) betraktet som den *hermeneutiske sirkelen*. Med utgangspunkt i en uklar forståelse av teksten i sin helhet, fortolkes de ulike delene, og ut i fra disse fortolkningene settes delene sammen på ny til en helhet. Dette er en uavbrutt prosess som åpner opp for en stadig dypere forståelse av mening. Når man har nådd fram til en indre enhet i teksten, avsluttes meningsfortolkningen (Kvale et al. 2009). Kvalitativ forskning sies ofte å være induktiv (Thagaard, 2003). Det vil si at forskeren med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet finner teorier som er med på å belyse funnene. I min studie er en induktiv tilnærming til forskningsfeltet benyttet. Jeg har tatt utgangspunkt i Dalen (2011) som fremhever at analytiske begreper og teorier skal utledes i fra det empiriske datamaterialet. Med utgangspunkt i empirien, altså mine innsamlede data, trakk jeg ut det jeg fant å være viktige funn og utviklet kategoriene. Deretter gikk jeg til teori og fant relevante begreper jeg kunne analysere empirien opp i mot.

Å kode datamaterialet er et viktig ledd i analyseprosessen. Det innebærer at forskeren må gå grundig gjennom dataene for å finne ut hva det handler om. Videre må forskeren utvikle kategorier som kan binde sammen datamaterialet på nye måter. Meningen med dette er å utvikle egnede kategorier som åpner opp for mulighetene til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Jeg begynte med å lese gjennom råmaterialet mitt, transkriberingene av intervjuene, for å se helheten i dem. Deretter brukte jeg

markeringsspenner for å trekke ut de data som var relevante for min problemstilling, og tok vekk det som var unyttig for den. I analysen av datamaterialet delte jeg inn forskningsdeltakernes utsagn i *experience near* og *experience distant* (Dalen, 2011).

Experience near er betegnelsen på uttalelser som forskningsdeltakerne bruker i sin omtale av konkrete forhold, samt deres egne fortolkninger. Experience distant er uttalelser hvor en også har inkludert forskerens tolkninger. Dette er en analytisk prosess fra et beskrivende til et fortolkende nivå (Dalen, 2011). Med utgangspunkt i det datamaterialet jeg satt igjen med, begynte jeg å se etter likheter i forskningsdeltakernes utsagn og hva som kunne være kategorier til min teoretiske analyse og drøfting.

Forskningsdeltakernes uttalelser fordelte seg på to kategorier. Deres utsagn om sin egen rolle, resulterte i kategorien ”Det er en rolle jeg har problematisert ganske mye”.

Forskningsdeltakernes utsagn om hvordan de tilrettelegger for å kompetanseheve PP-tjenesten, resulterte i kategorien ”Vi jobber med å styrke PP-tjenesten i sin veilederrolle”.

”Det er en rolle jeg har problematisert ganske mye”	”Vi jobber med å styrke PP-tjenesten i sin veilederrolle”
--	--

Fig.1 Hovedkategorier som omfatter det mest sentrale i datamaterialet, og som ligger til grunn for videre analyse og drøfting.

Kategorien ”Det er en rolle jeg har problematisert ganske mye” inneholder de Statpedansattes opplevelse av sin egen rolle i ”Samhandlingsprosjektet”, hvordan de opplever veilederrollen i forhold til PP-tjenesten, utfordringer knyttet til rollen og forventninger som de føler knytter seg til deres rolle. Kategorien ”Vi jobber med å styrke PP-tjenesten i deres veilederrolle” viser hvordan de Statpedansatte legger til rette for å utvikle kompetansen til PP-tjenesten gjennom støtte og veiledning. Etter å ha funnet mine to kategorier, som jeg mener belyser de Statpedansattes opplevelse av å være med i ”Samhandlingsprosjektet”, og hva de har bidratt med i forhold til PP-tjenesten, gikk jeg tilbake til empirien for å se om alle viktige utsagn var tatt med, samtidig som jeg kontrollerte for gyldigheten til kategoriene. Jeg fant at kategoriene stemte, og at de ga en god indikasjon på forskningsdeltakernes opplevelser og bidrag for å kompetanseheve PP-tjenesten.

Kvalitet i studien

Kvalitativ forskning bygger på den forståelsen av at mennesker skaper eller konstruerer sin virkelighet (Dalen, 2011). Det vil si at det ikke finnes noen universell sannhet. I en kvalitativ intervjustudie er det et nært samspill mellom forsker og forskningsdeltaker, og relasjonen mellom dem er preget av at begge har innflytelse på hvordan intervjuet utarter seg (Thagaard, 2003). På bakgrunn av dette har jeg vektlagt *troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet* for å sikre kvalitet i min kvalitative intervjustudie.

Studiens troverdighet er knyttet til at forskningen utføres på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2003). Troverdigheten kan ikke knyttes til noen fastlagte kriterier, grunnet at det eksisterer et prinsipp om subjektivitet i kvalitative studier. Forskeren må her argumentere for troverdigheten ved å gjøre rede for hvordan de innsamlede dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2003). Member checking som jeg også har berørt tidligere innebærer at forskeren tar med seg sine funn tilbake til forskningsfeltet og forskningsdeltakerne, for å verifisere sine funn, fortolkninger og konklusjoner (Lincoln & Guba, 1985). Her vil forskningsdeltakerne bli gitt anledning til å bekrefte eller avkrefte det forskeren har kommet frem til. Dette er av Lincoln og Guba (1985) ansett som å være den viktigste teknikken for å opprettholde troverdigheten i studien. Jeg gjennomførte member checking over telefon med mine forskningsdeltakere. De sa seg begge enige i min forståelse av deres utsagn og at det stemte overens med deres opplevelser og erfaringer.

Bekreftbarhet omhandler tolkningen av studiens resultater (Thagaard, 2003). At forskeren redegjør for sine tolkninger er viktig for om tolkningene i senere tid skal kunne bekreftes av annen forskning. Forskerens erfaringer fra prosjektet og hennes eller hans relasjon til sine forskningsdeltakere vil her bli viktig å få frem, da disse legger et grunnlag for konklusjonene forskeren kommer fram til. I forhold til min studie var jeg opptatt av å etablere en god relasjon til mine forskningsdeltakere, og legge til rette for tillit og en åpen dialog mellom oss. På denne måten ville de få mulighet til å komme med sine praksiserfaringer (Thagaard, 2003).

For at overførbarheten i studien skal være mulig er det viktig å beskrive alle sidene ved det fenomenet det forskes på. Overførbarheten handler om at de funnene som kommer frem i studien, også kan være relevante i andre sammenhenger. Dette er det opp til leseren å avgjøre (Lincoln & Guba, 1985). Postholm (2010) har kalt dette for *naturalistisk generalisering*. Leseren av teksten kan dra kjensel på egen situasjon i beskrivelsen, erfaringer og funn som blir beskrevet kan på den måten oppleves som nyttige for leserens egen situasjon. Jeg

gjennomførte intervju med to Statpedansatte som har hatt en rolle i et pågående samhandlingsprosjekt. Det datamaterialet jeg fikk av dem, er begrenset til deres opplevelser i det tid og rom hvor dette ble gjennomført. Jeg kan med dette ikke trekke noen konklusjoner som vil gjelde andre Statpedansatte som har tilsvarende rolle i andre prosjekt. Jeg kan imidlertid fremheve tendenser ved mine forskningsdeltakeres opplevelser og erfaringer med å ha en rolle i dette prosjektet. For at det skal være mulig for andre å bedømme studiens overførbarhet, må en ha informasjon om konteksten som studien er gjennomført i (Lincoln & Guba, 1985). I min studie vil slike tykke beskrivelser bli presentert i kapittelet om studiens kontekst. Jeg har et ønske om at min studie vil kunne være til hjelp og muligens kan legge et grunnlag for andre som vil forske på utviklingsprosjekt. Kanskje spesielt relevant for de som vil forske på ettervirkningene av "Samhandlingsprosjektet".

Etiske vurderinger

Alle som skal gjennomføre et vitenskapelig forskningsprosjekt som involverer personlige opplysninger, må sende inn et utfylt meldeskjema til NSD (Dalen, 2011). Jeg sendte inn meldeskjema så snart jeg hadde all informasjonen som skulle sendes inn. Jeg fikk min meldepliktige forskningsstudie godkjent uken før jeg skulle gjennomføre intervjuene (vedlegg 3). Det er et krav om at all vitenskapelig forskning skal reguleres av overordnede etiske prinsipper nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Jeg har i min studie forholdt meg til retningslinjer gitt av Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag (NESH, 2006).

Det er flere etiske krav som må overholdes i en kvalitativ studie: krav om informert og fritt samtykke, krav om å informere dem som utforskes, krav om konfidensialitet, krav om å unngå skade eller belastninger, krav om å tilbakeføre forskningsresultater, krav om respekt for individets privatliv og nære relasjoner, forskerens ansvar for å fremtre i klarhet og krav om respekt for menneskeverdet (NESH, 2006). Som forsker har jeg lagt vekt på å overholde alle disse retningslinjene og kravene. På bakgrunn av at denne studien omhandler kun to Statpedansattes opplevelser i "Samhandlingsprosjektet", vil de kunne være gjenkjennelige for lesere av studien. Da spesielt for de andre deltakerne i prosjektet og for de som kjenner til de Statpedansattes rolle i prosjektet. Av den grunn vil det kunne være utfordrende å tilfredsstille kravet om konfidensialitet. Jeg har som forsker gjort mitt ytterste for å anonymisere mine forskningsdeltakere, og ikke sitert de på utsagn som kan føre til skade eller belastning for dem som personer. De som blir forsket på trenger informasjon både om hensikten med studien og

hvordan forskningen er tenkt å gjennomføres (Postholm, 2010). De som har sagt seg villige til å delta i min forskningsstudie, har fått all nødvendig informasjon for at de skal kunne danne seg en forståelse av forskningsfeltet, følgene av å delta og hensikten med forskningen.

Kapittel 3

Studiens kontekst

Kunnskapen som utvikles i en kvalitativ studie, er knyttet til et bestemt sted og en bestemt tid. Likevel kan en slik kontekstuell kunnskap som jeg har vært inne på tidligere være til nytte og overføres til andre, lignende settinger (Postholm, 2010). Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for konteksten studien er gjennomført i, noe som kan tilrettelegge for naturalistisk generalisering (Postholm, 2010). Forskningsdeltakerne som har deltatt i min studie er ansatt i Statped og de har gjennom ”Faglig løft for PPT” vært med i et samhandlingsprosjekt. Det er fremhevet av Moen og Karlsdottir (2011) at det er viktig med grundige beskrivelser av forskningsfeltet. Man kan ikke forstå forskningsdeltakerne uavhengig av den konteksten de befinner seg i. For å forstå de Statpedansattes opplevelse av sin rolle i prosjektet, vil en slik beskrivelse hjelpe til å løfte frem og synliggjøre deres perspektiv (Moen & Karlsdottir, 2011).

Statped

Det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped) er et statlig tjenesteytende system som skal bistå kommuner og fylkeskommuner med å legge til rette for god opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Statped består av forskjellige kompetansesentre som arbeider på fagområdene syn, hørsel, språk/tale/kommunikasjon, ervervet hjerneskade, læringsmiljø/problematferd og sammensatte lærevansker (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er i Meld. St. 18 (2011) fremhevet to hovedmål for Statped. I det første målet er det fremhevet at Statped skal gi tjenester til kommuner og fylkeskommuner som støtter opp under arbeidet med å realisere opplæringslovens bestemmelser om likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. I det andre målet skal Statped utvikle kompetanse på det spesialpedagogiske fagfeltet, og tjenesten skal dokumentere, formidle og implementere praksis- og forskningsbasert kunnskap. Disse målene henger nøye sammen og er gjensidig påvirkende (Kunnskapsdepartementet, 2011). I arbeidet med at Statped skal gi støtte både på individ- og systemnivå ligger det at de skal kunne støtte kommunene og fylkeskommunene både i arbeid med det enkelte individet, være seg barn, unge eller voksne med særskilte behov, og med tiltak for å bedre læringssituasjonen for enkeltindivider. Sammen med kommunen eller fylkeskommunen skal Statped ved behov utvikle tiltak for kompetanseheving på lokalt nivå (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er i den sammenhengen Statped har en rolle i prosjektet ”Faglig løft for PPT”.

