

Aleksandra Sommerbakk Olsen

Ressursteam som samarbeidsarena

En kvalitativ studie av tre nord-norske PP-rådgiveres opplevelser av tverrfaglig samarbeid med skole i ressursteam

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Lena Haller Buseth

Juni 2022

Aleksandra Sommerbakk Olsen

Ressursteam som samarbeidsarena

En kvalitativ studie av tre nord-norske PP-rådgiveres opplevelser av tverrfaglig samarbeid med skole i ressursteam

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Lena Haller Buseth
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien tar sikte på å tilegne innsikt i PP-rådgivere, som er yrkesaktive på bygda i Nord-Norge, sine opplevelser av tverrfaglig samarbeid i ressursteam med skole. Studiens formål er å oppnå en nærmere forståelse av hva et ressursteam er og kan brukes til, og hva som påvirker samarbeid i ressursteam mellom skole og PPT. Førrende for studien er problemstillingen: Hvordan opplever tre PP-rådgivere på bygda i Nord-Norge det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam mellom skole og PPT?

For å innhente informantenes subjektive opplevelser av forskningsfenomenet er det benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer med tre PP-rådgivere som er yrkesaktive i små distrikter i fylket Troms og Finnmark. Studien har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming for å sikre at informantenes egne opplevelser vektlegges. Intervjuene utgjør studiens datamateriale, som er utgangspunkt for analysen. Analysen ga følgende temaer: *tverrfaglighet, forberedelse, struktur og roller, forventninger og ansvar*. Temaene gir et innblikk i hva som oppleves som viktig for informantene når det gjelder samarbeid i ressursteam.

Et hovedfunn er at samarbeid og ressursteam kan knyttes svært tett sammen, da informantene forstod samarbeid som en forutsetning for ressursteam. Studien viser at ressursteam skaper en samarbeidsarena for PPT og skole, hvilket kan forstås som både individ- og systemrettet arbeid for PPT. PPT får mulighet til å involvere seg aktivt i elever det er bekymringer for og i henvisningssaker, hvilket kan bidra til forebygging og tidlig innsats som igjen kan resultere i færre henvisninger. Ressursteam kan brukes til å oppfylle PP-tjenestens kvalitetskriterier, og med det sikre at PPT bidrar til tidlig innsats ved å være tettere på skoler. Et viktig funn er at det er behov for tverrfaglighet i ressursteam. Tverrfaglighet sikrer ulike perspektiver, som er viktig for å ivareta helheten og barnets beste når det gjelder saker vedrørende elever. Studiens hovedfunn er at analysens temaer samsvarer med faglitteraturs forståelse av suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid. Disse funnene viser hva informantene mener er viktig for at ressursteam skal fungere. Dette er tverrfaglighet i teamet, en forankret plan for teamet som alle deltakere har kjennskap til, enighet om ressursteamets hensikt og mål, realistiske forventninger til hverandre, motivasjon for og opplevelse av at ressursteam er nyttig, relasjoner til deltakerne, kunnskap om hverandre og trygghet i eget fag og rolle, kompetanseheving som følger av bruk av ressursteam, samt forberedelse i forkant av ressursteam. Dette kan tydelig sees i sammenheng med utvalgt teori og forskning. Studien viser også at utskifting av skolepersonale er et problem for kontinuitet og relasjonsbygging i ressursteam.

Studien har en grunnleggende positiv forståelse av ressursteam, og ser tverrfaglig samarbeid som en grunnmur ved dem. Når det gjelder videre forskning er det nødvendig å rette fokus mot hvor og hvordan ressursteam brukes, og hvorfor de eventuelt ikke brukes. Også forebyggende og tiltaksorientert forskning vil være hensiktsmessig når det gjelder problematikken med utskifting av skolepersonale i Nord-Norge, og eventuelt andre distrikt i landet som kan være utsatt for det samme.

Abstract

This thesis aims to gain insight into the experiences EPS (The Norwegian Educational Psychological Service) advisors working in Northern Norway have with interdisciplinary collaboration in resource teams with schools. The purpose of this study is to gain a closer understanding of what a resource team is and what it can be used for, moreover what influences collaboration in resource teams with schools and EPS. The thesis question states as follows: How do three EPS advisors working in small towns in Northern Norway experience the interdisciplinary collaboration in resource teams between schools and EPS?

A qualitative research method has been used to obtain the informants' subjective experiences of the research phenomenon. I have conducted semi-structured interviews with three EPS advisors who are working in small districts in the Troms and Finnmark county. The thesis has a hermeneutic phenomenological approach to ensure that the informants' own experiences are highlighted. The interviews constitute the thesis' data material, which makes up the basis of the analysis. The analysis contains the following topics: *interdisciplinarity, preparation, structure and roles, expectations and responsibilities*. These topics provide an insight into what is perceived as important for the informants when it comes to collaborating in resource teams.

One of the thesis' main findings is that collaboration and resource teams can be linked very closely together, as the informants understood collaboration as a prerequisite for resource teams. The study shows that they create a collaborative arena for EPS and schools, which could be understood as both individual and system-oriented work for EPS. EPS is given the opportunity to be actively involved with pupils who there are concerns about, and in referral cases, which can contribute to prevention and early intervention, which in turn can lead to fewer referrals. Resource teams can be used to fulfill the EPS' service quality criteria and thereby ensure that EPS contributes to early efforts by working closer with schools. An important finding is that interdisciplinarity in resource teams ensures different perspectives, which are important for safeguarding the entirety and the child's best interest when it comes to matters concerning pupils. The main finding in this thesis is that the topics in the analysis are in line with the literature's understanding of success criteria for interdisciplinary collaboration. These findings show what the informants believe to be important for resource teams to function. This is the interdisciplinarity in the team, a plan for the team that all the participants would have access to and knowledge of, an agreement of the resource team's purpose and goals, realistic expectations of each other, motivational factors, a common experience that the resource team is valuable, relationships with participants, knowledge of each other and feeling secure in one's own subject and role, competence development that comes from the use of a resource team, as well as preparations in advance of resource teams. This can be seen clearly in context of selected theory and research. The thesis also shows that replacement of school staff is a problem for continuity and relationship building in resource teams.

The thesis has a fundamentally positive understanding of resource teams and sees interdisciplinary collaboration as a foundation for them. For further research, it would be necessary to focus on where and how resource teams are used and why they possibly may not be used. Preventive and action-oriented research will also be appropriate regarding the problem of the replacement of school staff in Northern Norway, and possibly in other districts in the country, that may be exposed to the same matter in question.

Forord

At jeg er nådd til stadiet av å skrive forord betyr at oppgaven straks er ferdig. Det betyr at jeg er ferdig som student, og at jeg straks skal innta en ny rolle – som spesialpedagog! Selv om det er litt trist å gi slipp på studentlivet, ser jeg frem til å ta i bruk alt jeg har lært av fem års studier i arbeidslivet. Prosessen av å skrive masteroppgave har vært krevende og til tider irriterende, men mest av alt lærerikt og givende. Jeg har fått fordype meg i et tema jeg brenner for, tverrfaglig samarbeid, og jeg har fått opparbeide kompetanse om blant annet ressursteam, PP-tjenesten og samarbeid; kompetanse som uten tvil vil komme til nytte i arbeidslivet. Som førstegangsforsker har det vært mye å sette seg inn i, men mestringsfølelsen er stor når jeg nå endelig kan sette punktum for oppgaven.

Jeg ønsker først og fremst å takke studiens tre informanter som tok seg tid til å stille opp til intervju og dele av sine erfaringer. Oppgaven hadde aldri blitt til uten dere! Jeg vil også takke min veileder, Lena Haller Buseth. Videre vil jeg takke de fantastiske menneskene i livet mitt. Omstendigheter rundt meg har gjort dette til mitt mest krevende semester noensinne, og det har til tider vært vanskelig å holde fokus på oppgaven. Venner og familie har hele tiden trodd på og heiet på meg, og jeg er evig takknemlig for deres støtte. Jeg hadde aldri kommet i mål med oppgaven uten dere. Jeg vil rette en spesiell takk til Anne, Eli og Silje, som til tross for avstand har stilt opp med råd, støtte og oppmuntring, og som alltid har vært tilgjengelig for utblåsninger og frustrasjoner. Dere aner ikke hvor mye dere har betydd for meg i denne prosessen.

Til sist en stor takk til min samboer, Kristoffer. Som alltid er du der når jeg trenger deg.

Nordreisa, juni 2022

Aleksandra Sommerbakk Olsen

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1. Bakgrunn for valg av problemstilling.....	1
1.2. Presentasjon av problemstilling.....	2
1.2.1. Begrepsavklaring og avgrensning.....	2
1.3. Oppgavens oppbygging.....	2
2. Teoretisk forankring	3
2.1. Lovverk og nasjonale styringsdokumenter	3
2.2. Kompetanse- og rekrutteringsutfordringer i Nord-Norge.....	4
2.3. Tverrfaglig samarbeid.....	4
2.3.1. Samarbeidskompetanse.....	4
2.3.2. Hindringer for tverrfaglig samarbeid	5
2.3.3. Suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid	5
Forankring/system	5
Felles målsetting	5
Realistisk syn på samarbeidsmuligheter	5
Opplevelse av nytte og nødvendighet	6
Trygghet, respekt og tillit.....	6
Kunnskap om hverandre.....	6
Kompetanse	7
Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet	7
2.4. PP-tjenesten	7
2.4.1. Status for og forventninger til PP-tjenesten	8
2.4.2. Kvalitetskriterier for PP-tjenesten.....	8
2.5. Tverrfaglig samarbeid mellom skole og PP-tjenesten.....	9
2.5.1. PP-rådgiverens plass i skolen	9
2.5.2. Tverrfaglige møter mellom skole og PP-tjenesten	10
2.5.3. Ressursteam.....	10
3. Forskningsmetode.....	12
3.1. Forskningsdesign: Kvalitativ metode.....	12
3.1.1. Semistrukturerte intervju.....	12
3.1.2. Forskerens rolle i intervju	13

3.2. Vitenskapsteoretisk tilnærming	14
3.2.1. Fenomenologi.....	14
3.2.2. Hermeneutikk.....	14
3.3. Kvalitetskriterier for forskningsprosessen	15
3.3.1. Refleksivitet.....	15
3.3.2. Reliabilitet og transparens.....	15
3.3.3. Validitet.....	16
3.3.4. Generaliserbarhet.....	17
3.3.5. Etske hensyn.....	17
3.4. Forskningsprosessen.....	18
3.4.1. Utvikling av problemstilling.....	18
3.4.2. Utvalgsstørrelse og kriterier.....	19
3.4.3. Rekruttering.....	19
3.4.4. Intervjuguide og vurdering av spørsmålene	20
3.4.5. Bruk av lydopptaker.....	21
3.4.6. Intervjusituasjonen.....	22
3.4.7. Transkripsjon	22
3.4.8. Analyse.....	23
4. Funn	24
4.1. Beskrivelse av informantene og PPT-kontorene	24
4.2. Bruk av ressursteam	24
4.3. Tema 1: Tverrfaglighet	25
4.3.1. Oppfatninger av begrepet «tverrfaglig samarbeid»	25
4.3.2. Tverrfaglighet i ressursteamet.....	26
4.3.3. Skoleledelsens deltakelse i ressursteamet.....	26
4.3.4. Utskiftning av personale.....	27
4.4. Tema 2: Forberedelse.....	28
4.4.1. Saksplan.....	28
4.5. Tema 3: Struktur.....	29
4.5.1. Ressursteamets hensikt.....	30
4.5.2. Struktur over henvisningsprosessen	30
4.6. Tema 4: Roller, forventninger og ansvar.....	31
4.6.1. Roller	31
4.6.2. Forventninger.....	32
4.6.3. Ansvar.....	33

5. Drøftingsdel	34
5.1. Ressursteam – både individ- og systemrettet.....	34
5.2. En arena for å være tettere på for tidlig innsats	35
5.3. Syn på og betydningen av tverrfaglighet	36
5.4. Forankring/system i ressursteam	38
5.4.1. Eierforhold og opplevelse av ansvar for ressursteam.....	38
5.4.2. Kjennskap til planen og systemarbeid	39
5.4.3. Enkeltpersonenes betydning for samarbeid i ressursteam, og utfordringer med rekruttering og gjennomtrekk i skolesektor.....	39
5.5. Felles målsetting i ressursteam	40
5.5.1. Hindringer for ressursteam, og samarbeidskompetanse som tiltak	41
5.6. Realistisk syn på samarbeidsmuligheter i ressursteam	42
5.6.1. Selvkritikk og endringsarbeid	42
5.7. Opplevelse av nytte og nødvendighet i ressursteam	42
5.7.1. Opplevelsen av å ha bruk for hverandre og av ressursteam.....	43
5.8. Trygghet, respekt og tillit i ressursteam.....	43
5.8.1. Betydningen av relasjoner.....	44
5.9. Kunnskap om hverandre i ressursteam.....	44
5.9.1. Kunnskap om eget bidrag i samarbeidet.....	44
5.10. Kompetanse i ressursteam.....	45
5.10.1. Kompetanseheving av bruk av ressursteam.....	45
5.10.2. Endringsarbeid i skole gjennom ressursteam.....	46
5.11. Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam	46
5.11.1. Forberedelse i form av en saksplan.....	47
 6. Avslutning	 48
6.1. Veien videre.....	50
 Referanseliste	 51
Vedlegg 1: Intervjuguide	57
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD.....	59
Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	62

1. Introduksjon

Tverrfaglig samarbeid inngår som en fundamental del av norsk skoleliv og pedagogisk arbeid med elever, og omtales av Willumsen et al. (2016) som et samfunnsoppdrag. At et samarbeid er *tverrfaglig* betyr at flere yrkesgrupper på tvers av faggrenser jobber mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2018). Det er en nødvendig måte å jobbe på for å fremme barns beste i tråd med deres rettigheter (Barnehageloven, 2005; Barnekonvensjonen, 1989; Grunnlova, 1814; Opplæringslova, 1998). Å fremme barns beste i skolen innebærer alle elever, også de med ulike utfordringer. Felles for elever med spesielle behov er at de faller utenfor normalrammene til den generelle pedagogikken. Gruppen er mangfoldig; mange ulike utfordringer kan gjøre at en faller utenfor, for eksempel lese- og skrivevansker, sosioemosjonelle utfordringer eller fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse. Elever med spesielle behov har en lovfestet rett på spesialpedagogisk hjelp, hjemlet i § 5-1 i opplæringslova (1998). For å sikre at alle barns rettigheter ivaretas kobles ofte andre instanser på skolen, slik som pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PPT eller PP-tjenesten). PP-tjenesten er en del av skolens spesialpedagogiske støttesystem, og skal hjelpe å sikre elever med spesielle behov et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud (Fasting & Sundar, 2018a; Utdanningsdirektoratet, 2017). Tverrfaglig samarbeid mellom skole og PPT forekommer blant annet i *ressursteam*, hvor fagpersoner er satt sammen i gruppe for å diskutere saker innenfor skolen. Et slikt team kan bestå av for eksempel rektor, kontaktlærer, avdelingsleder, sosialrådgiver og spesialpedagog, samt mer eksterne tjenester som PP-tjenesten, BUP eller barnevernet. Ressursteamet skal samlet sett besitte en kompetanse som gjør det mulig å ivareta elever med behov for oppfølging eller ekstra tilrettelegging (NOU 2009:18, 2009). De jobber ambulerende, altså etter behov, med saker om enkeltindivider, hele klasser, læringsmiljø og så videre. Deres oppgave er med det å fremme barns beste innenfor skolens rammer.

