

## Sammendrag

I denne studien har jeg fått innsikt i hvordan tre lærere opplever å veiledes av PP-tjenesten i forbindelse med et prosjekt om læringsmiljø. Prosjektet hadde bakgrunn i en henvisning til PP-tjenesten med ønske om bistand på et trinn med dårlig læringsmiljø. Dette beskrives nærmere i innledningen. Teoretisk utgangspunkt for oppgaven har vært læringsmiljø, lærerens rolle for å skape et godt læringsmiljø og veiledningsteori. Det blir også presentert tidligere forskning på hvordan PP-tjenesten oppleves av brukerne. Problemstillingen i oppgaven lyder som følger: ”Hvordan oppleves det som lærer å veiledes av PP-tjenesten i forbindelse med et prosjekt om læringsmiljø?”. For å få svar på problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming. Datainnsamlingen ble derfor intervju av de tre lærerne på det aktuelle trinnet. I analysedelen ble det laget kategorier ut ifra de opplysninger som kom frem i intervjuene. Det ble i alt fem kategorier: opplevelsen av samarbeidet med PP-tjenesten, veiledning fra PP-tjenesten, ”Prosjektet læringsmiljø” innhold, ledelsens deltakelse, og til slutt erfaringer og påvirkning av praksis. Disse kategoriene ga grunnlag for å forstå lærerne og gi et svar på problemstillingen. Studien viser at lærerne er svært fornøyde med prosjektets innhold og PP-tjenestens rolle og veiledning. De opplever at de har fått god og relevant veiledning fra PP-tjenesten. Lærerne gir uttrykk for at de trives bedre i rollen som lærer og mestrer hverdagen bedre at de deltok på prosjektet. En av lærerne beskriver hva prosjektet har ført til i hverdagen: ”Det vil sikkert bety at jeg utsetter det Finn-søket på nye jobber en liten stund. (...) Så viktig har det egentlig vært.”



## **Førord**

Med en forholdsvis kort fartstid som pedagogisk psykologisk rådgiver og et ønske om å fortsette mitt virke innenfor PP-tjenesten, har jeg skrevet en masteravhandling som kan gi meg en mulighet for bedre innsikt i hvordan PP-rådgiverne og PP-tjenesten oppleves av brukerne, i dette tilfellet med utgangspunkt i lærere. I tillegg ga det meg en mulighet til å følge to dyktige PP-rådgivere og deres prosjekt slik at jeg i tillegg fikk økt min kompetanse når det gjelder arbeid med læringsmiljø.

Proessen fra ide til ferdig masteroppgave oppleves som lang, tidkrevende og til tider frustrerende, men først og fremst veldig lærerik, både i forhold til det faglige og meg selv. Det har gitt meg kunnskap som jeg vil ta med meg videre i forhold til hvordan jeg opptrer som PP-rådgiver og i arbeid med læringsmiljø i skolen. Jeg har så mange jeg vil takke for at denne prosessen har vært mulig å gjennomføre. Først og fremst vil jeg takke mine tre forskningsdeltakere som ga meg tillatelse til å delta i prosjektet og tok seg tid til å bli intervjuet i etterkant. Deres velvilje har gjort denne masteroppgaven mulig. Jeg vil også takke mine kolleger ”Kari” og ”Aud” som introduserte meg for ideen, ga meg god veiledning i forhold til intervjuguiden og delte egne erfaringer fra sin tid som studenter. Samt at de stilte opp som ”forskningsdeltakere” i pilotintervjuene. Ellers vil jeg takke venner, familie og kolleger for deres tålmodighet til å høre på mitt uendelige ”pjatt” om masteroppgaven og for at dere har lagt til rette for at jeg har fått tid til å skrive. Sist med ikke minst vil jeg takke min fantastiske veileder Berit Groven for god og konkret veiledning, samt en unik evne til å gi ny giv til å ta fatt på arbeidet igjen etter veiledning. Verdens beste pappa var en av de som alltid har hatt troen på meg. Du fikk ikke oppleve at jeg ble helt ferdig, men jeg vet du hadde vært stolt av meg. ”Æ vart ferdig, pappa!”

Malvik, desember 2012

Kristin Hognestad



## **Innhold**

1.0 Innledning	s. 1
1.1 Presentasjon av ”Prosjekt læringsmiljø”	s. 1
1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	s. 3
1.3 Masteroppgavens form	s. 4
1.4 Tidligere forskning på området	s. 4
1.4.1 ”Kompetanse i krysspress”	s. 4
1.4.2 Samtak	s. 5
1.4.3 Faglig løft for PP-tjenesten	s. 6
1.4.4 Forskning på mastergradsnivå	s. 6
2.0 Faglig forankring	s. 7
2.1 PP-tjenesten	s. 7
2.2 Systemrettet arbeid	s. 8
2.2.1 Økt fokus på systemrettet arbeid i PP-tjenesten	s. 9
2.3 Læringsmiljø	s. 9
2.3.1 Et godt læringsmiljø	s. 11
2.3.2 Betydningen av et godt læringsmiljø	s. 12
2.4 Veiledning	s. 14
2.4.1 Roller i veiledning	s. 15
2.4.2 Gruppeveiledning	s. 16
2.4.3 Kommunikasjon og etikk i veiledning	s. 17
3.0 Metode	s. 19
3.1 Kvalitativ forskning	s. 19
3.2 Fenomenologi	s. 20
3.3 Valg av forskningsdeltakere	s. 21
3.4 Forskerrollen	s. 23
3.5 Pilotintervju og intervjuguide	s. 24
3.6 Datainnsamling – intervju	s. 26
3.7 Transkribering og analyse	s. 27
3.8 Kvalitet i studien	s. 29
3.9 Etske hensyn i studien	s. 30
4.0 Presentasjon og drøfting av resultater	s. 33
4.1 Opplevelsen av samarbeidet med PP-tjenesten	s. 33
4.1.1 Empiri	s. 33
4.1.2 Sammendrag	s. 33
4.1.3 Drøfting av kategorien	s. 34
4.2 Veiledning fra PP-tjenesten	s. 35
4.2.1 Empiri	s. 35
4.2.2 Sammendrag	s. 35
4.2.3 Drøfting av kategorien	s. 36
4.3 Prosjektets innhold	s. 37
4.3.1 Empiri	s. 37
4.3.2 Sammendrag	s. 38
4.3.3 Drøfting av kategorien	s. 39

4.4 Ledelsens deltakelse.....	s. 40
4.4.1 Empiri.....	s. 40
4.4.2 Sammendrag.....	s. 41
4.4.3 Drøfting av kategorien.....	s. 41
4.5 Erfaring og påvirkning av praksis.....	s. 42
4.5.1 Empiri.....	s. 42
4.5.2 Sammendrag.....	s. 43
4.5.3 Drøfting av kategorien.....	s. 45
5.0 Oppsummering.....	s. 45
Litteraturliste.....	s. 47
Vedlegg.....	s. 52
Vedlegg 1 Informasjon og samtykke brev til lærerne.....	s. 53
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	s. 55
Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD.....	s. 58

## 1.0 Innledning

### 1.1 Presentasjon av ”Prosjekt læringsmiljø”

”Prosjekt læringsmiljø” danner utgangspunktet for denne studien. Underveis i ”Prosjekt læringsmiljø” ble benevnelsen ”Klassemiljø-prosjekt” benyttet. Jeg har i denne masteroppgaven valgt å kalle det ”Prosjekt læringsmiljø”. Dette skyldes at jeg ønsker å ha et navn på prosjektet, samt at mitt inntrykk er at betegnelsen læringsmiljø oftere benyttet i offentlige dokumenter og litteratur (Ogden 2002; Skaalvik og Skaalvik 2005; Arnesen m.fl. 2006; Bergkastet m.fl. 2009; Nordahl 2010; Kunnskapsdepartementet 2011; [www.udir.no](http://www.udir.no)).

”Prosjekt læringsmiljø” startet med at en lærer på 3. trinn ved en skole i Midt-Norge kontaktet en av PP-tjenestens rådgivere i kommunen grunnet det dårlige læringsmiljøet på trinnet. Lærerne på trinnet ble så bedt om å sende inn en situasjonsbeskrivelse til PP-tjenesten. Videre utarbeidet PP-tjenesten og skolen en møteplan mellom rådgivere i PP-tjenesten, lærere på det aktuelle trinnet og rektor på skolen. Samarbeidet innebar at lærerne var villige til å benytte deler av planleggingstiden til samarbeidet, og rektor måtte delta aktivt. Foreldrene på trinnet ble også informert om prosjektet og hva de arbeidet med på skolen. Woolfolk (2004) argumenterer for viktigheten av at foreldre inkluderes i barnas skolegang. Varigheten på prosjektet, fra oppstart til siste evalueringsmøte, var på omtrent fire måneder. I det første møtet måtte lærerne rangere seg på en skala fra en til ti med tanke på egen trivsel i yrket, hvor 1 ble kategorisert som ”ulevelig” og 10 som ”perfekt”. Dette ble gjort flere ganger underveis; da saken ble meldt til PP-tjenesten, ved oppstart av prosjektet rangerte de ut ifra hvordan de da opplevde trivselen, samt at de satte opp hvor høyt de ønsket å nå på skalaen. Ved prosjektets slutt måtte de også rangere i forhold til denne skalaen. I møtene ble det brukt refleksjon som metode for at lærerne selv skulle finne løsninger til det de syntes var utfordrende. Analysemodellen fra LP-modellen ble benyttet for å få fastsatt en problemstilling, et mål, opprettholdende faktorer, utvikling av strategier og tiltak, gjennomføring av valgte tiltak og evalueringen av disse ([www.lpmodellen.wordpress.com](http://www.lpmodellen.wordpress.com)). Et av de sentrale elementene i LP-modellen er å jobbe med ulike perspektiver på opprettholdende faktorer. I ”Prosjekt læringsmiljø” fokuserte de på individperspektivet i form av elevens forutsetninger, hjemmeforhold, skader og vansker, aktørperspektivet i form av fokus på elevens virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier og det kontekstuelle perspektivet med fokus på læringsmiljøet og undervisningen. Ett av målene med denne perspektivbruken var å rette tiltakene mot de områdene lærerne kunne påvirke og arbeide

videre med, dette er ofte områder som ligger innenfor det kontekstuelle perspektivet. I dette arbeidet veiledet PP-tjenesten lærerne på veien mot en problemstilling, aktuelle tiltak og arbeidsoppgaver som lærerne kunne utføre, og disse områdene ble så evaluert og eventuelt korrigeret i påfølgende møter. Skolen ble videre assistert av PP-tjenesten i forhold til implementeringen av de aktuelle tiltakene. PP-tjenesten la vekt på relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev i sine observasjoner på trinnet, hvor det ble gjennomført pre- og posttester. Det at PP-tjenesten observerer og har den pedagogiske situasjonen som sitt eneste fokus, bidrar til at å sikre høy kvalitet på observasjonene (Bjørndal 2011). Lærerne kartla elevene i form av sosiometrisk kartlegging (Trøndelag kompetansesenter 2000), hvor hver elev måtte velge to medelever de ønsket å være sammen med. Funnene i den sosiometriske kartleggingen ble videre tolket og analysert av lærerne i samarbeid med PP-tjenesten. Det ble spesielt sett på hvilke elever som få eller ingen medelever hadde valgt, og lukkede grupper som kun valgte hverandre. Med utgangspunkt i dette ble lærerne mer bevisst sine gruppesammensetninger i undervisningen. De kunne da forsøke å legge til rette for at de som var utenfor fikk mulighet for innpass, og de kunne bryte opp lukkede grupper. Lærerne gjennomførte også elevsamtaler, og lærernes tilbakemeldinger i samarbeidsmøtene var at mange av elevene hadde et ønske om et godt læringsmiljø. Tidligere hadde trinnet mange klasseregler, og verken lærere eller elever visste nøyaktig hva de innebar. Det ble laget nye klasseregler i samarbeid med elevene, og de reduserte de tidligere klassereglene til kun to regler. Teamet brukte mye tid på proaktive strategier (Eknes 2000); gode beskjeder og positive forsterkninger. Lærerne utarbeidet blant annet et stjernesystem hvor god atferd ble belønnet. Senere ble det arbeidet med konsekvenser ved brudd på reglene, her fikk også elevene bidra. Som grunnlag for konsekvensene lå korrigeringsstrappa (Bergkastet m.fl. 2009), som PP-rådgiverne presenterte for lærerne. Dette er en femdelt inndeling på hvordan lærerne reagerer på uønsket atferd. Nivå en er ignorering, nivå to er engasjering av medelever når målet med atferden er å få oppmerksomhet av medelever, nivå tre er korrigerende redigering, nivå fire er advarsel og til slutt korrigerende med konsekvens (ibid). Dette ble det arbeidet mye med i møtene, samt hvordan lærerne reagerer i situasjoner som oppstår.

I det siste møtet måtte lærerne igjen rangere i forhold til egen trivsel. Alle lærerne hadde hatt en økning, og oppnådd en høyere rangering enn de hadde som opprinnelig mål. Skolen vurderte i dette møtet at det hadde skjedd en positiv endring av læringsmiljøet og lærerteamets fungering. Målet med "Prosjekt læringsmiljø" var ikke alene å bedre læringsmiljøet på det aktuelle trinnet, men at også lærerne skulle tilegne seg kunnskaper slik



at de kan mestre lignende utfordringer på egen hånd, samt videreføre sine kunnskaper og erfaringer til kolleger.

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling**

Nå som ”Prosjekt læringsmiljø” er beskrevet, ønsker jeg å presentere hva som er min motivasjon for å skrive om dette temaet. Etter erfaring som PP-rådgiver og et ønske om å fortsette mitt virke innenfor PP-tjenesten, ønsker jeg å benytte muligheten for å øke min kompetanse på området igjennom arbeidet med masteroppgaven. Min oppfatning, gjennom arbeid i PP-tjenesten og som tidligere spesialpedagog i barnehage, er at det sjelden er et tema mellom bruker og PP-tjenesten hvordan veiledningen oppleves av brukeren. Jeg ønsker derfor å forske på hvordan veiledningen oppleves og hvilke faktorer som bidrar til at samarbeidet oppleves som godt og fruktbart, samt hvilke sider ved samarbeidet som med fordel kunne vært annerledes. Målet med studien er ikke alene å påvirke PP-rådgiveres praksis, men å danne et grunnlag for refleksjon rundt min egen rolle som PP-rådgiver.

Det er også økt fokus fra nasjonalt plan i forhold til systemrettet arbeid fra PP-tjenesten og det er derfor naturlig å tro at fremtidens PP-rådgiver må arbeide mer på systemnivå. I Melding til Storting nr. 18: *Læring og fellesskap* gis det sterke signaler om at PP-tjenesten i større grad bør bistå skoler og barnehager med systemrettet arbeid i forhold til enkeltbarn, trinn eller grupper. Tanker rundt systemrettet arbeid kom ifølge Bargel og Samuelsen (2007) på banen på 1980-tallet og det har de senere årene vært fokus på læringsmiljø og dets betydning for trivsel og faglige prestasjoner hos elevene (Nordahl 2010).

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i ”Prosjekt læringsmiljø” som er beskrevet i innledningen, i denne studien. Ut ifra det prosjektet har jeg kommet frem til en problemstilling som lyder som følger:

Hvordan oppleves det som lærer å veiledes av PP-tjenesten i forbindelse med et prosjekt om læringsmiljø?

For å kunne forske på dette er jeg avhengig av innsikt i og tilgang på lærernes meninger, holdninger og ytringer, men først og fremst deres opplevelser. Dette er det bare de lærerne som har deltatt i ”Prosjekt læringsmiljø” som kan gi meg tilgang på.

I problemstillingen benyttes begrepet veiledning, dette fordi i ”Prosjekt læringsmiljø” har PP-tjenesten veiledet lærerne. Veiledning innebærer et asymmetrisk forhold hvor man har en veileder og en veisøker (Tveiten 2008). Dette begrepet utdypes nærmere i kapittel 2.4 om

veiledning. PP-tjenesten er en tjeneste på kommune- eller fylkesnivå, det er den sakkyndige instansen i forhold til behov for spesialundervisning (jfr. Opplæringsloven §5-6). En grundigere gjennomgang av momenter knyttet til PP-tjenesten vil presenteres i kapittel 2.1. Læringsmiljø vil utdypes i kapittel 2.3.

### **1.3 Masteroppgavens form**

Oppgaven vil videre deles inn i fire kapitler. Først kommer et kapittel som inneholder teori knyttet til PP-tjenesten, systemrettet arbeid, læringsmiljø og veiledning. Videre følger et kapittel som omhandler metode og begrunnelser for de metodiske valgene jeg har tatt underveis. Senere blir analyser og drøfting av resultater presentert i eget kapittel. Til slutt kommer en oppsummering.

Jeg ønsker å formidle at jeg har blitt inspirert av tidlige masterstudenters oppgaver (Dahl 2010; Skogan 2009; Voldseth 2010). Deres arbeid har vært til stor inspirasjon med tanke på masteroppgavens form og aktuell litteratur når det gjelder tema og metode.

### **1.4 Tidligere forskning på området**

Det er forsket noe på hvordan PP-tjenesten oppleves av brukerne. Her vil det presenteres et utvalg av forskning på området og en sammenfatning av de funn som er gjort.

#### **1.4.1 ”Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjensten”**

Rapporten er fra 2009 og den ser på om oppfatningen av PP-tjenestens praksis er i samsvar med opplæringslovens krav (Fylling og Handegård). Forskningsdeltakerne var barnehageansatte, ansatte i grunnskoler, videregående skoler, skoleeiere på kommunalt nivå i fire fylker og skoleeiere på fylkeskommunalt nivå over hele landet. Fem PP-kontor deltok også.

Funnene i forskningsprosjektet viser at det er små forskjeller i hvordan PP-tjenestene evalueres når det gjelder deres arbeidsmåter og fagprofil, på tross av variasjoner i størrelsen på PP-tjenestene og deres organiseringsformer (Fylling og Handegård 2009). PP-tjenesten har i liten grad arbeidet direkte inn i barnehager og skoler når det gjelder å veilede lærere i forhold til tilrettelegging av lærestoff, utarbeidelse av læringsmål og organisering av opplæringen. Denne oppfatningen bekreftes av både barnehager, skoler og PP-tjenesten. Grunnen til at situasjonen oppleves slik, er lav kapasitet, samt at barnehager og skoler ikke alltid ønsker PP-tjenestens bistand. Rapporten viser videre at det er et språk mellom hva PP-tjenesten kan tilby og det barnehager og skoler ønsker. Kompetansen i PP-tjenestene er god,

men deres kapasitet er lav, noe som medfører at deres arbeidsoppgaver i stor grad er knyttet til veiledning på individnivå og arbeid med sakkyndige vurderinger. Når det gjelder bistand i forhold til tilrettelegging på individnivå, vurderes det at PP-tjenesten er dyktige, men de har enda en vei å gå når det gjelder arbeid på systemnivå.