”Faglig løft for PPT”

Prosjektet ”Faglig løft for PPT” er i Meld. St. 18 (2011) beskrevet som et fireåring modellforsøk, der målet er å etablere et faglig miljø og utvikle en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling for PP-tjenestene i Midt-Norge (Kunnskapsdepartementet, 2011). Prosjektet ble gitt på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennom tildelingsbrev til Statped Møller-Trøndelag kompetansesenter. Prosjektet har to hovedmål, for det første at PP-tjenesten skal være en tydelig instans med høy faglig-, etisk- og metodisk kvalitet, og for det andre at PP-tjenesten gjennom sitt arbeid fremmer koordinerte og helhetlige tilbud for brukere og bidrar til en god utnytting av offentlige ressurser.

Prosjektet har i tillegg tre delmål. Det første omhandler etablering av et utviklingsmiljø for PP-tjenesten. Dette innebærer å etablere et faglig miljø gjennom å utvikle en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling innen PP-tjenesten. Det andre dreier seg om etableringen av en erfaringsbasert master i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Det tredje og siste delmålet omhandler å gi tilbud om fordypning og videreutdanning for ansatte med høy utdanning i PP-tjenesten. Siktemålet her er å få etablert en profesjonsrettet spesialisering som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Prosjektet ble startet opp i mars 2008 og har en planlagt avslutning i august 2012. I løpet av de to første årene i prosjektperioden, har prosjektets hovedfokus vært på delmål to og tre. I prosjektplanen for 2010 ble arbeidet med delmål én gitt prioritet. I den forbindelse inviterte ”Faglig løft for PPT” kommuner i Midt-Norge til å søke om deltakelse i ”Samhandlingsprosjektet”. Prosjektet har som overordnet mål å bedre samhandlingen mellom skole og PP-tjenesten.

”Samhandlingsprosjektet”

Det ble sendt ut invitasjon til kommuner i Midt-Norge høsten 2010. Flere kommuner søkte om å delta i prosjektet. To av søkerkommunene ble plukket ut til å delta. Gjennom ”Samhandlingsprosjektet” er det i de to kommunene prøvd ut nye strukturer for samhandling og kompetanseheving. Prosjektet har involvert kommunenes skoler og PP-tjenester, samt Statped og NTNU. ”Samhandlingsprosjektet” er organisert på ulikt vis i de to kommunene som deltar. I kommune 1 har de startet opp *arbeidsgrupper* og i kommune 2 har de startet opp et *reflekterende team*.

Arbeidsgruppene er etablert ved alle skolene i kommunen, noe som involverer seks skoler. Disse gruppene består av ansatte i PP-tjenesten, lærere og rektor. Arbeidsgruppene får veiledning fra PP-tjenesten i kommunen, og Statped veileder inn i PP-tjenesten. Fokuset

ligger på samhandlingen mellom skole og PP-tjenesten, og at denne skal bli bedre.

Hovedmålet er å kvalitetssikre den spesialpedagogiske kompetansen i kommunen gjennom å styrke samhandlingen mellom skolene og PP-tjenesten. Gjennom å jobbe med innmeldte kasus på de enkelte skolene skal de utvikle tiltak som skal være grunnlag for å etablere systemer og rutiner for den spesialpedagogiske praksisen. Kompetansen hos PP-tjenesten skal heves slik at det blir mer klarhet i hvordan de skal jobbe inn i skolene, samtidig som det skal bli mer samstemt og forventingsavklart mellom dem, slik at det klart kan sies hvilke oppgaver PP-tjenesten har ansvar for, og hvilke skolen selv kan løse med veiledning fra PP-tjenesten.

I den andre kommunen er det opprettet et reflekterende team ved en av kommunens skoler, hvor lærere, assistenter, rektor og PP-tjenesten er med. Hovedmålsettingen for denne kommunen er å styrke samhandlingskulturen mellom PP-tjenesten og skolen, slik at en i samarbeid kan arbeide systemisk for å etablere en kultur for refleksjon over egen praksis. Det blir tatt opp saker til refleksjon og drøfting. Målet er at ansatte på skolen selv skal komme med utfordringer, og at de gjennom samhandling med hverandre i det reflekterende teamet, skal kunne komme frem til løsninger og tiltak på oppståtte situasjoner.

Statpedansattes rolle i ”Samhandlingsprosjektet”

De to Statpedansatte som har vært knyttet til ”Samhandlingsprosjektet” har hatt roller som veiledere og faglige bidragsytere i utviklingen av arbeidsgruppene og det reflekterende teamet. De har gitt veiledning til PP-tjenesten når tjenesten har bedt om det, og som PP-tjenesten igjen har videreført til arbeidsgruppene og det reflekterende teamet. Statped jobber innen et systemisk perspektiv hvor tjenesten ser både på individ, kontekst og aktør. Dette er videreformidlet inn i ”Samhandlingsprosjektet”. Å jobbe systemisk vil si å ha fokus på kontekst og individ. Som faglige bidrag har de Statpedansatte holdt fagdager hvor de har introdusert ulike teorier og analyseverktøy for hvordan det kan jobbes for å bidra til bedre samhandling og økt kompetanse. De Statpedansattes oppgave har først og fremst vært rettet mot å bedre samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolene, de har hovedsakelig kontakt med PP-tjenesten, hvor de har veiledet dem i utfordringer som de har fått tilmeldt fra sine skoler. Statped har i den forbindelse holdt kurs om *analysemodellen*.

Analysemodellen

De Statpedansatte har holdt fagdager og møter for lærerne, rektorer og ansatte i PP-tjenesten i de to kommunene. Her har de presentert analysemodellen, og gitt en innføring i hvordan de kan bruke den inn i sine arbeidsgrupper og det reflekterende teamet. De har videre hatt

veiledninger med PP-tjenesten på videre bruk av den i skolen. Ola gir følgende begrunnelse for at de har valgt å presentere denne modellen:

Det som vi har gjort i ett og alt, med det å velge å trekke inn disse analyseverktøyene, lært dem å bruke det, bidrar til samhandling, og det tenker jeg jo fordi at når skolen får lært denne her metoden og PPT lærer den, så blir det jo slik at når det kommer en sak til PPT så har de med en gang noen felles arbeidsredskaper, de har en felles plattform, felles forståelse på saker og ting (Int. Ola s. 12).

Analysemodellen beskriver hvordan en kan gå fram for å komme fram til hva som bør gjøres, valg av tiltak og senere evaluering av disse tiltakene. Modellen er delt inn i to hoveddeler, analysedel og strategi- og tiltaksdel. Det er viktig at disse delene skilles klart fra hverandre. Analysedelen bør så godt som mulig være gjennomført før man begynner å jobbe med tiltak og strategier. Metoden er inndelt i ulike faser, og det er avgjørende at disse fasene gjennomføres i den rekkefølgen modellen viser (Nordahl, 2005).



Fig 2. Analysemodellen (Nordahl, 2005, s.47).

Den første fasen i analysemodellen tar for seg *definering og formulering av en utfordring*. En utfordring kan dreie seg om situasjoner der en opplever at det er for stor avstand mellom

ønsket situasjon og den reelle situasjonen (Nordahl, 2005). Det er i denne fasen viktig å formulere utfordringene på en så tydelig og konkret måte at de senere kan jobbes med. Den andre fasen omhandler *målformulering*. Utvikling av læringsmiljøer og endring av atferd bør være en målrettet prosess som skal lede fram til noe. Målene bør være retningsgivende og ligge til grunn for at et endringsarbeid skal finne sted (Nordahl, 2005). Den tredje fasen handler om *informasjonsinnhenting*. Det er av Nordahl (2005) understreket at det for gode analyser og senere tiltaksutvikling er viktig med så mye informasjon om utfordringene som mulig. Fase fire tar for seg *analyse av situasjoner og utfordringer*. I denne fasen av analysemodellen dannes grunnlaget for de strategier og tiltak som senere skal iverksettes med tanke på å bedre vanskelige situasjoner samt hindre at de oppstår på nytt. Hensikten er her å finne mulige forklaringer til det som opprettholder utfordringene. Som et verktøy og hjelpemiddel i denne fasen, brukes en *sammenhengssirkel* (Nordahl, 2005). Denne brukes for å komme fram til hvilke faktorer som kan bidra til å opprettholde utfordring(e). Det er primært å identifisere de opprettholdende faktorene som er målet i denne fasen (Nordahl, 2005).

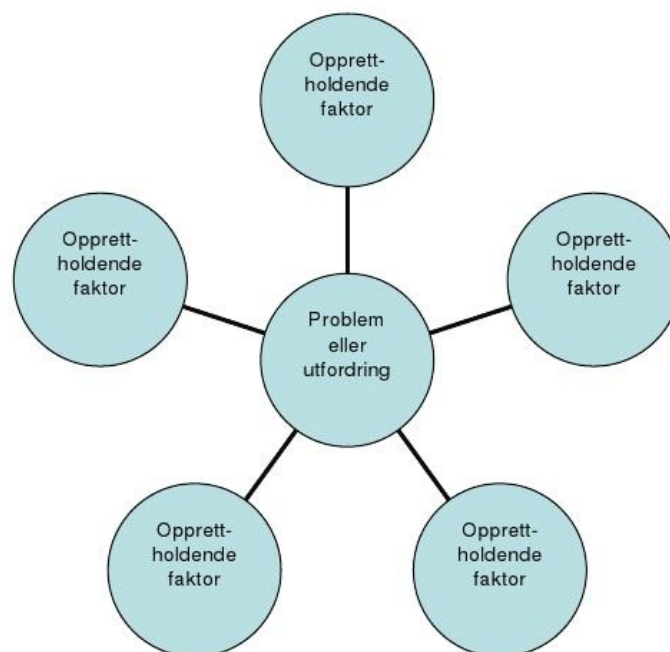


Fig 3. Sammenhengssirkelen (Nordahl, 2005, s. 53).

Fase fem i analysemodellen handler om *valg av strategier og tiltak*. Dette er avgjørende for om det skal bli noen endring i de situasjonene som ønskes å endres (Nordahl, 2005).

Strategiene som utvikles skal kunne redusere betydningen av eller fjerne de faktorene som

bidrar til utfordringen. Valg av tiltak skal være basert på forskningsbasert kunnskap om hva som kan gi resultater, og hva som vil ha motsatt effekt (Nordahl, 2005). Den sjette fasen tar for seg *gjennomføring av tiltak og strategier*. Gjennomføring innebærer å iverksette de strategiene som det er kommet fram til enighet om gjennom arbeidet som ble gjort i en tidligere fase. Dette er den mest utfordrende fasen (Nordahl, 2005). Den nest siste fasen i analysemodellen er *evaluering*. Det bør foretas en evaluering allerede to til tre uker etter igangsettingen av tiltak (Nordahl, 2005). Her vil det være viktig å se om de har blitt gjennomført slik som det først ble planlagt. Om dette ikke er tilfellet er det viktig å stille spørsmål omkring hvorfor dette ikke ble gjort. Om strategiene og tiltakene ble gjennomført som planlagt, vil dette gi svar på om de var hensiktsmessige i forhold til å redusere eller fjerne påvirkningsfaktorenes betydning. Hvis det ikke relativt raskt etter igangsetting blir positive resultater, bør det vurderes om strategiene og tiltakene som ble valgt var hensiktsmessige i forhold til påvirkningsfaktorene (Nordahl, 2005). Den åttende, og siste fasen, er *revidering*. Her må man gå igjennom og se om ønskede resultater er oppnådd. Om dette ikke er tilfellet kan det være nødvendig å gå tilbake til starten av analysemodellen og med det revidere problemformuleringen og målsettingene, innhente mer informasjon, gjennomføre ny analyse- og refleksjon og endre valg av strategier og / eller gjennomføringen av disse. Det bør som regel legges stor vekt på å foreta en ny analyse om det ikke er oppnådd ønskede resultater, mens tiltak og strategier som resulterer i en positiv endring bør videreføres (Nordahl, 2005). Statped ønsket med modellen å legge et grunnlag for bedre samhandling, forventingsavklaring og et felles begrepsapparat mellom PP-tjenesten og skolen.