1.1. Bakgrunn for valg av problemstilling

Denne tematikken, tverrfaglig samarbeid mellom skole og PPT i ressursteam, er min forskningsinteresse. Denne studien vil undersøke tematikken fra PP-rådgiveres perspektiv, fordi jeg interesserer meg stort for deres rolle i ressursteam og i tverrfaglig samarbeid med skole generelt. Med sitt mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen vil jeg tro at de har et spesielt ansvar for at samarbeidet skal fungere, samtidig som samarbeidet avhenger av innsats fra begge parter. Min forskningsinteresse kommer først og fremst av et ønske og ambisjon om å selv jobbe i PP-tjenesten en dag. Jeg finner PPTs arbeid spennende og meningsfylt, og ser deres rolle i norsk skoleliv som fundamental for å sikre læring og utvikling hos barn med spesielle behov. Videre interesserer jeg meg for opplevelsen av tverrfaglig samarbeid og måter å jobbe med det på. Fordi jeg kommer fra en liten bygd i Nord-Norge, fant jeg det spennende å undersøke opplevelsen av tverrfaglig samarbeid hos PP-rådgivere som er yrkesaktive i lignende omgivelser. Med dette som grunnmur utformet jeg min masterstudie til å omhandle hvordan tre PP-rådgivere på bygda i Nord-Norge opplever tverrfaglig samarbeid med skole i ressursteam. Jeg ønsker med det å få frem likheter og ulikheter i hvordan disse tre PP-rådgiverne, fra to ulike PPT-kontor på bygda i Nord-Norge, opplever og arbeider med fenomenet. Det er deres opplevelser som står i sentrum av studien.

Tematikken jeg har valgt å fordype meg i er svært dagsaktuell, da utdanning og opplæring for alle trolig aldri har vært viktigere enn det er i dagens kunnskapssamfunn. For å ivareta dette idealet er ofte tverrfaglig samarbeid en nødvendighet. I tillegg finnes relativt lite tidligere forskning på området, hvilket betyr at en studie som denne kan bidra til å fylle kunnskapshullet og sette tematikken på dagsordenen.

1.2. Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av alt dette har jeg utformet følgende problemstilling:

«Hvordan opplever tre PP-rådgivere på bygda i Nord-Norge det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam mellom skole og PPT?»

1.2.1. Begrepsavklaring og avgrensning

Begrepet *skole* dreier seg i denne sammenheng om grunnskolen. Det innebærer at studiens fokus, det vil si ressursteamene, dreier seg rundt *elever*. Flere begreper kan brukes om *ressursteam*, for eksempel ambulerende team, fagteam eller spesialpedagogisk team. Hvilken betegnelse som brukes varierer lokalt (Nergaard & Grini, 2015). Jeg har i denne studien valgt å konsekvent bruke begrepet ressursteam. Videre benyttes begrepet *bygda* i problemstillingen. Det er et uttrykk for en spredt bebyggelse i et større geografisk område. Det finnes mange små bygdesamfunn i Norge, og flest finnes trolig i landets største fylke målt i areal: Troms og Finnmark. Fylket utgjør 23 % av landets totale areal, men er også fylket med lavest folketall med rundt 241 000 innbyggere (Statistikk- og analyseenheten ved TFFK, 2022). Problemstillingen uttrykker *bygda i Nord-Norge*, hvor Nord-Norge her forstås synonymt med fylket Troms og Finnmark. Fylket kjennetegnes av mange små bygdesamfunn med lave folketall og store geografiske områder. Bygdene skal likevel ha de samme tilbudene og mulighetene som større tettsteds- og bysamfunn, for eksempel PP-tjenester. Det er opplevelsene til PP-rådgivere fra slike tjenester som er interessante for studien. Jeg har valgt å bruke begrepet *informant* om PP-rådgiverne jeg intervjuer i studien, fordi en informant kan forstås som en person en får informasjon fra.

1.3. Oppgavens oppbygging

Jeg har nå presentert bakgrunn for studiens tematikk og problemstilling. I kapittel 2, *Teoretisk forankring*, vil jeg redegjøre for aktuell teori som kan knyttes til problemstillingen. I kapittel 3, *Forskningsmetode*, vil jeg redegjøre for forskningsmetoden jeg har benyttet meg av i studien, hvilket er kvalitativ metode med bruk av semistrukturerte intervju. Her vil jeg presentere og begrunne studiens design, samt etiske refleksjoner når det gjelder kvalitetskriterier for studiens forskningsprosess. I kapittel 4, *Funn*, vil jeg presentere fire temaer som kom ut av analysen av datamaterialet. Det vil presenteres gjennom sitater og gjenfortelling av informantenes ord. I kapittel 5, *Drøftingsdel*, kommer en drøfting av funn gjort gjennom analysen. Avslutningsvis vil jeg foreta en sammenfatning av studiens funn, og diskutere veien videre med det overordnede temaet «tverrfaglig samarbeid i ressursteam mellom skole og PPT».

2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske forankring. Basert på litteratursøk og egen kjennskap til fagmateriale, har jeg foretatt et utvalg av relevant og aktuell teori som kan knyttes opp mot studiens funn i datamaterialet. Først vil jeg aktualisere tematikken gjennom en redegjørelse av norsk lovverk og nasjonale styringsdokumenters fokus på tverrfaglig samarbeid i skolesektor, før jeg kort går inn på Nord-Norges kompetanse- og rekrutteringsutfordringer. Videre presenteres teori om tverrfaglig samarbeid, hvor jeg tar for meg begrepet samarbeidskompetanse, hindringer for tverrfaglig samarbeid, samt Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier for slikt samarbeid. Deretter vil jeg redegjøre for PP-tjenesten, status og forventninger til tjenesten og kvalitetskriterier. Til slutt redegjør jeg for tverrfaglig samarbeid mellom skole og PPT, og ressursteam.

2.1. Lovverk og nasjonale styringsdokumenter

Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre sine liv og ta del i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Tverrfaglig samarbeid er en nødvendig måte å arbeide på for å ivareta rettighetene til elever som sliter, jf. § 15-8 i opplæringslova (1998), som fordrer at skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker. Dermed kan flere ulike instanser til enhver tid knyttes til skolen, for eksempel helsefagttjenester, barnevernet og pedagogisk-psykologisk tjeneste. Alle har unike arbeidsoppgaver som i skolesammenheng avhenger av andres kompetanse, og dermed av tverrfaglig samarbeid.

Ett bestemt mål ligger til grunn for alt disse instansene foretar seg: *barnets beste*. Dette i henhold til både § 104 i Grunnlova (1814) og artikkel 3 av barnekonvensjonen (1989), som fordrer at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn. Den norske stat har lenge hatt fokus på tverrfaglig samarbeid i skole som grunnmur for barnets beste, jf. for eksempel NOU 2009:18 (2009) *Retten til læring*, NOU 2009:22 (2009) *Det du gjør, gjør det helt - Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*, NOU 2010:8 (2010) *Med forskertrang og lekelyst - Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*, Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*, Meld. St. 13 (2011–2012) *Utdanning for velferd - Samspill i praksis*, Meld. St. 19 (2014–2015) *Folkehelsemeldingen - Mestring og muligheter*, Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* og Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det viktigste arbeidet med tverrfaglig samarbeid skjer i kommunene, hvor ulike fagmiljøer må samarbeide og se tilbudene til barn og unge i sammenheng (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette har kanskje særlig blitt anerkjent nasjonalt etter samhandlingsreformen, som satt kommunenes ansvar for helhetlig tenkning for å fremme forebygging og tidlig innsats på dagsordenen (St.meld. nr. 47 (2008-2009)). Med det ble fokuset på tverrfaglig samarbeid i kommunene aktualisert (Glavin & Erdal, 2018; Willumsen et al., 2016).

2.2. Kompetanse- og rekrutteringsutfordringer i Nord-Norge

Samfunnsutviklingen i Norge har lenge vært preget av urbanisering, hvor nordmenn flytter fra distrikter til byer; dette har særlig preget Nord-Norge, og har medført utfordringer med mangel på kompetent arbeidskraft og rekruttering og opprettholdelse av sådan (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 9 (2020–2021)). Det er de minste og minst sentrale kommunene i Nord-Norge som rammes hardest av rekrutteringsproblemer, noe små fagmiljøer, avstand til utdanningsinstitusjoner og generell bostedsattraktivitet, er viktige årsaker for (Meld. St. 9 (2020–2021)). Nord-Norge har en høyere andel ukvalifiserte i undervisningsstillinger enn resten av landet, og det er derfor iverksatt en rekke tiltak for å bedre dette, for eksempel ordninger for sletting av studielån som skal stimulere til at lærere tar jobb i Nord-Norge (Meld. St. 9 (2020–2021)). Med hovedregel om å fullføre på normert tid, får lærere som jobber minst tre av de første seks årene etter fullført utdanning slettet en viss andel, hvor de som jobber som lærer i Nordland eller Troms og Finnmark i minst tre år kan få slettet mer i tillegg til det (Lånekassen, u.å.). Om en bor og jobber i Finnmark eller Nord-Troms, får en slettet enda mer (Lånekassen, u.å.).

2.3. Tverrfaglig samarbeid

At et samarbeid er *tverrfaglig*, betyr at ulike faggrupper og profesjoner jobber sammen mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2018). Fagpersonene har ulik fagbakgrunn, hvilket kan innebære ulike utdannelser og kompetanse, og ofte jobber de innenfor samme organisasjon (Kinge, 2012). Fagpersonene innehar ulike perspektiver for å forstå virkeligheten, og gjennom at mange er representert i et tverrfaglig samarbeid, hvor fagene kompletterer hverandre, tenkes helheten ivaretatt (Glavin & Erdal, 2018). Hver persons bidrag i samarbeidet vil følgelig være ulikt, men hensikten er at de sammen skal utgjøre en helhet og henge sammen (Vogt, 2016; Willumsen, 2016). Et viktig poeng er at samarbeid ikke skjer uten at det er evne og vilje til det (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016). Det er viktig at deltakerne i samarbeidet reflekterer over hvordan de forstår samarbeid og utvikler gode dialoger seg imellom (Ødegård, 2016). Glavin og Erdal (2018) forklarer at en dialog til en viss grad er personavhengig, hvor faktorer som ens kunnskap, erfaringer, holdninger og motivasjon vil påvirke hvordan den utspiller seg.

2.3.1. Samarbeidskompetanse

Glavin og Erdal (2018) forklarer at en aktivt må utvikle sin samarbeidskompetanse fordi samarbeid må læres, og en må se betydningen av det. Det handler om brukerorientering, helhetsforståelse, problemløsningsevne, samarbeidsevne, fleksibilitet og omstillingsevne (Glavin & Erdal, 2018). Når det gjelder brukerorientering og helhetsforståelse, vil evnen til å sette brukerne i fokus gjøre at profesjonsinteressene havner i bakgrunnen, og samarbeidet blir viktigere (Glavin & Erdal, 2018). Med problemløsningsevne evner en å samle relevant informasjon, definere problemområder og ressursgrunnlag, samt vurdere og gjennomføre relevante tiltak; hvorav samarbeidsevne omhandler ens språk og kulturforståelse, innsikt og ferdighet i kommunikasjon og gruppeprosess, og holdninger preget av respekt og likeverd (Glavin & Erdal, 2018). Til slutt ligger det i fleksibilitet og omstillingsevne at fagutøvere har handlingsberedskap på mange områder og en verdiforankret vurderingsevne (Glavin & Erdal, 2018).

2.3.2. Hindringer for tverrfaglig samarbeid

Skare (1996, i Glavin & Erdal, 2018) beskriver en rekke hindringer som kan vanskeliggjøre tverrfaglig samarbeid: For det første kan domenekonflikter oppstå når den enkelte etat trues og forsøker å forsvare sitt virke, noe som kan motvirkes ved å tydeliggjøre holdninger til andre etater og samarbeidets mål. For det andre kan noen parter føle at samarbeidet får direkte uheldige konsekvenser for seg; alle bør føle nytte av samarbeidet og følelsen av å få noe igjen for det (Glavin & Erdal, 2018). For det tredje kan profesjonsinteresser fremtre, hvor ulik yrkesutdanning og lite kjennskap til hverandres arbeidsområder kan forhindre tillit til andres kompetanse på området (Glavin & Erdal, 2018). For det fjerde kan ulike målsettinger overfor målgruppen grunnet motstridende oppgaver hos etatene vanskeliggjøre samarbeid, og for det femte kan en utøve motstand dersom samarbeidet føles pålagt av andre, særlig om man ikke selv ser behovet (Glavin & Erdal, 2018). For det sjette kan ressursmangel være et hinder ettersom prioriteringen av tverrfaglig samarbeid kan begrenses dersom en har mange andre oppgaver som venter (Glavin & Erdal, 2018).

2.3.3. Suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid

Glavin og Erdal (2018) har gjennom egne erfaringer og en litteraturgjennomgang kommet frem til det de kaller *suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid*, som ifølge dem er betydningsfulle uansett hvilken sammenheng samarbeidet foregår i.

Forankring/system

Glavin og Erdal (2018) hevder at *forankring/system* er et av de viktigste suksesskriteriene, og de trekker frem deltakernes eierforhold og kjennskap til innholdet i en plan om samarbeidet som viktig. En slik plan bør utformes for at samarbeidet ikke skal avhenge av enkeltpersoner, og bør forankres i kommunens planer slik at ledelsen er involvert og ansvaret plassert (Glavin & Erdal, 2018).

Felles målsetting

En *felles målsetting* er nødvendig for å komme frem til felles metoder og strategier for å nå målene, hvor deltakernes bevissthet om hva de sammen ønsker å oppnå er nødvendig for et vellykket tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). Det innebærer at den enkelte organisasjon eller profesjon ikke kan ha et eierforhold til temaet eller problemet det skal samarbeides om (Glavin & Erdal, 2018). Samarbeid innebærer at deltakerne har en felles forståelse av mål og hensikt, og at de evner å sette delene sammen slik at gruppa sitter igjen med konkrete tiltak for å nå sine mål (Moen, 2013). Som en forutsetning for å forenes om et felles mål, må de ha en felles forståelse av hva problemet de skal jobbe med er (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016). I et samarbeidsklima preget av åpenhet, gjensidig respekt og likeverdighet vil det være lettere å nå en felles forståelse av problemer og enighet rundt samordnede hjelpetiltak (Nilsen & Vogt, 2008, i Vogt, 2016).