### **1.4.2 Samtak**

Fra 2000 til 2003 ble det gjennomført et kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere, Samtak ([www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no)). Målet med programmet var å styrke kunnskapene om sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og systemrettet arbeid og holdninger til hvordan problematferd forstås i skolen. I etterkant av Samtak ble det utarbeidet en evalueringsrapport, "På fruktene skal treet kjønn" (Befring, Lie, Nesvåg, Olsen og Tharaldsen 2003). I denne rapporten har det blant annet blitt vurdert i hvilken grad styrkingen i PP-tjenestene, som ble gjennomført samtidig som Samtak, ga en dreining mot mer systemrettet arbeid. Det ble også sett på om skolene fikk mer hjelp og støtte fra PP-tjenesten når det gjaldt system- og individrettet arbeid med tanke på tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Evalueringsrapporten viser store forskjeller i forhold til hvor stort utbytte de forskjellige PP-tjenestene og skolene har hatt av Samtak (Befring m.fl. 2003). Det viste seg også at de som hadde mest utbytte av Samtak, var de som allerede hadde god kompetanse om systemrettet arbeid, de som var motiverte for kompetanseutviklingsprogrammet og åpne for endringer. De som hadde mindre kompetanse på de aktuelle områdene, hadde også mindre utbytte. Dette kan betegnes som Matteus-effekten: "For den som har, han skal få, og det i overflod" (Matt. 25,28). Relatert til Samtak innebar det at de PP-tjenestene som hadde gode kunnskaper, fikk mer faglig påfyll og større utbytte, mens de som hadde mindre kunnskaper, ikke fikk et godt utbytte (Befring m.fl. 2003).

Utbyttet av Samtak ble målt til å være noe lavt (Befring m.fl. 2003). Etter Samtak meldte skolene om økt systemrettet arbeid fra PP-tjenestens side, uten at dette hadde gått på bekostning av enkeltelever med særskilte behov. Denne oppfatningen kan være forklart med styrkingen av PP-tjenesten. Allikevel uttrykte mange en bekymring om at det skulle bli for stort fokus på systemrettet arbeid og at enkeltelever ble glemt. Evalueringsrapporten viste også at prosjektet skapte større forskjeller mellom kommuner og PP-tjenester når det gjaldt kompetanse, noe som begrunnes med at Samtak ikke møtte kommunene og PP-tjenestene på deres nivå (ibid).

### **1.4.3 Faglig løft for PP-tjenesten**

I lys av at Samtak ikke oppnådde de effekter som var ønskelig, ble det i Midt-Norge igangsatt et prosjekt for å utarbeide en modell for kompetanseheving i PP-tjenesten (Fylling og Hustad 2010). Denne modellen ble kalt Faglig løft for PP-tjenesten. Modellen innebærer i hovedsak å etablere et tilbud om å gjennomføre mastergrad for ansatte som ikke har det, tilbud om spesialisering for dem med hovedfag eller mastergrad, samt å skape et faglig utviklingsmiljø for PP-tjenesten. Denne modellen har en annen agenda enn Samtak, den ønsker å gi et tilbud ut ifra behovene hos den enkelte PP-rådgiver eller PP-tjeneste. Den foreløpige evalueringen av prosjektet viser at modellen har truffet PP-tjenesten på de områder de følte behov (ibid).

### **1.4.4 Forskning på mastergradsnivå**

Videre presenteres to masteroppgaver som er skrevet med utgangspunkt i Faglig løft.

Nilsson (2012) har forsket på hvordan tre lærere opplever å delta i arbeidsgrupper sammen med kolleger og PP-tjenesten. Lærerne i denne studien opplever at eksplisitt og taus kunnskap blir delt i arbeidsgruppa og at dette bidrar til at nye perspektiver har kommet frem, som videre har skapt grunnlag for refleksjon i arbeidsgruppene. Lærerne opplever også ny innsikt og en bevisstgjøring av egen yrkespraksis. Det kommer også frem at tid til refleksjon og deling av kunnskap med andre er nyttig i forhold til å utvikle seg faglig og personlig. I arbeidsgruppene har det blitt benyttet LP-modellens analysemodell ([www.lpmodellen.wordpress.com](http://www.lpmodellen.wordpress.com)), og lærerne opplever at modellen har vært viktig for utvikling av deres praksis. De forteller også at de gjerne vil bruke modellen i arbeid med problemløsning i fremtiden. Det understrekes også at lærerne anser det som verdifullt at det ble gitt tid til å samarbeide med andre og at de har kommet nærmere i kontakt med PP-tjenesten etter deltakelse i arbeidsgruppa.

Fjellstad (2012) har i sin masteroppgave skrevet om hvordan lærere opplever å delta i reflekterende team sammen med andre lærere og PP-tjenesten i et prosjekt hvor målet er å styrke samhandlingen mellom skolen og PP-tjenesten. Studien konkluderer med at lærerne opplever samarbeidet med de andre lærerne som positivt, mens samhandlingen med PP-tjenesten som utfordrende og at det lå et forbedringspotensiale på det området. Lærernes erfaringer fra de reflekterende teamene har gjort at lærerne har utviklet seg som lærere og endret sin praksis i klasserommet.

## 2.0 Faglig forankring

### 2.1 PP-tjenesten

I denne masterstudien er det undersøkt hvordan PP-tjenesten oppleves av lærere i forbindelse med ”Prosjekt læringsmiljø”. Det vil derfor være naturlig å presentere hvem PP-tjenesten er og hvilke arbeidsoppgaver tjenesten har.

Alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Hver kommune trenger ikke nødvendigvis å ha en egen PP-tjeneste, den kan organiseres i samarbeid med andre kommuner eller fylkeskommunen (jfr. Opplæringsloven §5-6). PP-tjenesten arbeider ut ifra opplæringslovens § 5-1, §5-7 og §4A-2. Disse paragrafene omhandler rett til spesialpedagogisk hjelp for barn i barnehage, rett til spesialundervisning for elever i skolen og spesialundervisning for voksne (Kunnskapsdepartementet 1998). PP-tjenestens oppgave er å gjøre en vurdering av barnet, eleven eller den voksnes behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning vurdert i forhold til utbytte av den ordinære opplæringen. Før en vurdering kan gjøres, blir det gjennomført undersøkelser som kan gi utdypende informasjon om vanskene. Dette kan gjøres i form av tester, observasjoner og samtaler med barn, unge og voksne, det gjennomføres også ofte samtaler med lærere, foreldre og andre som er knyttet til vedkommende. Videre utarbeides det en sakkyndig vurdering hvor det tas stilling til om det er behov for en spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning, samt i hvilket omfang. Videre beskrives det i den sakkyndige vurderingen hvilke behov barnet eller den voksne har og hvilket opplæringstilbud som bør tilbys. Med den sakkyndige vurderingen som grunnlag fattes det et enkeltvedtak på skolen eller i kommunen, enkeltvedtaket beskriver hvor stort omfanget av spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp vedkommende faktisk tilbys. Dette innebærer at PP-tjenesten må ha god innsikt systemet eleven eller barnet er en del av. PP-tjenesten har også oppgaver utover det sakkyndige arbeidet som innebærer uttalelse i forbindelse med utsatt og fremskutt skolestart, fritak fra opplæringsplikt, tildeling av ekstra ressurser for elever som går på SFO og elever som er avhengige av punktskrift eller tegnspråk. Når det gjelder barn under opplæringspliktig alder, er det også lovfestet at PP-tjenesten skal tilby foreldrerådgivning. PP-tjenesten skal også veilede skoler med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i arbeidet med elever med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet 1998; Håndbok PP-tjenesten i Vestre Toten kommune 2010).

I Melding til Storting nr. 18 *Læring og fellesskap* er det beskrevet at PP-tjenestens arbeidsområde også bør innebære et tettere samarbeid med skoler og barnehager når det gjelder veiledning og kompetanseutvikling på områder som læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevesker (Kunnskapsdepartementet 2011). Departementet ser derfor behovet for at PP-tjenestens mandat og krav til å arbeide systemrettet må tydeliggjøres. Meldingen har som mål å få PP-tjenesten til å arbeide mer systemrettet, og i den forbindelse legges det frem noen forventninger til PP-tjenesten. Disse forventningene vil jeg kort nevne, men går ikke inn på hver enkelt, da det i denne oppgaven ikke er rom for det. For det første er det en forventning om at PP-tjenesten er mer tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng, for det andre skal PP-tjenesten arbeide forebyggende. For det tredje skal PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole, og til sist skal PP-tjenesten være en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner.

## **2.2 Systemrettet arbeid**

Fylling og Handegård (2009) beskriver systemrettet arbeid slik:

Et systemperspektiv innebærer blant annet en grunnforståelse av at all læring og samhandling i skolen må forstås i lys av kontekstuelle forhold som til enhver tid preger skolen. Et slikt perspektiv får som konsekvens at selv når fokus er på individers behov for tilrettelegging vil vurderingen av behov og tiltak måtte relateres til betingelser i elevenes omgivelser (s. 18).

Fylling og Handegård (2009) påpeker også viktigheten av at PP-tjenesten har kjennskap til både den praktiske og teoretiske siden av systemarbeid. Selv om det er viktig med kunnskap og kompetanse på systemrettet arbeid, er det i tillegg viktig med god kjennskap til det aktuelle miljøet det skal arbeides innenfor.

Som tidligere nevnt er systemrettet arbeid forankret i opplæringslovens § 5-6 andre ledd hvor det står omtalt at PP-tjenesten skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet 1998). Med utgangspunkt i denne delen av opplæringsloven kan det ha vært med på å danne et grunnlag for at PP-tjenesten skal arbeide mer systemrettet, så vel som individrettet.

Systemrettet arbeid er rettet mot hele skolen, mot et trinn eller en gruppe (Sørli 2000). Systemet deles ofte opp i flere delsystemer, som for eksempel elevene, lærerne, type organisering og rutiner som er med på å farge det sosiale systemet og samlet er dette systemet på en skole eller et trinn. Samtidig påvirkes dette systemet av delsystemer utenifra som for eksempel nærmiljøet og kommunen. Ved systemrettet arbeid arbeider man med de forskjellige delsystemene og interaksjonen mellom dem. Hvis man klarer å arbeide med de

samme utfordringene innenfor de forskjellige delsystemene, vil det gi større og mer langvarige resultater enn ved kun individrettet arbeid.

”Prosjekt læringsmiljø”, som denne masterstudien tar utgangspunkt i, kan på lang vei tolkes å være systemrettet arbeid. Det har blitt arbeidet mot interaksjonen mellom elever og mellom lærere og elever. Ledelsen på skolen, rektor, har også deltatt, slik at også interaksjonen mellom lærere og ledelsen har vært viktig. ”Prosjekt læringsmiljø” kan også ha vært en del av arbeidet med tidlig innsats/forebyggende arbeid for å forhindre at det skulle komme henvisninger på enkeltelever i forhold til vansker med måloppnåelse i fag og på uønsket atferd på grunn av et dårlig læringsmiljø over tid.

### **2.2.1 Økt fokus på systemrettet arbeid i PP-tjenesten**

Forskning viser at PP-tjenestens brukere er fornøyd med kompetansen hos etaten, men at deres kapasitet ikke er tilfredsstillende (Fylling og Handegård 2009). Blant annet med grunnlag i denne rapporten har Kunnskapsdepartementet i Melding til Storting 18 *Læring og fellesskap* (2010-2011) satt fokus på økt systemrettet arbeid fra PP-tjenestens side. De ønsker at PP-tjenesten i samarbeid med skole og barnehage skal arbeide forbyggende og hjelpe til med kompetanse- og organisasjonsutvikling. De ønsker å fremme en tanke om at vansken ikke nødvendigvis ligger i barnet, men systemet rundt barnet (Kunnskapsdepartementet 2011).

Som tidligere beskrevet påpeker Fylling og Handegård (2009) at oppfatningen blant PP-tjenestens brukere at PP-tjenestens arbeidsoppgaver i stor grad er relatert til arbeid på individnivå og utarbeidelse av sakkyndige vurderinger. I oktober 2012 ble det tilgjengelig et høringsnotat i forbindelse med forslag om endringer i opplæringsloven og privatskoleloven når det gjelder spesialundervisning og psykososialt miljø (Kunnskapsdepartementet 2012). Høringsnotatet gir tydelige signaler i forhold avsvareliggjøring av skolen når det gjelder tilpasset opplæring og forhindre unødvendige henvisninger til PP-tjenesten. Dette innebærer at PP-tjenesten må være tilgjengelige i skolen for å arbeid forebyggende og med kompetanse- og organisasjonsutvikling (jfr. Melding til Storting nr. 18).

### **2.3 Læringsmiljø**

Begrepet læringsmiljø innebærer det som har innvirkning på den enkelte elevs utvikling, sosiale og faglige læring på skolen. Skaar, Viblemo og Skaalvik (2008) i Berkastet m.fl. (2009) definerer læringsmiljø slik:

Elvenes læringsmiljø på skolen kan beskrives som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. I tillegg kommer hjemmeforhold, holdninger til læring hos elevenes foresatte og samarbeidet mellom skole og hjem, som også kan ses som en del av elevenes læringsmiljø. Mer avgrenset (...) kan vi betrakte læringsmiljøet som det miljøet, atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen (s. 26)

Med utgangspunkt i dette identifiserer Bergkastet m.fl. (2009) tre sentrale aspekter. Første aspekt knyttes til læreren og dens påvirkning i form av valg og handlinger, nærmere bestemt valg i planlegging og gjennomføring av undervisning, samt hvordan læreren omgås elevene. Den andre omhandler hvordan elevenes opplevelse av læringsmiljøet bidrar til å måle kvaliteten på læringsmiljøet med grunnlag i lærernes valg og handlinger. Den tredje og siste aspektet tar utgangspunkt i at elever opplever læringsmiljøet forskjellig, slik at lærer er avhengig av en god relasjon til alle elevene for å kunne arbeide med og skape et godt læringsmiljø for den enkelte.

Det er få arenaer et barn tilbringer mer tid enn på skolen, derfor er et godt læringsmiljø viktig for barn i skolen (Hamre og Pianta 2008). Når undersøkelser av læringsutbyttet hos elever i skolen gjennomføres, er de opplevelsene eleven har av læringsmiljøet fremtredende i mange av undersøkelsene og med læringsmiljøet i denne sammenheng, menes relasjonen eleven har til medelever og lærere og hvordan undervisningen organiseres (ibid). Elever som opplever en god relasjon med lærer, er motivert for å gjøre en god arbeidsinnsats, vil bedre kunne utvikle en god selvoppfatning. I Kunnskapsløftets generelle del er det beskrevet at i de klasser hvor det er et godt sosialt miljø er det ofte også et godt læringsmiljø, uavhengig av elevenes læreforutsetninger ([www.udir.no](http://www.udir.no)).

Nordahl (2010) beskriver at det tidligere har det vært en tendens til at i de vurderinger som er gjort av undervisningen, er det læringsresultatene som ligger til grunn. Etter hvert har det blitt økt fokus på at det er flere faktorer som bidrar til å påvirke god undervisning. Hvis læringsmiljøet er godt, vil det gi gode faglige prestasjoner og god sosial kompetanse. Elever som er motiverte og velfungerende er med å bidra til et godt læringsmiljø (ibid). De som arbeider i skolen, er forpliktet til å arbeide for et godt læringsmiljø, og dette er foranket i opplæringslovens § 9a-1: "Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Kunnskapsdepartementet 1998).

En forskergruppe ledet av Thomas Nordahl har utarbeidet "Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø" (2009). Her beskrives det at et godt læringsmiljø bidrar til læring og utvikling



hos elevene ([www.udir.no](http://www.udir.no)). Det omtales at faktorer knyttet til vennskap, sosialt samspill, relasjoner til medelever og voksne, klasseledelse, normer og regler, forventninger til læring og skolens fysiske miljø påvirker elevenes sosiale og faglige fungering. Lærere og voksne i skolen er pliktige til å bidra til å skape og opprettholde et godt læringsmiljø slik at elevenes potensial innen læring og utvikling realiseres (ibid).

Ifølge Nordahl (2010) måles skolenes læringsmiljø ut ifra faglige prestasjoner hos elevene. Disse måles igjen ut ifra i hvor stor grad elevene klarer å oppnå målene i de ulike fagene i læreplanen. Min erfaring er også at dette ofte er fokuset hos lærerne og PP-tjenesten, og at læreplanens generelle del ikke er tilsvarende vektlagt. Den er også viktig i forhold til at elevene i skolen en dag skal bli ”gagns menneske”. Derfor tror jeg det er viktig at det også vektlegges at skolen skal bidra til at de skal bli meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesker (jfr. Den generelle delen av læreplanen).

### **2.3.1 Et godt læringsmiljø**

Hvilke faktorer er med på å bidra til gode læringsmiljø? Et godt læringsmiljø er avhengig av en lærer som er bevisst hva som skaper et godt læringsmiljø og vise undring rundt hvordan enkelt elever opplever læringsmiljøet (Bergkastet m.fl. 2009). Andre forhold som bør ligge til rette for et godt læringsmiljø, er ro, orden og en avklaring mellom elever og lærere i forhold til hva som forventes av oppførsel (Reynolds og Teddlie 2000 i Bergkastet m.fl. 2009). Et godt læringsmiljø er i tillegg preget av vennlighet, respekt og ønske om samarbeid mellom elever og mellom elever og lærere. Faktorer som dette er viktig for trivsel, læring og det er i ”samspillet med læreren at elevens motivasjon for læring skapes” (Bergkastet m.fl. 2009, s. 17).

I Melding til Storting nr. 22 er det beskrevet fem faktorer som bidrar til et godt læringsmiljø:

- Positive relasjoner mellom elev og lærer
- Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
- Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp
- Godt samarbeid mellom skole og hjem
- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen (s. 68).

Det understrekes at klassens miljø har stor påvirkning i forhold til den enkelte elevs læring og atferd (Rutter m.fl. 1979; Mortimore m.fl. 1988 i Ogden 2012). Det beskrives også at i klasser med elever som har svake læreforutsetninger og som fungerer dårlig sammen, kan det likevel

skapes et godt læringsmiljø. Grunnen til dette er i stor grad læreren og hans erfaringer og kompetanse, samt hva lærerne tenker og hvordan de opptrer i møte med en gitt klasse. Dette forteller oss noe om lærerens betydning av læringsmiljøet (Ogden 2012).

Hattie (2009) har i sin undersøkelse tatt utgangspunkt i over 50 000 studier og 800 metaanalyser. Dette innebærer at det antakelig er flere millioner elever som er medvirkende til resultatene. Videre er det utformet en rangeringsliste med 138 forskjellige faktorer som påvirker elevens læringsutbytte. Min masteroppgave er av et omfang hvor det ikke er rom for å omtale alle faktorene, men jeg ønsker å trekke frem de som rangeres til å ha størst og minst effekt, hvor 1 har høyest innvirkning og 138 har lavest innvirkning. Her vil jeg trekke frem faktorer hos elev, lærer, skole og hjem som påvirker elevens læringsmiljø (ibid).

Hos eleven er det spesielt elevens mulighet for innsikt i egen læring, undervisning basert på Piagets teorier og elevens evner som trekkes frem som faktorer er med å styrke læringsmiljøet (Hattie 2009). Videre vises det til at elevens personlighet, kjønn og kosthold har liten effekt. I hjemmet er det færre faktorer som er målt, men de som rangeres høyest er hjemmemiljøet og dets sosiale og økonomiske status. Det som synes å ha lav betydning er i hvor stor grad barnet benytter TV i hjemmet og om familien mottar noen form for trygd. På skolen har progresjonen/tempoet på undervisningen og den gjennomsnittlige atferden i klasserommet blant det som hadde mest innvirkning på læringsmiljøet, mens materielle faktorer som åpne eller lukkede undervisningslokaler og nivå- og aldersdelte grupper liten effekt. Studien viser videre at faktorer som er i øverste del av rangeringsskalaen er tilknyttet læreren. Det som kommer best ut er micro-teaching ([www.microteaching.org](http://www.microteaching.org)), lærerens evne til å være tydelig, utvikle seg faglig og skape en god relasjon til elevene. Faktorer som ikke har så stor innvirkning er lærerens kjennskap til faget og lærerens utdanning.