Forskningsdeltakerne

Ola er i 60-årene, og har jobbet i Statped i 16 år. Han har master i både rådgivning og spesialpedagogikk fra universitetet. I tillegg har han lederutdanning fra høgskolen. I bunnen har han en lærerutdanning med videreutdanning i biologi, økologi, samfunnsfag og historie. Han har jobbet innenfor skole og spesialundervisning omtrent hele sin yrkeskarriere, og har før kompetansesentrene ble opprettet jobbet som rådgiver ved en videregående skole. Arbeid med læringsmiljø og motivasjon er han fagområde, med spesialisering på vanskelige klasser. Når han reflekterer over ”Samhandlingsprosjektet”, sier han:

Det hender at forventningene fra skole til PPT er noe annerledes enn forventningene PPT har til seg selv om hva de vil jobbe med, og det er jo en stor utfordring, for det blir jo ofte, eller lett feil da hvis noen sitter og har og har forventninger til deg og du gir dem noe annet. Så det å få mer, veldig gjerne mer samstemthet da, i dette med forventninger. Det tror jeg er en viktig suksessfaktor i samhandlingen mellom skole og PPT (Int. Ola s.2).

Kari er i 40-årene, og har master i psykologi med vekt på organisasjon, og en masteroppgave som handler om medarbeidersamtaler. Hun har tidligere jobbet i PP-tjenesten, og de siste tre årene har hun jobbet i Statped. Hun jobber med læringsmiljø, utviklingsarbeid og prosjektarbeid, og hennes fokus ligger på å skape en tenkning om refleksjon for skoler og barnehager, og det å bli en lærende organisasjon. Når hun reflekterer over sin forståelse av prosjektet, sier hun:

Jeg forstår det som et prosjekt som, prøver å finne ut av og gjøre noe med samhandlingskulturen mellom skoler, barnehager og hjelpetjenesten, da spesielt PP-tjenesten. I hvertfall å få til en bedre samhandling, en kultur for refleksjon. Det handler litt om å bruke PP-tjenesten på en bedre måte og få til, egentlig en, at skolene ja, blir mer selvhjulpne, får til bedre samarbeid på mange nivå med PP-tjenesten da (Int. Kari s.2).

I de følgende to kapitlene skal vi se hvordan Ola og Kari opplever å være veiledere i ”Samhandlingsprosjektet”.

Kapittel 4

”Det er en rolle jeg har problematisert ganske mye”

Det er Kari som sier dette, men oppmerksomhet mot rollen som Statpedansatt i ”Samhandlingsprosjektet” er i fokus for både Kari og Ola. Dette var et av funnene mine i analysen av de transkriberte intervjuene. I dette kapittelet presenterer jeg først relevant teori. Deretter vil jeg presentere empirien som er et resultat av den deskriptive analysen. Dette vil jeg analysere med utgangspunkt i den presenterte teorien. Til sist i kapittelet vil jeg presentere en sammenfattende drøfting av funnene.

Teori

En rolle kan defineres som det sett av forventninger som er knyttet til en bestemt stilling eller funksjon (Lauvås & Lauvås, 2004). Repstad (1983 i Lauvås & Lauvås 2004) forklarer begrepet rolle som en sosial posisjon individet befinner seg i og som det knytter seg et sett av forholdsvis stabile normer og forventninger til. Sagt med andre ord forutsetter en rolle at innehaveren har en posisjon, hvor tilhørende forventninger blir knyttet til den, samt en spesifikk rolleatferd fra rolleinnehaveren (Lauvås & Lauvås, 2004). En rolle kan være både formell og uformell. Den formelle rollen vil være i kraft av den stillingen rolleinnehaveren har, og blir gjerne uttrykt gjennom skriftlige eller muntlige stillingsinstruksjoner. Den uformelle rollen ligger i andre forventninger som binder seg til rolleinnehaveren. Disse kan være mer eller mindre eksplisitt uttalt. Fullt ut kan en rolle defineres som summen av de forventningene som blir rettet mot den som innehar den spesifikke rollen (Fischer & Sortland, 2001).

I et samarbeid vil de ulike aktørene ha ulike roller. Rollene konstrueres i møter mellom individene og reguleres av de gjensidige forventningene som inntreffer både i forkant av og i disse møtene (Nilsen & Jensen, 2010). De spesifikke rollene som utvikler seg er et produkt av flere faktorer som spiller inn, deriblant gruppemedlemmenes holdninger seg i mellom og gruppens oppgaver (Hargie & Dickson, 2004). Det kan se ut som det er noen spesielle roller som er fremtredende i interaksjonen innad i små grupper. Den første er *group task roles*. De som innehar en slik rolle bidrar til gruppens muligheter til å gjennomføre sine oppgaver. Den andre er *group-building and maintenance roles*. Her ligger fokuset på å løfte frem gode relasjoner internt i gruppen, solidaritet og en sosial atmosfære. Den tredje gruppen er *individual roles*. Denne skiller seg fra de to overnevnte kategoriene ved at den tenderer mot å være svært selvopptatt, og er der igjen dysfunksjonell i forhold til at gruppen minsker sjansen for en vellykket gjennomføring av sine oppgaver (Hargie & Dickson, 2004).

Aktørene som inngår i et samarbeid vil stille forventninger til hverandre om rollens innhold og utforming, samtidig som de stiller mer eller mindre klare forventninger til sin egen rolle (Lauvås & Lauvås, 2004). Alle som innehar en rolle er både sendere og mottakere av normer. Forventningene knyttet til rollen gjelder rolleatferden i forhold til dem det samarbeides med og om. Rolleatferden kan med andre ord beskrives som forventningene fra de innad i samarbeidsgruppa og for de som skal dra nytte av samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004). En rolleinnhaver vil alltid ha en viss frihet i å utforme sin egen rolle. Til tross for dette vil forventningene fra andre danne et press til å utføre rollen på en slik måte at den samsvarer med disse ytre forventningene. Rommetveit (1953, i Lauvås & Lauvås, 2004) benevner dette som det *sosiale trykk*. Intensiteten i dette sosiale trykket bestemmes av ulike faktorer, eksempelvis hvor viktig posisjonen er (Lauvås & Lauvås, 2004).

Forventningene til en rolle inneholder krav om at kunnskap og teoretisk innsikt skal gi seg utslag i det praktiske arbeidet med den det samarbeides om (elev/bruker) og innad i samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004). Hvordan disse rolleforventningene kommer til uttrykk vil kunne variere. Det kan differensieres mellom *positivt* og *negativt* formulerte forventninger, og om de er knyttet til lover og retningslinjer eller til tradisjoner. Avhengig av hvor de er forankret, vil de ha innvirkning på om de blir utformet som skal-, bør- eller kan-formuleringer (Lauvås & Lauvås, 2004). De konkrete uttrykk rolleforventningene får, avhenger gjerne av den hierarkiske posisjonen til normmottakeren. Det vil si at jo høyere opp i hierarkiet normmottakeren befinner seg, desto mer vil forventningene kunne bære preg av kan-forventninger. Alle rolleinnhavere som interagerer i et sosialt system, har forventninger til hverandres roller. Forventningene kommer ikke bare fra enkeltindivider og grupper innad, men også utenfra. I sum utgjør forventningene det sosiale trykk for hvordan hun eller han skal, bør og kan utføre sin rolle (Lauvås & Lauvås, 2004).

De ytre normer og forventninger som en rolleinnhaver eksponeres for, vil som regel bli internalisert av individet og gjort til en del av dets egne forventninger. Det skjer imidlertid ikke alltid. Det avhenger blant annet av i hvor stor grad disse forventningene samsvarer med ens egen oppfatning av rollen. Om det blir et for stort sprik, vil ikke de ytre forventningene innlemmes og internaliseres like lett i egen rolleoppfatning (Lauvås & Lauvås, 2004). Det er ikke alltid man er klar over at man stiller forventninger til egen og andres roller, og hva innholdet i disse forventningene er. Det er først når man opplever at sine mer eller mindre ubevisste forventninger harmonerer dårlig med andres, at man blir seg dette bevisst (Lauvås & Lauvås, 2004).

Ett av kjennetegnene ved veiledning er at den i liten grad går ut på å formidle et bestemt budskap. På grunn av dette manglende formidlingsaspektet, skiller veiledning seg fra andre undervisningsformer (Lauvås & Handal, 2000). Veiledning har et innhold og er rettet mot noe, og da i stor grad mot å bistå i individers lærings- og utviklingsprosess (Lauvås & Handal, 2000). Veileder har en spesiell rolle, og som regel en spesiell kompetanse. Veiledning drives for å utvikle kompetanse for praktisk virksomhet, altså kan vi si at veiledning handler om noe (Lauvås & Handal, 2000).

Empiri og analyse

Kari og Olas fokus på sine roller i "Samhandlingsprosjektet" hvor de skal veilede PP-tjenesten, kommer fram når de snakker om sine roller i prosjektet. De sier:

- (1) Kari: Fagkoordinator, for Statped. Jeg føler ikke at det er noen oppskrift på hva det er for noen ting. Det er en rolle som jeg har problematisert ganske mye. Det å skille denne rollen fra prosjektlederrollen, og i fra prosjekteierrollen det er viktig tror jeg (Int. Kari s.4). Så det er den eksterne rollen (Int. Kari s.5). Det er masse læring, både i det å finne den veilederrollen vår da, veilede veilederen egentlig (Int. Kari s.7). Det blir jo hele tiden å være i den prosessen, og rive og slite i hva er rollene våre (Int. Kari s.11). Jeg møter meg selv i døra hele tiden og lur på hva jeg holder på med, også håper jeg at jeg lærer av det (Int. Kari s.17).
- (2) Ola: Prosjektkoordinator tror jeg vi har valgt å kalle det. Rollen min der er jo å være veileder i forhold til PPT. Implementering av analyseverktøyet. Så faglig bidragsyter, men og veileder i forhold til PPT (Int. Ola s.4). Det er jo hele tiden dette med relasjoner tenker jeg, altså min relasjon til de jeg samhandler med den er jo opplagt viktig. Så har jeg jo også noen tanker om de relasjonene mellom de andre aktørene (Int. Ola s.9). Mens vi kan støtte PPT i deres arbeid (Int. Ola s.12).

Med utgangspunkt i teorien som presentert over, kan vi se at både Kari (1) og Ola (2) har forventninger til seg selv og til sin egen rolle. Kari (1) og Ola (2) bruker begreper som fagkoordinator, prosjektkoordinator og faglig bidragsyter når de setter ord på hva deres roller er. Kari (1) fremhever at hun mener det er viktig å skille sin rolle fra de andre i prosjektet, og at det blir hele tiden å rive og slite i å finne hva deres roller er. Hun trekker også frem at hun møter seg selv i døra hele tiden, og lur på hva det er hun holder på med. Nilsen og Jensen (2010) påpeker at i et samarbeid vil aktørene ha ulike roller, og at disse konstrueres i møte mellom deltakerne og reguleres i forhold til forventninger, både før og i møtene. Hargie og Dickson (2004) hevder at de spesifikke rollene som utvikler seg, er et produkt av flere faktorer, deriblant gruppens oppgaver og holdninger. Ola (2) trekker fram veiledning og implementering av verktøy til PP-tjenesten. Det er dette han ilegger sin rolle, og det han ser på som sin oppgave. Ola (2) er opptatt av viktigheten av å ha en god relasjon mellom aktørene

i prosjekter. Han trekker fram sin relasjon til PP-tjenesten som opplagt viktig, men at det i tillegg er viktig med en god relasjon mellom de andre aktørene. Hargie og Dickson (2004) har navngitt denne rollen group-building and maintenance roles. Fokuset ligger her på blant annet å løfte fram gode relasjoner i gruppen, og kan sammenfattes med Olas understreking av relasjonene som viktige. Lauvås og Lauvås (2004) fremhever at aktørene i et samarbeid ikke bare stiller forventninger til andre rollers innhold og utforming, men også til sine egne roller. De sier videre at en rolleinnehaver alltid vil ha en viss frihet til å utforme sin egen rolle. Karis(1) uttalelse om at hun er en ekstern konsulent, hvor hun er litt på utsiden av det som skjer, kan sammenfattes med denne teorien. Hun har valgt å utforme den slik.