Realistisk syn på samarbeidsmuligheter

For å inneha et *realistisk syn på samarbeidsmuligheter* må deltakerne inneha selvkritikk til seg selv og sin etat, og være villig til å endre egen praksis ved behov (Glavin & Erdal, 2018). I dette ligger betydningen av gjensidig respekt og tro på at også andre har noe å bidra med i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016). Vogt (2016) vektlegger videre troen på at partene kun gjennom felles innsats kan finne de beste og mest helhetlige

løsningene. En avklaring av egen og andres kompetanse kan gjøre det lettere å se eget bidrag i sammenheng med andres, og dermed skape mer realistiske forventninger til hverandre (Willumsen, 2016).

Opplevelse av nytte og nødvendighet

For å fremme deltakernes *opplevelse av nytte og nødvendighet* bør samarbeidet føles stimulerende og meningsfullt; etatene må se at de har bruk for hverandres kompetanse, hvor deltakerne ser nødvendigheten av samarbeidet gjennom en felles forståelse av viktige oppgaver for gruppa og hvordan de skal løses (Glavin & Erdal, 2018). Det gjør deltakernes forpliktelse til felles innsats viktig (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016).

Trygghet, respekt og tillit

Den enkeltes plass i gruppa har også betydning for samarbeid, og herunder faktorer som *trygghet, respekt* og *tillit* (Glavin & Erdal, 2018). Følelse av *trygghet* fremmer mulighet for å bidra til samarbeidet, og deltakerne får selvinnsikt i egen rolle og atferd gjennom de andre, hvor målet er læring og utvikling innenfor gruppas oppgaver (Glavin & Erdal, 2018). Videre må en gjensidig *respekt* for hverandres ulikheter og faglighet være til stede (Glavin & Erdal, 2018; Willumsen, 2016). Det må være rom for at de ulike deltakerne kan ha ulikt syn på ting, og at de deltar i samarbeidet med egen forståelse; slik viser en respekt for de andre, og påfølgende ydmykhet for andres kompetanse og arbeidssituasjon (Glavin & Erdal, 2018). *Tillit* handler om åpenhet og å være seg selv, hvor en tør være direkte og saklig; et samarbeid basert på respekt, åpenhet og redelighet vil kunne føre til tillit mellom deltakerne i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Et tillitsfullt samarbeid gjenspeiles i at deltakerne har tillit til alles bidrag og tillit til at andre enn en selv har relevante kunnskaper (Glavin & Erdal, 2018). Moen (2013) forklarer at den enkelte deltaker må være engasjert, interessert, åpen og lytte til det andre sier i et samarbeid. Gjennom alt dette ser en at samarbeid kan knyttes til relasjoner, hvor Vogt (2016) hevder at etablering av gode relasjoner er en fundamental del av å danne et godt samarbeid. Gilberts (2018) hevder at etablering av gode relasjoner tar tid, noe utskifting av personale kan være et problem for.

Kunnskap om hverandre

Det er videre nødvendig med *kunnskap om hverandre*, og herunder kunnskap om den enkeltes rolle og ansvar; ens ulikheter må være tilgjengelig for fellesskapet, slik at man i fellesskap kan finne hver enkeltes sterke sider og utvikle dem for å styrke teamets fulle kompetanseområde (Glavin & Erdal, 2018). I forkant av samarbeidet bør kjennskap til og forståelse for de andre profesjonenes kompetanse og tjenester i tillegg være på plass (Glavin & Erdal, 2018; Willumsen, 2016). Moen (2013) peker på at hver enkelt deltaker må ha kunnskap som er relevant for temaet. Denne må uttrykkes og deles med resterende deltakere, slik at de ulike deltakernes kunnskap kan settes sammen til en helhet (Johnson & Johnson, 2014; Moen, 2013). Det forutsetter trygghet i eget fag og bevissthet om egen kompetanse, hvilket videre fører til god oversikt over eget kompetanseområde (Glavin & Erdal, 2018; Willumsen, 2016). Ved at de ulike yrkesgruppene som deltar i et samarbeid blir mer synlige for hverandre hvor samarbeidet fører til en mer samhandlende kultur, vil det kunne skape mer positive holdninger mellom yrkesgruppene (Glavin & Erdal, 2018).

Kompetanse

Et samarbeid preges av god kvalitet når deltakerne av samarbeidsteamet bruker kunnskap aktivt for å nå sine felles fastsatte mål (Glavin & Erdal, 2018). I tillegg til egen fagkompetanse er det nødvendig med en felles *kompetanse*, og utgangspunktet for dette bør være et felles verdigrunnlag ettersom samarbeid kan hindres av ulike holdninger (Glavin & Erdal, 2018).

Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet

Det siste suksesskriteriet er *faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeid*. Glavin og Erdal (2018) forklarer at samarbeidsteam bør ha en nærhet til brukerne, og at koordineringen av samarbeidet blir enklere der det er faste deltakere i teamet. Videre av betydning er deltakernes kjennskap til hverandre, en fastsatt møteplan med regelmessige møter og en tydelig ansvarsfordeling (Glavin & Erdal, 2018). Glavin og Erdal (2018) forklarer at ved at alle deltakerne av tverrfaglige møter er forberedt, vil møtets effektivitet og kvalitet øke.

2.4. PP-tjenesten

Som nedfelt i opplæringslova (1998), skal hver kommune og fylkeskommune ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. PP-tjenestens arbeidsoppgaver i skolen fastsettes av deres mandat gitt av § 5-6 i opplæringslova (1998). Mandatet er todelt, hvilket innebærer at de jobber både system- og individrettet: De skal hjelpe skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling, i tillegg til enkeltsaker vedrørende elever med spesielle behov, hvor PPT skal utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det (Moen et al., 2018; Opplæringslova, 1998). PP-tjenesten skal sørge for helhetlige strukturer og et inkluderende læringsmiljø for disse elevene, og bidra til forebygging og kompetanseutvikling i skolen (Fasting & Sundar, 2018a). Ifølge Gilberts (2018) dreier ikke yrket som PP-rådgiver seg kun om kompetansen de har, men også om å utvikle et godt samarbeid med andre aktører.

Tradisjonelt har PPT viet mest tid til den individrettede delen av mandatet i sitt virke, men med større ansvarsområder og fokus på systemet og miljøet rundt barn som sliter, har det blitt stilt stadig høyere krav til PPTs systemrettede arbeid når det gjelder kompetanseutvikling og praksis i skolen (Andrews et al., 2018; Fasting & Sundar, 2018b; Fylling & Handegård, 2009; Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 18 (2010-2011); NOU 2009:18, 2009; Vogt, 2016). Hovedvekten på sakkyndighetsarbeid har oppstått som følger av krav fra skoler og barnehager, og det finnes grunn til å tro at den betydelige arbeidsmengden og ressursene som brukes i slikt arbeid begrenser PPTs mulighet for systemrettet arbeid (Andrews et al., 2018; Barneombudet, 2017; Lund, 2015; Meld. St. 6 (2019-2020); Nordahl, 2018). Derfor har det blitt hevdet at PPTs mandat fører til en todeling av deres arbeidsoppgaver, men disse må sees i sammenheng fordi de er gjensidig avhengige av hverandre, og forsterker og påvirker hverandre (Andrews et al., 2018; Meld. St. 6 (2019-2020); Moen, 2019; Vogt, 2016).

2.4.1. Status for og forventninger til PP-tjenesten

Meld. St. 6 (2019-2020) undersøkte status og utfordringer i dagens skoler, barnehager, SFO-er og støttesystemer. Det resulterte i ønsket om et tettere samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehager og skoler, hvor PPT er tettere på og mer til stede i institusjonene for å arbeide forebyggende og med tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette ønsket har også blitt uttrykt flere år tidligere (Meld. St. 18 (2010-2011); NOU 2009:18, 2009). Da fant for øvrig Fylling og Handegård (2009) at PPTs mulighet til å være tett på var begrenset av deres kapasitet og anledning til å arbeide direkte med saker som omhandler tilpasning og inkludering innad institusjonene.

En av de viktigste tiltakene i Meld. St. 6 (2019-2020) er følgelig å bringe kompetansen nærmere barna og elevene, noe som kan gjøres gjennom å satse på kompetanseutvikling i opplæringsinstitusjonene og i PP-tjenesten, og på å bedre samarbeidet mellom barnehager, skoler, SFO og det lokale støttesystemet. Gjennom å være tettere på skolene kan PP-tjenesten bidra til bedre kvalitet både i skolens ordinære og spesialpedagogiske tilbud: For det første vil PP-rådgivere kunne utarbeide gode sakkyndige vurderinger og bidra til tilrettelegging for elevene i praksis, noe som kan styrke skolens evne til å tilpasse det ordinære tilbudet til mangfoldet (Meld. St. 6 (2019-2020)). For det andre kan en mer tilgjengelig PP-tjeneste føre til at flere får tidligere hjelp, og at de får færre henvisninger. For det tredje kan PPT og skolene i samarbeid følge opp elever med enkeltvedtak bedre, hvor PPT kan vurdere tiltakenes kvalitet og foreslå justeringer (Meld. St. 6 (2019-2020)).

2.4.2. Kvalitetskriterier for PP-tjenesten

Utdanningsdirektoratet (2016) har utformet fire kvalitetskriterier for kvalitetsutvikling i PP-tjenesten. Disse ble først presentert i Meld. St. 18 (2010-2011) som forventninger til PPT, som samlet skulle gi en beskrivelse av hva det menes med at PPT skal være tettere på barnehager og skole. Å oppfylle kriteriene forutsetter ifølge Holst-Jæger (2021) tett samarbeid med barnehager, skoler og det øvrige støttesystemet.

For det første skal PP-tjenesten være en *faglig kompetent tjeneste*. Det vil si at tjenesten skal ha den nødvendige kompetansen til å oppfylle sitt mandat, slik at de kan utføre sakkyndig arbeid for enkeltindivider og hjelpe skoler og barnehager med organisasjons- og kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). For det andre skal PP-tjenesten være *tilgjengelig og medvirke til helhet og sammenheng*. Tjenesten skal være tilgjengelig for målgruppene for at PPT skal kunne bidra med informasjon, kompetanse, veiledning, råd og hjelp, slik at målgruppene vet hvilke muligheter de har (Utdanningsdirektoratet, 2016). For det tredje skal PP-tjenesten *arbeide forebyggende*. Det omhandler tilrettelegging av tilbud for barn med særskilte behov i barnehage og skole, hvor forebyggende arbeid innebærer at PPT bidrar til at de kommer i forkant av problemer og lærevansker ved å igangsette enten universelle eller spesielle tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det fjerde kvalitetskriteriet bygger på sistnevnte punkt, hvor PP-tjenesten skal *bidra til tidlig innsats*. Det betyr at en skal gripe tidlig inn når problemer oppstår eller avdekkes, hvor PP-tjenesten i samarbeid med kommunen, fylkeskommunen, barnehage og skole skal bidra til å sette inn tiltak ved å utarbeide sakkyndige vurderinger innen rimelig tid (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.5. Tverrfaglig samarbeid mellom skole og PP-tjenesten

For å sikre helhet må laget rundt barna, altså alle som jobber med og for barn, samarbeide, og tverrfaglighet bør prege samarbeidet fordi det er nødvendig med ulike perspektiver og tilnærminger for å gi barn best mulig hjelp til rett tid (Glavin & Erdal, 2018). Gode tverrfaglige samarbeid kan sikre barn et inkluderende miljø, samt forebygge eller forminske problemutvikling (Meld. St. 6 (2019-2020)). At grunnskoleopplæring er en plikt for norske barn (Opplæringslova, 1998), gjør skolen til en av arenaene som har best forutsetning for å fange opp barn som sliter.

Samarbeid med skole er en viktig del av PP-tjenestens arbeid i henhold til deres mandat. For opplæringen til elever med spesielle behov vil skolens kompetanse- og organisasjonsutvikling omhandle et aktivt samarbeid om å utvikle skolen og PPTs kultur for samhandling og praksis (Fasting, 2018a). Ved en systematisk og helhetlig tilnærming over tid, går instansene sammen om å utvikle læringsmiljøet og forutsetningene for en inkluderende opplæring gjennom pedagogisk systemarbeid (Fasting, 2018a). For PPT innebærer systemrettet arbeid å se på samspillet mellom barn, lærere og andre tilknyttet skolen, og vurdere hvordan systemfaktorer som for eksempel lærerkompetanse, arbeidsmåter og læringsmiljø påvirker skolens utviklings- og læringstilbud (Wendelborg et al., 2015). Derfor er det også hevdet at større grad av systemrettet arbeid hos PPT potensielt kan bidra positivt for deres individrettede arbeid i form av færre henvisninger (Fylling & Handegård, 2009), samt raskere og bedre hjelp og bedre oppfølging av personalet som er tett på barna (NOU 2009:18, 2009). Ved at den ordinære opplæringen i skolen vektlegger forebygging og tidlig innsats, og innehar klare forventninger til alle elevers læring og utvikling, kan behovet for spesialundervisning reduseres, og mulighet for organisasjonsutvikling og endringsarbeid oppstå (Fasting, 2018a). I systemrettet arbeid vektlegges prinsippet om tidlig innsats, hvilket betyr at barn fra første stund skal motta et godt pedagogisk tilbud, hvor barnehager og skoler jobber for å forebygge utfordringer og setter inn tiltak umiddelbart ved behov (Meld. St. 6 (2019-2020)).

2.5.1. PP-rådgiverens plass i skolen

PP-rådgiveres plass i skolen kan oppleves mer eller mindre intern eller ekstern, avhengig av rolle og involvering i den aktuelle skole (Sundar, 2018). Én rådgiver kan ha forskjellige relasjoner til ulike skoler, ulike grader av nærhet til ulike parter og personer, og skolene kan i ulik grad involvere PP-rådgiveren i egne utfordringer; samlet sett gjør dette at PP-rådgiveren innehar ulike posisjoner og roller i forhold til ulike parter, og får et sammensatt og komplekst forhold til de ulike aktørene i skolen (Sundar, 2018). Ifølge Svengård (2004, s. 5, i Gilberts, 2018) er det ofte lite kommunikasjon mellom skole og PPT fram til behovet oppstår. Gilberts (2018) mener at det første steget for å forbedre kommunikasjonen mellom instansene er å snakke mer sammen og dele informasjon med hverandre, men at det trolig sjeldent prioriteres grunnet det daglige presset.

Tradisjonelt har skolekulturen hatt et syn på PP-rådgivere som eksperter, noe som kan hindre et nærere samarbeid (Anthun, 2004, s. 20, i Gilberts, 2018; Moen, 2013). Med faglighet basert på utdanning følger det høye forventninger om profesjonalitet, hvilket er tilfellet hos PP-rådgivere (Sundar, 2018). Glavin og Erdal (2018) forklarer at det er mye uvitenhet hos den enkelte yrkesgruppe om andre profesjoners kompetanse og deres muligheter til å bidra til problemløsning eller iverksette tiltak. Videre fant Fylling og Handegård (2009) at mye tyder på at skole og PPT har ulikt syn på hva samarbeidet mellom

dem dreier seg om, hvor PPT ønsker et systemrettet samarbeid, og skolen retter fokus mot enkeltelever. Skolene er antagelig mest opptatt av å bruke PPT som før, til hovedsakelig å utrede vansker hos barn (Vogt, 2016).