### **2.3.2 Betydningen av at godt læringsmiljø**

Forskning viser at læreren har stor betydning for hvordan eleven mestrer skolen, uavhengig av evnenivå og foreldrenes sosiale status (Hernes 2010). Det viktigste er at eleven kommer inn i en klasse hvor det legges til rette for faglig utvikling hos den enkelte elev. I den forbindelse ble begrepene "heis" (hvor eleven starter ved skole start og ender ved skoleslutt) og "heisfører" (læreren). "Heisføreren" er i stor grad med og styrer den enkelte elevs "heis". Hos "heisføreren" har kvaliteter som kommunikasjon, strukturert undervisning, styring av fremdriften, oppfølging og støtte av den enkelte elev (tilpasset opplæring), lærerens evne til å få elevene til å passe sammen i et felleskap innvirkning (ibid). Imsen (1997) skriver i sin bok

at den gode læreren har en godt planlagt undervisning med mål for hvorfor han velger å legge opp undervisningen slik han gjør, samtidig har han evne til å variere undervisningsmetodene og improvisere ved behov. Samtidig vil han viser omsorg og medmenneskelighet. For at elever skal være motiverte og kunne opparbeide eller vedlikeholde et godt selvbilde er det lagt vekt på at læreren skaper et trygt og godt læringsmiljø for at elevene skal være mottakelige for læring (Holmberg og Lyster 2000). Dette gjelder spesielt hos barn med spesielle behov, men også generelt for alle elever i skolen.

Bakken (2010) i Melding til Storting nr.18 (2011) viser til at det er en sammenheng mellom et godt læringsmiljø og elevenes prestasjoner på skolen. Aspekter som relasjonen mellom lærer og elev, mellom elever, kultur for å lære på skolen, lærerens evne til klasseledelse og et godt skole og hjem samarbeid har innvirkning på læringsmiljøet. Forskning viser også at skoler hvor de klarer å oppnå høy grad av indre motivasjon, god innsats og prioritering av de sentrale fagene ikke har like stor sammenheng mellom foreldrenes utdanning og status og elevenes prestasjoner. På ungdomsskolen innebærer dette at forskjellen mellom prestasjonene mellom elevene minker (jfr. Melding til Storting nr. 22).

I Norge har elever mulighet for å ytre sine meninger om læringsmiljø på sin skole igjennom elevundersøkelsen, også lærere og foreldre har mulighet for å delta. Elever på 7. og 10. trinn og VG1 er pliktige til å delta. Resultatene fra undersøkelsen brukes i arbeid med å utvikle bedre læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet 2011). Analyser som har blitt gjennomført i etterkant av elevundersøkelsen har hatt fokus på mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Kunnskapsdepartementet uttaler at ”elevene trenger voksne som bryr seg”. I denne forbindelse uttaler også kunnskapsminister Kristin Halvorsen at undersøkelsen viser at i arbeid med en god skolehverdag og et godt læringsmiljø er det behov for god klasseledelse, tydelige skoleeiere og voksne som bryr seg. Det er fortsatt fremgang fra tidligere undersøkelser når det gjelder hvor mye tid lærere bruker for å skape ro i klasserommet ([www.lpmodellen.wordpress.com](http://www.lpmodellen.wordpress.com)).

Klasseledelse er en viktig del av et godt læringsmiljø, og jeg vil derfor presentere Ogdens (2012) definisjon: ”Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene” (s. 17). Klasseledelse beskrives som retningslinjer for god praksis og hvordan en lærer bør lede en klasse, med bakgrunn i erfaringer og forskning på området, samtidig som den enkelte lærer må være i stand til å gjøre vurderinger i forhold til når den gitte praksis eller

retningslinjer bør benyttes. Det ulikt hva lærere vektlegger, noen eksempler er sosiale relasjoner i form av respekt, høflighet, empati og ansvarsfølelse eller regler og rutiner som har som hensikt å regulere elevenes atferd, mens andre vektlegger mer formidling av det faglige i undervisningen. På tross av at forskjellige vektlegging blant lærerne er målet det samme: et godt læringsmiljø (ibid).

Forskning viser at lærerens arbeid som leder av klassen/gruppen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet og dermed elevenes læring. Klasse- og gruppeledelse er lærerens evne til å skape et positivt klima, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Lærerens ledelse foregår alltid i en samhandling med elevene. Kvaliteten på relasjonen mellom læreren og elevene vil derfor være helt avgjørende for hvordan læreren kan utføre oppgaven som leder av klassen/gruppen, og dermed være i stand til å utvikle et godt læringsmiljø. (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 17).

Dette viser i hvilken betydning læreren har for elevens læring og læringsmiljøet i en klasse, dette innebærer kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev påvirker lærerens evne til å lede klassen og utvikle et godt læringsmiljø (ibid).

## **2.4 Veiledning**

I opplæringslovens §5-6 står det at PP-tjenesten skal hjelpe skolen. I §5-7 i opplæringsloven, som omhandler barn under opplæringspliktig alder, er det også benyttet begrepet hjelpe, men på et punkt er tilbud om foreldrerådgivning omtalt (Kunnskapsdepartementet 1998). Min erfaring som PP-rådgiver er at begrepet ”hjelpe” i opplæringsloven ofte innebærer både veiledning og rådgivning i forhold til foreldre og personalet i skole og barnehage.

Slik jeg tolker begrepene og litteratur på området, er veiledning og rådgiving begreper som det er et uklart skille mellom. Noen ser på veiledning som en del av rådgiving (Johannessen m.fl. 2010; Lassen 2002), mens andre skiller klart mellom disse begrepene (Tveiten 2008). Jeg velger i denne masteroppgaven å håndtere begrepene med ulik betydning, i tråd med Tveiten (2008). Rådgiving omhandler det å gi råd om hvordan noen skal gjøre eller tenke, mens veiledning innebærer at veisøker selv finner løsninger (ibid). I ”Prosjekt læringsmiljø” ble først og fremst veiledning benyttet, men også rådgiving. ”Veiledning er basert på profesjonell kunnskap og erfaring med sikte på bedre, det vil si mer innsiktfull og effektiv, praksis” (Afdal 2011, side 126).

Når det veiledes, vil det involvere både følelser og tanker, disse aspektene går hånd i hånd og påvirker hverandre (Karlsen 2011). Dette kan være følelser som gleder, frustrasjoner, fortvilelse, samt kunnskaper og erfaringer fra for eksempel yrkespraksis. Hvilke følelser veisøker bringer med seg inn i veiledningssituasjonen, vil være avgjørende for hvordan det tenkes om situasjonen, men også hvilke tanker veisøker har for situasjonen vil være

avgjørende for hvilke følelser som bringes frem. I enkelte veiledningssituasjoner kan enten følelsesaspektet eller tanke aspektet være mindre vektlag. Når følelsen av felleskap oppleves i veiledningen av både veisøker og veileder og begge parter bidrar i form av meninger og opplevelser, samt at de er engasjert i og lyttende ovenfor den andre parten. Veiledning som inneholder slike kvaliteter hos veileder og veisøker vil skape resultater, læring og kunnskap. Når veiledning ses på og tolkes på en slik måte, er det essensielle det som kommer frem i veiledningen (ibid).

#### **2.4.1 Roller i veiledning**

Veiledning defineres som ”en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier” (Tveiten 2006 gjengitt i Tveiten 2008, s. 19). En veileder har i oppgave å legge til rette for at veisøker finner sin riktige vei i arbeid med sin problemstilling (Tveiten 2008). Det ligger til grunn at veisøker selv har de beste forutsetningene for å både finne og ta de riktige valgene. Dette innebærer at det i veiledningen arbeides ut ifra at den mestringskompetansen som ligger i veisøkeren, skal bedres eller utnyttes på en bedre måte. Dette kan eksempelvis gjøres ved økt fokusering, refleksjoner, bevisstgjøring og trening rundt problemstillingen. I arbeidet står dialog sentralt og regnes for å være hovedformen i en veiledningssituasjon. I dialog er det ønskelig med en likevekt mellom partene, selv om veileder ofte har det som omtales som en formell funksjon. En av forutsetningene for et veiledningssamarbeid er at veisøker er veiledbar. Dette innebærer at han eller hun er i posisjon til å bli veiledet; kjenner til rammene og hvilke forventinger det stilles til de ulike partene i veiledningen (ibid).

Maktforholdet i et veiledningssamarbeid skal ideelt sett være likt, men i realiteten kan det være noe annerledes (Lassen 2002). Veileder innehar kompetanse på veiledning og kanskje også på fagområdet som er knyttet til problemstillingen, mens veisøker er den som trenger hjelp og ofte er engstelig, hjelpeløs eller frustrert. Samtidig har veiledningen fokus på problemstillingen og veisøkers hverdag. Dette til sammen er med på å bidra til en ubalanse i maktforholdet (Tveiten 2008). Boge m.fl. (2005) beskriver at når det åpnes opp for en samtale om forventinger til hverandre, vil det påvirke hvilke roller den enkelte tar eller får og hvilke forventinger man har til hverandre. Dette kan påvirke maktforholdet. Samtaler og bevisstgjøring rundt dette ved hver veiledning vil bidra til og kunne endre disse maktforholdene (ibid).

Det å evne å bygge opp en god relasjon til veisøker er avgjørende for kvaliteten på veiledningen (Tveiten 2007). Metoder for å oppnå gode relasjoner er å møte veisøkeren der den er (Johannessen m.fl. 2010). Det vil skape tillit. I det første møtet vil alle deltakerne, da spesielt veisøker, fange opp mange signaler, både verbale og ikke-verbale, som vil være med å bidra til å forme relasjonen (ibid).

Som veider er det viktig med god kunnskap om kvaliteter som lytting, kommunikasjon, både verbalt og non-verbalt, empati, være en god rollemodell, ivareta etiske hensyn og metoder for å stille gode spørsmål (Johannessen m.fl. 2010; Tveiten 2008). Det oppleves at oppstarten av en veiledning og slutten er kritisk fordi de vil legge føringer for hvordan veiledningen vil arte seg (Johannessen m.fl. 2010).

#### **2.4.2 Gruppeveiledning**

At flere har veiledning sammen kan defineres som gruppeveiledning, hvor kanskje en veileder har ansvaret og veiledningskompetanse, og de øvrige deltakerne kan være definert som veisøkere (Tveiten 2008). Ved veiledning i grupper er det flere forhold som påvirker samspillet, kjemi mellom deltakerne, roller og status. Det hevdes at kolleger vil endre karakter når det inngås et veiledningssamarbeid med eksterne deltakere eller veiledere. Dette omhandler at de sammen blir en gruppe veisøkere som oppsøker en veileder med sin problemstilling. I veiledning i grupper kan det være vanskelig å skille mellom hvilke roller man har til vanlig og i veiledningssituasjonen. Det skal vanskelig gjøres at en leder og en arbeidstaker oppnår likestilte roller i en veiledningssituasjon, når de ikke er likestilt i hverdagen (ibid). Veisøkerne kan vise ulik atferd i individuelle samtaler enn i gruppe (Johannessen m.fl. 2010). Når man opptrer i gruppe, blir man vurdert av flere enn bare veilederen. Samtidig kan gruppeveiledning gi mulighet for mer informasjon og ulike syn på problemstillingen, noe som kan gi dypere drøftinger og flere løsninger. I gruppeveiledning vil det gis grunnlag for læring på flere områder; om seg selv, om fagområdet, om det å samarbeid og veiledning (Boge m.fl. 2005).

Det er veileders ansvar i begynnelsen av samarbeidet å legge til rette for gruppedannelse (Tveiten 2008). Forventinger til veileder, seg selv og de andre gruppedeltakerne må uttrykkes, her kan det også utarbeides en kontrakt. Veisøkerne må bli kjent med veileder og hans eller hennes strategier i veiledning og forståelsesgrunnlag. Det er viktig å legge til rette for at alle deltakerne føler trygghet og tilnærmet likestilling, dette for å unngå at enkelte av deltakerne blir passive og ikke ønsker å være meddelsomme. Da vil ikke deltakeren få et optimalt utbytte

av veiledningen, samt at det kan være frustrerende for de andre deltakerne at alle ikke bidrar i like stor grad (ibid).

### **2.4.3 Kommunikasjon og etikk i veiledning**

Den kommunikasjonen som er en del av en veiledningssituasjon er ofte basert på hva som blir sagt av de ulike partene (Lien 2006). Noe som er vel så viktig som det språket som blir uttalt, er hva som ikke blir sagt. Det å ikke si noe, legger føringer og forteller noe om problemstillingen. Ansiktsuttrykk, kroppsholdning, stemmeleie og hvilke ord man velger å bruke i veiledningen påvirker kommunikasjonen og det kan få konsekvenser for hvordan veilederens videre arbeid med veisøker blir. Men det kan også påvirke forholdet dem i mellom, hvis for eksempel veisøker betror veileder noe og veileder ikke responderer. Dette kan skape usikkerhet i veiledningsforholdet (ibid; Tveiten 2008).

Det er viktig at det språket som brukes i veiledningen oppfattes likt blant alle deltakerne, og ved misforståelser bør disse avklares (Lien 2006). I samhandling med andre mennesker uttrykker vi gjerne to språk; det vi sier, noe som omtales som det digitale språket. Den delen av språket som inneholder kroppsspråk, tonefall, setningsoppbygging og ansiktsuttrykk, omtales som det analoge språket. Til sammen utgjør dette hvordan vi opptrer og oppfattes sammen med andre mennesker. Det er viktig at det analoge og det digitale språket samsvarer, ellers kan budskapet oppfattes som tvetydig og skape usikkerhet.

Dialog er alltid en del av veiledningen (Tveiten 2008). Dialogen kan være mellom veileder og veisøker eller mellom flere deltakere i gruppeveiledning. Dialogen ligger til grunn for å skape forståelse og mening i forhold til problemstillingen. Veilederen går inn i veiledningen med de tanker at veisøker er ekspert på sin egen situasjon og derfor har de beste forutsetninger for å finne svar på sin problemstilling. Svaret kan være en oppdagelse eller en erkjennelse. Målet for veilederen er å hjelpe eller legge til rette for at veisøkeren blir mer bevisst eller setter ord på svaret. Veileder er ansvarlig for dialogens innhold og at den dreier seg om veisøkers problemstilling. Måter dette kan gjøres på er ved lytting, stille gode spørsmål og speiling. Det er viktig med en lik forståelse av situasjonen. Dialogen i veiledningen kan bære preg av refleksjon, hvor den som blir veiledet får satt ord på sine tanker, meninger og erfaringer, og dette kan styrke veisøkerens evne til mestring (Tveiten 2007). Dialogen kan inneholde lytting, spørsmål, støtte, råd, bekreftelse, undervisning og utfordringer.

I veiledning omhandler etikken hva man som deltaker i en veiledningssituasjon bør gjøre og ikke bør gjøre (Afdal 2011). I en veiledningssituasjon er omtanke og kunnskap viktige aspekt

i forhold til etiske hensyn. I dette ligger evnen til å vise empati, respekt, innlevelse og omsorg, ta ansvar og ønske likeverd mellom partene, samt positive tanker om hvilke muligheter som ligger i veisøkeren. Mange av disse kvalitetene kan ses på eller i sammenheng med sosial kompetanse og kan påvirke veiledningen i positiv eller negativ retning. Å være i stand til å ta andres perspektiv er nødvendig for å kunne forstå og delvis forutse veisøkeres reaksjoner (Boge m.fl. 2005; Tveiten 2008). Hvor god veiledningen oppleves ligger nært knyttet til i hvor stor grad veileder klarer å overholde gode etiske retningslinjer (Eide m.fl. 2008 i Tveiten 2008). Gruppeveiledning kan spesielt gi utfordringer til etiske hensyn siden det er flere mennesker involvert og etiske dilemma oppstår; man må av og til velge mellom motstridende verdier (Boge m.fl. 2005). Det er viktig å ta etiske vurderinger i hele prosessen; i, under og etter handling (Nortvedt og Grimen 2004; Eide m.fl. 2008 i Tveiten 2008).

I veiledning, både individuelt og i gruppe, må taushetsplikten overholdes av alle deltakerne (Boge m.fl. 2005). Dette er med på å bidra til et fruktbart samarbeid i forhold til at alle, via taushetsplikten, føler en sikkerhet på at det som deles i gruppen forblir blant deltakerne.



### **3.0 Metode**

I de kapitlene som ligger under denne delen av oppgaven vil jeg presentere kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Jeg vil også beskrive og begrunne de metodiske valg jeg har tatt underveis i arbeidet med studien.

#### **3.1 Kvalitativ forskning**

Kvalitativ forskning kan defineres slik:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (Denzin og Lincoln 2008, s.4).

Det som Denzin og Lincoln (2008) beskriver her, er hvordan man som forsker ser og tolker ting i en naturalistisk setting og prøver å forstå et fenomen på grunnlag av enkeltpersoners opplevelser. Det presenteres også ulike metoder man kan innhente data på, for eksempel via intervju, samtaler, observasjoner, videoopptak, dokumenter og dagbøker (Moen og Karlsdottir 2010; Thagaard 2009; Corbin og Strauss 2008; Repstad 2007; Postholm 2005).

Kvalitative studier omtales ofte som studier hvor man ser i dybden på forskningsfeltet med få forskningsdeltakere, mens man i kvantitative studier har fokus på utbredelse, antall og mengde. Arbeidsformen kan oppleves å ha mindre grad av fleksibilitet enn ved kvalitative studier (Corbin og Strauss 2008; Wadel 1991). En nær kontakt mellom forsker og forskningsfeltet karakteriserer kvalitativ metode. Det kan eksempelvis studeres et menneske, en gruppe mennesker eller en kultur (Moen og Karlsdottir 2011; Thagaard 2009). Målet med denne type studier er å skape en god og dyp innsikt i et fenomen. Et fenomen kan være en hendelse, en person eller en gruppe (Gall m.fl. 2007). Ved en kvalitativ tilnærming er det ifølge Postholm (2005) et mål å forstå forskningsdeltakerne og deres hverdag. Eller som Gudmundsdóttir i Karlsdottir og Moen (2010) skriver, å få tak i det emiske perspektivet, deltakerperspektivet. Noe som innebærer å få frem forskningsdeltakerens oppfatninger av egen verden.

Det er flere tilnæringsmåter innenfor kvalitativ metode. Postholm (2005) presenterer etnografiske studier, fenomenologiske studier og kasusstudier i sin bok. Disse går for å være de mest benyttede metodene innen kvalitativ forskning (Creswell 1998 i Postholm 2005). De

er også de metodene som er best egnet i mindre studier med tanke på omfang og varighet, eksempelvis masteroppgaver (Postholm 2005).