Kari og Olas fokus på roller kommer også frem når de snakker om veiledningen til ansatte i PP-tjenesten. De sier:

- (3) Kari: Da blir det jo Statped med den rollen vi prøver å definere her, så blir det jo å etterspørre i forhold til hvordan det går og i forhold til målsettingene i planen. (Int. Kari s.7). Også er det jo i stor grad PP-tjenesten sin rolle oppi det, veilederrollen, hvordan en kan styrke den. Deres interne jobbing. Prøver hele tiden å forventningsavklare i mellom oss (Int. Kari s.7).
- (4) Ola: Men likevel så blir jo det her fokuset, der vi ønsker å få til noen ting. Det å få mer, veldig gjerne mer samstemthet, i dette med forventninger (Int. Ola s.2). PP-tjenesten, med leder og PP-rådgivere, de har jeg jo kontakt med til stadighet (Int. Ola s.3). Det er jo de da som melder utfordringer til meg da, i forkant, et slags veiledningsdokument (Int. Ola s.7). Helt konkret og idémessig så ligger det i bunn at vi ønsker å utvikle en kultur for læring og en åpenhet for nye ting. Og en delingskultur, en mer kollektiv kultur, der som en lærer av hverandre, lærer sammen (Int. Ola s.14).

Kari (3) og Ola (4) har veiledning med PP-tjenesten. Ola (4) fremhever at fokuset for veiledningen er å få til mer samstemthet i forventningene mellom PP-tjenesten og skolen. Kari (3) påpeker viktigheten av å styrke veilederrollen til PP-tjenesten. Hargie og Dickson (2004) snakker om group task roles, hvor de som innehar denne typen rolle bidrar til å løfte opp gruppens muligheter for å gjennomføre sine oppgaver. Det Kari (3) og Ola (4) bidrar med gjennom sin veiledning til PP-tjenesten, kan ses i lys av denne teorien. De veileder PP-tjenesten i måter de kan forbedre sine arbeidsmetoder på og samhandle bedre med skolen. Dette samsvarer med Lauvås og Handal (2000) som ser hvordan veiledningen har et innhold og er rettet mot noe. Kari (3) og Ola (4) ønsker å bidra til å utvikle PP-tjenestens samhandlingskompetanse og veilederrolle. Dette farger måten de veileder på, både når det gjelder innhold og mål. Kari (3) sier at hun etterspør i forhold til PP-tjenestens fremgang og har fokus på hvordan de jobber internt, når hun veileder dem. Ola (4) tar utgangspunkt i

veiledningsdokument han får tilsendt fra PP-tjenesten i sin veiledning. Dette kan ses i lys av Lauvås og Handal (2000) som hevder at veiledning handler om å utvikle kompetanse for praktisk arbeid. Ola (4) er videre opptatt av at veiledningen som gis, skal gi seg utslag i en mer kollektiv kultur for læring, hvor PP-tjenesten og skolen kan lære av hverandre og lære sammen.

Fokus på rollen kommer også frem når de berører utfordringer knyttet til veiledningen. De sier:

- (5) Kari: Selv om PP-tjenesten gjør en god jobb så gjør de kanskje ikke det skolen forventer, og i det rommet gror det misnøye. Så jeg er veldig tilhenger av å forventningsavklare i stor grad (Int. Kari s.4). Det er ikke noe A4 oppdrag (Int. Kari s.5). Den eksterne konsulentrollen som Statped gjerne har i prosjekt, det er ikke noen enkel rolle å ta, for det er veldig fort gjort å ta for mye ansvar. Så det er hele tiden å bremse, og heller motivere og spørre og reflektere sammen med prosjektleder (Int. Kari s.8). Sliter vi litt med den ekspertrollen igjen da, veldig fort å havne i den (Int. Kari s.11).
- (6) Ola: Vi er ganske styrende da. Og det, når jeg sier det så er det fordi jeg tror at det er jo ikke helt optimalt da (Int. Ola s.10). Hvis noen andre tar over for mye av det, så kan jo det, tenker jeg da, kanskje svekke entusiasmen og motivasjonen (Int. Ola s.11).

Kari (5) forteller at den eksterne konsulentrollen som hun og Ola har, ikke er enkel å ta, på grunn av at det er fort gjort å ta for mye ansvar. Hun påpeker videre viktigheten av å unngå dette. Ola (6) føyer seg til dette når han sier at de er styrende, og uttrykker en uro for at dette vil kunne svekke entusiasmen og motivasjonen til PP-tjenesten. Lauvås og Lauvås (2004) differensierer mellom positivt og negativt formulerte forventninger, og at disse er knyttet til lover, retningslinjer og tradisjoner. Statped har gjerne en tradisjon for å være prosjektledere, og retningslinjer for dette i fra tidligere prosjektarbeid. Som Kari (5) uttrykker det ”Samhandlingsprosjektet” er ikke noe A4 oppdrag. Dette kan tolkes som at det er forskjellig fra det hun er vant med fra tidligere oppdrag. I dette prosjektet vil det da være viktig for dem å være sin rolle bevisst. Kari (5) fremhever her at det er viktig å bremse opp og heller spørre og motivere prosjektleder.

Rolleforventningene som Lauvås og Lauvås (2004) trekker fram, avhenger av den hierarkiske posisjonen til den personen forventningene retter seg mot. De hevder at jo høyere opp i hierarkiet en person befinner seg, jo flere kan-forventninger knyttes til han eller henne. I en tenkt hierarkisk oppstilling, vil Statped som andrelinjetjeneste befinne seg over PP-tjenesten, som er en førstelinjetjeneste. Kari (5) uttrykker at de sliter litt med denne ekspertrollen, men

er seg den bevisst og prøver å overføre og få PP-tjenesten til å komme fram til løsninger selv. På samme måte vil PP-tjenesten stå over skolen i en slik oppstilling. Kari (5) trekker frem at PP-tjenesten gjør en god jobb, men kanskje ikke det som skolen forventer av dem, og at i dette rommet kan det gro misnøye. Det vil her være behov for forventningsavklaringer på flere nivå, ikke bare mellom Statped og PP-tjenesten, men også mellom skolen og PP-tjenesten. Det er ikke alltid man er klar over at man stiller slike forventninger til seg selv og andre, skriver Lauvås og Lauvås (2004). Og det er først når det oppstår en uoverensstemmelse mellom dine og andres forventninger, at man blir bevisst dette. Forventningene Ola (6) og Kari (5) har til sine roller, og de forventningene PP-tjenesten har, vil det være viktige å få avklart for å unngå dette rommet for misnøye som Kari snakker om.

Fokus på rollen kommer når de reflekterer rundt det de opplever som forventninger til sin rolle. De sier:

- (7) Kari: En sånn blanding mellom ekstern konsulent og en faglig bidragsyter (Int. Kari s.5). PP-tjenesten har vel forventet at de skal lære seg et verktøy. De forventer vel at skolen og PP-tjenesten skal bli enige om hva de skal satse på og på hvordan måte de skal gjøre det. Forventer vel et bedre samarbeid kommunalt. Jeg føler at de forventer at jeg skal veilede og komme med faglige innspill. Kan godt hende at de forventer meg til å være ekspert (Int. Kari s.11).
- (8) Ola: Jeg tror jo det at deres forventninger er at dette her skal hjelpe dem til en mer avklart. Jeg tror de tenker på meg som en veileder i deres arbeid, kanskje da en inspirator i forhold til å tenke noen nye samhandlings- og arbeidsmåter. Samhandling med skolene, mer forventningsavklart, og jeg tror også de hadde forventninger til at de her redskapene som er implementert skulle gjøre det lettere for dem å samhandle (Int. Ola s.13).

Kari (7) og Ola (8) snakker begge om at de opplever forventninger til deres roller i ”Samhandlingsprosjektet”. Lauvås og Lauvås (2004) hevder at forventningene til en rolle inneholder krav om at kunnskap og teoretisk innsikt skal komme frem i samarbeidet og for den det samarbeides for. Kari (7) snakket om at hun følte forventninger fra PP-tjenesten om at hun skulle veilede og komme med faglige innspill. Hun trekker i tillegg frem at det er en mulighet for at de forventet at hun skal være ekspert. Ola (8) nevner veileder for PP-tjenesten sitt arbeid og inspirator for nye måter å samhandle og jobbe på, når han snakker om de forventningene han føler er rettet mot han. Rolleforventninger kommer til uttrykk på ulike måter (Lauvås & Lauvås, 2004). De forventningene som Kari (7) og Ola (8) snakker om her, beskriver også godt hva det er de faktisk har bidratt med i ”Samhandlingsprosjektet”. Dette kan sammenfattes med Rommetveit (1953) sin teori om det sosiale trykk. Selv om en rolle inneholder alltid vil ha friheten til selv å delvis utforme sin rolle, vil forventningene fra

omgivelsene legge et press på å utføre rollen i samsvar med disse. Forventningene kan komme fra de som deltar i samarbeidet, men også utenifra (Lauvås & Lauvås, 2004), i dette tilfellet fra prosjektplaner og prosjekteier, samt utdanningsdirektoratet som har tildelt Statped denne oppgaven.

Fischer og Sortland (2001) har delt inn rollebegrepet i formell og uformell rolle. Den formelle rollen vil være i kraft av den stillingen en har, og for Kari (7) og Ola (8) vil det faktum at de er ansatte ved Statped gi dem en formell rolle. Den uformelle rollen vil ligge i de andre forventningene som retter seg mot rollenehaveren. Kari (7) og Ola (8) vil i lys av dette ha to roller i ”Samhandlingsprosjektet”. Den uformelle vil dreie seg om det de andre deltakerne forventer av dem, som ikke står eksplisitt nedskrevet noen plass. De uformelle rollene vil bli konstruert i møtene mellom deltakerne (Nilsen & Jensen, 2010). Ola (8) snakker om forventninger fra PP-tjenesten om det å bli opplevd som nyttige for skolen og bedre samhandling mellom dem. Kari nevner bedre samarbeid kommunalt og enighet mellom skolen og PP-tjenesten. Disse utsagnene danner deres uformelle rolle, det de føler er forventninger fra PP-tjenesten.

Drøfting

I analysen av datamaterialet kom det frem at begge forskningsdeltakerne var opptatt av sine roller i ”Samhandlingsprosjektet”. I dette kapittelet har jeg presentert empiri som viser dette, samt analysert empirien i lys av teorier om roller. Både Kari og Ola har gjort seg opp noen tanker om hva deres roller innebærer. Jeg fant at de hadde forventninger til seg selv, og at de var fokusert på hvordan deres rolle skulle bidra til en bedret situasjon for PP-tjenesten, i deres samarbeid med skolen. Det kommer frem av empirien at det ikke nødvendigvis finnes noen fasit på hvordan Kari og Ola skulle utfylle sine roller. Dette understrekes av Kari (1) når hun sier at hun ikke har klart å finne noen oppskrift. I ”Samhandlingsprosjektet” har Kari (1) og Ola (2) sine roller dreid seg hovedsakelig om veiledning av PP-tjenesten, samt å gjøre tjenesten kjent med analysemodellen. Kari og Ola har vært utenfor selve prosjektarbeidet, hvor det er deltakerne i kommunene som har vært ansvarlige. ”Samhandlingsprosjektet” er eid av kommunene og det er lederne for PP-tjenesten som har hatt rollen som prosjektledere. Dette sammenfaller med Kari (1) sitt utsagn om at hun ser på seg selv som en ekstern konsulent. Kari (1) og Ola (2) har, i kraft av sine stillinger ved Statped, blitt invitert inn i prosjektet for å veilede PP-tjenesten i deres arbeid og for å bidra til en utvikling av et bedre samarbeid mellom PP-tjenesten og skolene. Ola (2) ser på seg selv som en støtte for PP-

tjenesten. Ut i fra dette kan det tolkes at han og Kari (1) ikke er direkte involvert i det som skjer i kommunene, men at de gir støtte til "Samhandlingsprosjektet" fra utsiden gjennom å veilede PP-tjenesten.