2.5.2. Tverrfaglige møter mellom skole og PP-tjenesten

De som jobber tett på barn har varierende muligheter for å observere og innhente viktig informasjon ut fra sin rolle og institusjonstilhørighet, hvilket sikrer flere perspektiver (Glavin & Erdal, 2018). Dermed blir tverrfaglige møter mellom skolepersonale og PPT viktig. PPTs deltakelse vil kunne gi praktikerne ny innsikt, og gjennom diskusjon av ulike problemstillinger kan kompetanse og kunnskapsnivå øke hos de ulike yrkesutøverne (Glavin & Erdal, 2018). Det kan være en arena for å evaluere og vurdere tiltak som er iverksatt, samt det tverrfaglige samarbeidet i seg selv; og ved at deltakerne samkjører sin kunnskap og koordinerer informasjon, kan prosessen av å fatte beslutninger og iverksette riktige tiltak raskere, gå lettere for seg (Glavin & Erdal, 2018).

Det finnes ulike oppfatninger hva en god skole og opplæring er, hvilket kan bidra både til fruktbar diskusjon og engasjement, og til spenninger og motsetninger som virker negativt i miljøet; og fordi endringsarbeid og organisasjonsutvikling gir innsyn i de praktiske sidene ved skolens virksomhet, kan det oppleves sårbart når en ekstern faglig aktør som PPT stiller spørsmål ved dens virke (Fasting, 2018b). En forutsetning for endringsarbeidet blir dermed å etablere, utvikle og opprettholde tillit (Fasting, 2018b; Sundar, 2018). For at PPT skal kunne bidra til endring i skolen, bør de i samarbeid med skolen kartlegge rollene og interessene som finnes innad skolen, og hvilke forhold skolens ansatte opplever som viktige (Fasting, 2018b). Samtidig må de bygge opp faglig og relasjonell tillit, hvor skolepersonalet må kunne stole på at PPT har gode hensikter og den nødvendige kompetansen til å håndtere situasjonen på en etisk, forsvarlig måte; en slik tillit kan bygges opp gjennom felles refleksjoner omkring sentrale sider ved skolens oppgaver og virksomhet, hvor deltakerne har en undrende og aktiv holdning til skolens praksiser og grunnene for dem (Fasting, 2018b). Gjennom å være til stede og lytte i disse refleksjonene, kan PP-rådgiveren åpne for at nyanser og sammenhenger utdypes, hvilket kan tydeliggjøre ulike posisjoner og den enkelte lærers verdigrunnlag: Slik kan en etablere et felles ståsted og gjøre PPT til en medaktør i utvikling og forbedring av skolens praksis (Fasting, 2018b).

2.5.3. Ressursteam

Ressursteam er en arena for tverrfaglig samarbeid, hvis hovedoppgave er å holde oversikt over hjelpebehovet for barn med spesielle behov, organisering og ressursfordeling av slik hjelp, samt kompetanseutvikling internt på skolen (Vogt, 2016). Ressursteam kan være skoleinterne og bli forsterket med deltagelse fra PPT og andre hjelpeinstanser (Vogt, 2016). I det følgende rettes fokus mot disse utvidede ressursteamene som fordrer tverrfaglig samarbeid mellom skole og PPT. I slike team diskuteres både system- og individrettede saker, og at deltakerne i teamet samarbeider tverrfaglig innebærer at gruppa samlet besitter en kompetanse som muliggjør ivaretagelsen av elever med spesielle behov (NOU 2009:18, 2009).

Arbeidet i ressursteam knyttes ofte opp mot læringsmiljø (Grini & Jahnsen, 2013; Nergaard & Grini, 2015; NOU 2009:18, 2009). Ressursteam kan også knyttes til bekymringsfasen hos enkeltelever hvor utfordringer oppstår og oppdages, og det stilles spørsmål ved om hvorvidt eleven får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Nilsen &

Herlofsen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021). Det finnes ingen lovfestede regler for bekymringsmeldingers utforming eller formidling. Nilsen og Herlofsen (2019) forklarer dog at gode rutiner for bekymringsmeldinger kan være viktig med tanke på tidlig innsats. En skriftliggjøring av en bekymring kan bidra til å få meldingen i faste rutiner, og sikre at opplysninger som er nødvendige for å drøfte saken kommer frem, hvor en i tillegg tvinges til å reflektere over begrunnelse og beskrivelse av bekymringen (Nilsen & Herlofsen, 2019). Rektor har ansvar for å sette i gang nødvendige undersøkelser for å finne ut om eleven har behov for spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021). I Utdanningsdirektoratets (2021) nasjonale veileder for spesialundervisning står det at det kan være naturlig for læreren som har bekymringer for en elev å drøfte disse bekymringene i skolens spesialpedagogiske team (ressursteam). Skolene er dog ikke lovpålagt å ha et slikt team (Nilsen & Herlofsen, 2019). Det betyr at det er opp til skolene, PPT og/eller kommunene selv om slike team skal etableres og hvordan de eventuelt brukes. Noen kommuner knytter hovedsakelig arbeidet i ressursteam i skole til bekymring rundt enkeltelever og tidlig innsats (For eksempel Kragerø kommune (2022), Vegårshei kommune (2019) og Åmli kommune (2018)). Andre legger mer vekt på systemsaker og kompetanse- og organisasjonsutvikling (For eksempel Askøy kommune (2016), Grimstad kommune (2021) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Senja kommune (2021)).

Nergaard og Grini (2015) forklarer at ressursteam ofte etableres på bakgrunn av en bevisst satsing fra skoleeiernivået. Ved å etablere ressursteam tar skoleeier og -ledelse aktivt et valg om å delta i en langsiktig satsing på pedagogisk utviklingsarbeid, noe som gjør at etablering av teamet har større forutsetninger for å bidra til varige endringer og et bedre læringsmiljø i skolen (Nergaard & Grini, 2015). Ressursteam som fordrer ledelsens deltagelse, kompetansedeling i skolen over tid, bruk av mer ressurser på tilpasset opplæring innenfor ordinær opplæring og spredning av kompetanse til pedagoger i vanlige stillinger, kan bidra til skolens organisasjonsutvikling (Vogt, 2016). PP-tjenestens deltakelse kan med det bidra til å øke skolens handlingsberedskap og støtte opp om organisasjonsutviklingen (Fasting, 2014). PPT kan dermed arbeide mer systemrettet ved å styrke spesialpedagogisk kompetanse hos de ansatte, initiere til forebyggende arbeid og drive veiledning (Holst-Jæger, 2021; Nergaard & Grini, 2015). En viktig forutsetning for at ressursteam skal kunne lykkes, er ifølge Nergaard og Grini (2015) at det er en grunnleggende forståelse for og ønske om disse tiltakene hos lederne i skolene. Birkemo (2009, i Vogt, 2016) forklarer at systemarbeid først er meningsfylt om det aktivt etterspørres av skolene, og skolepersonalets egen deltagelse i slikt arbeid er på den måten en forutsetning for endring.

3. Forskningsmetode

Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden gir føringer for hvordan et prosjekt skal gjennomføres, hvilket omfatter hva prosjektet skal dreie seg om, hvem som er aktuelle deltakere, og hvor og hvordan undersøkelsen skal utføres (Johannessen et al., 2016; Ringdal, 2001; Thagaard, 2018). Dette kapitlet tar for seg studiens forskningsprosess, samt kvalitetskriterier for forskningen. I spissen av metodevalget står problemstillingen, hvor forskeren må vurdere mulighetene for å gjennomføre studien fra start til slutt (Johannessen et al., 2016; Ringdal, 2001). Valg av metode påvirker hvilket datamateriale en kan innhente og muligheter for analyse, og dette datamaterialet er selve grunnlaget for å besvare problemstillingen.

3.1. Forskningsdesign: Kvalitativ metode

En skiller gjerne mellom to hovedretninger i forskning: *kvalitativ* og *kvantitativ* metode. Kvantitativ metode omfatter store utvalg hvor forskeren har avstand til informantene, hvorav kvalitativ metode gir mye og fyldig kunnskap om få enheter, med en forsker som er tettere på informantene (Thagaard, 2018). Sistnevnte benyttes gjerne ved spørsmål som omhandler hvordan det oppleves å erfare et bestemt fenomen (Giorgi, 2005). Da forstås mening som sosialt konstruert, hvor forskeren er ute etter å forstå individers tolkninger av omverdenen (Merriam, 2002). Et viktig trekk ved kvalitativ forskning er fleksibilitet, hvor en kan justere studiens utforming etter erfaringer og utfordringer som oppstår underveis; og med det oppstår et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data, og analyse og tolkning (Thagaard, 2018).

Studiens problemstilling søker individers subjektive erfaringer av forskningsfenomenet tverrfaglig samarbeid i ressursteam, hvilket fordrer bruk av kvalitativ metode. Metoden gir mulighet til å gå i dybden av informantenes erfaringer, holdninger og syn på tematikken. Samtidig ønsket jeg å forme studien induktivt etter hva informantene fortalte, hvilket gjør metodens fleksibilitet til en styrke. Jeg så muligheten til å arbeide parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen som en styrke for meg som uerfaren forsker, fordi jeg da kunne gå frem og tilbake i prosessen etter hvert som jeg utviklet meg i forskerrollen, og dermed kunne forbedre de ulike delene av studien.

3.1.1. Semistrukturerte intervju

Intervju gir innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018). *Semistrukturerte livsverdenintervju* søker å beskrive personers livsverden når det gjelder deres fortolkning av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er en relativt fri samtale, hvor forskeren på forhånd har bestemt noen temaer som utgangspunkt (Tjora, 2021). Temaene er gjerne nedfelt i en intervjuguide for å sikre at samtalen ledes inn på dem, men at intervjuet er semistrukturert betyr at forskeren kan endre rekkefølge på og formuleringen av spørsmålene, samt følge opp og utforske informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Å utføre intervju innebærer å etablere en direkte kontakt med informantene, noe som medfører forskning preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til dem (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Dermed blir relasjonen mellom forsker og informant betydningsfull. Intervju baseres på deres subjekt-subjekt-forhold, hvor de påvirker og agerer overfor hverandre, og forskerens kontakt med

hver enkelte informant har betydning for hvordan hun utvikler data (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Forskeren må derfor vise hensyn til mulige etiske krenkelser av personlige grenser, og ivareta den mellommenneskelige dynamikken i samspillet mellom seg selv og informant (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervju kan deles inn i oppvarmings-, refleksjons- og avrundingsfasen (Tjora, 2021). Oppvarmings spørsmål er enkle og konkrete spørsmål som ikke krever særlig refleksjon, som frembringer informantenes bakgrunnsvariabler og kan skape trygghet hos dem (Tjora, 2021). I intervjuets kjerne stilles refleksjonsspørsmål, hvor informantene går i dybden av ulike deler av forskningstemaet, ofte gjennom å beskrive egne erfaringer (Tjora, 2021). Målet er nyanserte beskrivelser av bakgrunnen for deres opplevelser og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015). En kan få informantene til å utdype sine utsagn ved å stille oppfølgingsspørsmål, og be om presiseringer eller konkrete beskrivelser av hendelser og erfaringer (Thagaard, 2018). En kan også bruke prober, hvilket er kommentarer som signaliserer interesse og oppmerksom lytting, og gir flyt i samtalen (Thagaard, 2018). Til slutt stilles avrundningsspørsmål som skal normalisere situasjonen, for eksempel ved å fortelle om veien videre for studien og takke for innsatsen (Tjora, 2021).

Intervju var hensiktsmessig for studien grunnet dens mål om innsikt i informantenes subjektive opplevelser, hvilket krever direkte dialog med dem. Å velge *semistrukturerte* intervju sikret en viss struktur over temaene og at intervjuet kom inn på alle, samtidig som det ga mulighet til å følge opp uforutsette temaer som kunne være viktige for informantene. Jeg valgte videre å benytte én-til-én-intervju for å forhindre avbrytelser eller ytre påvirkning i informantenes fortellinger.

3.1.2. Forskerens rolle i intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avhenger datainnsamlingen i et intervju av forskerens ferdigheter og situerte personlige vurderinger ved hvordan spørsmålene stilles, hvorav kvaliteten på dataene avhenger av forskerens ferdigheter og kunnskaper om temaet. De forklarer det slik: «Når forskerens person blir det viktigste forskningsinstrumentet, blir forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet – hans eller hennes evner, følsomhet og kunnskaper – avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). Forskerens *personlige kompetanse* er altså viktig. Det handler om hvem en er overfor seg selv og i møte med andre, og består av en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som en tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger (Skau, 2017).

Videre bør forskeren være fordomsfri, nysgjerrig og åpen for både det som sies og ikke sies, og for at informantene kan ta opp uforutsette fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015). For å lykkes med det bør forskeren være kritisk overfor egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Av den grunn bør forskeren også være forsiktig med å ta med ord eller begreper inn i intervjuet som informantene ikke ville benyttet, men i så stor grad som mulig la dem betegne opplevelser og erfaringer med egne ord (Tjora, 2021). Videre er det viktig å være klar over at intervjupersonenes svar kan være flertydige, hvor det kan fremtre motstridende uttalelser i løpet av et intervju og at ting kan tolkes på flere måter, og det er da forskerens rolle å finne ut av hva det kommer av (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskeren må være bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom partene i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Relasjonen er asymmetrisk fordi forskeren har vitenskapelig kompetanse og makt til å definere intervjusituasjonen og samtalen, og fortolke informantens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er samtalen redusert til et instrument for å få frem det forskeren søker, som ikke nødvendigvis informantene er bevisst (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene avgjør dog selv hvor mye de vil formidle av intervjuets temaer (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018) endres relasjonen mellom partene i løpet av intervjuets faser; forskerens åpne formidling av positive tilbakemeldinger til informantens fortelling bidrar til å utvikle fortrolighet og gjensidighet i situasjonen.

3.2. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske rammen en studie foregår i danner grunnlaget for for forståelsen en tar med seg inn i studien og forståelsen en utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). I tillegg bør kvalitative tekster inneholde *thick descriptions*, eller *tykke beskrivelser*, som betyr at de i tillegg til beskrivelser har med tolkninger av forskningsfenomenet (Geertz, 1973). Derfor må en redegjøre for hvordan en som forsker tolker data og hvilken betydning ens bakgrunn har for tolkningene (Thagaard, 2018).

3.2.1. Fenomenologi

Den fortolkende tilnærmingen *fenomenologi* benyttes gjerne når en vil studere menneskers livsverden ved å utforske og beskrive deres forståelse av og erfaringer med et fenomen (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Det er forskningsfenomenet slik det oppleves av informantene som er interessant, og den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2018). I tilnærmingen må forskeren være åpen for informantens erfaringer, og klare å løsrives egne tankemønstre og hypoteser rundt forskningsfenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015; Merriam, 2002; Thagaard, 2018). En fenomenologisk tilnærming samsvarer godt med denne studien. Studien søker å belyse en yrkesgruppes opplevelser av et fenomen i sin arbeidshverdag, hvilket setter deres forståelse og erfaringer med fenomenet i sentrum. Min rolle som forsker vil med det være å forsøke og sette meg inn i informantens opplevelser, og kunne fremstille dette i studien på en adekvat måte. For å mestre dette vil jeg videre benytte en hermeneutisk tilnærming.