I denne studien er fenomenet et prosjekt kalt ”Prosjekt læringsmiljø” hvor lærerne på et trinn blir veiledet av PP-tjenesten, hvor målet er å finne ut hvordan lærerne opplever å bli veiledet av PP-tjenesten. På grunn av få forskningsdeltakere ble det naturlig å benytte en kvalitativ tilnærming i arbeid med studien og belysning av problemstillingen. Dalen (2004) beskriver en kvalitativ tilnærming som ”å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale virkelighet” (s.16). I dette ligger det et ønske om å skape en dypere forståelse av det man studerer.

Studiens problemstilling bærer preg av å være knyttet til en bestemt hendelse og det var derfor vanskelig å benytte seg av for eksempel en kvantitativ tilnærming. Mitt mål med studien er, som nevnt tidligere, å se hvordan lærerne opplever å bli veiledet av PP-tjenesten i arbeid med ”Prosjekt læringsmiljø”. For å kunne belyse dette området på en troverdig måte var det viktig for meg med dyp innsikt i lærernes verden. Det å kunne gå i dybden og i tillegg kunne arbeide på en mer fleksibel og utforskende måte, er en av fordelene i kvalitative studier og ofte grunnen til at valget av denne metoden (Corbin og Strauss 2008).

Retningen innen den kvalitative forskningstradisjon ble fenomenologi, grunnet at min tilgang til materialet var når ”Prosjektet om læringsmiljø” var avsluttet. I denne studien har jeg tolket prosjektet som fenomenet og har sett på en gruppe av deltakerne i prosjektet; lærerne, og deres opplevelser av prosjektet og det å bli veiledet av PP-tjenesten.

### **3.2 Fenomenologi**

Fenomenologi er en retning innen kvalitativ forskning og kjennetegnes ved at det forskes på det som har hendt og menneskers erfaringer av samme fenomen (Postholm 2005). Målet er derfor å beskrive opplevelsen slik den oppleves av forskningsdeltakerne. Metoden har fokus på den personlige opplevelsen og tar et aktørperspektiv, mens omverdenen kommer i bakgrunnen. I intervjuene er det åpent for at de erfaringer og beskrivelser hos forskningsdeltakerne skal komme frem og forskeren ser etter det sentrale i de beskrivelser som blir gitt. (Kvale 2001; Befring 2007; Thagaard 2009).

Intervju er den vanligste datainnsamlingsstrategien og ofte den eneste måten man kan få tilgang til forskningsdeltakernes erfaringer på (Postholm 2005). En slik type studie vil gi mulighet for å gå dypt inn i forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser, slik at man kan

bidra til å synliggjøre disse og skape ny kunnskap (Martinsen 1991 i Thagaard 2009). Østergaard (2001) beskriver at egen evne til iakttakelse er avgjørende i fenomenologien, han beskriver videre at denne har to retninger: ”utover” – mot fenomenene i omverdenen og ”innover” – mot seg selv som et fenomen, som en iaktaker som er reflekterende og erfarende. Østergaard gir også et godt eksempel i form av snøkrystaller, som fremstår like helt til vi begynner å studere de nøye og ser at det er mange forskjellige former og ulikheter som kommer til uttrykk.

Clark Moustakas er sentral innen fenomenologien, han viser i sin bok (1994) til Edmond H. Husserls begrep *epoche*. Epoche innebærer at man i rollen som forsker er i stand til å ta innover seg funnene uten å la det farges av egen subjektivitet. Den kunnskapen som ligger i funnene skal baseres på det som omtales som intuisjon og essens, som betyr at funnene skal ses slik de vises, på en åpen og naiv måte. Det beskrives som en ny måte å se ting på; som er avhengig av at vi lærer oss og virkelig se det som vi er presentert for og videre kan beskrive det.

For å kunne gi et svar på problemstillingen, ønsket jeg å se på hvordan lærerne opplever å veiledes av PP-tjenesten i ”Prosjekt læringsmiljø” og være med på prosjektet. Jeg måtte derfor gjøre mine undersøkelser da ”Prosjekt læringsmiljø” var avsluttet, og det ble derfor naturlig å benytte en fenomenologisk tilnærming i studien. Min studie er innenfor det som Postholm (2005) omtaler som den fortolkende tradisjonen, hvor studien ikke har som mål å endre praksis. For mitt vedkommende er målet å få kunnskaper om hvordan lærerne opplever å bli veiledet av PP-tjenesten, i dette tilfellet via lærernes opplevelser og erfaringer.

I min studie var jeg bevisst min subjektivitet i intervju situasjonen, det opplevdes som viktig for å kunne se datamaterialet på en måte som er i tråd med retningslinjene for metoden. Dette kunne tidvis være utfordrende grunnet min kjennskap til ”Prosjekt læringsmiljø” og lærerne via deltakelse på møter og informasjon fra mine kolleger i PP-tjenesten. Det å legge til side mine subjektive tanker og vurderinger av prosjektet, lærerne og mine kollegers roller kunne oppleves som utfordrende.

### **3.3 Valg av forskningsdeltakere**

I fenomenologiske studier forutsettes det at forskningsdeltakerne har erfaring fra det fenomenet som skal studeres (Postholm 2005). Valg av forskningsdeltakere er avhengig av tema og størrelsen på studien (Yin 2011). Repstad (2007) sier i sin bok at det er bedre å

benytte seg av få forskningsdeltakere som man for eksempel intervjuer og går i dybden på, fremfor flere som man ikke går i dybden på. Kvalitet fremfor kvantitet.

Mitt ønske er å forstå forskningsdeltakernes erfaringer, ikke forutsi dem (Seidman 1998). I kvalitative studier skal det ikke testes hypoteser eller generaliseres. Målet er at studien skal representere forskningsdeltakernes erfaringer slik at en eventuell leser kan få en dyp forståelse for temaet og den problemstillingen det er tatt utgangspunkt i, for så å kunne koble forskningsdeltakernes erfaringer opp mot egne. Det er derfor viktig at jeg som forsker får grundig innsikt i erfaringene slik at de fremstår detaljerte og dype, dette vil skape godt et utgangspunkt for videre arbeid med materialet (ibid).

For å oppnå gode data i studien bør det benyttes forskningsdeltakere som kan hjelpe oss med å finne svar på problemstillingen (Dalland 2007). Det er derfor viktig å velge ut forskningsdeltakere som har kunnskaper om temaet, dette kalles strategiske valg. Det er også viktig at antall forskningsdeltakere i en fenomenologisk studie er på et slikt nivå at man har mulighet for å gå i dybden på den enkelte forskningsdeltakers opplevelser (Postholm 2005).

Høsten 2011 vokste ideen om at jeg kunne ta lærernes perspektiv i forhold til hvordan de opplever å veiledes av PP-tjenesten i ”Prosjekt læringsmiljø” frem sammen med mine kolleger. Hvem som skulle være mine forskningsdeltakere var da gitt ut ifra hvem som var involvert i ”Prosjekt læringsmiljø”. Antall forskningsdeltakere ble tre, noe som er det minst anbefalte antall ifølge Postholm (2005), samt at det er tilstrekkelig i forhold til å finne fellesnevnerne i forskningsdeltakernes opplevelser. Jeg ble derfor med på enkelte av møtene mellom skolen og PP-tjenesten høsten 2011, hvor lærerne i det første møtet med meg ble presentert for min studie og forespurt om de ønsket å stille som forskningsdeltakere. Dette responderte de positivt på. Det var dermed lang tid mellom da ble forespurt og gjennomføringen av intervjuene. Dette ga lærerne god tid til å bli komfortabel med at de skulle delta, samt at de fikk tid på seg til å vurdere om de virkelig ville stille som forskningsdeltakere. Den formelle avtalen, samtykkeerklæringen, ble skrevet under samme dag som intervjuet ble gjennomført (vedlegg nr. 1). Forskningsdeltakerne ble de tre lærere på trinnet som hadde vært med på det ”Prosjekt læringsmiljø”. Kriteriet for å være med var at de hadde deltatt på møtene sammen med PP-tjenesten, dette omtales ofte som kriterie-utvalg (Dalen 2004). Mine forskningsdeltakere var lærerne på det aktuelle trinnet, to av dem var klasseledere, mens den siste var timelærer. To av lærerne hadde henholdsvis 12 og 11 års

erfaring som lærer i skolen, mens en hadde 6 års erfaring. De hadde ulike erfaringer med samarbeid med PP-tjensten og arbeid med læringsmiljø.

### **3.4 Forskerrollen**

I en forskningsprosess kan det være vanskelig å ikke påvirkes av egen subjektivitet, den vil alltid være med oss og farge oss (Postholm 2005). Det er derfor viktig med bevissthet rundt egen subjektivitet som forsker. Man har med seg en ”bagasje” som bidrar til å styre forskningsprosessen igjennom hvordan vi ser ting, oppfatter og forstår omgivelsene. Det er viktig at forskerens rolle er avklart før arbeidet starter (ibid).

Denne studien kan defineres som en studie hvor man forsker i egen kultur. Å forske i sin egen kultur er enklere i form av tilgangen på forskningsfeltet og at man har en forståelse for rammene i feltet (Klockhohn og Strodtbeck 1961 og Schein 1986, i Wadel 1991). Ved slikt arbeid er det gjensidig felles kunnskap hos forsker og forskningsdeltakerne som gir grunnlag for forståelse av forskningsfeltet (Giddens 1976 i Wadel 1991).

I denne studien var det viktig at forskningsdeltakerne hadde en opplevelse av at jeg først og fremst var student, ikke PP-rådgiver. Dette ble formidlet da de ble presentert for studien, men jeg forsøkte også å forsterke dette med å innta en rolle som observatør i møtene, fremfor PP-rådgiver. Grunnen til at jeg forsøkte å underbygge dette, var ønsket om ærlige svar i intervjusituasjonen, noe som kunne trues ved at jeg var en del av kommunens PP-kontor. Fordelen var at jeg tidligere ikke hadde kjennskap til forskningsdeltakerne eller skole. Mitt inntrykk i intervjusituasjonen var at de først og fremst opplevde meg som en student og at min tilleggsrolle som PP-rådgiver ikke var med og farget svarene i forhold til ærlighet. Likevel kan svarene til en viss grad være noe knappe. Dette tror jeg kan skyldes en forventning om at jeg hadde de samme kunnskapene om prosjektets innhold som lærerne og PP-rådgiverne. Eller som Wadel (1991) skriver om dette, at ”det som blir tatt for gitt, ikke så lett blir oppdaget og satt ord på” (s. 19).

I en intervjusituasjon er det viktig at forskeren innehar en rolle hvor man forsøker å skape en ro og trygghet for forskningsdeltakeren, det kan være avgjørende for hvordan intervjuet vil arte seg og hvilken informasjon som kommer frem (Postholm 2005). Det er også viktig med tilstedeværelse i samtalen. Forhold som bruk av diktafon, fremfor å ta notater, gir en mulighet for å være mer til stede i situasjonen. Det er også viktig at man stiller spørsmål som gir inntrykk av at man har gode kunnskaper rundt temaet og at spørsmålene oppleves som relevante for den som intervjues (ibid).

### 3.5 Pilotintervju og intervjuguide

Halvstrukturerte intervjuer er mest benyttet ved kvalitative undersøkelser (Dalen 2004). Kvale (2001) definerer at halvstrukturerte intervjuer ”har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (s. 21).

For meg ble det naturlig og velge et halvstrukturert intervju som intervjuform. Som forholdsvis uerfaren på området følte det også som en trygg løsning. I arbeidet med å utarbeide intervjuguiden gjorde jeg meg i første omgang kjent med bøkene til Postholm (2005), Dalen (2004) og Kvale (2001) for å danne meg et bilde av hva et intervju skulle innholde, samt hvordan en intervjuguide skulle utarbeides. Jeg lot meg også inspirere av tidligere masterstudenters intervjuguider (Skogan 2009; Voldseth 2010). I tillegg leste jeg forskningsrapporter som omhandlet PP-tjenesten. Dette var ”På fruktene skal treet kjennes” fra 2003, som er en evaluering av Samtak (2000-2003), ”Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet ”Faglig løft for PPT” (2010) og ”Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten” (2009). Jeg leste også boken ”Elevenes læringsmiljø –lærerens muligheter” av Bergkastet m.fl. (2009), denne ble brukt aktivt i ”Prosjektet om læringsmiljø”, samtidig som jeg selvfølgelig fikk god innføring i tankene bak prosjektet og oppdatering i forhold til hvordan det utviklet seg. Målet var å danne meg et bilde av den generelle oppfatningen av PP-tjenesten og god innsikt i ”Prosjekt læringsmiljø”.

Ved halvstrukturerte intervjuer og strukturerte intervjuer er det nødvendig å utarbeide en intervjuguide (Dalen 2004). Denne skal inneholde tema og spørsmål som det skal samtales og spørres om intervjuet. I utformingen av intervjuguiden kan man ta utgangspunkt i ”traktprinsippet”, med dette menes det at man begynner intervjuet med spørsmål som er av en generell art. Videre peiler man seg inn på de mer sentrale områdene i forhold til temaet og problemstillingen, mot slutten går man igjen over til mer generelle spørsmål. Hensikten med en slik inndeling er å få forskningsdeltakeren til å føle seg trygg og komfortabel i begynnelsen av intervjuet. Det er viktig at spørsmålene er formulert på en slik måte at de lett forstås av forskningsdeltakeren og åpner for utfyllende svar (ibid). Kvale (2001) deler opp intervjuguiden i fem deler: briefing, innledning, hoveddel, avslutning og debriefing. For å lette analysearbeidet er det en fordel at spørsmålene blir presentert på en strukturert måte.

I arbeid med selve utformingen av intervjuguiden gjorde jeg meg kjent med bøkene til Dalen (2004) og Kvale (2001). Resultatet ble en kombinasjon av litteraturen og tidligere studenters intervjuguider (Skogan 2009; Voldseth 2010). I og med at jeg hadde deltatt på enkelte av

møtene underveis i ”Prosjekt læringsmiljø”, hadde jeg dannet meg noen tema og spørsmål som var aktuelle for intervjuguiden. Jeg tok hensyn til ”traktprinsippet”, men valgte en femdeling av intervjuguiden. Den inneholdt i første omgang en briefing-del hvor det ble gitt generell informasjon om studien og forskningsdeltakerens rettigheter som er ihht NSDs retningslinjer. Videre ble det i innledningen stilt spørsmål om personalia, tidligere erfaringer ved arbeid med læringsmiljø og samarbeid med PP-tjenesten. Hoveddelen inneholdt mer konkrete tema og spørsmål knyttet til innhold i ”Prosjekt læringsmiljø” og deres erfaringer. I avslutningen åpnet det opp for å kunne gjøre tilføyninger, og til slutt en debriefing som inneholdt en oppsummering av intervjuet og en forespørsel om forskningsdeltaker kunne lese igjennom transkriberingene. Intervjuguidens form ble rimelig strukturert, mens hvert enkelt spørsmål ble mer åpent formulert. Jeg var samtidig åpen for at andre tema og spørsmål kunne være aktuelle i intervjusituasjonen (se vedlegg 2).

Ved å intervju tre personer som har vært med på ”Prosjekt om læringsmiljø” var det viktig for meg og stille spørsmål som kunne gi med noen fellesnevnerne i deres opplevelser, men som også fikk frem de individuelle forskjellene (Befring 2007).

Det anbefales at det gjennomføres pilotintervjuer i forkant av intervjuene med forskningsdeltakerne (Seidman 1998). Det gir en mulighet for å prøve ut intervjuguiden i praksis og i hvilken grad spørsmålene vil kunne gi svar på problemstillingen. Når pilotintervjuene er gjennomført, gir det grunnlag for å kunne vurdere og reflektere over sin rolle og intervjuguidens innhold, noe som eventuelt kan farge intervjuet med forskningsdeltakerne (ibid). Det krever øvelse å bli en god intervjuer og det er igjennom å gjennomføre intervjuer man blir en bedre intervjuer. Kvaliteter som å klare å opptre rolig med et åpent sinn, uten at nervøsitet styrer intervjuet krever øvelse (Corbin og Strauss 2008; Kvale 2001).

I forkant av intervjuene med forskningsdeltakerne gjennomførte jeg to pilotintervjuer hvor mine to kolleger deltok. De kjente godt til ”Prosjekt læringsmiljø” og lærerne, slik at de kunne gi gode svar og påpeking av hvor jeg måtte spørre etter utdypende informasjon. Jeg fikk gode tilbakemeldinger på innholdet i intervjuguiden, men jeg gjorde noen endringer i forhold til ordlyd på enkelte spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene. For meg var det viktig å gjennomføre pilotintervjuene for å trene på situasjonen, og da spesielt i forhold til å klare å stille gode oppfølgingsspørsmål (vedlegg nr. 2).

### 3.6 Datainnsamling – intervju

Intervjuene ble gjennomført på skolen i februar 2012. De tre lærerne ble intervjuet hver for seg, og hvert intervju hadde en varighet på ca. 40 minutter. Det er noe kortere enn hva som er anbefalt (Jacobsen 2005). Varigheten på intervjuer bør ligge på 1 til 1 ½ time, men det viktigste er at tiden er avtalt før man begynner med intervjuene (Seidman 1998).

I intervjusituasjonen er det viktig at man skaper en trygg og god atmosfære, grunnlaget for dette gjøres de første minuttene. Målet er at forskningsdeltakeren skal svare åpent, ærlig og fritt på de spørsmålene han eller hun presenteres for. For å oppnå dette kan forskeren fortelle litt om seg selv, slik at det blir lettere å åpne seg, samtidig som det er en naturlig avstand mellom intervjuer og forskningsdeltaker. Som intervjuer må man opptre som interessert, forståelsesfull og med respekt ovenfor forskningsdeltakeren (Kvale 2001; Postholm 2005).

En av PP-rådgiverne som var engasjert i ”Prosjekt læringsmiljø” var allerede til stede på skolen da jeg ankom. Hun hadde reservert et egnet rom for gjennomføringen av intervjuene, hvor det var tatt hensyn til mulighet for forstyrrelser og innsyn. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å skape en trygg og god atmosfære. Jeg hadde på forhånd valgt å ikke sende ut spørsmålene, dette fordi jeg ønsket spontane svar; som ikke var nøye gjennomtenkt og ”pyntet” på (Kvale 2001).

Ved gjennomføring av kvalitative intervjuer er det mest vanlig å benytte seg av diktafon, men også videokamera (Dalen 2004). Tekniske hjelpemidler foretrekkes fremfor å skulle notere ned alle svar. De gir størst mulighet for å bevare alle elementer i intervjuet, samtidig som det gir intervjueren en større mulighet for å være til stede i situasjonen og ha fokus på forskningsdeltakeren (Kvale 2001; Postholm 2005). Ved gjennomføring av intervjuer er det viktig med tilstedeværelse. Interesse kan vises ved å benytte ”prober”. Det kan være oppfølgingsspørsmål eller spørsmål som er knyttet til tema (Rubin og Rubin 2005). Men også nikk, eller ved og for eksempel si ”m-m”, ”ja” eller ”hm” er eksempler på ”prober” (Thagaard 2009). Målet er å invitere forskningsdeltakeren til å fortsette å fortelle eller utdype temaet.

Lærerne ble informert om at jeg ville bruke diktafon, både skriftlig og muntlig, ved intervjuets oppstart, samtidig som jeg informerte om at jeg også ville ta notater. Jeg hadde på forhånd laget meg en liste med tema som jeg kunne bruke ved intervjuets slutt for å se om jeg hadde fått svar på det jeg ønsket (vedlegg nr 2). Jeg hadde også laget med en liste med gode eksempler på oppfølgingsspørsmål (vedlegg nr 2). I intervjuene forsøkte jeg å være fokusert



på forskningsdeltakeren, slik at det opplevdes at jeg var lyttende, interessert, forståelsesfull og imøtekommende. Jeg prøvde å opprettholde en god blikkontakt og noterte minst mulig.