Kari (3) og Ola (4) har veiledning med PP-tjenesten og da spesielt med PP- lederne. Kari (3) vil gjerne styrke PP-tjenesten i deres veiledningsrolle ute i skolene. Når prosjektet er slutt og Kari og Ola trekker seg ut, vil det være viktig at det er et bedret forhold mellom PP-tjenesten og skolene, i begge kommunene. Det er nettopp dette som kan tolkes som målet med prosjektet. Det er i tiden etter prosjektet at de virkelig vil få kjenne på det de har lært og om de har utviklet seg, slik hensikten har vært. Ola (4) fremhever her at han ønsker å få til mer samstemthet mellom PP-tjenesten og skolen, og at de skal utvikle en mer kollektiv kultur hvor de kan lære av hverandre, og lære sammen. I deres veiledning tar de utgangspunkt i det PP-tjenesten melder som utfordringer. Ola (4) forteller at han får tilsendt et veiledningsdokument, som han da bruker i sin forberedelse til veiledningssekvensen. Kari (3) er opptatt av å være spørrende i forholdt til hvordan det går med dem og vansker som oppstår.

I et prosjekt som dette, med flere parter involvert, vil det være fordelmessig å ha klarlagt seg imellom hvem som innehar hvilke roller og hva de enkelte rollene skal innebære. I lys av dette trekker Kari (1) frem at det ikke er selvsagt hvordan denne rollefordelingen er. De er i en kontinuering prosess hvor de river og sliter i å finne sine roller. Det vil i tillegg være viktig å skape en god relasjon til de man samhandler med, da spesielt om man vil at det skal føre til videre samarbeid og utvikling, også i tiden etter at prosjektet er slutt. Ola (2) trekker også frem dette. Han har tanker om sin relasjon til de han samhandler med, men trekker det også videre til relasjonen mellom de andre deltakerne, altså mellom skolen og PP-tjenesten. I dette kan det ligge at Ola (2), som har vært med på flere utviklingsprosjekt tidligere, har en forståelse av at gode relasjoner vil danne et godt grunnlag for videre samarbeid og samhandling. Det vil da bli viktig å legge til rette for denne gode relasjonen mellom dem og på den måten gjøre et forsøk på å sikre at samarbeidet vil kunne fortsette i tiden etter at prosjektet er slutt, når Kari og Ola trekker seg ut.

Mennesker som samhandler og samarbeider vil alltid måtte tilpasse seg hverandres oppfatninger og forventninger. I tråd med dette vil det aldri være helt enkelt å inneha en rolle, det vil ofte kunne inntreffe ulike forventninger og dilemmaer knyttet til det å ha en bestemt rolle. Dette belyses av Kari (5) når hun fremhever viktigheten av å forventningsavklare. Dette håper hun vil kunne redusere at man har forventninger som ikke blir innfridd og unngå dette

rommet hvor det gror misnøye. Ola (6) trekker frem at de er ganske styrende, og at dette ikke er optimalt. Han frykter at hvis han tar over for mye, så vil dette føre til at entusiasmen og motivasjonen til prosjektdeltakerne blir svekket. Kari (5) ser ut til å ha samme oppfatning når hun sier at det er veldig fort å havne i en ekspertrolle. Kari (5) påpeker videre at hun prøver å være seg dette bevisst ved å ikke ta for mye ansvar, hun prøver å bremse seg selv og heller spørre og reflektere sammen med prosjektleder. Men hun uttrykker at det er ikke noe A4 oppdrag, og at den eksterne konsulentrollen ikke er en enkel rolle å ta. Det Kari (5) og Ola (6) her trekker frem som det de opplever som utfordringer, kan knyttes til hvordan Statped vanligvis jobber med utviklingsprosjekt. Det er da gjerne de som vil inneha en prosjektlederrolle, som trekker i trådene og har ansvaret. I ”Samhandlingsprosjektet” ligger dette ansvaret hos kommunene som eiere, og lederne for PP-tjenesten, som er prosjektledere. Det at de er seg dette bevisst og at de prøver å unngå å ta over for mye, vil kunne være av stor betydning for utfallet av dette prosjektet. I etterkant av prosjektet er det kommunen som skal videreføre og integrere dette inn i sin arbeidshverdag, det vil derfor kunne være viktig at det også i prosjektperioden, er de som har det hele og fulle ansvaret. Mens Kari og Ola er tilgjengelige for å gi veiledning og støtte der det trengs.

Kari (7) og Ola (8) snakker også om forventninger som de føler på i den rollen de har hatt i ”Samhandlingsprosjektet”. Ola (8) tror det ligger forventninger til hans rolle, i at det han bidrar med skal hjelpe PP-tjenesten og skolen til å få et mer avklart forhold seg i mellom, og at det skal bli lettere for dem å samhandle. Kari (7) snakker om at hun føler at forventningene ligger til hennes rolle som veileder og til at hun skal komme med faglige innspill. Hun forteller videre at de har forventninger om å lære seg dette verktøyet, analysemodellen, og at PP-tjenesten og skolen skal komme frem til en enighet om hva og hvordan de skal jobbe. Inspirator for måter å samhandle og arbeide på, trekker Ola (8) også fram når han snakker om hva som er forventet av hans rolle. Kari (7) snakker om at det kan være en mulighet for at de forventer at hun skal være ekspert.

Kapittel 5

”Vi jobber med å styrke PP-tjenesten i sin veilederrolle”

Denne uttalelsen er hentet fra Kari, men den representer likevel kjernen i det som er Kari og Olas mål med sin veiledning i ”Samhandlingsprosjektet”. Dette var mitt andre funn som kom frem av den deskriptive analysen. I dette kapittelet vil jeg først presentere relevant teori. Deretter vil jeg analysere funnene i lys av denne teorien. Avslutningsvis vil jeg drøfte funnene.

Teori

Empowerment handler om overføring av makt. Anvendt som prinsipp betyr empowerment å styrke de som søker hjelp, gjennom et rådgivningsarbeid som legger vekt på opplevelse av mestring og kompetanseutvikling hos alle aktørene (Lassen, 2008). Innenfor denne teoretiske retningen defineres rådgivning som en hjelp til selvhjelp hvor de profesjonelle aktørenes rolle blir å tilrettelegge for maksimal vekst ved å frambringe de iboende kreftene og ferdighetene hos de impliserte, vektlegge deres muligheter for utvikling og anerkjenne deres personlige valg (Lassen, 2008).

Gjennom flere års forskning på tidlig intervensjon og familiearbeid har det blitt identifisert sju temaer som danner en metodisk fremstilling av empowerment (Lassen, 2008). Det første temaet som blir presentert er behovsanalyse og intervensjon. Det understrekes at disse bør være basert på rådsøkers egne behov og initiativ. Behov anses som de ressursene og den støtten som er nødvendig for å sikre at prioriterte mål blir nådd. Rådsøkers ønsker og vurderinger vil her danne utgangspunktet for rådgiveren i sitt arbeid. Det andre temaet belyser antakelsen om at alle mennesker og systemer har eksisterende ressurser og muligheter til å øke sin kompetanse. Ved å bygge på rådsøkers styrker vil en kunne bidra til positive vekstvilkår, da det tas utgangspunkt i den allerede eksisterende kompetansen. Som resultat av en slik fokusering vil det kunne bli en bedret interaksjon mellom rådsøker og rådgiver, ved at motstand minimaliseres og motivasjon for innsats styrkes (Lassen, 2008). Det at rådgivning bygger på en mobilisering av uformelle og formelle former for støtte, presenteres i det tredje temaet. Begge disse spiller inn for å øke sannsynligheten for at rådsøkers behov blir ivaretatt. Innholdet i en slik mobilisering tar utgangspunkt i den enkeltes situasjon, og vil av den grunn kunne variere mye. Det fjerde tema i den metodiske fremstillingen tar for seg hvordan rådgiveren støtter rådsøkeren. Samarbeid og partnerskap er underliggende føringer for interaksjonen dem imellom. Dette fordrer etablering av en gjensidig og anerkjennende

kommunikasjon mellom partene (Lassen, 2008). Det femte temaet fremhever to mål som inngår i en rådgivningsprosess. Det første er knyttet til mestringsopplevelser. Her innebærer det å tilrettelegge for mulighetene til å ta i bruk den allerede eksisterende kompetansen og utvikle nye ferdigheter på bakgrunn av denne. Det andre målet går ut på at konsekvensene av prosessen skal bli en styrking av individet, slik at det vil bli i stand til å møte nye utfordringer senere. I det sjette temaet framheves det at fokuset på rådgivning i modellen er ut i fra et økologiske og systemisk perspektiv. Sagt med andre ord, det inkluderer individets totale livskontekst. I rådgivningskonteksten er kommunikasjon i prosessen en sentral dimensjon. Rådsøker bør møtes med anerkjennende holdninger, empatisk innlevelse og oppmerksomhet, og med respekt for sine valg og sin innsats (Lassen, 2008). Det sjuende og siste tema i denne framstillingen av empowerment fokuserer på at alle mennesker kan profittere på å få støtte. Det er innenfor denne modellen like legitimt å gi hjelp ut i fra et ønske om utvikling, som å tilrettelegge situasjoner og minske mulighetene for at vanskeligheter oppstår (Lassen, 2008).

En syntese av de presenterte temaene består i å fremheve en proaktiv og positiv orientering. Det prinsipielle fundamentet ligger i troen på at alle mennesker har iboende krefter som det kan bygge på og åpner opp for muligheter til videreutvikling. For å sikre empowerment bør den som søker rådgivning kunne attribuere positive endringer til seg selv og egne handlinger, og dermed få en større følelse av kontroll. Det betyr at rådsøkeren tillegger seg selv hovedansvaret for utviklingen, og der igjen opplever seg selv som hovedaktør i sitt liv (Lassen, 2008). Når det er flere systemer å forholde seg til, vil rådgiveren få flere rådsøkere, samtidig vil disse sannsynligvis ha noe forskjellige behov. Rådgiveren må her ha en utvidet evne til å vise empati. Det må også være en genuin kommunikasjon i relasjon til alle involverte. Rådgivning på denne måten fordrer god systemkompetanse, fleksibilitet, oversikt og evne til å møte flere på samme tid (Lassen, 2008). Nettopp dette kan legge grunnlaget for en kommunikasjon med likeverdighet mellom partene. Videre kan det åpne opp for at aktørene kan føler seg møtt som viktige deltakere i en utviklingsprosess. Opplevelse av dette blir vesentlig for den enkeltes eierskap og engasjement i endringsprosessen. Et fellesløft som dette kan ses på som en av de sentrale styrkene innenfor empowermenttradisjonen (Lassen, 2008).

Empiri og analyse

Kari og Ola er opptatt av å være støttende for PP-tjenesten i deres utvikling. De sier:

- (9) Kari: Jeg er en støttespiller da. Men jeg blir jo litt på utsiden, og jeg tenker at jeg skal nok være litt på utsiden også (Int. Kari s.5). Hvis jeg tenker støtte, veiledning på prosjektdriving, på refleksjon, reflekterende team som metode, og samhandling mellom, på overordnet nivå mellom skole og PPT, så tror jeg kanskje jeg er inne på noe som jeg har tolket det som (Int. Kari s.5).
- (10) Ola: Jeg veileder PPT i ting som de syns er vanskelig (Int. Ola s.7). Jeg tror de tenker på meg som en veileder i deres arbeid, kanskje da en inspirator i forhold til å tenke noen nye samhandlings- og arbeidsmåter. Rett og slett at de skulle bli en bedre PP-tjeneste da, som ble opplevd som nyttig for skolen (Int. Ola s.13).