3.2.2. Hermeneutikk

Hermeneutikk kan beskrives som læren om fortolkningen av tekster, hvor tekst forstås i vid forstand – for eksempel skriftlige verk, diskurs og handling (Hjardemaal, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av en teksts betydning (Kvale & Brinkmann, 2015). Da vektlegges ideen om at det ikke finnes én gitt sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer; og i forskning vil alltid mening forstås i lys av sammenhengen av det en studerer, som en del av en helhet (Hjardemaal, 2014; Thagaard, 2018). *Forforståelse* er et grunnleggende begrep i tradisjonen, hvor enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse; en kontekst (Hjardemaal, 2014; Krogh, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Ens forforståelse er for eksempel forutinntatte holdninger og meninger, interesser, bakgrunn og forståelse, som alle spiller inn i hvordan et fenomen oppleves og hvilken mening en tillegger opplevelsen (Hjardemaal, 2014; Johannessen et al., 2016). Ens forståelse kan dog alltid korrigeres og endres i møte med andre (Krogh, 2014).

En forsker må forsøke å forstå eget tolkingsmønster for å kunne forstå andre mennesker (Johannessen et al., 2016). Derfor må jeg som forsker redegjøre for min forforståelse. I tråd med hermeneutikken er den en nødvendig brobygger mellom en selv og omgivelsene rundt, inkludert andre mennesker (Hjardemaal, 2014). På bakgrunn av min opparbeidede forståelse av tverrfaglig samarbeid innad PPT, ervervet gjennom faglitteratur og lovverk, hadde jeg på forhånd en hypotese om at PP-rådgiverne jobbet aktivt og bevisst med tematikken. Det kan ha skapt en forventning om å oppdage funn som samsvarte med hypotesen, og følgelig kan jeg ha formet intervju spørsmålene ut fra dette. Det viste seg imidlertid å oppstå forvirring hos noen av informantene rundt min bruk av begrepet (Se kapittel 4. *Funn*), og flere begreper jeg forventet å finne i materialet uteble fordi informantene ikke tok dem opp. Disse begrepene belyses i stikkordene i intervjuguiden (Se Vedlegg 1: *Intervjuguide*). Jeg valgte å ikke trekke frem begrepene under intervjuene, men snarere følge opp begreper som informantene brukte for å følge deres fortelling og begrepsbruk, til tross for at min forforståelse tilsa at begrepene var viktige. Jeg la dermed min forforståelse til side og fulgte opp det som opplevdes som viktig for informantene, i tråd med den hermeneutiske tradisjonen.

3.3. Kvalitetskriterier for forskningsprosessen

Tjora (2021) legger frem reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som kvalitetskriterier for en kvalitativ forskningsprosess. Videre kan også transparens og refleksivitet, samt etiske hensyn, knyttes til studiens kvalitet. Jeg vil redegjøre for disse begrepene, og i dette og neste delkapittel (3.4. *Forskningsprosessen*) fortløpende knytte dem opp mot studiens forskningsprosess. Med det vil jeg forsøke å vurdere forskningens kvalitet.

3.3.1. Refleksivitet

Forskerens rolle i all empirisk forskning er å tolke data, hvilket fordrer en grad av refleksjon over hvordan tolkningen skjer (Tjora, 2021). Forskeren har med seg bagasje i form av forutnelser, en sosial posisjon, erfaringer og synspunkter, hvilket kan påvirke forskningsprosessen (Berger, 2015). Poenget med *refleksivitet* er at denne forforståelsen, for å bruke et hermeneutisk uttrykk, ikke kan og ikke skal fjernes; forskeren må snarere åpent redegjøre for denne, noe som er viktig for å belyse sider ved studien den kan påvirke (Berger, 2015). For å fremme refleksivitet i forskningen må forskeren vurdere hvordan tolkningene formes av egen person og omstendigheter, da det vil gi leserne et innblikk i forskerens verden, og følgelig øke studiens troverdighet (Tjora, 2021). Jeg har i det foregående redegjort for min forforståelse som forsker.

3.3.2. Reliabilitet og transparens

Reliabilitet, eller *pålitelighet*, knyttes til sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen (Tjora, 2021). Det handler følgelig om forskningsresultatets troverdighet, og om hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke forskningens reliabilitet bør empiri, analyse og teori være sammenhengende og redegjøres godt for; og forskeren bør reflektere over hvordan hennes forforståelse kan påvirke tilgang til feltet, utvalg, datainnsamling, analyse og resultater (Tjora, 2021). Bruk av sitater i formidling av kvalitative forskningsintervju, gjerne ved bruk av pseudonymer, kan styrke studiens reliabilitet fordi forskeren da synliggjør informantens «stemme» (Tjora, 2021).

Transparens, eller *gjennomsiktighet*, kan forstås som et middel til og grunnlag for reliabilitet, og knyttes opp til formidling av forskning (Tjora, 2021). Det handler blant annet om å redegjøre for hvorfor og hvordan studien er gjennomført, grunnen for valgt kontekst, hvilke valg som er tatt gjennom alle tidspunkt gjennom prosessen, hvordan informantene er rekruttert, hvilken metode for analysing en har benyttet, eventuelle oppståtte problemer, samt teoretisk forankring og hvordan disse har bidratt til å utvikle funn (Tjora, 2021). Leseren skal sitte igjen med et så godt innblikk i forskningen at han kan vurdere dens kvalitet (Tjora, 2021). Johannessen et al. (2016) forklarer at transparens er særlig viktig ved rapportering av kvalitative forskningsresultater, i og med at fleksibiliteten og mulighetene for gjennomføring av slik forskning er så mangfoldig.

Fordi studien kun omfatter tre informanter, vil forskningsresultatet baseres på deres subjektive opplevelser på tidspunktet de ble intervjuet. Med andre informanter, eller til og med samme informanter på et annet tidspunkt, kan en potensielt komme frem til andre resultater. Dermed kan studiens lave antall informanter betraktes som en svakhet når det gjelder dens reliabilitet. På en annen side må en vurdere studiens reliabilitet i lys av hva den søker å belyse, som i dette tilfellet er de tre informantenes subjektive opplevelser av forskningsfenomenet. I den forbindelse sikret jeg studiens reliabilitet ytterligere ved en induktiv tilnærming, hvor jeg bygget den teoretiske forankringen på det informantene fortalte. Det gjorde at jeg kunne knytte empiri, analyse og teori tett sammen i studiens drøftingskapittel. At det er gjort lite tidligere forskning på fenomenet kan også være en svakhet for studiens reliabilitet, ettersom det er lite annen forskning å knytte den til. Den vil dog kunne styrkes dersom flere studier tar opp samme tematikk med tilsvarende funn. Studiens transparens vil komme til syne i neste delkapittel, 3.4. *Forskningsprosessen*.

3.3.3. Validitet

Validitet, eller *gyldighet*, knyttes til forholdet mellom forskningsprosessen og verdenen den studerer, og nærmere bestemt om hvorvidt forskningen besvarer problemstillingens spørsmål (Tjora, 2021). Det handler da om å vurdere en metodes egnethet for å undersøke det aktuelle temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er en rekke grep en kan gjøre for å styrke forskningens validitet. For det første er det viktig å redegjøre for valg en tar i forskningsprosessen, for eksempel hvordan en velger å samle inn data og hvilken teoretisk forankring en tar utgangspunkt i, ettersom det inviterer leseren til kritisk å ta stilling til forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2021). Leseren gis da mulighet til å vurdere valgene forskeren har tatt. For det andre er det viktig å tydeliggjøre forskningsprosessen med utgangspunkt i spørsmålene en søker svar på, samt hvordan disse formes av forskningstema og etablert kunnskap om dem i relevant forskning (Tjora, 2021).

Jeg har tidligere argumentert hvorfor kvalitativ metode ved bruk av intervju var riktig metode for studien. I en videre vurdering av studiens validitet kan en stille spørsmål ved om hvorvidt intervjuguiden og dens spørsmål er dekkende for å besvare problemstillingen. Disse spørsmålene ble formet ut fra min forforståelse og hypotese, som beskrevet tidligere. Jeg forsøkte å sikre studiens validitet gjennom å bruke tid på å utforme gode spørsmål i intervjuguiden som ville kunne besvare problemstillingen (Se Vedlegg 1: *Intervjuguide*). Jeg mener at spørsmålene preges av en åpenhet som tillot informantene å besvare dem etter egne assosiasjoner og begreper, hvilket er en styrke for studiens validitet. Fordi jeg var ute etter deres egne subjektive opplevelser, ønsket jeg å bruke deres egne begreper i så stor grad som mulig. Jeg vil senere problematisere ett av intervjuguidens spørsmål (Se 3.4.4. *Intervjuguide og vurdering av spørsmålene*).

3.3.4. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, eller *overførbarhet*, handler om forskningens relevans ut over de enhetene som faktisk er undersøkt (Tjora, 2021). Tjora (2021) skiller mellom moderat, konseptuell og naturalistisk generalisering. Ved førstnevnte er det opp til forskeren å beskrive hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige i, hvorav konseptuell generalisering dreier seg om å utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn det studerte; og i sistnevnte diskuteres ikke generalisering eksplisitt, men det er snarere opp til leserne å teste studiens gyldighet (Tjora, 2021).

Jeg mener at en naturalistisk generalisering er hensiktsmessig for studien, hovedsakelig grunnet dens omfang. Ved å tilegne seg innsyn i flere informanters opplevelser av et fenomen, vil en kunne beskrive fellestrekk ved deres erfaringer, og en kan deretter utvikle en generell forståelse av fenomenet (Merriam, 2002; Thagaard, 2018). Dette er en småskalastudie med kun tre informanter, noe som gjør generalisering utover å beskrive fellestrekk vanskelig. Generalisering er på så måte ikke et mål i seg selv for denne studien. Jeg ser likevel at funnene kan knyttes til PP-rådgivere som yrkesutøvere, og hva som kan oppleves som viktig for dem som gruppe når det gjelder forskningsfenomenet. Studiens tre informanter ga funn som var felles for alle, og det er derfor ikke urimelig å forvente at funnene kan generaliseres til andre PP-rådgivere som arbeider i ressursteam.

3.3.5. Etiske hensyn

Ved studier som innebærer nær kontakt mellom forsker og informanter, slik som intervju, innhenter forskeren informantenes personopplysninger (Thagaard, 2018). Som forsker og student må en da melde prosjektet til *Norsk senter for forskningsdata* (Heretter NSD) (u.å.-a). Pedagogisk forskning følger retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (Heretter NESH) (2021), som bør ligge til grunn for hele forskningsprosessen. Forskningens integritet sikres gjennom et sett normer. Det innebærer at forskningen skal preges av en sannhetssøken og -forpliktelse, redelighet, ærlighet, saklighet, klarhet, etterrettelighet og -prøvbarhet, og den skal være åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk (NESH, 2021). Videre sikres forskningens forsvarlighet ved å ivareta menneskeverdet gjennom respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder (NESH, 2021).

Tre grunnprinsipper for etisk forsvarlig forskningspraksis er *konfidensialitet*, *informert samtykke* og *konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekt*. Å love informantene *konfidensialitet* innebærer at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre utover det som er avtalt, noe som knyttes både til forskerens troverdighet og deltakernes tillit til forskning (NESH, 2021). Det innebærer anonymisering av informantene i oppgaven, og at opplysningene deres oppbevares på en forsvarlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I henhold til personopplysningsloven (2018), bygger forskningsprosjekt på informantenes *informerte samtykke*, og rett til å trekke det når som helst (NESH, 2021; Kleven, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). At samtykket er informert betyr at forskeren har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva deltakelse i studien innebærer (NESH, 2021). Thagaard (2018) forklarer at forskeren må reflektere over hva informert samtykke kan innebære for informantene. Forskeren kan ikke på forhånd vite hva dataene vil gi av innsikt og hvilke resultater en kommer frem til, og følgelig vil en ikke kunne gi informantene fullstendig informasjon om hva deltakelse i

studien vil innebære (Thagaard, 2018). Derfor blir det viktig å følge opp prinsippet gjennom hele studien. I den forbindelse er *konsekvenser av å delta i studien* en faktor. NESH (2021) forklarer at forskeren har ansvar for å unngå at informantene blir utsatt for skade eller urimelig belastning som følge av forskningen. En må altså vurdere hvilke konsekvenser studien kan ha for informantene, og beskytte deres integritet ved å unngå negative konsekvenser og uheldige virkninger av deltakelse (Thagaard, 2018).

NESHs (2021) retningslinjer var førende for studiens forskningsprosess. Jeg begynte prosessen med å reflektere over hvordan studiens informanter ville påvirkes av deltakelse, og hvordan jeg på best mulig måte kunne utføre forskningen på en så hensynsfull måte som mulig. Jeg meldte inn og fikk godkjenning for mitt prosjekt fra NSD (Se Vedlegg 2: *Godkjenning fra NSD*). I den forbindelse brukte jeg tid på å utarbeide et informasjonsskriv med et samtykkeskjema (Se Vedlegg 3: *Informasjonsskriv*). Den ble utformet med utgangspunkt i NSDs (u.å.-b) mal for slike skriv. Her informerte jeg om studiens bakgrunn og formål, min taushetsplikt og konfidensialitet i håndtering av opplysningene, samt forsikret dem om deres anonymitet. I tillegg forklarte jeg at studien ble basert på deres samtykke og at de kunne trekke det tilbake når som helst uten konsekvenser. Informantene skrev under på informasjonsskrivet i forkant av intervjuene, hvor de samtykket til studiens behandling av deres opplysninger, samt til bruk av lydopptaker.

3.4. Forskningsprosessen

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan studiens forskningsprosess forløp. Dette innebærer problemstillingens utvikling, utvalg, rekruttering, intervjuguide og bruk av lydopptaker, samt en beskrivelse av intervjusituasjonen og transkriberingsprosessen, og til slutt en redegjørelse av analyseprosessen.

3.4.1. Utvikling av problemstilling

Forskningsprosessen begynner med en idé som videreutvikles til en problemstilling, og som forklart tidligere oppsto ideen for tema tidlig i prosjektet. Ved utviklingen av en problemstilling bedrev jeg først litteratursøk, ettersom tidligere forskning og teori er viktige hjelpemidler i tilspissingen av en egen problemstilling (Johannessen et al., 2016; Ringdal, 2001). Jeg oppdaget at det var gjort lite forskning på ressursteam, hvilket gjorde det til et interessant fenomen å undersøke. Videre måtte jeg vurdere om hvorvidt problemstillingen var samfunnsmessig relevant og faglig interessant, om den kunne bidra til ny kunnskap og om det var mulig å innhente data som kunne besvare den (Ringdal, 2001). At den kan besvares og bidra til ny kunnskap sikres gjennom bruk av kvalitativ metode og intervju.