Ved slutten av intervjuet gikk forskningsdeltakeren og jeg gjennom de viktigste momentene vi hadde snakket om og de ble forespurt om det var noe mer som burde tilføyes. Jeg ytret også et ønske om at de skulle lese igjennom de ferdige transkriberingene og komme med eventuelle tilbakemeldinger hvis det var nødvendig. Jeg spurte også om muligheten for å kontakte dem for å stille flere spørsmål eller få utfyllende svar på enkelte tema, dette responderte de positivt på. At forskningsdeltakerne får lese igjennom transkriberingene kalles member checking. De gis da en mulighet for å påvirke innholdet eller komme med tilleggsinformasjon (Postholm 2005; Dalen 2004).

Forskningsdeltakerne ble tilsendt transkriberingene for gjennomlesing, før jeg begynte å analysere materialet. To av tre lærere ga tilbakemelding på transkriberingene med kommentarer og utfyllende informasjon på tema og spørsmål. En av disse ønsket at jeg fjernet en del av de ytringene som ble gjort under intervjuet. En av lærerne fikk jeg ikke tilbakemelding fra og jeg har derfor valgt å tolke det slik at intervjuets innhold er i tråd med virkeligheten. Intervjuene ble, som nevnt tidligere, overført til tekst med alle detaljer. Dette var fordi jeg ønsket å få med alle detaljer og så dette som viktig når materialet skulle analyseres.

### **3.7 Transkribering og analyse**

En kvalitativ analyse kan gjøres ved at man i første omgang beskriver funnene, under her ligger det å transkribere og strukturere materialet (Befring 2007). Videre vurderes og tolkes innholdet i funnene. Med det menes det at man forsøker å finne det som er særegent for hvert enkelt intervju og det som er felles. Senere går man over til å forenkle, fokusere, organisere og tematisere materialet. Når dette arbeidet er gjort, går man over til å drøfte eller diskutere materialet, hvor målet er å få en god forståelse og innsikt i sine data. Prosessen med datainnsamling, analyse og tolkning kan foregå samtidig (Befring 2007; Postholm 2005).

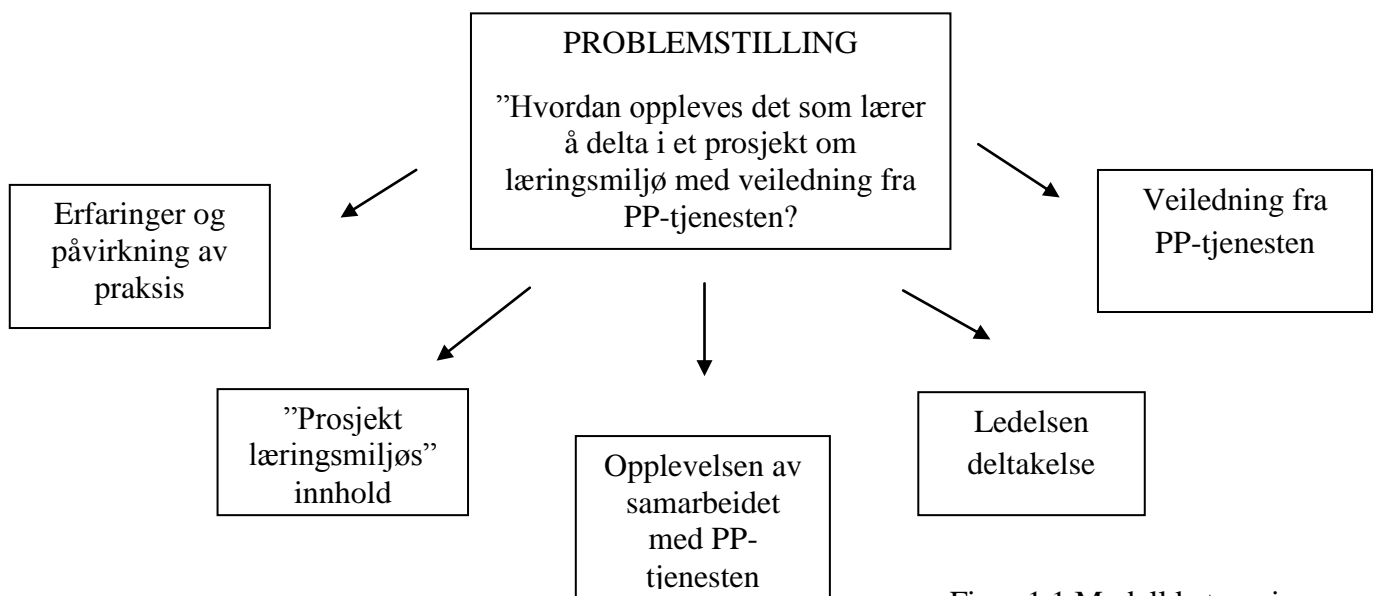
Postholm (2005) presenterer en fire-delt analyse prosess ved fenomenologiske studier basert på Moustakas (1994) bok, som innebærer det å kategorisere og gjøre en reduksjon av datamaterialet, slik at man står igjen med det essensielle. Dette gjør oppgaven med det videre arbeidet enklere. I dette arbeidet skal man også benytte seg av epoche, det å sette sin subjektivitet til side i den grad det er mulig.

I min forskningsprosess har datainnsamlingen vært delvis adskilt fra analyse og tolkningsdelen. Transkriberingen av alle intervjuene ble gjennomført i løpet av 14 dager etter gjennomføring av intervjuene. Det var en tidkrevende prosess, men det ga meg en unik mulighet til å bli godt kjent med materialet mitt og som er i henhold til det som er anbefalt (Postholms 2005). Jeg valgte å skrive på bokmål, fremfor dialekt, for at det skal være forståelig for alle lesere og for å anonymisere forskningsdeltakerne ytterligere. Jeg valgte også å ta med alle elementer i intervjuene, fra små ”m-m” til lange setninger. I første omgang ble transkribering av intervjuene organisert i kronologisk rekkefølge ut ifra intervjuguidens spørsmål og i kolonner med en inndeling på tre. Hvor første kolonne inneholdt spørsmålene fra intervjuguiden, kolonne nummer to inneholdt forskningsdeltakerens svar og i siste kolonne var det satt av plass til egne notater, refleksjoner og aktuell teori. Transkriberingene ble sendt til lærerne for gjennomlesing. Jeg fikk tilbakemelding fra to av lærerne som leste transkriberingene og tok hensyn til deres innspill i andre omgang av arbeidet med transkriberingene. Jeg organiserte da alle intervjuene sammen og med bakgrunn i intervjuguidens åtte tema; bakgrunn, prosjektet, møter og tiltak, observasjon, PP-rådgiverne, ledelsen og skolen, erfaringer og avslutning. Videre delte jeg inn i fem kolonner som inneholdt spørsmål, de tre forskningsdeltakernes svar og en kolonne til egne notater. Dette utgjorde til sammen 45 sider med skrifttype Times New Roman og skriftstørrelse 12. I transkriberingene benyttet jeg symboler som (...), dette betyr sammenfletting av utsagn. Symbolet ”F:” blir også benyttet, dette betyr ”forsker” og benyttes for å understreke når jeg stiller spørsmål eller kommenterer i intervjuene.

I forskningen arbeides det med kategorisering, det innebærer at de enhetene tilsynelatende berører samme tema samles under en kategori (Thagaard 2009). Kategoriene skal benevnes slik at de lett kan kobles til tema og problemstilling i studien. I denne delen av prosessen må forskeren ta hensyn til egen subjektivitet, denne er med å styre hvordan materialet organiseres, men det gir også en unik mulighet for å forstå og kategoriene og deres innhold. Forskeren må også evne å være fleksibel i arbeidet, ofte kan det være behov for endringer når man blir mer kjent med materialet (ibid). Ved kategorisering er målet og samle utsagn som tilsynelatende berører samme område. Dette innebærer at forskningsdeltakernes utsagn kan berøre flere områder og det kan være vanskelig å skape kategorier som er gjensidig utelukkende (Guba og Lincoln 1985).

Jeg vekslet mellom og finne kategorier som var relevante for tema og problemstillingen og innholdet i intervjuene. Jeg opplevde at det var vanskelig å finne kategorier, men særlig å

finne hvilket innhold i intervjuene som skulle tilhøre hvilken kategori. I transkriberingene mine valgte jeg å arbeide ut ifra fargekoder hvor hver kategori hadde en farge, enkelte av utsagnene ble farget med flere fargekoder, derfor de kunne passe inn under flere kategorier. Dette ble inndelt i tre hovedkategorier og underkategorier. Da jeg begynte med presentasjon av resultatene og drøfting innså jeg at jeg ikke var tilfreds med denne kategoriseringen jeg hadde gjort. I den skriftlige presentasjonen opplevde jeg inndelingen med over- og underkategorier uoversiktlig og vanskelig å arbeide videre med. Derfor begynte jeg å utarbeide en modell hvor jeg med utgangspunkt i problemstillingen forsøkte å danne kategorier, uten underkategorier (se figur 1.1 Modell kategorier).



Figur 1.1 Modell kategorier.

Dette var kategorier jeg opplevde at jeg enklere kunne arbeide ut ifra og fremstille på en oversiktlig måte. Videre arbeidet jeg med transkriberingene og hvilke deler av intervjuene som kunne tilhøre den enkelte kategorien.

### 3.8 Kvalitet i studien

I en forskningsprosess er kvalitet viktig. Dette gjelder helt fra valg av tema til ferdig masteroppgave. Egen subjektivitet i prosessen er en viktig del av kvaliteten, i hvor stor grad man er bevisst egen subjektivitet og synliggjør dette (Postholm 2005).

Jeg har igjennom hele prosessen forsøkt etter beste evne å være bevisst min egen subjektivitet. Jeg ser at dette har vært utfordrende med tanke på at jeg forsker på et kjent felt, hvor i tillegg kolleger er involverte parter. Den største utfordringen har vært ved gjennomføringen av

intervjuene og tolkningen av datamaterialet, hvor jeg har en førforståelse av situasjonen og hvor det derfor var utfordrende å ta innover seg materialet på en åpen og naiv måte, slik man skal i henhold til Postholm (2005).

Ifølge Postholm (2005) er kvalitative studier ofte kritisert eller har utfordringer når det gjelder validitet; måler vi det vi ønsker å måle, samt reliabilitet, dvs. hvor pålitelig funnene er. Det stilles ofte spørsmål ved i hvor stor grad det resultatet man oppnår kan gjentas, men det er ikke nødvendigvis målet med kvalitativ forskning. Det er ikke nødvendig at resultatet skal ha direkte overførbarhet (ibid). Dette omtaler Stakes og Trumbull (1982 i Postholm 2005) som naturalistisk generalisering.

Målet med studien er ikke at mine data skal kunne direkte overføres til alle lærere eller PP-rådgivere i lignende situasjoner, men heller at noe av resultatet kan overføres og hvor leseren kan relatere resultatet til sin hverdag (jfr. Postholm 2005).

Intervjuene ble gjennomført ca. 10 uker etter siste møte mellom PP-rådgiverne og lærerne. Det har gitt lærerne tid til å fordøye det de har vært med på og skapt en viss distanse til ”Prosjekt læringsmiljø”. Forskningsdeltakerne vil beskrive fortiden ut ifra en forståelse som er påvirket av de erfaringer som forskningsdeltakeren har tilegnet seg frem til intervjuene blir gjennomført (Thagaard 2009). Dette kan være med på å øke graden av virkelighetsnære svar og troverdigheten til innholdet i intervjuene.

### **3.9 Etiske hensyn i studien**

Det er utarbeidet etiske normer knyttet til forskning. Her til lands har Den Nasjonale Forskningsetiske Komiteen for Samfunnsvitenskap og Humaniora, forkortes ofte som NESH, utarbeidet etiske retningslinjer i forbindelse med forskning ([www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)).

I forbindelse med denne studien vil jeg fokusere på de etiske hensyn som har vært mest aktuell i forhold til min forskningsprosess. Jeg ønsker derfor å vektlegge det som omhandler fritt og informert samtykke, personvern og konfidensialitet og taushetsplikt i dette kapitlet.

Fritt og informert samtykke innebærer at deltakelse i forskningen er frivillig og det skal ikke legges press på vedkommende i forhold til å delta ([www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)). Det skal også opplyses om at forskningsdeltakeren har rett til å trekke seg når som helst i prosessen, uten at dette skal gi noen negative følger for vedkommende. Som forskningsdeltaker har man også rett til å opplyses om formålet med forskningen, hvilke metoder som skal benyttes og hvilke følger det vil ha for den enkelte å delta (ibid; [www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no); Dalen 2004). Da forskningsdeltakerne i

denne studien ble forespurt om de ønsket å stille som forskningsdeltakere, ble det presentert på en slik at det var frivillig å delta. De ble senere informert både muntlig og skriftlig om sine rettigheter som forskningsdeltakere.

Med konfidensialitet menes det her at forskeren er pliktet til å behandle datamaterialet med forsiktighet, slik at ingen uvedkommende får innsyn i det ([www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)). Alle opplysninger skal anonymiseres og tilintetgjøring av materiale som kan identifisere forskningsdeltakerne. Det foreligger også krav om taushetsplikt hvor man som forsker er pliktet til å bevare taushet om sine forskningsdeltakere og de opplysningene de har gitt. Dette er med hensyn til personvern. Reglene rundt forskningen kan påvirke studiens validitet, tilgjengeligheten for å kunne etterprøve funnene i studien (ibid).

I kvalitative studier er intervju ofte benyttet som datainnsamlingsstrategi. I intervjuer benyttes det som oftest båndopptaker. Når lydopptakene fra intervjuene og personlige opplysninger lagres på for eksempel PC, er man pliktig til å melde studien til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) som er et personvernombud.

Før jeg startet mine undersøkelser, sendte jeg inn et elektronisk meldeskjema via NSDs internettsider. Som vedlegg sendte jeg med en foreløpig intervjuguide og informasjonsskrivet til forskningsdeltakerne, slik jeg ble anbefalt av NSD per telefon. Informasjonsskrivet var utformet ihht NSDs anbefalinger på internett ([www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)). Studien ble godkjent med noen ønsker for endring av ordlyden i deler av informasjonsskrivet, noe jeg tok hensyn til før jeg utformet den endelige utgaven. Innholdet i informasjonsskrivet var opplysninger om forskningsdeltakernes rettigheter i forhold til at de når som helst kunne trekke seg, anonymitet og hvordan datamaterialet ville oppbevares. Jeg informerte om at studien var meldt til og godkjent av NSD. Kontaktinformasjon til veileder og meg ble også formidlet (vedlegg nr 1). Jeg føler forskningsdeltakerne i studien fikk tilstrekkelig med informasjon både skriftlig og muntlig i forkant av intervjuene.

I forhold til konfidensialitet var det flere forhold i prosessen som måtte tas hensyn til. Lærernes identiteter kunne avsløres via lydopptakene som ble gjort i intervjuene eller ved deres underskrift på samtykkeskjemaene. Lydopptakene ble oppbevart på min private PC, for å få adgang til denne trengs det en kode bestående av seks bokstaver og tall. I arbeidet med transkriberingen av intervjuene ble det brukt fiktive navn på lærerne, PP-rådgiverne og kommunen. De ble også kodet som forskningsdeltaker 1, forskningsdeltaker 2 og forskningsdeltaker 3. Samtykkeskjemaene er oppbevart i låst skuff i mitt private hjem.

Lydfiler transkriberinger og samtykkeskjema vil bli slettet og makulert ihht innholdet i informasjonsskrivet når arbeidet med oppgaven er avsluttet.

Det er ikke bare i forhold til samtykke, personvern og konfidensialitet og taushetsplikt det må tas etiske hensyn, dette gjelder også i arbeid med masteroppgaven. Noe som innebærer at masteroppgaven skal være fri for fabrikking av data og plagiat (Befring 2007).

## 4.0 Presentasjon og drøfting av resultater

I det følgende kapitlet vil jeg presentere resultatene og drøfte funnene i studien. Funnene vil bli presentert under fem kategorier:

- Opplevelsen av samarbeidet med PP-tjenesten
- Veiledning fra PP-tjenesten
- ”Prosjekt læringsmiljø” innhold
- Ledelsens deltakelse
- Erfaringer og påvirkning av praksis

Kategoriene er nærmere beskrevet i kapittel 3.7 Transkribering og analyse. Her vil det fokuseres på forskjellene og likhetene mellom forskningsdeltakerne (Befring 2007), slik at det kan komme frem hvilke erfaringer lærerne har felles, samt individuelle forskjeller.

Presentasjonens form er inspirert av Dahls (2010) masteroppgave, hvor man først presenterer empiri i forhold til kategorien, før man deretter gjør en kort sammendrag av empiri og til slutt drøfter kategorien. Jeg opplever at denne måten å presentere resultatene på og videre drøfte de er ryddig for leseren og for meg i arbeidsprosessen.

### 4.1 Opplevelsen av samarbeidet med PP-tjenesten

”Prosjekt læringsmiljø” har vært et samarbeid mellom PP-tjenesten og lærere på et gitt trinn på en skole. Målet med den første kategorien er å få tak i hvordan lærerne opplever det å samarbeide med PP-tjenesten, med utgangspunkt i ”Prosjekt læringsmiljø”.

#### 4.1.1 Empiri

Forskningsdeltaker 1:

Øhh... veldig positivt. To hyggelige damer. Flinke også. M-m. (...). De er jo veldig utadvendte og snille og greie begge to. Det er ikke sånn at du føler at du er en belastning for dem nei.

Forskningsdeltaker 2:

Helt trygt og greit. Er det... Ikke noe sånn... nesten som en kollega. De kommer ikke som... kommer ikke som PPT-damer. Det er jo som en kollega som kommer inn også. (...) De har jo snakket til oss som kolleger, sant. De har ikke... har ikke snakket ned, de har snakket til oss og ikke hva vi skulle gjøre, men hva vi sammen kunne gjøre. Så egentlig har det vært et samarbeid da, så... Vi sitter jo med kompetanse på hver vår bit og den må vi jo bruke sammen, sånn at kan vi komme frem til målet.

Forskningsdeltaker 3:

Jo, jeg syns det har vært veldig bra. Jeg syns de har vært imøtekommende og... ja, flink. Også har man lurt på noe så har man fått svar og... ja, bare positive erfaringer i forhold til det.

#### 4.1.2 Sammendrag

Forskningsdeltaker 1 forteller at samarbeidet har vært positivt og at PP-tjenesten var hyggelige, flinke, utadvendte og snille. Det legges også til at det ikke oppleves slik at man

som lærer har vært en belastning for PP-tjenesten. Forskningsdeltaker 2 opplever at samarbeidet har vært trygt og godt, samt at de har blitt møtt med åpenhet og en opplevelse av at PP-rådgiverne har vært som kolleger. Dette har kommet frem igjennom måten dialogen har vært på, i form av at PP-rådgiverne har snakket til lærerne på en respektfull måte og hatt fokus på hva de sammen *kunne* gjøre, ikke hva de *skulle* gjøre. Videre forteller forskningsdeltaker 2 at lærerne og PP-tjenesten må bruke sin kompetanse sammen i arbeid for og nå et felles mål. Forskningsdeltaker 3 synes at samarbeidet har vært bra og at det har vært en positiv erfaring. Forskningsdeltaker 3 beskriver også at PP-tjenesten har vært imøtekommende og flinke, og de ga svar hvis man lurte på noe.