Kari (9) og Ola (10) vektlegger begge å gi veiledning og å støtte PP-tjenesten, slik at de utvikler kompetanse på disse områdene og videre kan bruke dette i sitt arbeid i skolene. Ola (10) snakker om at de skal bli en bedre PP-tjeneste. Lassen (2008) hevder at man må tilrettelegge for å ta i bruk den kompetansen som allerede foreligger, og bygge videre på denne med å utvikle nye ferdigheter. Dette kan sammenfattes med det Ola (10) sier, hvor han skal bidra til å bedre og videreutvikle PP-tjenesten. Kari (9) anvender begreper som støtte, veiledning og samhandling, i sin tolkning av hva hun skal bidra med for å utvikle PP-tjenesten og deres samarbeid med skolen. I tillegg snakker Kari (9) om at hun er en støttespiller. Empowermentteorien fremhever at alle mennesker kan dra nytte av å få støtte. Dette kan være støtte og hjelp ut i fra rådsøkers ønske om utvikling, men også i forhold til tilrettelegging og for å hindre at det oppstår vanskelige situasjoner (Lassen, 2008). For at empowerment skal sikres, er det hevdet av Lassen (2008) at den som søker rådgivning bør kunne attribuere de positive endringene som finner sted, til seg selv og egne handlinger. Dette vil kunne føre til en større følelse av kontroll hos individet, og at individet da vil legge hovedansvaret for den utviklingen som finner sted, til seg selv. Ola (10) sier at han er en veileder og inspirator i forhold til den jobben PP-tjenesten gjør. Dette kan tolkes som at han står på siden, eller som Kari (9) betegner det på utsiden, og at det er PP-tjenesten som står for de endringene som finner sted. Dette samsvarer med teorien til Lassen (2008).

Kari og Ola er opptatt av at veiledningen de gir til PP-tjenesten, skal gjøre tjenesten bedre i sin veiledning ut i skolene. De sier:

- (11) Kari: Så har jeg fast veiledning med PP-kontoret. Slik at vi utvikler deres reflekterende team, slik at de igjen er i stand til å veilede inn i skolens. Bli en veiledning på mange plan (Int. Kari s. 5). Men det blir jo den veiledningen, og den støtten i mot de ideene de selv har (Int. Kari s.10). De jobber jo med den rollen, og jeg veileder på hvordan den rollen kan være (Int. Kari s.11). Så jobber vi med å veilede PP-tjenesten, styrke dem i sin veilederrolle inn i det reflekterende teamet (Int. Kari s.12). Lytte til hva de hva som foregår i kommunen og prøve å forstå dem. Støtte dem (Int. Kari. S.14). Essensen for meg når jeg ser på det, er vel det å skape en kultur for

refleksjon, en bedre samhandling. Det handler litt om å bruke PP-tjenesten på en bedre måte og få til at skolene blir mer selvhjulpne (Int. Kari s.2).

- (12) Ola: Så har jeg jo veiledningsmøter jevnlig. I forhold til sin veiledning ut i disse lærergruppene (Int. Ola s.3). Gjennom veiledning til PP-tjenesten i forhold til deres jobbing ute i skolen, og som forhåpentligvis bidrar til kvalitet i jobbingen deres, og legitimitet. Med å prøve å utvikle en slik arbeidsløype, samhandlingsmønster, som jeg tror vil kunne bidra sterkt til at PPT får en bedre arbeidssituasjon i forhold til skolen (Int. Ola s.12).

Kari (11) og Ola (12) trekker fram at de begge har jevnlig veiledning med PP-tjenesten og at målet med denne veiledningen er å gjøre de ansatte i PP-tjenesten bedre på sin veiledning ut i skolene. Dette kan ses i lys av teori om empowerment. Lassen (2008) hevder at empowerment handler om overføring av makt, og anvendt som prinsipp betyr empowerment å styrke de som søker hjelp. Det er et rådgivningsarbeid som vektlegger opplevelse av mestring og kompetanseutvikling. Kari (11) snakker om en veiledning på mange plan, hvor hennes veiledning til PP-tjenesten skal styrke dem i deres videre veiledning inn i det reflekterende teamet på skolen. Innenfor empowermentteorien framheves det at ved å bygge på styrkene til rådsøkeren, vil en kunne bidra positivt til vekst, hvor det da kan tas utgangspunkt i den kompetansen som allerede ligger hos individet. Dette er i tråd med Karis (11) uttalelse. Ola (12) sier at han håper den veiledningen han gir til PP-tjenesten, vil kunne øke kvaliteten på jobbingen deres, og samtidig PP-tjenesten sin legitimitet i forhold til skolen. Dette er i samsvar med definisjonen av rådgivning innen empowerment, som en hjelp til selvhjelp (Lassen, 2008). Det blir videre poengtert at det å tilrettelegge for maksimal vekst hos aktørene gjøres ved å bringe fram det de har av krefter og ferdigheter, og vektlegge mulighetene for utvikling. Kari (11) fremhever at hun lytter til PP-tjenesten, prøver å forstå dem og deres virkelighet. Og på bakgrunn av dette forteller Kari (11) videre, at hun får innsikt hva PP-tjenesten opplever som utfordrende, og gir dem støtte. Behovsanalyse er et av punktene innen empowermentteorien (Lassen, 2008), og understreker det Kari (11) sier. Rådsøkers behov definerer de ressursene og den støtten som kreves for å sikre at mål blir nådd. Det vil være rådsøkers ønsker og vurderinger, som Kari får innsikt i når hun lytter til dem, som vil være utgangspunktet for den måten rådgiveren velger å legge opp arbeidet på (Lassen, 2008). Både uformelle og formelle former for støtte vil være seg utslagsgivende for om rådsøkeren sitt behov blir nådd (Lassen, 2008). Dette er også i overensstemmelse med Ola (12) når han snakker om utvikling av en arbeidsløype og bedre samhandlingsmønster, som han tror vil kunne bidra til å gjøre PP-tjenesten sin arbeidssituasjon i forhold til skolen bedre.

Kari og Ola har fokus på å holde seg litt i bakgrunnen, slik at det er PP-tjenesten som utvikler kompetanse. De sier:

- (13) Kari: Da blir det viktig å ikke ta over prosjektet å, for da er det vi som sitter igjen med kompetansen, og ikke dem, og det er ingen hensikt. Så det er hele tiden å overføre og få dem til å si tingene, stille de gode spørsmålene. Det er jo kjempevanskelig å ikke sin tingene selv (Int. Kari s.15).
- (14) Ola: Vi skulle lagt større trykk på å få fram deres eierskap og ledelse i prosjektet (Int. Ola s.10). Hvis vi står for tydelig og for mye ute i praksisfeltet, så kan det ha betydning for PPT sin legitimitet og rolle (Int. Ola s.12).

Som tidligere nevnt fremheves det innenfor empowermentteorien å bygge på den allerede eksisterende kompetansen hos rådsøker (Lassen, 2008). Det er PP-tjenesten som kjenner sin kommune og sine skoler best. De Statpedansatte vil her bli rådgivere, eller eksterne konsulenter for å bruke Karis (13) betegnelse, som må bygge videre på det PP-tjenesten allerede kan, for å utvikle deres kompetanse. Det poengteres i teorien at dette vil kunne bedre interaksjonen mellom dem, samt minke motstand og øke motivasjonen for innsats. Ola (14) sier at når han ser tilbake på prosjektet, skulle det blitt lagt større trykk på å få frem PP-tjenesten sitt eierskap og ledelse i prosjektet. Ola (14) har tidligere trukket frem at han var opptatt av relasjonen. Lassen (2008) fremhever hvordan god kommunikasjon i relasjon til de involverte, legger et grunnlag for likeverdighet mellom partene. Opplevelse av dette vil være vesentlig for den enkeltes eierskap og engasjement i endringsprosessen. Videre skriver hun at et slikt fellesløft kan anses som en av de sentrale styrkene innenfor empowermenttradisjonen.

Kari (13) opplever viktigheten av at det er PP-tjenesten som til sist skal sitte igjen med nyutviklet kompetanse, og er i den forbindelse opptatt av å stille de gode spørsmålene som vil kunne bidra til kompetanseutvikling. Dette sammenfattes med empowermentteoriens positive orientering, som er troen på at alle mennesker har iboende krefter som det kan bygges videre på, og som åpner opp for mulighetene til videre utvikling (Lassen, 2008). Kari (13) overfører kompetanse gjennom å stille spørsmål og være seg bevisst at hun ikke ska ta over for mye. PP-tjenesten skal utvikle denne kompetansen selv, med støtte fra Kari (13). Gjennom dette kan man anta at hun bidrar til muligheter for mestringsopplevelser (Lassen, 2008) hos PP-tjenesten. Ola (14) snakker om PP-tjenestens legitimitet, og at han ikke ønsker å undergrave denne ved å være for mye og for tydelig ute i praksisfeltet. Dette kan ses i lys av Lassen (2008) når hun innenfor teori om empowerment snakker om hjelp til selvhjelp, og hvor det tilrettelegges for maksimal vekst hos den rådsøkende. Når Ola (14) ikke står ute i kommunen,

faller valgene og videre, utviklingen, på PP-tjenesten. Dette vil videre kunne støtte opp under deres legitimitet og rolle.

Drøfting

I analysen av datamaterialet kom det frem at begge forskningsdeltakerne var opptatt av å styrke PP-tjenesten i deres arbeid, og deres veilederrolle i forhold til skolene. Jeg har i dette kapitlet presentert teori om empowerment, videre har jeg analysert empirien i lys av denne teorien. Kari og Ola var begge opptatt av å være støttende, og at de gjennom den støtten de ga skulle videreutvikle og hjelpe PP-tjenesten til å bli enda bedre.

Jeg fant at de var opptatt av at deres veiledning skulle bidra til en bedret arbeidssituasjon mellom PP-tjenesten og skolen, og at de ikke ønsket å stå for tydelig ute i kommunene. Det kom fram i empirien at Kari (9) så på seg selv som en støttespiller. Hun påpekte videre at hun var litt på utsiden, og at det gjerne var der hun skulle være. Hun veiledet PP-tjenesten, og da spesielt PP-leder i hvordan prosjektet kunne drives. Med tanke på at det var PP-leder som skulle styre prosjektet, i kraft av hennes rolle som prosjektleder, forteller Kari (9) at hun har bidratt med støtte og veiledning på dette. Videre sier Kari (9) at hun har veiledet dem for å få til en bedre samhandling mellom PP-tjenesten og skolen, på overordnet nivå. Ola (10) trekker frem at han har gitt veiledning på det som PP-tjenesten har opplevd som vanskelig. Han har prøvd å være en inspirator for dem, i nye måter for skolen og PP-tjenesten å jobbe sammen på.

Kari (11) og Ola (12) har uttrykt at de har tanker om at det de bidro med, ved å lære dem analysemodellen, skulle ha en positiv effekt på samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen. De ønsket gjennom sin veiledning å gjøre PP-tjenesten enda bedre i den jobben de gjør. Ola (12) sier at han håpet at den veiledningen han ga, vil bidra til å skape kvalitet i og legitimitet for den jobben som PP-tjenesten gjør ute i skolene. Kari (11) trekker frem et ønske om bedre samhandling, og at dette kan hjelpe skolene til å bli mer selvhjulpne, at de kan bruke PP-tjenesten på en bedre måte. De uttrykker begge at de har opplevd begeistring fra PP-lederne og at entusiasmen for modellen de har introdusert for dem, har vært stor. Dette bekreftes av andre studier (Wettré, 2012; Laupsa, 2012) hvor det trekkes frem at analysemodellen oppleves som nyttig for PP-tjenesten både i det reflekterende teamet og i arbeidsgruppene. Det blir fremhevet at modellen har bidratt til å skape struktur i møtene de har sammen (Wettré, 2012) og at de ser en nytteverdi av å bruke modellen også i ettertid av prosjektet (Laupsa, 2012).