En god kvalitativ problemstilling er ifølge Thagaard (2018) tydelig nok til å være førende for metodiske og faglige valg, tilstrekkelig avgrenset til at den kan realiseres innenfor prosjektets økonomiske rammer, samt åpen nok til å kunne utforske andre interessante temaer som kan dukke opp underveis. Gjennom studiens metodologiske valg har jeg argumentert for at problemstillingen oppfyller det første krav. Masterprosjektet har ikke økonomiske ressurser til rådighet, men det var likevel andre begrensninger å ta hensyn til, nemlig oppgavens strukturelle omfang i henhold til emnets retningslinjer, samt tidsbruk. Retningslinjene fordret et omfang på 18 000-27 000 ord, og tidsrommet var i utgangspunktet ett semester, altså i underkant av et halvår. Det gjorde avgrensningen av problemstillingen viktig, slik at studien ikke skulle bli for omfattende. At problemstillingen

var åpen nok til at det var mulig å utforske andre temaer som kunne dukke opp ble særlig viktig for studien. Under datainnsamlingen dukket det nemlig opp temaer jeg ikke hadde forutsett, og som jeg ønsket å trekke frem og undersøke i den påfølgende analysen. Disse temaene har blitt en viktig del av studien, hvilket var mulig grunnet problemstillingens åpenhet og metodens fleksibilitet.

3.4.2. Utvalgsstørrelse og kriterier

Med bakgrunn i tidsbruk og ressurser valgte jeg å rekruttere tre informanter. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan et begrenset antall informanter sikre mer tid til forberedelse og analyse av intervjuene, noe jeg så særlig hensiktsmessig i denne studien ettersom jeg som forsker manglet erfaring med intervjustudier. Få informanter gir et begrenset og trolig mer overkommelig datamateriale å jobbe med. I kvalitativ forskning er det dessuten viktigere med et *relevant* utvalg av informanter enn mange (Johannessen et al., 2016). Studien er ute etter et *innblikk* i noen få PP-rådgiveres opplevelser av forskningsfenomenet, noe jeg mener tre informanter er adekvat for å belyse.

Pragmatiske hensyn, slik som tilgang til informanter, informantenes tid til rådighet og sannsynlighet for at de lar seg rekruttere, vil også spille inn i prosjektets utforming (Tjora, 2021). Jeg valgte å benytte en strategisk utvelging når det gjaldt rekruttering av aktuelle informanter, hvilket innebærer å velge personer med egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske når det gjelder problemstillingen (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Utvelgingen var følgelig kriteriebasert, hvor informantene må oppfylle spesielle kriterier (Johannessen et al., 2016). For denne studien var kriteriene at informantene hadde yrkestittelen PP-rådgiver, og hadde erfaring med å samarbeide med skolepersonale i ressursteam.

3.4.3. Rekruttering

Rekrutteringen foregikk ved at jeg sendte ut e-poster med informasjon om prosjektet til PP-rådgivere på PPT-kontor i aktuelle kommuner, og forespurte de som var interesserte om å ta kontakt. Med aktuelle kommuner mener jeg kommuner som var tilgjengelige for meg å besøke for å gjennomføre intervjuene. Rekrutteringsformen var hensiktsmessig fordi det er lite tids- og ressurskrevende, og de potensielle kandidatene som oppfyller kravene er likeverdige (Tjora, 2021).

Rekrutteringen viste seg krevende. For det første oppdaget jeg at PPT-kontor som var tilgjengelige for meg å besøke var svært begrenset, grunnet Nord-Norges store geografiske avstander og lave folketall. PPT-kontorene innad Troms og Finnmark fylke er i all hovedsak interkommunale, som vil si at de har ansvar for flere kommuner. Dette begrenset antall potensielle PPT-kontor i geografisk overkommelig avstand med tanke på reise. For det andre var det flere som ikke svarte på mine henvendelser i det hele tatt. To av informantene jeg fikk rekruttert viste dog tidlig interesse. Én av dem rekrutterte nok en PP-rådgiver fra sitt kontor, hvilket betyr at jeg fikk rekruttert gjennom snøballmetoden; det betyr at informanter rekrutteres ved at forskeren finner aktuelle informanter som oppfyller de fastsatte kriteriene, som igjen viser til andre potensielle informanter (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2018). Et problem med denne rekrutteringsmåten er at utvalget vil bestå av personer innenfor samme nettverk eller miljø (Thagaard, 2018). Grunnet studiens smale omfang så jeg ikke dette som problematisk. Selv om to av informantene tilhører samme kontor, vil deres erfaringer være unike, særlig med tanke på

at én av dem er leder for PP-tjenesten og har lang erfaring i PPT, og den andre er PP-rådgiver med noen få års erfaring. Dessuten vil deres erfaringer kunne belyse forskjeller i opplevelsen av ett og samme forskningsfenomen, på tross av at de tilhører samme kontor og i utgangspunktet skal bruke ressursteam på samme måte.

3.4.4. Intervjuguide og vurdering av spørsmålene

Utviklingen av en god intervjuguide er en viktig del av et forskningsprosjekt, da den i stor grad vil avgjøre hvilket datamateriale en sitter igjen med etter intervjuene. Intervjuguiden må derfor planlegges godt, hvor forskeren må sørge for å få med spørsmål om studiens sentrale tema, og at det samtidig finnes rom for å være fleksibel overfor informantens utsagn (Thagaard, 2018). Jeg valgte å ikke sende ut intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene, fordi jeg ønsket deres spontane, umiddelbare og subjektive tanker og refleksjoner rundt spørsmålene jeg stilte. De fikk dog tilsendt informasjonsskrivet (Se Vedlegg 3: *Informasjonsskriv*) med en presentasjon av tema og en forklaring på hva jeg var ute etter gjennom intervjuene. Én av informantene spurte om å få tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet. Jeg spurte om det var greit om jeg ikke sendte den av grunnene oppgitt over, noe vedkommende godtok. Intervjuguiden kan sees i Vedlegg 1.

Jeg innledet intervjuet med en briefing av formål, hensikt og rammer for prosjektet, og fikk informantens underskrift på samtykkeerklæringen (Se Vedlegg 3: *Informasjonsskriv*). Jeg opplyste også om intervjuets varighet, som jeg på forhånd så for meg ville ta rundt én time, noe som stemte godt. Jeg begynte med oppvarmingsspørsmål som dreide seg om informantens utdanning og arbeidsforhold, og opplevde disse som gode for å få i gang samtalen. Jeg formulerte åpne spørsmål for hele intervjuet. Thagaard (2018) vektlegger betydningen av åpne spørsmål som oppmuntrer informanten til å fortelle, hvor informanten selv får velge hvordan han ønsker å svare på spørsmålet. Omvendt finnes ledende spørsmål, hvor forskeren gir intervjuet en retning og informanten opplever forventningen om å si seg enig eller uenig; slike spørsmål bør unngås (Thagaard, 2018). Et annet viktig poeng er at spørsmålene bør være korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis i intervjuene oppdaget jeg at ett av mine spørsmål, «Hvilket ansvar mener du at du som PP-rådgiver har for at det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam fungerer?», viste seg å være langt og knotete formulert. I ett av intervjuene måtte jeg gjenta spørsmålet, og i et annet måtte jeg omformulere det litt. Ettersom spørsmålet var en del av intervjuguiden, valgte jeg likevel å holde meg til det slik det sto og stille det likt til alle informantene. Utarbeidelsen av dette spørsmålet kunne altså vært bedre, noe som er en erfaring jeg tar med meg videre.

For intervjuets hoveddel hadde jeg utarbeidet åtte refleksjonsspørsmål med stikkord til potensielle oppfølgingsspørsmål. Det var viktig for meg å ha mulige oppfølgingsspørsmål klare grunnet min manglende intervjuerfaring. Gjennom hovedspørsmålene er en ute etter informantens erfaringer og synspunkt på studiens sentrale temaer, og oppfølgingsspørsmål blir viktige for å oppfordre dem til å uttrykke seg mer konkret om sine spesifikke erfaringer (Thagaard, 2018). Jeg fikk erfare betydningen av oppfølgingsspørsmål allerede under det første intervjuet. Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål relatert til ett av hovedspørsmålene, nærmere bestemt: «Hva føler du forventes av deg i ressursteam?», og opplevde svaret som viktig for studien. Derfor bestemte jeg meg for å implementere spørsmålet i guiden for de påfølgende to intervjuene, og også her opplevde jeg deres svar som nyttige. Med det fikk jeg erfare betydningen av å følge intervjuets flyt og mulighetene som kan oppstå der.

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at et intervju spørsmål kan vurderes ut fra både en tematisk og dynamisk dimensjon; tematiske spørsmål dreier seg om teoretiske oppfatninger av temaet, hvorav dynamiske skal fremme positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere informantene til å snakke om sine opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg formulerte både tematiske og dynamiske spørsmål, hvor særlig de dynamiske ble viktige for å få fatt i informantenes egne opplevelser. Tematiske spørsmål i intervjuguiden er for eksempel: «Hva tenker du på når jeg sier tverrfaglig samarbeid?» og «Kan du forklare hva et ressursteam er?». Eksempler på dynamiske spørsmål er: «Hvilken erfaring har du med ressursteam i skole?» og «Hva synes du skal til for et vellykket tverrfaglig samarbeid i ressursteam?». I intervjuets avslutningsfase stilte jeg avrundingsspørsmålet: «Er det noe du vil ta opp eller legge til før vi avslutter?», med hensikt å normalisere situasjonen og sørge for at informanten fikk sjansen til å ta opp eller utdype ved behov (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne fasen foretok jeg også en debriefing, hvor jeg avrundet intervjuet ved å ta opp veien videre med datamaterialet, forsikret informantene om deres anonymitet og takket for innsatsen (Tjora, 2021).

3.4.5. Bruk av lydopptaker

Bruk av lydopptaker anbefales ved gjennomføring av intervju, fordi det sikrer at en får med seg alt som blir sagt samtidig som en kan konsentrere seg om det som skjer i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Med det kan en sørge for god kommunikasjon og en naturlig flyt i intervjuet, og be om utdypning og konkretisering ved behov (Tjora, 2021). Det var viktig for meg å sikre en flyt i intervjuene. Jeg ønsket følelsen av en mer løs og spontan samtale enn et formelt intervju, både for informantenes og min egen del. I det første intervjuet benyttet jeg meg av UiOs diktafon-app, hvilket er en sikker app på telefonen som kan brukes til å ta opp lyd. I de to andre intervjuene benyttet jeg meg av en fysisk diktafon.

Jeg opplevde tekniske feil med lydopptakeren under studiens første intervju, og mistet som følger hele intervjuopptaket. Dermed satt jeg kun igjen med egen hukommelse og notater fra intervjuet. Det kan være distraherende å skrive omfattende notater under et intervju, da en kan bli mer opphengt i skriveingen enn det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Av den grunn var ikke mine notater fra intervjuet særlig utfyllende. Tjora (2021) forklarer at det i tilfeller som dette er viktig å lage gode notater, ettersom slike intervju også kan benyttes som data, men da med begrensede muligheter for direkte sitering. Fordi jeg oppdaget feilen kun noen timer etter intervjuet hadde funnet sted, hadde jeg mulighet til å bruke tid på å skrive ned alt jeg husket med intervjuet ferskt i minne. Som følger ble datamaterialet fra dette intervjuet et notat med hovedtrekkene av informantens utsagn. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem hukommelsens åpenbare begrensninger: De nøyaktige språklige formuleringene glemmes raskt, og intervjuerens aktive lytting og hukommelse kan filtrere informasjonen gjennom for eksempel å fokusere på betydningene som er viktige for intervjuets tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg føler meg likevel sikker på at jeg kan gjengi informantens synspunkt på forskningstemaet i denne studien uten konflikt, selv om det vil være deler av informantens utsagn jeg ikke fikk med meg og som følgelig uteblir fra studien. Jeg ønsker ikke å gjengi sitater jeg ikke kan være sikker på at jeg får frem helt riktig, og vil derfor ikke bruke sitater fra intervjuet.

3.4.6. Intervjusituasjonen

Intervjuets kvalitet beror på tillit mellom forsker og informant, fordi sistnevnte må kunne føle seg fortrolig til å dele refleksjoner og synspunkt om forskningsfenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Dette forutsetter trygghet og en avslappet atmosfære i intervjusituasjonen (Tjora, 2021). De første minuttene av intervjuet er av stor betydning, fordi det er da kontakten mellom forsker og informant etableres, og forskeren bør da lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt, og være tydelig på hva hun ønsker å vite (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Av den grunn var det viktig for meg å gjennomføre intervjuene fysisk om mulig. Jeg forutså at det ville være lettere å bygge tillit og en relasjon til informantene fysisk, hvor jeg i større grad kunne benytte meg av støttende prober og nonverbal kommunikasjon som øyekontakt, kroppsspråk og tydelig tilstedeværelse. Med det kunne jeg tilrettelegge for en avslappet intervjusituasjon. Alle intervjuene startet med småprat for å bygge grunnmuren for vår relasjon og atmosfæren jeg var ute etter. I og med at rollen som intervjuer var ny for meg, opplevdes dette også betryggende for meg som forsker. Jeg opplevde at intervjuene var preget av stemningen jeg på forhånd ønsket, hvor intervjuene følt mer som en samtale enn et formelt intervju, og informantene virket avslappet og komfortable gjennom hele intervjuprosessen.

Intervjuene foregikk på hver informants respektive arbeidsplass. Tjora (2021) forklarer at trygghet og et nivå av komfort, samt opplevelsen av ikke å forstyrres, kan ha stor betydning for intervjusituasjonen. Derfor er det vanlig å gjennomføre intervjuer på steder hvor informantene kan føle seg trygge, for eksempel på deres arbeidsplass dersom studien kan knyttes til deres arbeid (Tjora, 2021). Ved avtale om tidspunkt og sted for intervjuene lot jeg det i all hovedsak være opp til dem (Tjora, 2021). Som forsker måtte jeg likevel stille noen krav. Én av informantene foreslo en kafé i nærheten av sin arbeidsplass, noe jeg så som problematisk fordi bruk av lydopptaker forutsetter en viss ro og stillhet. Derfor ble alle intervjuene gjennomført på møterom på informantenes arbeidsplasser, hvor settingen til alle var nokså lik. Det var godt opplyste rom med et stort bord i midten og stoler rundt. Jeg satt på siden av informantene med en diktafon, en notatblokk og intervjuguiden. Jeg plasserte diktafonen mellom meg og informant, med mikrofonen rettet mot dem. Jeg var bevisst bruk av både notatblokk og intervjuguide, hvor jeg forsøkte å bruke disse diskret, slik at de ikke skulle ta opp oppmerksomhet og forstyrre situasjonen.

3.4.7. Transkripsjon

Transkripsjon er en fortolkningsprosess hvor talespråk oversettes til skriftspråk, og er et middel for å gjøre intervjumaterialet tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Her må flere valg tas; for eksempel om en kun skal gjengi det som blir sagt verbalt, om en skal kommentere for eksempel kroppsspråk, tonefall og pauser, om en skal transkribere ord for ord med alle gjentakelser og småord, eller snarere en mer formell, skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre må en ta valget om hvorvidt en skal transkribere på dialekt eller bokmål/nynorsk, og en bør være obs på at enkelte dialektord kan ha en særegen betydning (Tjora, 2021). Gjennom transkripsjonsprosessen lærer en om egen intervjustil og blir kjent med materialet, noe som gagnar analysefasen (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom prosessen gis en også anledning til å reflektere over intervjuets forløp og samtalens utvikling (Thagaard, 2018).