#### **4.1.3 Drøfting**

I ”Prosjekt læringsmiljø” var det stor enighet blant lærerne at samarbeidet med PP-tjenesten hadde vært bra. Lærerne trekker frem flere positive kvaliteter hos PP-rådgiverne, som for eksempel at de fremstår som hyggelige, utadvendte, imøtekommende og slik jeg tolker det kunnskapsrike. Det er vanskelig å si hvorfor lærerne opplever samarbeidet som godt, men det er tydelig at det har blitt opparbeidet en god relasjon mellom PP-tjenesten og lærerne. PP-tjenestens evne til å utvikle en god relasjon til lærerne er avgjørende for hvordan kvaliteten på veiledningen oppleves av lærerne (Tveiten 2007). Samtidig er det naturlig å reflektere rundt hvorfor det er en slik positivitet overfor PP-tjenesten blant lærerne og hvorfor lærerne opplevde at de ikke var en ”belastning” for PP-tjenesten. Kvaliteter som å være en god lytter, møte lærerne der de er, kommunisere godt, evne til å vise empati og stille gode spørsmål kan danne et godt grunnlag for en god relasjon (Johannessen m.fl.2010; Tveiten 2008). En grunn til at den ene læreren beskriver at de ikke har opplevd at de har vært en ”belastning” for PP-tjenesten kan være at forskningsdeltakeren har erfart det tidligere, eller at det i dette prosjektet er erfart at de blir sett og hørt, samt at PP-tjenesten fremstår som interessert i lærernes hverdag og hva lærerne har å formidle. Dette kan ha sammenheng med blant annet at PP-tjenesten har respondert på en engasjert måte. Lite respons kan føre til usikkerhet hos lærerne (Lien 2006). En del ansatte i PP-tjenesten har aldri jobbet i skolen selv, men lærernes beretninger om skolehverdagen kan være unike muligheter for PP-tjenesten til å få en bedre innsikt i og forståelse lærernes hverdag. Det at PP-rådgiverne oppleves som kolleger og at ”Prosjekt læringsmiljø” oppleves som et samarbeid forteller noe om PP-rådgivernes væremåte i prosjektet. Dette kan si oss noe om at lærerne har opplevd maktforholdet likt, noe som er ønskelig i veiledningssituasjoner (Lassen 2002). Ofte kan det være en ubalanse i maktforholdet, noe som kan skyldes at det er veileder som sitter med kompetansen på



veiledning og kanskje også på fagområdet, mens det er fokus på veisøkers hverdag og problemstillinger i veiledningssituasjonen (Tveiten 2008). Det fremheves også av en av forskningsdeltakerne at PP-rådgiverne ikke har fremstår som ”PP-damer”, men mer som kolleger.

## 4.2 Veiledning fra PP-tjenesten

I ”Prosjekt læringsmiljø” har PP-tjenesten veiledet lærerne, ikke nødvendigvis direkte i form av tiltak og råd på hvordan lærerne skal oppnå et bedre læringsmiljø på trinnet, men fokuset har vært på å veilede lærerne i å finne riktige veier og løsninger for sitt trinn.

### 4.2.1 Empiri

Forskningsdeltaker 1:

De tar i mot innspill i fra oss og... ja, de tar oss seriøst da, for det er jo ikke sånn at de har kommet med fasiten, de har mer stilt de riktige spørsmålene. (...) De har stilt spørsmål som har gjort at vi må vurdere... vurdere... hvordan det kunne vært gjort annerledes for eksempel.

Forskningsdeltaker 2:

Gitt oss tilbakemeldinger på hva, på godt og vondt egentlig. Og... og fremovermeldinger.

Ja, for de var så konkrete. Det der med stjernene og belønning og... Også skulle vi fokusere på det, også skulle vi ignorere den atferden og sånn, da var det så bevisst på det.

Forskningsdeltaker 3:

Det skaper jo litt tid til ettertanke... skaper jo litt tid til ettertanke... og refleksjon. (F: På hvilken måte?). Nei, altså... på enkelt episoder hvor man kunne tatt tak i og ikke minst det at man blir... har blitt observert av PPT. At de har vært til stede og vært en del av undervisningen og kan gi en del tilbakemeldinger i forhold til ting de har sett og lagt merke til. Som selvfølgelig kan være i samsvar med det vi ser og opplever.

Ja, for det er jo litt sånn, det som er utfordringen til PP-rådgiverne er jo at de ikke har vært så mye inne i klassene og erfart på en måte den hverdagen som kan oppleves da. Så det er det som gjør at man kanskje er litt... at man tenker litt at det kan være utfordrende for dem også komme med de rette rådene, men det synes jeg har gått veldig fint. (...). Ja, og det har man kanskje erfart oppigjennom, at det er noen ganger man stusser litt på ting som blir sagt fordi at du skjønner at i hverdagen så er det ikke alltid så enkelt å praktisere det som blir foreslått. Men jeg synes det har gått veldig greit i forhold til det prosjektet her da.

### 4.2.1 Sammendrag

I denne kategorien trekker forskningsdeltakerne frem ulike syn og aspekter ved veiledningen som de vektlegger. Forskningsdeltaker 1 forteller om hvordan veiledningen har båret preg av at PP-tjenesten ikke har kommet med fasiten til hvordan arbeidet med læringsmiljøet skal gjennomføres, men heller at det har blitt stilt spørsmål slik at lærerne har måtte reflektert over situasjonen. Forskningsdeltaker 2 opplever veiledningen konkret, slik at det derfor har blitt enklere å gjennomføre endringer. Det antydes også at det er gitt både positive og negative tilbakemeldinger, men at det i tillegg har blitt gitt tilbakemeldinger som handler om hva som

kan gjøres fremover. Forskningsdeltaker 3 forteller at veiledningen har skapt tid til ettertanke og refleksjon over egen praksis. Samtidig fremheves observasjon som en viktig del av veiledningen, da PP-tjenesten har observert deler av undervisningen og gitt tilbakemelding på hva se har sett og tatt utgangspunkt i noe som lærerne kjenner seg igjen i i den påfølgende veiledningen. Forskningsdeltakeren 3 trekker også frem tidligere erfaringer med PP-tjenesten, hvor PP-tjenestens veiledningsarbeid ikke alltid har vært i tråd med den hverdagen som man som lærer opplever, men at det i ”Prosjekt læringsmiljø” gikk fint.

#### **4.2.2 Drøfting**

Felles for lærerne er at de opplever den veiledningen de har fått som god. Samtidig som det kan se ut som at de har opplevd veiledningen noe forskjellig. Forskningsdeltaker 1 har en opplevelse av at PP-tjenesten har stilt de riktige spørsmålene slik at lærerne selv har kommet frem til løsningene. Dette er i tråd med slik Tveiten (2008) tolker veiledning. PP-tjenesten har tydelig tatt utgangspunkt i at lærerne skal finne løsninger på problemstillingene selv, med veiledning fra PP-tjenesten. Det antas at det lærerne er mest kompetent til å finne løsninger, og hvor det igjennom dialogen i veiledningssituasjonen skapes resultater, læring og kunnskap for den aktuelle situasjonen og lærernes praksisfelt (ibid; Karlsen 2011). Dette er også i tråd med intensjonen i arbeid med LP-modellen ([www.lpmodellen.wordpress.com](http://www.lpmodellen.wordpress.com)).

Forskningsdeltaker 2 og 3 opplever veiledningen mer konkret enn forskningsdeltaker 1. Det kan være at PP-tjenesten i større grad har gitt mer konkret veiledning enn hva som var intensjonen i ”Prosjekt læringsmiljø” (jfr. innledningen). Men det kan også være at lærerne har opplevd veiledningen fra PP-tjenesten som konkret, men at det faktisk var de som kom frem til de konkrete løsningene i forhold til problemstillingene. Forskningsdeltaker 3 opplever også at veiledningen er i tråd med den hverdagen lærerne selv opplever. Noe som kan tolkes i den retning at de tiltak PP-tjenesten og lærerne har kommet frem til og gjennomført har gitt effekt. Dette kan innebære at PP-tjenesten har hatt god kjennskap til den praktiske og teoretiske siden av systemarbeid (Handegård og Fylling 2009). Det å gi god og riktig veiledning til lærerne, både når det gjelder at det er gjennomførbart i skolehverdagen og at det er tilpasset de utfordringene lærerne står ovenfor, kan være både vanskelig og utfordrende for ansatte PP-tjenesten. I opplæringslovens §5-6 står det at PP-tjenesten ”skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling” (Kunnskapsdepartementet 1998), noe som innebærer at PP-tjenesten har en kjennskap til systemet innenfor et trinn eller en skole, dette betyr at PP-tjenesten må ha en viss tilstedeværelse i skolene for å tilegne seg denne kunnskapen. Siden det trekkes frem at ”Prosjekt læringsmiljø” er i samsvar med

lærernes hverdag, kan det være noe av grunnlaget for at lærerne opplever prosjektet som positivt. At lærerne opplevde ”Prosjekt læringsmiljø” som positivt kan ha bidratt til at motivasjonen for arbeidet ble opprettholdt.

I forbindelse med temaet veiledning ønsker jeg å trekke frem noen tanker rundt gruppeveiledning. I ”Prosjekt læringsmiljø” har veiledningen vært i gruppe, noe som kan være både positivt og negativt. Skulle veiledningen vært med en lærer av gangen ville det kanskje gitt den enkelte lærer større mulighet for å kunne fremme egne tanker og meninger, men på den andre siden ville de gått glipp av felles refleksjoner. Veisøkerne, i dette tilfellet lærerne, kunne også ha ulik atferd ved henholdsvis individuell og i gruppebasert veiledning (Johannessen m.fl. 2010). Et annet aspekt er at det kunne blitt en utfordring å skape et helhetlig arbeid med læringsmiljø ved kun individuell veiledning. I ”Prosjekt læringsmiljø” har veiledningen hatt fokus på hvilke sider ved læringsmiljøet som er positivt og hvor det med fordel kan gjøres endringer. Hvor det også kan ses på hva som bør gjøres fremover for å kunne skape positive endringer, for både lærere og elever. Når det veiledes i gruppe gis det en mulighet for at deltakerne kan dele erfaringer og reflektere sammen. Mange kan oppleve det som fruktbart å ha noen å dele sine tanker om problemstillingen sammen med, og det kan gi en følelse av at man ikke er alene om problematikken.

### **4.3 ”Prosjekt læringsmiljø” innhold**

Under denne kategorien er målet å få frem hvordan lærerne opplever innholdet i ”Prosjekt læringsmiljø”. Underveis i intervjuene fortalte lærerne ofte om fine erfaringer og opplevelser med det å bli observert av PP-tjenesten. Det vil derfor være naturlig å omtale observasjon i denne kategorien. Prosjektets innhold er nærmere beskrevet i innledningen.

#### **4.3.1 Empiri**

Forskningsdeltaker 1:

[Innhold] Jeg syns jo på en måte ut i fra observasjonene at kanskje problemstillingen ble litt, litt forskyvet i forhold til det som vi trengte, men det har jo hatt effekt det vi har jobbet med og. Jeg syns jo det at omgangen dem i mellom er kanskje hovedproblemet da, at det skal være så tøft alt sammen og... Emm... Ja!

Det var lett å gjennomføre det, vi hadde jo, skulle jo uansett gjennomføre utviklingssamtaler, så vi la det inn der da. Også sosiogrammet var der og samtalen var der så... det gikk ganske smertefritt. Det er ikke noe sånn der for store oppgaver kan du si da. (F: Gikk det på bekostning av noe annet?). Ja! Det gikk på bekostning av planlegging av undervisning, gjorde det.

[Observasjon] Ehh... Jeg syns det er helt greit jeg. Får du litt innspill på... man prøve jo som regel og, man har jo mål og mening med det man driver på med, så man vil jo gjerne høre hva man gjør feil eller hva man gjør bra. Så jeg syns det er helt greit.

#### Forskningsdeltaker 2:

[Innhold] Det er veldig konkret da.. Vi jobber som sagt med det hele tiden, men det som er så bra er at når vi... vi har sjeldent tid til å sette oss ned og prate om det vi gjør, vi bare gjør det. Også nå har vi tatt en problemstilling også har vi tatt noen få problemer og jobbet konkret med. Og da er det så mye lettere og se fremdriften og at det går bra.

[Observasjon] Tenker ikke på det egentlig (...)Ser nytten av de som kommer inn og at det er tenkt som det beste for elevene. Samtidig som du kjenner både "Kari" og "Aud" så godt, i og med at det har vært prosjektet så du tenker ikke på de som en ny som kommer og observerer. De blir på en måte en del av oss når de kommer ut. Også går de ikke med blokker og sånn... og skriver hele tiden heller da. Det er litt godt da. Det blir... det har vært naturlig for elevene.

Også kom de inn i overgangssituasjoner, ikke bare mens vi satt og hadde lesekvart (15 min lesing annenhver morgen) men de kom inn når vi skulle komme inn om morgenen og da skjer det ting. De var inne og så når de gikk fra en oppgave til spising. I sånn oppryddings... oppbruddsfaser, så de valgte veldig gode plasser å komme inn og følge med på.

#### Forskningsdeltaker 3:

[Innhold] Har man hatt forslag om hvor... hvor prosjektet på en måte skulle ta veien, så har man hatt innvirkning på det da. Det var jo noe av starten i forhold til... hvor skal de ulike... fokus, altså, hvilket fokus vi skulle ha. Og det syns jeg vi hadde veldig sterk påvirkningskraft på, både jeg og mine kolleger.

Og at vi underveis arbeider oss frem til hva fokuset skal være. Og at vi hele veien har litt refleksjoner rundt det og observering i rundt den problematikken som kommer og oppstår. Og at man da avslutter med, og faktisk ser at det skjer en endring da.

[Observasjon] Nei, jeg syns det er helt fint. Ehm.. syns egentlig det er, for min del syns jeg det er et kjempe pluss jeg å bli observert og gjerne få høre noen tilbakemeldinger både den ene og den andre veien, for å skape seg et bilde av hvordan man selv er. Man tror jo man vet hvordan man er som formidler, men samtidig så får man noen tips den ene eller den andre veien, så er man jo takknemmelig for det. Super å få se et speilbilde av seg selv.

I de øktene jeg har hatt så kan jeg vel si at... delvis. Men kanskje litt mer snilt enn hva de kunne ha opplevd da. Da tenker jeg på at de var ikke der de øktene som var mest problematisk. Det var de ikke... Da tenker jeg særlig på siste økt når det ikke er så mange voksne der da, der kanskje den hardeste trøyken er. Men for all del, man ser jo problematikken allikevel.

### 4.3.2 Sammendrag

Samtlige av forskningsdeltakerne ytrer, på hver sin måte, at de er fornøyde med "Prosjekt læringsmiljø". Forskningsdeltaker 1 forteller at det kunne gjerne vært mer fokus på relasjonen mellom elevene, men er likevel fornøyd med arbeidet som har blitt gjort og ser effekten av dette. Videre sier forskningsdeltakeren at prosjektets arbeidsoppgaver har vært overkommelige, men at det har gått på bekostning av planlegging av undervisning.

Forskningsdeltaker 2 understreker at "Prosjekt læringsmiljø" har vært konkret, i og med at de har arbeidet ut ifra en problemstilling, med konkrete arbeidsoppgaver knyttet til læringsmiljø. Dette har ført til at lærerne enklere kan se fremdriften i hva som gjennomføres. Dessuten har de hatt en arena hvor det har vært tid til å samtale rundt prosjektet og hva som gjøres.

Forskningsdeltaker 3 forteller at det har vært fint at kollegiet har hatt mulighet for å påvirke hvilken retning "Prosjekt læringsmiljø" skulle ta, dessuten at man igjennom prosessen har

reflektert omkring problemstillinger og gjort observasjoner rundt problematikken. Samt at man ved prosjektets slutt kan se at det har ført til endringer.

[Observasjon] Samtlige av lærerne var positive til at PP-tjenesten skulle observere klasseromssituasjonen. Forskningsdeltaker 1 og 3 fremhever at de ønsker gjerne tilbakemeldinger på sin utøvelse av yrket. Forskningsdeltaker 2 vektlegger at de er godt kjent med PP-tjenesten slik at de ble en del av miljøet på skolen. Det formidles også at måten de har observert på er god, de har blant annet ikke notert under observasjonene, noe som har ført til at det har vært naturlig for elevene også. Forskningsdeltakeren syns observasjonene sto i forhold til klasseromssituasjonen, og at PP-tjenesten hadde valgt gode tidspunkt for observasjoner, hvor problematikken kom godt frem. Forskningsdeltaker 3 liker godt at noen kommer inn og observerer hvordan man er som formidler. Og det ses på som positivt at man kan få tips og råd i forhold til hvordan man er som formidler. Denne forskningsdeltakeren har et noe ulikt syns i forhold til forskningsdeltaker 2 med tanke på i hvor stor grad observasjonene samsvarer med virkeligheten.

### **4.3.3 Drøfting**

Det er enighet blant lærerne i forhold til at de er fornøyde med ”Prosjekt læringsmiljø” og dets innhold. En av forskningsdeltakerne gir likevel uttrykk for at det også kunne vært fokus på relasjonene mellom elevene. Det har vært stort fokus på klasseledelse og strukturer i klasserommet, men at situasjonen er uforandret utenfor klasserommet. ”Prosjekt læringsmiljø” hadde et begrenset omfang, slik at det kanskje ikke var tid og ressurser til at man kunne veilede på alle områder, men at man måtte gjøre et utvalg. Det kan også være at PP-tjenestens intensjon har vært at hvis prosjektet medførte positive endringer på et eller flere områder, ville lærerne være i stand til å overføre kunnskap og erfaringer på egen hånd til andre områder for å skape endring. En av forskningsdeltakerne uttrykker også at de arbeidsoppgavene prosjektet har ført med seg var overkommelige i forhold til arbeidsmengde. Dette kan også ha bidratt til at lærerne viser en positivt ovenfor prosjektet, hvis de hadde opplevd stor arbeidsmengde kunne det ha opplevdes annerledes. Det som har vært viktig for lærerne er at det har vært et samarbeid mellom dem og PP-tjenesten i forhold til hvilken retning prosjektet skulle ta. Det er mer tidkrevende enn hvis PP-tjenesten hadde kommet inne med et ”skreddersydd” opplegg, men da kan man på den andre siden kanskje ha opplevd at lærerne ikke ville fått det samme eierforholdet til prosjektet. Samtidig ville man kanskje ikke arbeidet med de områdene hvor ”skoen trykkes”. Det at PP-tjenesten og lærerne formet ”Prosjekt læringsmiljø” sammen kan ha bidratt positivt i forhold til maktforholdet i

veiledningen, for helst skal maktforholdet være symmetrisk. Her har veileder; PP-tjenesten, hatt en kompetanse på læringsmiljø, mens lærerne har vært veisøkere som har hatt behov for hjelp og det har vært deres hverdag som har vært i fokus. Dette er en faktor som kunne bidratt til et usymmetrisk maktforhold (Lassen 2002; Tveiten 2008). Noe som understøtter at maktforholdet har vært tilnærmet symmetrisk er en av forskningsdeltakernes uttalerleser om at de ansatte i PP-tjenesten oppleves nesten som en kollega.