Både Kari (11) og Ola (12) gir uttrykk for å ha en ydmykhet i sine uttalelser og en respekt for jobben som PP-tjenesten gjør, når de snakker om hvordan de vil støtte og hjelpe PP-tjenesten. Ola (12) har en strek vilje til å gi PP-tjenesten en bedre arbeidssituasjon. Dette kan tolkes som at han har stor tiltro til den jobben PP-tjenesten gjør, men at det er i samhandlingen mellom skolen og PP-tjenesten at det stopper litt opp. Ola (12) snakker om at han prøver å utvikle en felles arbeidsløype mellom dem, slik at samhandlingsmønsteret kan bli bedre. Kari (11) snakker om at veiledningen og støtten hun gir, er i samsvar med de ideene PP-tjenesten selv har. Hun er i tillegg opptatt av å lytte til dem og prøver å forstå deres ståsted og deres utfordringer. Det er PP-tjenesten som har mest kunnskap om og kjenner sine skoler best, og hvor utfordringene ligger. Kari (11) tilbyr støtte og veiledning her, i forhold til og med utgangspunkt i det de forteller, samt til de ideene de selv kommer med, med tanke på løsninger og endringer som vil kunne gjøre samhandlingen, og ikke minst PP-tjenesten bedre.

”Samhandlingsprosjektet” har som mål å utvikle PP-tjenestens kompetanse. I lys av dette fremhever Kari (13) at det er viktig å ikke ta over for mye av det arbeidet som gjøres i prosjektet, altså i det reflekterende teamet eller i arbeidsgruppene. Hun trekker frem at en konsekvens av det vil kunne være at det da blir hun og Ola som sitter igjen med den nyutviklede kompetansen, og ikke PP-tjenesten, og at dette ikke er noen hensikt. Det kan tolkes som at Ola (14) uttrykker en bekymring for akkurat dette, når han sier at han ville lagt større press på å få frem kommunen og PP-tjenestens eierskap og ledelse i prosjektet. Ola (14) virker videre å være opptatt av å holde en lav profil ute i kommunen. Han påpeker at om han står for tydelig og for mye ute i praksisfeltet, så vil dette kunne få betydning for PP-tjenesten sin legitimitet og rolle i forhold til skolen. Han har et ønske om å styrke denne, og ikke svekke den, noe han tror vil bli konsekvensen om han er for tydelig. Kari (13) snakker om at hun er seg selv bevisst at det er vanskelig og ikke komme med løsningene på problemene selv, og å komme med svarene. Hun fremhever at hun hele tiden, ved å stille de gode spørsmålene, prøver å overføre ansvaret til PP-tjenesten og prøver å få dem til å komme med forslag til løsninger selv. Det vil kunne være viktig i forhold til PP-tjenestens videre arbeid, at de føler at det er de selv som har kommet fram til løsninger, endret sine måter å jobbe på og funnet nye måter å samhandle med skolen på. Dette understrekes også av Ola (14) når han trekker frem viktigheten av å ha en eierskapsfølelse til den jobben PP-tjenesten gjør.

Kapittel 6

Oppsummering og avsluttende kommentarer

Denne studiens problemstilling har vært: *Hvordan opplever og erfarer Statpedansatte å bidra med veiledning og støtte til PP-tjenesten, i deres arbeid med å utvikle samhandling med skolen?* For å besvare denne problemstillingen har jeg intervjuet Kari og Ola. De er begge ansatt i Statped, og har hatt en rolle som veiledere for PP-tjenesten i ”Samhandlingsprosjektet”. I analysen av datamaterialet kom det frem at Kari og Ola var opptatt av sin rolle i dette prosjektet. Videre fant jeg at de hadde et ønske om at de bidro med av veiledning i ”Samhandlingsprosjektet”, skulle gjøre PP-tjenesten bedre i sin veiledning ut i skolene, og at dette skulle legge grunnlaget for en bedre samhandling mellom skolene og PP-tjenesten i de to kommunene som deltok i prosjektet.

De Statpedansatte, Kari og Ola, uttrykker en svært reflektert holdning til sin rolle i ”Samhandlingsprosjektet” og hva som ligger i å inneha denne rollen. Prosjektets målsetting har vært å skape en bedre samhandling mellom skolen og PP-tjenesten, og å heve PP-tjenesten sin kompetanse. Kari og Ola har gitt uttrykk for at de har stått litt på utsiden av prosjektet, men fremhever likevel at deres rolle har vært sentral i forhold til veiledningen, hvor deres oppgave har vært konsentrert rundt veiledning av PP-tjenesten i kommunene. Kari og Ola har vært opptatt av at den veiledningen de har gitt skulle bedre samhandlingen og skape en mer samstemthet mellom PP-tjenesten og skole. De uttrykker at det ikke har eksistert fasit for hvordan en skal utøve denne veiledningen. De har jobbet sammen med PP-tjenesten for å avklare forventningene til de ulike deltakerne. Dette er også et viktig moment som begge, på bakgrunn av et ønske om bedre samhandling, har prøvd å overføre til kommunene. Avklaringen kan PP-tjenesten ta med seg inn i sin samhandling med skolene. Det har vært noen utfordringer knyttet til den rolle de Statpedansatte har innehatt. De ytrer at det har vært utfordrende å ikke ta over prosjektet og komme med løsningen de ser som hensiktsmessige. Begge Statpedansatte begrunner at dette er viktig da det er PP-tjenesten selv som skal sitte igjen med økt kompetanse etter prosjektet.

Kari og Ola har uttrykt at PP-tjenesten har hatt forventninger til hva de skulle tilføre prosjektet. Videre fortalte de at de kjente på disse forventningene, og følte også at de har prøvd å møte disse så godt de har kunnet. Dette har vært knyttet til den veilederrollen som de som kom fra Statped skulle ha inn i prosjektet. PP-tjenesten skulle lære seg et verktøy for å

bedre samhandlingen. Kari og Ola har presentert analysemodellen for dem, og brukt denne i sin veiledning av PP-tjenesten for at de skulle lære å bruke den i sin videre veiledning ut i skolene. Modellen legger opp til samhandling gjennom samarbeid for å finne de mest formålstjenlige tiltakene. Hensikten ved bruken av denne modellen kan slik også tas til inntekt for å kunne øke samhandlingen mellom PP-tjenesten og skolen. Analysemodellen er et nytt verktøy for PP-tjenesten og kan slik også bidra til å heve kompetansen for de ansatte. Dette i tråd med delmålet for ”Samhandlingsprosjektet”. Når Kari og Ola forteller om sin rolle inn i prosjektet har de samlet sett fokusert på sin rolle. Hvordan deres veilederrolle har utartet seg, utfordringer knyttet til deres rolle, samt hvilke forventninger de opplever har vært knyttet til rollene.

Kari og Ola er videre opptatt av at de ønsker å styrke PP-tjenesten i sin veilederrolle i forhold til skolene. De ser på seg selv som støttespillere og inspiratorer for PP-tjenesten i deres veiledning ut til skolene, og nye måter for dem å samhandle på. Kari og Ola har fokusert på at veiledningen de ga skulle skape kvalitet og legitimitet i veiledningen som PP-tjenesten tilbyr, og at de ønsket å gi dem en bedre arbeidssituasjon. De statpedansatte fremmet forslag om å utvikle felles fremgangsmåter for PP-tjenesten og skolen, som videre kunne resultere i bedre samhandlingsmønstre mellom dem. Veiledningen Kari og Ola har gitt har tatt utgangspunkt i det PP-tjenesten har opplevd som utfordrende. De har videre, i sin veiledning med PP-tjenesten, prøvd å komme frem til løsninger og endringer som vil være fordelaktige for både skolene og PP-tjenesten. Med utgangspunkt i dette vil jeg i det følgende diskutere temaet om denne studien kan ha implikasjoner for andre Statpedansatte som skal være med i et utviklingsprosjekt.

De funnene som er blitt belyst i denne studien, omhandler mine forskningsdeltakeres opplevelser og erfaringer med å veilede og støtte PP-tjenesten i å bedre samhandlingen med skolen. Likevel vil funnene kunne overføres til Statpedansatte som deltar i lignende utviklingsprosjekt. Uansett hvem man samarbeider med vil det være viktig å betrakte alle deltakere som likeverdige, og ikke ha et over fra og ned perspektiv. Kari og Ola så på seg selv som støttespillere, noe som vil kunne være en fordelmessig holdning å ta i et utviklingsprosjekt, uansett hvem man samarbeider med. Det kommer i tillegg frem at de vektla å avklare forventninger mellom seg og de andre deltakerne. Dette kan hindre at misforståelser oppstår og legge til rette for at alle involverte parter vet hva de skal få og hva de skal gi, i et samarbeid. Forståelse for og erkjennelse av deltakernes opplevde utfordringer trekker de også frem som viktige faktorer for at samarbeidet dem i mellom skulle fungere

godt. Det kan for Statpedansatte som skal inn i utviklingsprosjekt være en viktig komponent at de er ydmyke ovenfor de som søker deres bistand, og vise forståelse for deres situasjon. Det fremgår av Kari og Olas uttalelser at de ønsker å styrke PP-tjenesten i deres arbeid. Overført til andre utviklingsprosjekt kan dette omhandle å styrke den som søker bistand fra Statped. Et utviklingsprosjekt pågår over en viss tid, og om hjelpen som de bidrar med skal vedvare også etter at de Statpedansatte trekker seg ut, vil det ha betydning for det videre arbeidet at man styrker de som skal utføre det. På denne måten vil man også kunne bidra til å øke kompetansen til de som søker bistand, slik at de i tiden etter utviklingsprosjektet vil kunne håndtere utfordringene på en hensiktsmessig måte.

Resultatene i denne studien er basert på kvalitative intervju med to Statpedansatte som har hatt en rolle i "Samhandlingsprosjektet". Jeg ønsket å få innsyn i deres opplevelser og erfaringer med å gi hjelp og støtte til PP-tjenesten, for å legge til rette for en bedre samhandling mellom PP-tjenesten og skolene. Når jeg skal rette ett kritisk blikk på min studie, er det viktig å få frem at resultatene som jeg har kommet frem til er på bakgrunn av to Statpedansattes uttalelser. I kvalitativ forskning er det hevdet av det bør være tre til ti forskningsdeltakere (Postholm, 2010). Om jeg hadde intervjuet tre eller flere, ville jeg hatt et større datagrunnlag for utviklingen av mine kategorier. Dette var i denne studien ikke et alternativ, da det bare var to Statpedansatte som var direkte involvert i veiledningen til PP-tjenesten. Jeg kan videre være kritisk i forhold til valg av teori. Som vist i studien har jeg analysert mine forskningsdeltakeres utsagn i lys av teori om roller og empowerment. Ved å benytte annen teori, kunne resultatene blitt forskjellige fra hva de er i denne studien, og belyse andre sider ved forskningsdeltakerne uttalelser. Valg av problemstilling ble gjort på bakgrunn av de data jeg hadde, og problemstillingen var langt på vei førende for valg av teori. På bakgrunn av at dette er en kvalitativ intervjustudie, hvor mitt datamateriale ble samlet inn ved å intervju de Statpedansatte, har jeg ikke noe grunnlag for å si noe om hva som har blitt gjort, annet enn det som kom frem av intervjuene. Om jeg hadde observert de i veiledningen av PP-tjenesten, ville dette ha gitt meg et utgangspunkt for å se hvordan det de har fortalt også ble gjort i praksis. Observasjon av forskningsdeltakerne gikk utenfor rammene for denne studien. Jeg kan videre være kritisk til om jeg fikk tak i mine forskningsdeltakeres perspektiv. Jeg er en uerfaren forsker og på bakgrunn av dette opplevde jeg å bli litt for fastlåst i spørsmålene jeg hadde forberedt i min intervjuguide. Om jeg hadde benyttet meg av flere oppfølgingsspørsmål, kunne jeg ha gått enda mer i dybden på det forskningsdeltakerne fortalte, og videre fått en større innsikt i deres perspektiv.