Jeg valgte å transkribere det som ble sagt ordrett, ettersom jeg så at innholdet var viktigst for å besvare problemstillingen. Jeg opplevde dessuten at det informantene sa samsvarte med deres kroppsspråk og holdning for øvrig, hvilket styrket avgjørelsen. Videre tok jeg en rekke etiske hensyn i transkripsjonsprosessen. For det første valgte jeg å anonymisere informantens dialekt ved å transkribere på bokmål; dette så jeg som viktig ettersom det finnes mange varianter av den nord-norske dialekten, og jeg så at en transkripsjon på informantens dialekt potensielt kunne avsløre hvor de er fra. Jeg valgte likevel å ta med noen dialektord slik de ble sagt, for eksempel «kela» (som kan oversettes til «bråk»). For det andre sikret jeg fortløpende informantens anonymitet gjennom å lage koder for, eller anonymisere, personopplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene navnga sine kommuner, kollegaer og skoler i distriktet, og disse anonymiserte jeg fortløpende ved å finne på fiktive navn eller å markere de med «x», som symboliserte at opplysningen var uten betydning for studien. For det tredje slettet jeg lydopptakene etter at de var transkribert. Transkripsjonen jeg har fra mitt første intervju, hvor jeg mistet lydopptaket, er notatene jeg skrev i etterkant av intervjuet. Jeg skrev et sammendrag av disse notatene som jeg så sendte til informanten, og spurte om hvorvidt hun kjente seg igjen i det som sto og om hun hadde noe å tilføye. Dette var viktig for å forsikre meg om at jeg gjennom min hukommelse satt igjen med autentisk informasjon fra intervjuet, og at hun kunne kjenne seg igjen i mine tolkninger og sammenfatninger av det som ble sagt. Dette bekreftet hun, og godkjente sammendraget.

3.4.8. Analyse

Jeg benyttet meg av temaanalyse i studien. I temaanalyser fokuserer en på temaer som er representert i studien, og sammenligner data fra alle informanter for å utvikle en dypere forståelse av hvert tema (Thagaard, 2018). Ved en induktiv tilnærming tar en utgangspunkt i dataene for å utvikle begreper og analytiske perspektiver, hvor en kan bruke informantens begreper eller utvikle egne begreper fra sin tolkning av mønstre i dataene (Thagaard, 2018). Disse begrepene fremhever meningsinnholdet i dataene, og styrker forbindelser mellom teori og materialet (Thagaard, 2018).

Første steg av studiens analyseprosess var å gjøre meg godt kjent med transkripsjonene gjennom å lese grundig igjennom dem. Det ga en oversikt over likheter og ulikheter i informantens utsagn, hvilket gjorde at ideer til aktuelle temaer begynte å fremtre. Jeg benyttet meg så av fargekoding for å sortere datamaterialet, hvor jeg tildelte en farge til hver kode. Eksempler på kodene var *hensikt*, *utskiftning*, *kjennskap til systemet* og *struktur*. Jeg fargekodet alle transkripsjonene, og reflekterte over hvordan kodene eventuelt kunne utdypes og fortolkes videre. Deretter lagde jeg mer generelle temaer som jeg kunne plassere kodene i, hvor jeg til slutt endte opp med fire temaer for analysen: *tverrfaglighet*, *forberedelse*, *struktur* og *roller, forventninger og ansvar*. Jeg plasserte alle kodene jeg tidligere hadde kommet frem til i disse fire gruppene. I neste kapittel, 4. *Funn*, kommer jeg til å bruke undertemaer for å sortere tematikken ytterligere.

4. Funn

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra studiens tre intervjuer. Jeg bruker sitater fra to av intervjuene, hvorav opplevelsene til studiens første informant gjengis i mine egne ord. For flyt i teksten har jeg valgt å tildele hver av informantene et fiktivt navn. Funnene presenteres med utgangspunkt i de fire temaene jeg oppdaget gjennom analysen.

4.1. Beskrivelse av informantene og PPT-kontorene

For begrepsavklaring vil jeg påpeke at en *kontaktperson* i PPT er PP-rådgiveren en skole kontakter ved behov for dialog med PPT, og denne rådgiveren deltar i skolens ressursteam. Studien omfatter to PPT-kontor som begge er interkommunale. De ansatte på begge kontor består av én leder, én sekretær og fire PP-rådgivere med ulike stillingsprosjenter. På det første kontoret jobber Ida og June. Her arbeider PP-tjenesten i to kommuner med et samlet innbyggertall på rundt 7000, med åtte grunnskoler totalt. På det andre kontoret jobber Reidar, hvor PP-tjenesten arbeider i tre kommuner med et samlet innbyggertall på rundt 10 000, med ni grunnskoler totalt.

Ida (56 år) er lærerutdannet og har rundt 30 års erfaring fra småtrinnet i grunnskole. Hun begynte som spesialpedagog i den videregående skole etter å ha fullført en mastergrad i spesialpedagogikk i 2015. I 2019 begynte hun som PP-rådgiver, og har nå nesten tre års erfaring i yrket. Som PP-rådgiver er hun kontaktperson for én skole sammen med en annen PP-rådgiver, og alene for to skoler.

June (60 år) er lærerutdannet, og opparbeidet 13 års erfaring i skole før hun videreutdannet seg til logoped, og deretter i master i spesialpedagogikk. Hun har 23 års erfaring som PP-rådgiver, og har jobbet som leder i PP-tjenesten i 5 år. Som leder forholder hun seg til alle skolene PPT-kontoret har ansvar for, men er kontaktperson alene for to skoler.

Reidar (59 år) er lærerutdannet med 14 års erfaring fra grunnskole, hvor han blant annet hadde funksjonen som sosiallærer. Han videreutdannet seg først som logoped, deretter med en master i spesialpedagogikk. Han har nesten 20 års erfaring som PP-rådgiver, både i kommunal- og fylkestjeneste. På nåværende arbeidsplass arbeider han med alle kommunenes skoler, mest i grunnskole, i tillegg til voksenopplæring. PPT-kontoret opererer ikke med kontaktpersoner til skolene, noe han selv skulle ønske.

4.2. Bruk av ressursteam

Informantene har erfaring med det som kan kalles interne og utvidede ressursteam. Førstnevnte skjer i regi av skolene, med kun deres personale til stede. De avholdes i forkant av de utvidede ressursteamene, hvor også PPT deltar etter invitasjon fra skolen. Det er dermed skolene som har ansvar for å avholde og initiere til ressursteam, og bestemme hvilke saker som tas opp. Møtene er i utgangspunktet kommunalt nedfelt. June forklarer hvorfor hun mener interne ressursteam er viktige i forkant av de utvidede:

June: *«For vi tenker at de skal ha diskutert det først, og oppklare mest mulig selv. Og så, er det ting de er usikker på om de skal henvise; det er de sakene som gjenstår ofte, som kommer i et utvidet ressursteam til oss.»*

Ifølge Ida og June er ressursteamets deltakere en representant fra skolens ledelse, en spesialpedagogisk koordinator og kontaktpersonen fra PPT. Reidars erfaring er lik.

Reidar: *«Det er jo den litt sånn tverrfaglige biten med sosialpedagogisk ansvarlig og spesped, og noen fra ledelsen som er med. (...) Så kommer vi utenfra fra PP-tjenesten, som var veldig viktig, da. Vi hadde et litt sånn utenfra-perspektiv, et fugleperspektiv, på de ulike casene som kom opp i disse teamene.»*

Hos Ida og Junes PP-tjeneste skal ressursteam avholdes to til fire ganger i året, i tråd med kommunenes spesialpedagogiske planer. Reidars PPT-kontor bruker per dags dato ikke ressursteam, men han har erfaring med dem fra tidligere arbeidserfaring som PP-rådgiver. Dette er utgangspunktet for hans forståelse av ressursteam, som er svært lik de andre informantenes. Unntaket er hyppigheten: Reidar deltok i ressursteam én gang i måneden. Én av Reidars tre kommuner har dog nå nylig begynt med det de kaller fagteam, som Reidar beskriver som tilnærmet et ressursteam.

Reidar: *«Det er en ting vi har begynt med nå. Det er at vi én gang i måneden skal delta på fagteam i kommunen hvor vi har faste møter med skolens ledelse, hvor enkeltlærere kan komme inn og spille inn med problemstillinger.»*

Før Ida begynte som PP-rådgiver hadde hun hørt lite om ressursteam. Hun forklarer at sakene som diskuteres i ressursteam oftest er enkeltsaker, hvor skolen søker råd hos PP-rådgiveren om hvorvidt enkeltelever bør henvises til PPT eller ikke. Også etter Reidar og Junes erfaring brukes ressursteam til å diskutere eventuelle henvisninger.

Reidar: *«Da kunne det være sånn at den enkelte læreren kom inn og presenterte sin utfordring, og så snakket man om det og kom fram til en mulig løsning eller veien videre. (...) Og det var en veldig viktig funksjon for disse.. Det vi da kalte for ressursteam, eller spesped-team.»*

June: *«Altså, litt av vitsen med de ressursteamene er jo at vi prøver at rett ressurs havner på rett plass. At vi sikrer at de som trenger hjelp får rett hjelp. (...) Men det ideelle er jo tenkt at man skal kunne diskutere hvordan.. Hvis man har en elev med lese- og skrivevansker, skal den tas vare på innenfor den ordinære, tilpassede opplæringen med hvordan type hjelp, eller skal det være en man henviser og tenker at den skal ha spesialpedagogisk hjelp?»*

4.3. Tema 1: Tverrfaglighet

4.3.1. Oppfatninger av begrepet «tverrfaglig samarbeid»

Med Glavin og Erdals (2018) og Kinges (2012) forståelse av begrepet «tverrfaglig samarbeid» forstås samarbeidet mellom PPT og skole i ressursteam som tverrfaglig. Det fantes likevel en annen oppfatning hos to av informantene. Ved spørsmål om hva Ida tenkte da hun hørte begrepet «tverrfaglig samarbeid», svarer hun: *«Laget rundt barnet»*, og forklarer at mange personer skal samarbeide rundt barn for deres beste. Fordi ressursteam kun består av skolepersonale og PPT, som alle opererer innenfor samme lovverk, mener hun at samarbeidet ikke nødvendigvis kalles tverrfaglig. Hun gir eksempler på andre «mer» tverrfaglige team, som eksempelvis helsefagteam. June var av samme oppfatning.

June: *«Det er jo litt et team bare mer mellom skoler og PPT. For sånn, ikke de her mer tverrfaglige, som et skolehelseteam kan være.»*

Da Reidar fikk samme spørsmål, beskriver han derimot nettopp et ressursteam.

Reidar: *«Jeg ser jo liksom litt for meg en ressursgruppe, da, som på noen skoler er etablert. Hvor det sitter noen med spesialpedagogisk kompetanse, noen med sosialpedagogisk kompetanse, noen med ledererfaring.»*

4.3.2. Tverrfaglighet i ressursteamet

June og Reidar trekker frem tverrfaglighet hos deltakerne i ressursteam som viktig, altså at ulike profesjoner er representert. Reidar mener at det sikrer ulike «blikk» på elevene, og mener derfor det er viktig å prioritere tverrfaglighet i ressursteam. June trekker særlig frem betydningen av spesialpedagogiske koordinatorene i ressursteam.

Reidar: *«(...) at skolen prioriterer det arbeidet, da. Den funksjonen, det teamet. At de prioriterer en spesialpedagogisk koordinator, for eksempel, eller en sosiallærer. Det er ikke alle skoler som har en sosiallærer, eller har den funksjonen. Det er noen skoler som har miljøarbeideransatte, også. Det kan jo være veldig greit å ha med i et spesped-team, tenker jeg. (...) De ser ofte elevene på en litt annen måte, kanskje, enn en lærer eller inspektør gjør.»*

June: *«Jeg ser mange ganger der det er gode spesialpedagogiske koordinatorene på skolene, det er jo ofte store skoler som har det, at de kan være ganske dyktige. Jeg føler mange ganger at vi snakker mer det samme språket som dem, enn som rektorene. (...) Den som kan spesialpedagogikken, og skjønner systemet, på skolen. Du trenger en sånn person. Og den vil jo også være den som styrker når de diskuterer først på interne ressursteam, for da skjønner de jo systemet, hvorfor vi diskuterer sånn-og-sånn. En sånn person skulle vært pålagt på alle skolene. Så det føler jeg.. Det er nøkkelen, nesten, oppi gode ressursteam.»*

Det er dog ikke alle skoler som har tilsatt noen i rollen som spesialpedagogisk koordinator.

June: *«Det er noen som mangler det gullet der! Både rollen og tid avsatt til en person som kan gjøre det.»*

4.3.3. Skoleledelsens deltakelse i ressursteamet

Informantene trekker frem skoleledelsens deltakelse i ressursteam som viktig. Ida mener at skoleledelsen bør være med på ressursteamene for å vite og ha oversikt over hva som rører seg av spesialpedagogiske saker i skolen. Som skolens ledelse er det viktig for dem å være oppdatert og kjenne til disse. June er enig, og forklarer hvorfor:

June: *«Det er ledelsen som skal sørge for at henvisningene blir signert og kommer seg videre, og at ting følges opp. Det er jo ledelsesansvar. Og hvis ikke den lederen er til stede og får med seg det som skjer, så er jo det et problem.»*

June forklarer videre at ressursteam kan fungere godt når engasjerte rektorer deltar, og derfor er det viktig at skoleledelsen har kjennskap til systemet og planene for teamet.

June: *«Jeg opplever at de kan være kjempegode på skoler hvor rektor er med, som kjenner godt til den spesialpedagogiske planen og skjønner hensikten med ressursteamene. Det fungerer svært dårlig der rektor ikke kjenner til planen, ikke bryr seg om å sette seg inn i den, ikke husker å kalle inn til møtene, bare dukker opp av og til og overlater mye til andre. (...) Jeg tenker sånn at i dag så bør alle rektorer kunne litt spesped når de fikk jobben, det ville jeg satt som et kriterium.»*

4.3.4. Utskiftning av personale

Informantene forteller at utskiftning av skolepersonale er problematisk for kontinuitet i ressursteamene.

Reidar: *«(...) en sånn funksjon som sosiallærer og spesialpedagogisk koordinator, det har lett for å bli en sånn.. Når den læreren slutter, går av med pensjon, eller flytter over på en annen skole.. Hvem skal overta? Den kontinuiteten ble litt vanskelig på noen skoler.»*

June: *«Jeg har jo vært her i ganske mange år, så jeg ser at vi bruker ganske mye tid på systemarbeid som handler om å fortelle folk rundt, å lære dem opp i systemet. (...) Så kan det plutselig være skifte av viktige nøkkelpersoner, og så må vi begynne på nytt igjen. Da kjenner jeg at jeg blir litt irritert, for det er jo egentlig ikke bare vår jobb, det er jo også oppvekstleder sin, men så skifter jo dem, også! Så det er ett eller annet i systemene, av og til, hvordan skal man vedlikeholde? For det kan ha vært gode systemer på en skole som plutselig rauter, fordi at ting endres plutselig med de personene som er der.»*

Ida forklarer at det er problematisk når PPTs kontaktperson blir dratt inn i ressursteam uten at det er nødvendig. Det har ifølge henne ofte skjedd ved utskiftning av rektorer, hvor de kanskje ikke kjenner godt nok til systemet og ønsker råd hos PPT til det meste. Ifølge Ida tar det opp mye tid som PPT ikke har til rådighet. June forklarer at utskiftninger skjer ofte.