[Observasjon] Alle lærerne var positive til at de ble observert som en del av ”Prosjekt læringsmiljø”. Min erfaring som ansatt i PP-tjenesten er at lærere er positive til å bli observert, ofte ønsker de en bekreftelse på at vi ser klasseromssituasjonen slik som dem eller veiledning på deres rolle som lærer. I intervjuene uttrykker to av lærerne at PP-tjenesten valgte gode tidspunkt for sine observasjoner, da er situasjoner som overgangsfaser omtalt. I forkant av et slikt prosjekt kan det være hensiktsmessig å avtale hvilke arenaer og tidspunkt som er aktuelle for PP-tjenesten til å observere. Det vil gi et bedre grunnlag for drøfting av situasjoner som lærerne syns er mest aktuelle. Det vil også være tidsbesparende i form av at det er større mulighet for at man arbeider med sakens kjerne og ikke bruker unødvendig tid på lite fruktbare observasjoner og refleksjoner rundt disse. Det er viktig at PP-tjenesten er åpne på hva de observerer, ikke bare elevene, men også relasjonen mellom elev og lærer, samt klasseledelse. For og kunne skape seg et godt bilde av læringsmiljøet vil jeg tro at det er viktig med flere observasjoner, det er en viss utfordring og kunne veilede hvis man ikke har et godt innblikk i hvordan det er. Samt at det vil ikke oppleves etisk riktig som PP-rådgiver og kunne uttale seg om situasjonen som en ”sannhet” ut ifra de observasjoner som er gjort. Det bør nok være en kombinasjon av observasjoner og samtaler med lærerne, hvor samtalen bør være mest vektlagt. I følge Bjørndal (2011) bør det ligge observasjonsnotater, logg, lyd- eller videoopptak fra observasjoner til grunn for å kunne gjøre vurderinger av observasjoner, slik vil man kunne bearbeide observasjonene på en systematisk måte og dermed skape mer læring ut ifra observasjonene.

#### **4.4 Ledelsens deltakelse**

Ledelse, i form av rektor, deltok på møtene sammen med lærerne og PP-tjenesten. Hvilken opplevelse har lærerne hatt av rektors deltakelse i ”Prosjekt læringsmiljø”.

##### **4.4.1 Empiri**

Forskningsdeltaker 1:

Ehh... ledelsen... de sa nå i allefall at de skulle være med og satte av tid til at vi kunne gjøre det. Vi brukte jo av vår egen tid selvfølgelig, så vi fikk jo ingen tid igjen. Ehh, sånn at det er jo litt sånn halvveis, kan du si. Men jeg tror ikke det er mange rektorer heller som blir med, hun var jo med på så mange møter som hun kunne, så det er jo positivt. Og hun får jo et innblikk i hvordan hverdagen vår er og det er jo det vi gjerne vil at de skal vite, hva vi både strever med og hva vi gjør. Ehm, men litt halvveis.

Forskningsdeltaker 2:

De har vært med på de møtene. Vi har ikke hatt noen møter utenom de med dem, det hadde det kanskje kunnet vært mer av. At vi kunne fått en pep-talk på hvordan går det med dem og fremdriften liksom selv om ikke "Kari" og "Aud" hadde vært der så kunne vi hatt en prat med de om hvordan fremdriften er. For de sitter jo med ressursene.

Veldig bra at ledelsen var med slik at de får se hva vi trenger, og oppleve hvor tøft det kan være. Ressurser kan være tid, mer folk, fysisk miljø og små endringer i hverdagen.

Forskningsdeltaker 3:

Joda, har vært med på møtene, og det har jo vært kjempebra det, det syns jeg absolutt! Det som kanskje... de har jo vært veldig... rektor har jo vært veldig flink i forhold til det og, at vi har fått vært med på de møtene, for de har jo ofte startet før undervisningen har vært ferdig. Så det har også vært kjempebra, at vi har fått inn... tid da, for det er ofte det det handler om. Så det syns jeg har vært kjempebra. Rektor har vært delaktig her og vi har fått tid, som kanskje er den viktigste biten, til å kunne gjøre det.

#### **4.4.2 Sammendrag**

Alle forskningsdeltakerne mener at det har vært positivt at ledelsen, i form av rektor, har vært deltaker på møtene. Forskningsdeltaker 1 sier at det hadde vært ønskelig at prosjektet ikke hadde vært en del av det som omtales som "vår egen tid", og at de ikke fikk noe tid igjen. Samtidig fremhever forskningsdeltakeren at det er positivt at rektor har deltatt, noe som kanskje ikke mange andre rektorer ville ha gjort. "Prosjekt læringsmiljø" har gitt ledelsen mulighet for et godt innblikk i lærernes hverdag, noe som er ønskelig fra forskningsdeltakerens side. Forskningsdeltaker 2 ønsket at det skulle ha vært møter mellom ledelsen og lærerne, uten PPT tilstede, i prosjektet. Forskningsdeltakeren ser, i likhet med forskningsdeltaker 1, at prosjektet har gitt ledelsen et godt innblikk hverdagen deres. Forskningsdeltakeren ser også at med ledelsens innblikk i hverdagen kan det bidra til ressurser på trinnet. Forskningsdeltaker 3 syns ledelsen har lagt godt til rette for at møtene kunne gjennomføres, siden møtene ofte har begynt mens det ennå har vært undervisning på trinnet. Det at lærerne har fått tid til dette og rektors deltakelse har vært viktig for at "Prosjekt læringsmiljø" kunne gjennomføres.

#### **4.4.3 Drøfting**

Forskningsdeltakerne er enige i at det har vært positivt at ledelsen har deltatt på møtene. Likevel har de noen forskjellige synspunkter på hva som kunne vært annerledes i forhold til ledelsens deltakelse i prosjektet. De trekker blant annet frem et ønske om enda større interesse

fra ledelsen og mer tid med dem. Om ”Prosjekt læringsmiljø” ville vært annerledes hvis ledelsen ikke var delaktig er umulig og svare på. Prosjektets innhold og arbeid fra PP-tjenestens side ville nok vært den samme. Men forskningsdeltakerne gir tydelig uttrykk for at ledelsens deltakelse har vært positiv med tanke på deres innsyn i lærernes hverdag. Man kan anta at med rektors deltakelse ga det prosjektet en annen tyngde, kanskje lærernes vilje til og skape en endring ble større i og med at det også ble brukt ressurser fra ledelsen. Rektor eller noen fra ledelsens involvering og interesse for prosjekter som dette viser seg at har stor betydning for engasjementet og følelsen av forpliktelse hos lærerne (Midthassel m.fl. 2000 i Midthassel 2011 m.fl.; Fullan 2001 i Midthassel 2011). Et annet aspekt kan være at lærerne opplevde at de ble sett og hørt av ledelsen, noe som kan gi et inntrykk av at den jobben lærerne gjør i klasserommene er viktige for ledelsen ved skolen. Det kan gjøre noe med opplevelsen hos lærerne, at det oppleves positivt. Dette kommer frem hos forskningsdeltaker 2, hvor det ytres et ønske om at ledelsen gjennom prosjektet har fått innsikt i hvordan hverdagen i klasserommet kan være.

#### **4.5 Erfaringer og påvirkning av praksis.**

I den gjeldende kommunen er det bare et trinn som har vært med i et lignende prosjekt, slik at dette antas å være helt nytt for lærerne. Det er derfor interessant å se på hvilke erfaringer de sitter igjen med etter prosjektet og hvordan det har påvirket deres praksis.

##### **4.5.1 Empiri**

Forskningsdeltaker 1:

[Erfaringer] Jeg har lært at hvis du vil til bunns i noe så bør du... liste opp det meste. Å jobbe... i sånn prosess som det der er veldig nyttig da. Å bli kjent med atferds... ja, hva det var, det var noe sånn atferdstrapp i allefall...

I og med at du jobber og har samtaler om din egen praksis eller din egen hverdag, så føler du deg straks mer verdsatt kanskje. Du får litt tilbakemelding på hva du faktisk bedriver. Også blir du hørt og... får drøftet det du lurer på... eller... ja. Veldig nyttig egentlig.

[Påvirkning av praksis] Ja, nei, jeg synes det har påvirket, både blitt flinkere til å ignorere de rette tingene, det er kanskje det aller viktigste. Og ikke ta alt hos enkelte. Gi de mer spillerom.

Forskningsdeltaker 2:

[Erfaringer] Blir veldig kjent med meg selv da. Du må jo faktisk gå i deg selv og kjenne etter på... ja, hva du gjør bra og ikke gjør bra. Så må du være åpen for å ta i mot og, ikke bare stenge. Og kanskje prøve å gjøre noe når det er noe med det som du bør gjøre noe med og.

Som du hører så er det veldig mye jeg har tenkt å ta med ned igjen, sant. (...) (F: Kan du si noe spesifikt som du har lært?). Konkret, det med konkret. Og kanskje gjennomgå i løpet av dag, ikke bare ha det der, men at liksom... i dag har vi fokus der, og skal vi se, og hele tiden fokusere på... Sånn som når vi hadde stjernene og huset, sant, så var det bare nok å peke på huset og skrive opp en stjerne og... Det å bevisstgjøre ungene på det. At det er ikke for min del dere gjør det, men det er for deres del.



[Påvirkning av praksis] Jo, jeg tar det jo med meg videre. Alt av eksempler og tips og... (...) For det hjelper ikke å prate klasseledelse eller klassemiljø, du må gjøre det, så ungene kjenner at det blir deres. Så må du på en måte fortsette, blir aldri ferdig.

Også har vi blitt flinkere til å ta den positive biten før... vi slukker, før det blir brann da. Så nå ”kjempesint du sitter nå”, egentlig før de rekker å sette seg. For da er vi på en måte på forhånd.

Forskningsdeltaker 3:

[Erfaringer] Nei, jeg sitter i allefall igjen med den erfaringen at det er viktig med dialog da. Og at man ikke minst setter av tid til det, vi som ønsker endring. Sånn at... ja, at når vi har for eksempel trinntid for vårt vedkommende da, så at man har fokus på de tingene vi ønsker å diskutere igjennom. Slik at situasjoner fra hverdagen gis rom for å ta tak i på våre felles møter på trinnet. (...) At vi ser at vi faktisk vi har fokus, og klarer å ha en god dialog, så kan man gjøre ganske mye da. At man klarer de endringene med ganske små grep egentlig, hvis man hvis man setter fokus og setter av tid til det.

Når man har en litt vanskelig og utfordrende gjeng så er det viktig og skape noen relasjoner dem i mellom (...) Og klare oppfatninger, sånn at både lærere, alle voksenpersoner og elever vet hvilke regler man skal forholde seg til da. (...) At de er overkommelige og at man har de samme retningslinjene hvis man bryter de også videre.

Nei, man har jo fått en ny erfaring i forhold til at man ser... Hvis man tenker litt positivt og stimulerer til positiv atferd... så kan man få endring da. Og at man er med også lar ungene få være med i prosessen der og skaper rammene i rundt hele prosessen igjennom dem. Så kan man... nesten uansett, få en bedring da, og det er ganske interessant egentlig.

[Påvirkning av praksis] Det vil jo ha betydning at man tenker igjennom akkurat det som jeg refererte til tidligere da, det med regler og den sosiale biten. At man skaper noen positive relasjoner ungene i mellom også da, så...

Når man har et verktøy på en måte som viser at det blir bedring, så har man et godt utgangspunkt da, for å jobbe med videre.

#### 4.5.2 Sammendrag

[Erfaringer]Lærene trekker frem ulike erfaringer de sitter igjen med etter å ha vært med på ”Prosjekt læringsmiljø”. Forskningsdeltaker 1 forteller at det har vært viktig å liste opp de utfordringene man har hatt og arbeide ut ifra disse. Videre fortelles det at det har vært viktig å bli kjent med korrigeringsstrappa (jfr.kapittel 1.1 Presentasjon av ”Prosjekt læringsmiljø”) og bruken av den. Forskningsdeltakeren opplevde også en følelse av å bli mer verdsatt når man samtaler om egen hverdag. Tilbakemeldinger på egen praksis, at man blir hørt og får drøftet utfordringer har vært nyttig. Forskningsdeltaker 2 trekker frem at man blir godt kjent med seg selv i løpet av ”Prosjekt læringsmiljø” og at man må reflektere over egen praksis. I dette arbeidet må man være åpen og ta i mot, samt prøve å gjøre endringer hvis det er nødvendig. Forskningsdeltakeren forteller at mange av de erfaringene som man har gjort blir tas med videre. Det pekes da spesielt på det å være konkret, felles fokus hos elever og lærere og bevisstgjøre eleven i forhold til det. Forskningsdeltaker 3 syns det er viktig med en god dialog og felles fokus hos lærerne, samt at de som ønsker endring får tid til å arbeide med problematikken. Forskningsdeltakeren mener at når det er felles fokus, og gjøres små grep, kan det skape endringer. Forskningsdeltakeren mener også at ”Prosjekt læringsmiljø” har gitt

fokus på at det sosiale miljøet er viktig i skolen. Videre beskrives det at med å tenke positivt og stimulere til positiv atferd, skjer det endringer. Forskningsdeltakeren forteller også at inkludering av elevene i prosessen kan føre til en positiv utvikling, noe som forskningsdeltakeren opplever som interessant.

[Påvirkning av praksis] Forskningsdeltaker 1 forteller at det å ignorere riktig atferd og gi elevene mer spillerom har vært en del av denne lærerens endring av praksis.

Forskningsdeltaker 2 tar med seg alt av tips og eksempler videre. Forskningsdeltakeren påpeker videre at det hjelper ikke å bare prate om læringsmiljø, som lærer må det arbeides med læringsmiljø slik at elevene får kjennskap til hvordan det jobbes med læringsmiljøet og at de får et eierforhold til arbeidet. Forskningsdeltakeren ser arbeid med læringsmiljø som et kontinuerlig arbeid. Evnen til å være i forkant er en av aspektene forskningsdeltakeren trekker frem som har endret egen praksis. Forskningsdeltaker 3 forteller at det som vil påvirke praksisen er erfaringene med gode klasseregler som alle lærere og elever kjenner innholdet i og konsekvensene på brudd av dem. Forskningsdeltakeren trekker også frem viktigheten av at det skapes et godt sosialt miljø og gode relasjoner mellom elevene. Forskningsdeltakeren mener at det erfaringer med ”Prosjekt læringsmiljø” er et godt verktøy og utgangspunkt for videre arbeid med læringsmiljøet.

### **4.5.3 Drøfting**

[Erfaring]Lærerne forteller om ulike erfaringer de har med ”Prosjekt læringsmiljø”, men alle forskningsdeltakerne sitter igjen med mange positive erfaringer. Bevisst og riktig bruk av oppmerksomhet og ignorering av atferd har vært viktig hos forskningsdeltaker 1. Det er ifølge Nordahl m.fl. (2005) viktig med positiv oppmerksomhet, ros og oppmuntring for å skape motivasjon for læring hos elevene. Jeg vil også tro at når en lærer opplever å få gi positiv oppmerksomhet, ros og oppmuntring, fremfor negative tilbakemeldinger, gir større trivsel i rollen som lærer. Forskningsdeltaker 1 forteller også at det har vært nyttig å liste opp de utfordringene man står ovenfor og arbeide med disse, dette omhandler antakelig arbeidsmåten i LP-modellen ([www.lpmodellen.wordpress.com](http://www.lpmodellen.wordpress.com)). Dette samsvarer med Nilsson (2012) funn i sin studie. I LP-modellen dannes det en problemstilling og medlemmene i gruppen finner i fellesskap faktorer bidrar til å opprettholde situasjonen slik den er. Målet er å komme frem til mulige endringer av praksis eller tiltak som kan prøves ut. Det trekkes også frem at man blir godt kjent med seg selv som lærer når man arbeider på denne måte. I et slikt samarbeid kan det gi positive erfaringer at det er en åpenhet mellom lærerne og at de er åpne for å sammen reflektere over egen og hverandres praksis, samt at man er villig til å gjøre nødvendige

endringer. Det at læreren er konkret, skaper felles fokus og en bevissthet hos elevene er noe av det som omhandler god klasseledelse (Ogden 2012; Bergkastet 2009). Det å arbeide med god klasseledelse er en viktig brikke i arbeid med læringsmiljøet og her er læreren vesentlig (Hernes 2010; Hattie 2009; Utdanningsdirektoratet 2009). Forskningsdeltaker 3 er inne på en del av de samme områdene som forskningsdeltaker 2, men legger til viktigheten av at det arbeides med det sosiale miljøet som en erfaring. I klasser med et godt sosialt miljø er det ofte også et godt læringsmiljø (jfr. Kunnskapsløftets generelle del). Selv om lærerne trekker frem forskjellige erfaringer de sitter igjen med, ser de at erfaringene er med på å bidra positivt i forhold til læringsmiljøet.

[Påvirkning av praksis] Alle lærerne beskriver at de har konkrete tiltak som de kan ta med seg videre i arbeidet med læringsmiljøet, dette opplever jeg at er tiltak lærerne drar nytte av og som de setter pris på at de har fått erfaring med. Dette er ofte noe av utfordringen til PP-tjenesten, å kjenne lærerne, elevene og læringsmiljøet så godt at de kan gi råd som lærerne opplever som relevante og som kan gjennomføres i praksis. Det er derfor viktig at PP-tjensten kjenner til både den teoretiske og den praktiske siden i arbeid med systemarbeid (Fylling og Handegård 2009). Hvordan ”Prosjekt læringsmiljø” har påvirket lærernes praksis ser ut til å ha stor sammenheng med deres erfaringer, dette kan tyde på at de erfaringene de har gjort seg bidrar til endring av deres praksis i klasserommet.

## **5.0 Oppsummering**

I denne studien har jeg hatt fokus på hvordan lærere opplever å bli veiledet av PP-tjenesten i forbindelse med ”Prosjekt læringsmiljø” som ble gjennomført høsten 2011/vinteren 2012. I ”Prosjekt læringsmiljø” deltok tre lærere som var tilknyttet et bestemt trinn, rektor på den aktuelle skolen og to PP-rådgivere fra kommunens PP-tjeneste.

Problemstillingen i studien har vært: ”Hvordan oppleves det som lærer å veiledes av PP-tjenesten i forbindelse med et prosjekt om læringsmiljø?” For at jeg skulle få svar på dette har jeg intervjuet de aktuelle lærerne i etterkant av prosjektet, slik at studien er kvalitativ og med en fenomenologisk tilnærming. Målet med studien har vært at jeg som PP-rådgiver skulle få innsikt i hvordan PP-tjenestens arbeid oppleves at lærere i skolen, men også rette fokus mot systemrettet arbeid i en tid hvor dette er satt ekstra fokus på (jfr Melding til Storting nr. 18).