Om jeg skulle videreutviklet denne studien ville jeg tatt med teorier om kommunikasjon og tverretattlig samarbeid, samt inkludert observasjoner av veiledningssekvensene de Statpedansatte har hatt med PP-tjenestene. Det kunne vært interessant å foreta en kasestudie, og se på hvordan deres rolle utarter seg i forskningsfeltet, og hvordan de kommuniserer med hverandre i veiledningen. Med tanke på at jeg gjennomførte min datainnsamling før ”Samhandlingsprosjektet” var avsluttet, kunne det i tillegg vært spennende å gjennomføre en oppfølgingsstudie med forskningsdeltakerne. Dette for å se om de Statpedansattes opplevelser og erfaringer har endret seg. Jeg oppfattet mine forskningsdeltakere som reflekterte og dyktige fagpersoner, og de var veldig informative omkring sine roller og bidrag inn i prosjektet. Mine samtaler med dem, både håper og tror jeg har gitt meg som forsker et godt utgangspunkt for å få besvart min problemstilling.

Nå har tiden endelig kommet for å sette et punktum i oppgaven, og for min tid som student her på Dragvoll. Prosessen jeg har vært igjennom det siste halvåret har vært krevende og utfordrende, men jeg ser tilbake på det hele med stolthet. Gjennom denne studien har jeg fått tett og bred innsikt i hva to Statpedansatte vektlegger i sin rolle som veiledere for PP-tjenesten i forbindelse med ”Samhandlingsprosjektet”. Selv om studien har hatt sitt fokus rettet mot Statped som er en andrelinjetjeneste føler jeg at prosessen jeg har vært igjennom har bidratt til at jeg har utviklet en mye større forståelse for hva som må vektlegges omkring samhandlingen i opplæringstilbudet til dagens barn og unge, og at dette må starte med en god samhandling mellom skoleverket, PP-tjenesten og Statped. Jeg håper at min studie kan bidra til å belyse hvordan Statped har jobbet med å veilede og kompetanseheve PP-tjenesten og viktigheten av at tjenestene omkring barn i opplæringsinstitusjoner er samstemte og at de sammen jobber mot felles definerte mål.

Litteratur

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Faglig løft for PPT. (2010). *Modellskisse for kompetanseutvikling i PP-tjenesten*. Underveisrapport fra Prosjektet Faglig løft for PP-tjenesten [Rapport]. 30.
- Fischer, G., & Sortland, N. (2001). *Innføring i organisasjonspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?: kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (Vol. nr. 5/2009). Bodø: Nordlandsforskning.
- Gudmundsdottir, S. (1997/2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hargie, O., & Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal communication: research, theory, and practice*. London: Routledge.
- Hustad, B.C., & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk?: evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT"* (Vol. nr. 15/2010). Bodø: Nordlandsforskning.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *NOU:18 Rett til læring*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven). Lastet ned 22. mars 2012 fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftdrens?/app/gratis/docroot/all/nl-19980717-0>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 18 Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (2 utg., s. 154-169). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Laupsa, S. (2012). "Eg tenker at me er begynt på ein veg, men det tek litt tid". Ein kvalitativ intervjustudie av tre PP-rådgevarar si oppleving av samhandlinga og samarbeidet i arbeidsgrupper i Samhandlingsprosjektet. Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU, ped. inst.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Nilsen, A. C. E. & 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.
- 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.
- Persen, L. H. (2010). En kvalitativ intervjustudie av hva spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling vektlegger i opplæringstilbudet for ungdom med Asperger syndrom. Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU, Ped. Inst.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Statped*. Lastet ned 03.03, 2012, fra <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/Statped/#>
- Wettré, L. (2012). Reflekterende team- En kvalitativ intervjustudie av PP-rådgivere sine opplevelser av et utviklingsprosjekt. Master i spesialpedagogikk, Trondheim: NTNU, ped. inst.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Innledning:

- Informerer om at intervjuet vil bli tatt opp på bånd
- Hvem er jeg og hva ønsker jeg med studien
- Informert samtykke og konfidensialitet
- Forskningsdeltaker kan når som helst trekke seg uten negative konsekvenser

Bakgrunn:

- Hvilken utdanning har du?
- Hva har du jobbet med tidligere?
- Hvor lenge har du jobbet i Statped?
- Hvilket fagfelt jobber du innenfor? Individ/System?
- Hva liker du best med jobben din?

Prosjektet:

- Hva forstår du med samhandlingsprosjektet i de to kommunene?
- Hva forstår du er målet med prosjektet?
- Hva forstår du med arbeidsgrupper/ reflekterende team?
- Hva forstår du målet er for arbeidsgrupper/ reflekterende team?
- Hva er din rolle i dette prosjektet? Foreleser/ veileder?
- Hva har du vært med på i dette prosjektet?
- Har du vært med på lignende prosjekter tidligere?
- Hvordan kom du med i dette prosjektet? Ble du spurt? Av hvem?
- Hvor ofte møtes dere som er med i samhandlingsprosjektet?
- Hvordan opplever du møte med deltakerne i arbeidsgrupper/ reflekterende team?
- Hva snakker dere om når dere møtes?
- Hvilken betydning har dette prosjektet for deg?
- Ser du på din egen praksis på en annen måte etter å ha vært med i dette prosjektet?
- Tenker du på det som har kommet fram i ettertid? Husker du det som blir sagt? Tar du det med deg videre?
- Hva tror du at du har lært?
- Har deltakelse i dette prosjektet fått innvirkning på din praksis?
- Noe du ville gjort annerledes i samarbeid med prosjektdeltakerne?

Statped:

- Hva har vært Statped sin rolle i samhandlingsprosjektet?
- Hvordan opplever du at kommunikasjonen har vært mellom deg og de andre involverte parter fra Statped vært?
- Hvordan har du lagt til rette for å fremme samhandlingen? Hva har du gjort?

- Hvordan har du og din kollega fra Statped samarbeidet for å fungere godt for de lokale aktørene i prosjektet?
 - Hvordan vil du definere din rolle i samhandlingen med kommunen? Hva gjør du?
 - Hvordan opplever du kommunikasjonen med prosjektdeltakerne i kommunen? Utdype?
 - Har du fått innblikk i de lokale prosessene? Har du fått fulgt de?
 - Hva gjør du for å bidra til å øke kompetansen? Hvilken rolle har du her? (ekspert, veileder, støtte, påvirkner).
 - Hvordan tror du at de lokale aktørene vil definere din rolle? Hvordan ser de på deg? Hvordan oppfatter du, deres oppfatning av din rolle?
 - Hvordan samarbeider du og den andre som er med i prosjektet fra Statped?
 - Hva har du gjort for å møte forventningene til prosjektdeltakerne?
 - Din rolle som fagkoordinator -> hvordan forstår du denne rollen? Hva har vært din oppgave?
 - Hvordan har du lagt til rette for at deltakerne skal inngå i en lærende organisasjon? Tror du at det vil videreføres også etter prosjektets slutt?
 - Hva har du bidratt med for å styrke veilederrollen?
 - Kan du fortelle litt om hva din veilederrolle har innebært? Hva har du gjort?
 - Hvordan har du tilrettelagt for kompetanseheving? Generelt/ spesielt? Opplevelse av dette?
 - Kan du fortelle om analyse- og refleksjonsmodellen dere har brukt?
 - Vil du si at den er ment som et verktøy for å gi bedre samhandling mellom PPT og skole? På hvilken måte da?
- Nytteverdi
 - Hvordan opplever du behovet for et slikt prosjekt?
 - På hvilken måte har du bidratt? Og med hva?
 - Hvilke erfaringer vil du ta med deg videre fra dette prosjektet? Anser du disse som meningsfulle erfaringer?
 - Hva har du lært?
 - Hvorfor? kan du utdype dette?
 - Følte du noen gang at du hadde for lite kunnskap? Om hva? Hvorfor?
 - Hvordan opplevde du dette?
 - Har deltakelse i dette prosjektet vært med på å utvikle deg som fagperson? Utdyp?
 - Føler du at det har det vært nyttig med et slikt samhandlingsprosjekt?
 - Relasjoner
 - Har du vært til stede under møtene i arbeidsgrupper/ reflekterende team?
 - Hvordan opplevde du relasjonen mellom deg og deltakerne i arbeidsgruppa/ det reflekterende teamet?
 - Hvordan opplevde du å gi veiledning til gruppa/teamet? Utdype?
 - Hvordan opplevde du relasjonen til PPT? Hvordan var det å gi veiledning til dem?
 - Og til lærerne?

- Kommunikasjon
 - Hvordan opplevde du at kommunikasjonen mellom deg og gruppa var?
 - Hvordan opplevde du kommunikasjonen i veiledningssituasjonen?
 - Kan du huske noe som virket spesielt fremmede for kommunikasjonen?
 - Fikk du inntrykk av at det var noe som la hindringer på kommunikasjonen? Kan du fortelle mer om dette?
 - Har du opplevd motstand fra gruppedeltakerne? Hva? Skyldes? Følte du da?
 - Følte du at det oppstod barrierer mot læring? Noen som motsatte seg? Hvordan opplevde du det?
 - Hvordan har du opplevd kontakten med PPT? Kommunikasjonen der?
 - Med arbeidsgruppe/ reflekterende team?
- Kunnskapsutvikling
 - Føler du at det som har blitt tatt opp i gruppa har ført til etablering av ny kunnskap og endring av praksis?
 - Hva gjorde du for å legge best mulig til rette for kunnskapsutvikling?
 - Har du lært noe nytt? Kan du fortelle om dette?
- Organisasjonsutvikling
 - Kan erfaringer med dette prosjektet bidra til utvikling av Statped som organisasjon?
 - Hva vil du ta med deg tilbake til dine kollegaer av det som har blitt gjort og ført til utvikling?
 - Hva tror du at prosjektdeltakerne vil ta med seg tilbake til sine organisasjoner?

Avslutning:

- Er det noe mer du vil føye til, som vi ikke har snakket om?
- Om jeg skulle finne at det er noen flere spørsmål jeg skulle stilt deg, kan jeg få lov til å komme tilbake?

Tusen takk for at du ville stille opp til dette intervjuet!

Vedlegg 2 Informert samtykke

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er hvordan erfarer og opplever Statped ansatte å gi hjelp og støtte til PP-tjenesten, for å øke deres kompetanse? Formålet med studien er å løfte frem de ansatte i Statped sin opplevelse av den tverretatlige samhandlingen og hvilke erfaringer de har gjort seg gjennom å være med i samhandlingsprosjektet i regi av *Faglig løft for PPT*.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju to Statped ansatte som har vært delaktige i samhandlingsprosjektet i regi av "Faglig løft for PPT". Som informant vil du bli intervjuet en gang, og det vil bli benyttet et halvstrukturert intervju. Det innebærer at noen spørsmål er lagd på forhånd, mens noen spørsmål blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du som Statped ansatt har opplevd og erfart samarbeidet og det å gi hjelp og støtte til PP-tjenesten, for å øke deres kompetanse. Spørsmålene vil ta for seg prosjektet, nytteverdi, relasjoner, kunnskapsutvikling og kommunikasjon. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater underveis. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi blir sammen enige om tid og sted. 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. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og de anonymiseres og slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av juni 2012.

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

Nedenfor er en samtykkeerklæring. Håper du vil signere denne før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet.

Med vennlig hilsen

Stine Ask

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien: Statped ansattes opplevelse og erfaring med å gi hjelp og støtte til PP-tjenesten, for å gi økt kompetanse. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdigstilte oppgaven.

Signatur: _____

Vedlegg 3 Tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

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

Vår dato: 22.02.2012

Vår ref:29437 / 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:

29437	<i>Statped ansattes opplevelse og erfaring med å gi hjelp og støtte til PP-tjenesten, for å økt kompetanse</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Stine Ask

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 melde skjemaet, 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: Stine Ask, Martin Stokkens vei 71, 7027 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

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