Studien har tatt utgangspunkt i det som kan betraktes som en ”solskinshistorie”, hvor fremgangen i forhold til å utvikle et godt læringsmiljø var god. Faktorer som lærerne trekker frem som har ført til at ”Prosjekt læringsmiljø” har vært positivt er opplevelsen av at lærerne

fikk være med å bidra til hvilket innhold det skulle være i prosjektet og at innholdet har gitt lærerne nye erfaringer i forhold å arbeide på en slik måte, da spesielt i forhold til LP-modellen. Ved flere anledninger i de tre intervjuene ble observasjon trukket frem som positivt, det at PP-tjenesten observerte klassen ga konkrete eksempler de kunne benytte som utgangspunkt for refleksjon i møtene. Lærerne uttrykte også at det var positivt å få tilbakemelding fra PP-tjenesten i forhold til sin rolle som lærer. Slik jeg tolker studiens resultater er det viktig at PP-tjenesten veileder med utgangspunkt i en hverdag som er i tråd med den lærerne opplever og med tiltak som lærerne har kapasitet til å gjennomføre. Det å ha kjennskap til de som skal veiledes, deres system og møte de på deres nivå bidrar til å skape en god relasjon. Samt evnen til å skape god kommunikasjon i veiledningssituasjonen kan bidra til at prosjekter som dette oppleves som positivt for brukeren, som i dette tilfellet er lærerne (Fylling og Handegård 2009; Tveiten 2007). Det er tydelig at lærerne opplever en god relasjon til PP-tjenesten. Lærerne opplevde at maktforholdet mellom lærerne og PP-tjenesten var symmetrisk, noe som blant annet ble begrunnet med at lærerne opplevde de ansatte i PP-tjenesten som kolleger og at de ble snakket til som likeverdige. Samtlige lærere i studien opplever at de har gjort seg noen erfaringer i forbindelse med ”Prosjekt læringsmiljø” som vil endre deres praksis som lærere. Erfaringene har også bidratt positivt i arbeidet med å bedre læringsmiljøet på trinnet. Lærerne opplever at ledelsens deltakelse i prosjektet har vært positivt, men de hadde ønsket et enda tettere samarbeid med ledelsen, ikke bare i forbindelse med prosjektets oppsatte møter med PP-tjenesten. Lærerne hadde også ønsket mer frigitt tid til å arbeide med prosjektet.

I litteraturen er det ofte skrevet om hvor viktig læringsmiljøet er for elevenes læring og trivsel (Nordahl 2010; Hernes 2010; Hattie 2009; Bergkastet 2009). Men denne studien viser også at et godt læringsmiljø bidrar til trivsel for lærerne.

Ut i fra denne studien er det tydelig at lærerne har positive opplevelser med prosjektet og veiledningen fra PP-tjenesten. Personlig har jeg noen tanker om at denne måten å arbeide på fra PP-tjenestens side vil bidra til tidlig innsats og forhindre en del henvisninger til PP-tjenesten. Forskning viser at PP-tjenestens kapasitet i stor grad er viet til sakkyndighetsarbeid og enkeltelever, samt at de har et stort arbeidspress (Handegård og Fylling 2009). Slik at det vil være en utfordring for PP-tjenesten hvordan de skal fortsette sitt gode arbeid på individnivå, men samtidig arbeide på systemnivå. Jeg vil anta at dette ikke vil la seg løse innenfor den enkelte PP-tjeneste, men at det kanskje må komme føringer fra nasjonalt plan i forhold til endringer i PP-tjenestens arbeidsoppgaver.

## Litteraturliste

- Afdal G. (2011). Veiledning som moralsk virksomhet. I T.J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. (1.utg., s. 124 – 137). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Arnesen A., Ogden T. & Sørli A.M. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bargel H.L. & Samuelsen A.S. (2007). *Hva sier opplæringsloven opp systemrettet arbeid? Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen*. I: "Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer" En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen. Statped skriftserie nr. 55 s. 65-75.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring O., Lie T., Nesvåg S., Olsen E. & Tharaldsen J. (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Rogalandforskning. Lastet ned 07.05.12, fra: [http://www.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/5de0d000a3db9669c125768f004f0c55/\\$FILE/Rapport%202003-028%20med%20vedlegg.pdf](http://www.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/5de0d000a3db9669c125768f004f0c55/$FILE/Rapport%202003-028%20med%20vedlegg.pdf)
- Bergkastet I., Dahl L. & Hansen K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Boge M., Markhus G., Moe R. og Ødegaard E.E. (2005). *Læring gjennom veiledning. Meningsskapning i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Center for Learning and Knowledge Management and Department of Information Management in Mechanical Engineering. (ukjent) *Microteaching*. Lastet ned 16.12.12 fra <http://www.microteaching.org/>
- Corbin J. & Strauss A. (2008) *Basics of Qualitative Research*. California: Sage Publications Inc.
- Dahl, Gunhild J.A. (2010). "Det er jo viktig for alle!" *En fenomenologisk studie av hvordan elever med generelle lærevansker opplever ungdomstrinnet i forhold til trivsel*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Dalen M. (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget A/S
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (2008). *The Landscape of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc.

Eknes J. (2000). *Utfordrende atferd tiltak og behandling*. Lastet ned 10.12.12 fra <http://www.lovstadskolen.no/index.php?a=1633&p=911&pr>

Fjellstad, M.H. (2012). "Jeg hadde forventinger om å få råd". *En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i et prosjekt med overordnet målsetting om styrket samhandling mellom skole og PPT*. Trondheim: NTNU Pedagogisk institutt.

Fylling I. & Handegård T.L. 2009. *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning. Lastet ned 10.01.12 fra [http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202009/rapp\\_05\\_09.pdf](http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202009/rapp_05_09.pdf)

Fylling I. & Hustad B.C. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? Evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT"*. Bodø: Nordlandsforskning. Lastet ned 07.12.11, fra: [http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202010/Rapp\\_15\\_2010.pdf](http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202010/Rapp_15_2010.pdf)

Gall M.D., Gall J.P., & Borg W.R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. Boston: Pearson International.

Guba E.G. & Lincoln Y.S. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications, Inc.

Hamre, B.K. & Pianta R.C. (2008). *Part II. Classroom Contexts. Chapter 3: Classroom Environments and Developmental Processes. Conceptualization and Measures*. Lastet ned 12.11.12 fra: <http://www.prevention.psu.edu/projects/documents/Meece.pdf>

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Gloucestershire: Bookcraft Ltd.

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo-rapport 2010:03.

Holmberg, J.B. & Lyster S.A.H. (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Imsen, G. (1997). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Johannessen E., Kokkersvold E. og Vedeler L. (2010). *Rådgiving. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Karlsdøttir R. & Moen T. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Karlsen T.J. (2011). Forhold av betydning for veileders delaktighet i veiledning. I T.J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. (1.utg., s. 19 – 31). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet (2012) *Høring – Forslag til endringer i opplæringslov og privatskolelov – Spesialundervisning og psykososialt miljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

Kunnskapsdepartementet. (2011). Melding til Storting nr. 22 (2010 – 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon. (Håndbok).

Kunnskapsdepartementet (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Oslo. Hentet 09.05.12, fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Kvale S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lassen, L.M. (2002). *Rådgiving. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Lien, T. (2006). *Veiledningens hemmelighet. Læring og relasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

LP-modellen (2012). *Elevundersøkelsen 2012*. Lastet ned 28.06.12, fra: <http://lpmodellen.wordpress.com/2012/06/01/elevundersokelsen-2012/>

LP-modellen (2012) *LP-modellen. Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Lastet ned 10.12.12 fra <http://lpmodellen.wordpress.com/>

Midthassel, U.V. (2011) Utvikling av håndbok i klasseledelse – en skoleomfattende sak. I E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. (s. 73 – 84). Oslo: Universitetsforlaget.

Moustakas C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. California: SAGE Publications.

NESH. (2005). Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. Lastet ned 06.06.12, fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nilsson, L.C. (2012). *”Det er kanskje bare det at du får en tankevekker”*. En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelse av å delta i et samhandlingsprosjekt med PPT. Trondheim: NTNU. Pedagogisk institutt.

Nordahl T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.

NSD (ukjent). Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Lastet ned 06.06.12, fra <http://www.nsd.uib.no/>

Ogden T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ogden T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Postholm M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.

Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Fagbokforlaget.

Rubin H.J. & Rubin I.S. (2005). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. California: Sage Publications, Inc.

Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Skaalvik E. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogan, H.N. (2009). *Skoleledere og stemme vansker hos lærere. Intervju med fem skoleledere*. Oslo: Universitet i Oslo.

Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Trøndelag kompetansesenter (2000). *Arbeid med sosiale og emosjonelle vansker i grunnskolen. Et samarbeidsprosjekt mellom Skaun kommune og Trøndelag kompetansesenter*. Rapport nr. 2/2000. Lastet ned 10.12.12 fra: [http://www.tks2.no/tks\\_dokumenter/arbeid\\_med\\_soisale\\_og\\_emosjonelle\\_vansker\\_i\\_grunnskolen.pdf](http://www.tks2.no/tks_dokumenter/arbeid_med_soisale_og_emosjonelle_vansker_i_grunnskolen.pdf)

Tveiten, S. (2007). *Den vet best hvor skolen trykker... Om veiledning i empowermentprosessen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveiten, S. (2008). *Veiledning –mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2009) *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Lastet ned 20.11.12 fra: [http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre\\_laringsmiljo\\_materiell.pdf](http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf)



Utdanningsdirektoratet (2011). *Om brukerundersøkelsene*. Lastet ned 28.06.12, fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Brukerundersokelser/Om-bruakerundersokelsene/>

Utdanningsdirektoratet (2006) *Den generelle delen av læreplanen*. Lastet ned 10.12.12 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsetaten i Oslo kommune. (2001). *Samtak*. Lastet ned 11.12.12 fra [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/avsluttede\\_prosjekter/article35520-10330.html](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/avsluttede_prosjekter/article35520-10330.html)

Vestre Toten kommune (2010). *Håndbok PP-tjenesten i Vestre Toten kommune*. Lastet ned 01.11.12 fra [www.vestre-toten.kommune.no/e-services/e.../Handbok\\_PPT.pdf](http://www.vestre-toten.kommune.no/e-services/e.../Handbok_PPT.pdf)

Voldseth, R. (2010). *"Det fungerte som det sto i teorien ja"*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Hegland trykkeri A/S.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Yin, R.K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guildford Press.

Østergaard, E. (2001). *Å forstå fenomener. Erfaringer med fenomenologi som vitenskap*. Program for pedagogikk, Norges landbrukshøgskole, Ås.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Forespørsel med informasjon og samtykkeerklæring til lærerne

Vedlegg 2: Intervjuguide og eksempler på oppfølgingsspørsmål

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1 Forespørsel med informasjon og samtykkeerklæring til lærerne

Malvik 11.02.12

### **Forespørsel om forskningsdeltakelse i en matergradsavhandling i spesialpedagogikk.**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU avd. Dragvoll i Trondheim, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan lærere opplever å være med på et prosjekt om klassemiljø i samarbeid med PP-tjenesten.

I høst møttes vi i forbindelse med møtene mellom skolen og PP-tjenesten. Da ble du forespurt om du ville stille opp på intervju og du responderte positivt på det. I intervjuet vil spørsmålene være åpent formulert, men vil i hovedsak dreie seg om hvilke opplevelser og erfaringer du har hatt ved å samarbeide med PP-tjenesten i arbeid med klassemiljø prosjektet. I intervjuet ønsker jeg å benytte meg av diktafon, det kan også bli tatt noen notater underveis. Intervjuene vil bli transkribert; gjort om til tekst, disse kan du gjerne få lese i etterkant. Hvert enkelt intervju vil ha en varighet på omtrent 30-40 minutter. Tidspunkt, dato og sted er allerede avtalt; mandag 13. februar fra kl. 14.00-16.00 på skolen.

Det er fortsatt frivillig å være med og du har når som helst mulighet til å trekke deg, uten å måtte begrunne dette nærmere. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes og datamaterialet anonymiseres når oppgaven er ferdigstilt, senest ved utgangen av 2012.

Hvis du fortsatt vil være med på intervjuet, er det fint hvis du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på [REDACTED], eller sende en e-post til [kristinhognestad@yahoo.no](mailto:kristinhognestad@yahoo.no).

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Kristin Hognestad

Masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU.

Veileder for oppgaven er:

Berit Groven

Dronning Mauds Minne Høgskole

Thoning Owesens gate 18

7044 Trondheim

Tlf: 73 80 52 79

E-post: [berit.groven@dmmh.no](mailto:berit.groven@dmmh.no)

Samtykke:

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om studien og er villig til å delta som forskningsdeltaker i studien. Jeg er inneforstått med at jeg når som helst, uten og måtte oppgi grunn, kan trekke meg fra og være forskningsdeltaker.

Dato.....

Signatur.....

## Vedlegg 2: Intervjuguide og eksempler på oppfølgingsspørsmål

### INTERVJUGUIDE

#### BRIEFING

- Problemstilling: Hvordan oppleves det som lærer å delta i et prosjekt om klassemiljø i samarbeid med PP-tjenesten?
- Hensikt: Jeg ønsker å forske på hvilke opplevelser og erfaringer du har hatt med å være deltaker i dette prosjektet i samarbeid med PP-tjenesten.
- Anonymitet:
  - Ingen vil bli gjenkjent.
  - Ingen andre enn meg vil få lytte til opptakene.
  - Du får lese min transkribering av intervjuet hvis det er ønskelig, noe jeg også ønsker (forklar transkribering, hvis noe er uklart rundt dette begrepet).
- Opptak: jeg bruker diktafon slik at jeg kan oppnå god transkribering i etterkant.
- Opplysninger: Navn på enkeltbarn må ikke nevnes, navn på PP-rådgivere er greit.
- Spørsmål? Du må gjerne kontakte meg via telefon eller mail hvis du har noen spørsmål i etterkant av intervjuet.

#### INNLEDNING

- Bakgrunn
  - Kan du fortelle kort om deg selv (kjønn, alder, utdanning, arbeidserfaring etc.)
  - Fortell kort om din tidligere erfaring i forhold til samarbeid med PP-tjenesten (hyppighet, hvordan var samarbeidet)
  - Fortell kort om dine tidligere erfaringer med klassemiljø (hvordan, hva).

#### HOVEDDEL

- Prosjektet
  - Hvis jeg ikke kjente til dette prosjektet om klassemiljø, hvordan ville du ha beskrevet det for meg?
  - Hva var bakgrunnen for at du ønsket å være med på prosjektet?
  - Hva har vært viktigst for deg underveis i prosjektet?
  - Hva har vært viktigst for dere lærere som et team?
- Møter og tiltak
  - Hvordan opplevde du møtene? (innhold, varighet, veiledning, tiltak, samarbeidet, sett, hørt)
  - Dere skulle prøve ut og gjennomføre diverse oppgaver mellom møtene. Hvordan opplevde du dette? (elevsamtaler, sosiogram, klasseregler/konsekvenser, gjennomføring av tiltak)
- Observasjon
  - PP-tjenesten var inne for å observere klasseromssituasjonen, både ute og inne. Hvordan opplevde du og bli observert? (evaluere din rolle, undervisning)

- Opplevde du at de fikk et ”riktig” bilde av klasseromssituasjonen?
- Var observasjonene nyttige i forhold til møtene?
- **PP-rådgiverne**
  - Hva opplever du at har vært PP-rådgivernes fokus, rolle og arbeidsoppgaver i prosjektet?
  - Hvordan har din personlige opplevelse av samarbeidet med PP-rådgiverne vært? (møtt, sett, hørt, tatt seriøst)
  - PP-rådgivernes arbeid består i å arbeide både på systemnivå; mot hele klassen og på individnivå; mot enkelt elever, hvordan opplever du at deres fokus har vært i forhold til det underveis i prosjektet? (beskriv, fortell)
  - Føler du at de har arbeidet med de områdene hvor du følte at ”skoen trykket”? (hvordan, beskriv, fortell)
  - Hvilke forventinger hadde du til PP-rådgiverne før prosjektet startet?
  - Ble forventingene du hadde til PP-rådgiverne innfridd? På hvilken måte ble de innfridd/ikke innfridd?
  - Er det noe du mener de kunne gjort annerledes?
- **Ledelsen og skolen**
  - Hvordan opplevde du samarbeidet med ledelsen underveis i prosjektet?
  - Hvilke tanker har du for videre arbeid med klassemiljø på skolen etter dette?
- **Erfaring**
  - Hvilke erfaringer sitter du igjen med etter å ha vært med på dette prosjektet? Hva har du lært?
  - Kan du fortelle om en opplevelse eller erfaring som du husker spesielt godt og som du vil ta med deg videre i ditt virke som lærer?
  - Hvilken betydning vil dine erfaringer med prosjektet ha for ditt arbeid på sikt? Hvordan har det påvirket din praksis?
  - Vi snakket tidligere i intervjuet om dine forventninger til PP-rådgiverne. Nå har det gått to måneder siden prosjektet ble avsluttet, hvis du tenker tilbake på prosjektet som helhet, ble dine forventninger innfridd? På hvilken måte ble de innfridd/ikke innfridd? (Ble problemet ”løst”?)
  - Hva er din personlige opplevelse av å være med på prosjektet?
  - I hvilken grad vil du anbefale andre lærere og være med på et slikt prosjekt? (hvorfor)

## **AVSLUTNING**

- Nå har jeg ingen flere spørsmål, er det noe av betydning du ønsker å tilføye før vi avslutter?

Takk for intervjuet!

## **DEFRIEFING**

- Oppsummering til slutt; De viktigste momenter vi har snakket om, opplyse om at jeg gjerne ser at de leser mine transkriberinger. Spørre om PP-rådgiverne kan lese

transkriberingene (ikke lytte til opptakene). Spørre om det er mulig at jeg tar kontakt igjen hvis jeg skulle trenge flere eller mer utfyllende opplysninger.

**Har jeg fått svar på dette:**

- Personlige opplevelser av prosjektet og PPT (følelser)
- Erfaringer i forhold til kompetanseutvikling på området (kunnskap, utvikling)
- Samarbeid med PPT (faktorer som gir et godt samarbeid og motsatt)

**Oppfølgingsspørsmål:**

- ”Kan du si noe mer om det?”
- ”Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av....?”
- ”Kan du gi noen flere eksempler på....?”
- ”Hva tenkte/gjorde du da?”
- ”Når du sier.... Mener du....?”
- ”Du mener altså....?”
- ”Er det riktig og si at du mener/føler....?”
- ”Jeg opplever at du blir ....(følelsesstemning)....når...stemmer det? Hvorfor det? Kan du si noe om det?”

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Herold Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 56 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Berit Groven  
Dronning Mauds Minne Høgskole  
Th. Owesensgt. 18  
7044 TRONDHEIM

Vår dato: 02.02.2012

Vår ref: 29331 / 4 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29331

*Hvilke opplevelser har lærere i skolen med å samarbeide med PP-tjenesten i forbindelse med et prosjekt om klassemiljø?*

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

NTNU, ved institusjonens øverste leder  
Berit Groven  
Kristin Hognestad

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

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

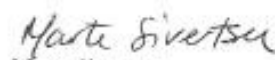
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). 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, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Kristin Hognestad, Malvikveien 841, 7563 MALVIK

Arbeidskontorene / Distrikt Office:

OSLO: NSD, Universitet i Oslo, Postboks 1056 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uia.no](mailto:nsd@uia.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47 75 54 19 07. [nsd@ntnu.no](mailto:nsd@ntnu.no)  
TRONDHEIM: NSD - HSL, Universitet i Trondheim, 9037 Trondheim. Tel: +47 77 64 43 36. [marte-arte.andersen@iuh.uio.no](mailto:marte-arte.andersen@iuh.uio.no)