June: *«Det skjer hele tiden. Hele tiden. (...) Så rammer det jo strukturene i systemene, da. Det gjør jo ofte det, for det er jo ofte ikke bare én person som jobber på en skole som skiftes ut, nødvendigvis, heller.»*

Reidar forteller om en skole i distriktet som PPT sliter med å samarbeide med, og som ikke har vist interesse for å opprette ressursteam. Gjennomtrekk er en del av problemet.

Reidar: *«Det har vært syv rektorer på elleve år. Ja, hvorfor det.. Kan det være noen spenninger i kollegiet? Eller de som jobber der? (...) Det med å jobbe med personalet sånn i forhold til motsetninger og splid som har vært i årevis der, det tenker jeg, at det kan jo ikke være PPTs oppgave. (...) Men det får jo veldig følger for antall, eller typer, henvisninger, også. Det påvirker oss, og kanskje muligheten for at det ikke har vært noe ressursteam der.»*

June, som leder av sin PP-tjeneste, forteller at de i deres kommuner sliter med å rekruttere nye fagpersoner inn i skolesektoren og PPT. Få utdanner seg innenfor spesialpedagogikk, og de mangler ressurser for å opprette nye spesialpedagogiske stillinger.

June: *«De siste årene så synes jeg det har vært, i alle fall i vårt distrikt, veldig få som har utdannet seg innenfor spesialpedagogikk. Jeg ser veldig sjeldent at skolene lyser ut spesped-stillinger, og da får du jo heller ikke noen gode koordinatører inn.»*

4.4. Tema 2: Forberedelse

Informantene trekker frem forberedelse som en forutsetning for gode ressursteam. Ida og June fremhever betydningen av både skole og PPTs forberedelse i forkant av ressursteam.

June: *«God forberedelse før man kommer, av alle rollene. Både den som innkaller – rektor, spesped-koordinatøren, og oss. At vi er forberedt på saken.»*

Ida forteller at det for henne er viktig å få tid til å forberede seg før ressursteam fordi hun ikke sitter med svar på sparket, og har behov for å bruke tid på å sette seg inn i saker før hun kan komme med veiledning. Hun må ha tid til forberedelse for å kjenne til den enkelte sak som skal diskuteres i møtet. Med det påpeker hun det faktum at alle sakene omhandler ulike barn og derfor er forskjellige, og at det dermed ikke nødvendigvis er enkelt å komme med generelle tiltak og råd ut av ingenting. Også Reidar fremhever dette faktum.

Reidar: *«Det er jo en del av pedagogikken, eller spesialpedagogikken, som går på det at det finnes ofte ikke ferdige oppskrifter eller ferdige løsninger. Og det som kan fungere veldig godt i én klasse, for den gruppen elever.. Du kan gjøre det samme i en annen klasse, med tilsynelatende lik problematikk, men det fungerer ikke der. Så det er veldig komplisert, mange faktorer man må tenke på. Mange variabler man må ta med i bildet, da.»*

4.4.1. Saksplan

Alle informantene mener at tiltaket om en saksplan er viktig for ressursteam. En saksplan har en oversikt og informasjon om sakene som skal tas opp i teamet, og ettersom det er skolene som leder teamene, er det de som sender over saksplanen til PPT.

June: *«Vi har bedt om å få saksliste minimum tre uker før ressursteam sånn at vi kan gå ut å observere i klassene, og vite hva slags saker som skal tas opp. Sånn at vi kan gjøre oss en liten mening opp i forkant, så vi ikke kommer på møtet uten å vite hvem vi skal diskutere. Og det er en styrke som vi har forbedret i år, faktisk, det siste skoleåret. Og det gjør jo det litt lettere å diskutere.»*

Reidar: *«Og det fungerte veldig bra, i hvert fall den første tiden når man fikk en sånn, en slags saksliste fra skolen, så vi hadde en viss mulighet til å forberede oss sånn mentalt, om ikke annet. Alt var jo anonymt om sånne enkeltsaker. (...) Men det var først når man kom på møtet at du fikk en sånn.. Mer detaljert beskrivelse av problematikken, da.»*

Ida forklarer at PPT innførte dette som et tiltak for bedre samarbeid mellom partene. Hun forteller at dersom en PP-rådgiver ikke mottar en slik saksplan i forkant av ressursteamene, så må en purre på den, fordi den er en fundamental del av deres deltakelse i teamet. For Ida er saksplanen en av de viktigste tingene for å sikre at samarbeidet fungerer i ressursteam, nettopp fordi PP-rådgiveren får mulighet til å forberede seg. For at slike tiltak skal fungere, må det ifølge Ida være vilje til å innføre fra alle parter, hvilket var tilfellet her. June forteller om det samme.

June: *«Det var vi som fant ut at vi må gjøre noe for å få dem til å fungere bedre. (...) Så vi innkalte rektorene til et møte og diskuterte med dem, og de var helt enige med oss om at det var et godt tiltak. (...) Så det var jo fint at de var enige i de tingene. De så vel det samme, at det kan bli bedre diskusjoner ut av det. (...) Da har det begynt å bli litt bedre.. Enda bedre funksjon i ressursteamene. Vi kommer ikke helt uforberedt inn i et sånt møte.»*

4.5. Tema 3: Struktur

June og Reidar trekker frem struktur over ressursteamene som viktig.

Reidar: *«Jeg er litt sånn opptatt av det med struktur. Kan gjerne fjåse og fjase litt, men at man kommer for å være saklig, da. (...) Og hva var det som fungerte bra der. Det var struktur over møtene, det var planlagt, vi visste i hvert fall litt om hvem.. Vi visste på forhånd hvem som var med i teamet fra skolen sin side, og det var jo faste personer, da, fra PP-tjenesten også. Og det var en god struktur over disse møtene, da. Det er alfa og omega, egentlig.»*

Reidar og June mener at det er viktig at ressursteamene brukes, altså at møtene avholdes. Reidar, som for tiden ikke bruker ressursteam, skulle ønske at skolene prioriterte dem.

June: *«At møtene blir avholdt, det er en styrke at de brukes. (...) Det er jo egentlig ikke vårt team, det skal jo være en støtte til rektorene, at de bruker dem. (...) Og hvis de ikke bruker dem.. Da har vi jo gått glipp av mye samarbeid.»*

Reidar: *«Det er noe vi har ønsket og spilt frem. (...) Jeg skulle ønske at det hadde vært mer av det, ikke sant, sånn at vi kunne komme inn og diskutere enkelt-saker. Rett og slett ha ressursteam på skolene. (...) Vi har etterlyst det litt, om at vi kunne hatt mer faste møter og sånt. Vi ser jo behovet for det, rett og slett. Vi. Men det er jo de som gjerne må ta initiativet til det. (...) De ser nok behovet. De nikker når vi snakker om det. Men det blir ikke noe mer enn det.»*

Ved spørsmål om hva han tror grunnen til det er, svarer Reidar kort: «Økonomi.» Også June mener at prioriteringen av å sette av tid til ressursteam er viktig. Hun forteller om en episode hun har opplevd ved et ressursteam på en skole:

June: *«(...) hvor rektor er ny. For rektor har.. Sprang ut, stadig vekk. Rektor har stukket av og må bare i et annet møte midt i teamet, og jeg skal love at vi diskuterte det spesielt. At det her får ikke lov å skje flere ganger. (...) Det er jo ikke det at jeg tviler på at de har gode intensjoner, at de har mye å gjøre, det er jo ikke det. Men man må jo kunne sette av tid, det er jo prio én.»*

4.5.1. Ressursteamets hensikt

Ida forteller om hennes deltakelse i ressursteam da hun akkurat hadde begynt som PP-rådgiver. Da opplevde hun at ressursteam ikke ble brukt som tiltenkt, men derimot til informasjonsutveksling, hvor skolene informerte kontaktpersonen i PPT om saker som skulle henvises. Det følte for henne unyttig. Hun forklarer at informasjon kan leses, og at PPT ikke har tid til å delta på møter som kun handler om utveksling av informasjon. Hun forteller at hun ikke er så glad i slike møter kun for møtets skyld, og derfor er det viktig for henne at møtene føles nyttige. Også Reidar og June mener at hensikten bak ressursteamet må være klar.

Reidar: *«Og hva en sånn tverrfaglig gruppe eller ressursgruppe er for noe. (...) Så det kommer litt an på hvilken rolle den gruppen har også, ikke sant, at det er klart for alle deltakere.»*

June: *«Man må i alle fall ha god peiling på hva et ressursteam er og hvorfor man er der, og hva man skal gjøre. Det er jo prio én. Å ha motivasjon for den jobben man gjør der, og at det faktisk er viktig. (...) Hensikten med hele teamet faller jo bort hvis ikke vi har klart for oss hva vi skal bruke det til, rett og slett.»*

Reidar trekker frem kompetanseheving som en mulig virkning av bruk av ressursteam.

Reidar: *«Det ligger jo ofte en kompetanseheving i disse ressursgruppene, eller disse tverrfaglige teamene. Med at vi kommer inn og veileder og gir råd til enkeltlærere, og til skolen om hvordan de kan jobbe på en bedre måte, eller hvordan de kan jobbe annerledes. Og at når ikke det blir noen faste slike møter, så er det litt på den biten, at man føler av og til at.. Kompetansen kunne nok vært bedre rundt omkring.»*

June beskriver videre hva målet for ressursteamene har vært i deres distrikt i det siste.

June: *«Litt av målet i det siste, i forhold til litt tidligere, har vært å tenke: Kan flere hjelpes innenfor ordinær tilpasset opplæring? Sånn at vi kanskje kan få litt færre henvisninger hit, for alt må jo ikke være spesped. (...) Sånn som i området vårt, så er det altfor mange som får spesped. Vi får for mange henvisninger, og vi anbefaler for mye spesialundervisning i forhold til snittet i Norge.»*

4.5.2. Struktur over henvisningsprosessen

Etter informantenes erfaring brukes ressursteam til å diskutere eventuelle henvisninger, og derfor kan teamets møter være en viktig del av henvisningsprosessen. June forteller om PPTs krav til skoleledelsen når det gjelder henvisninger:

June: *«Vi har lagt inn nye krav de siste fire årene om at rektor skal skrive under på at de er enige, og at eleven er drøftet i ressursteam, og at alt er lagt med som trengs. (...) Så vi har begynt å bli mye strengere med det formelle også. Men det vil jo kunne være til hjelp for ungene, også, at vi er raskere på banen. Jeg føler at, bare det at vi har blitt strengere og fått mer struktur.. Vi gir jo skolene mer struktur også egentlig tilbake, at det ikke bare blir helt tilfeldig.»*

Reidar beskriver mulige implikasjoner av å ikke bruke ressursteam:

Reidar: *«Noen henvisninger kunne nok vært henvist på et tidligere tidspunkt. De kommer litt for sent inn, fordi at de kunne vært behandlet i en ressursgruppe i fjor eller forfjor, hvis du skjønner. Her må dere åpenbart ha sett utfordringer lenge. (...) Man kan risikere å få henvisninger som bare blir sendt i retur; her er ikke jobben gjort godt nok, ikke sant, her må dere jobbe videre. Vi kan da gi råd om de og de tiltakene, og så kan de eventuelt henvise på nytt igjen. Men vi har nok en politikk her på kontoret om at ingen saker skal henvises hit før den er diskutert med en av oss som jobber her. Det kan gjøres per telefon, men det kan også gjøres mens vi er der på skolen i et annet ærend.»*

4.6. Tema 4: Roller, forventninger og ansvar

Alle informantene trekker frem roller, forventninger og ansvar som viktige faktorer for opplevelsen av å delta i ressursteam.

4.6.1. Roller

For June og Reidar er det viktig at ressursteamets deltakere kjenner sine roller.

Reidar: *«Det er veldig viktig at man kjenner sin egen rolle, og at man har forventninger om hverandres roller.»*

June: *«De beste diskusjonene er med de folkene som skjønner rollene til teamet.»*

Reidar og June beskriver videre sin rolle som PP-rådgiver i ressursteam.

Reidar: *«Det var jo å prøve ut fra det blikket jeg hadde, da, ut fra den bakgrunnen jeg hadde, den fagkompetansen jeg hadde, å se liksom litt på.. Om vi kunne gi noen råd, da. En sånn rådgivende eller veiledende funksjon.»*

June: *«Jeg tenker at rollen til oss alle, både PP-rådgiver og spesped og rektor, er å diskutere disse tingene. (...) så vi har samme rollen, tenker jeg, alle tre, og vi vurderer óg hvor.. Hvordan skal de ivareta ting, eller skal de henvise, diskutere hva som kan være gode tiltak. Så vi har vel et ansvar alle sammen.»*

Da ressursteamene ble brukt til informasjonsutveksling, opplevde Ida sin rolle noe uklar. Hun satt taus og mottok informasjon, og fikk ikke helt brukt seg i teamet. Hun understreker at hennes manglende erfaring som PP-rådgiver kan ha påvirket opplevelsen. Hun opplever dog at dette har blitt bedre med tiltaket om å innføre en saksplan i forkant av møtene. June reflekterer over måter å sette i system en avklaring av hensikt og roller i ressursteam.

June: *«Jeg tenker kanskje at man må jevnlig sette av diskusjoner på hvorfor man har ressursteam, fordi man hele tiden får nye personer inn i de rollene. (...) Diskutere litt hva vi kan bruke dem til, og er det andre ting et sånt team kunne tatt opp? Jeg tror at kanskje man skulle ha brukt det første møtet litt grundigere, bruke god tid på å avklare alle rollene. Hver høst, tenker jeg, fordi det kommer nye personer inn i skolene, ikke sant.»*

Reidar forteller om en skole som PPT har hatt vanskelig for å samarbeide med, hvor enkelte ikke evner å se egen rolle i problemer:

Reidar: *«Det er en systemsak på en skole hvor vi har sett at det er så mange enkeltsaker fra den samme klassen med samme problematikk, at her er det tydelig at det går litt på.. Ikke litt, det går veldig mye på klasseledelse. (...) Ikke sant, fordi det har noe med hvem er det som har henvist. Det har kommet ovenfra, og den det gjelder veldig mye, den voksenpersonen, har ikke vært med på henvisningen og ser ikke helt behovet, kanskje. Høyst sannsynlig ikke. Ser ikke sin egen rolle, eller manglende rolle, hvis du skjønner. (...) Så der vil man sikkert møte mye mostand, og det er jo ikke første gang det har skjedd.»*

4.6.2. Forventninger

Ved spørsmål om hva Ida føler forventes av seg som PP-rådgiver i ressursteam, svarer hun: *«Alt»*. Hun opplever at skolen har forventninger til at hun som PP-rådgiver skal kunne alt, og ha svar på hva enn de spør om. Hun forklarer at PPT ikke er et orakel som sitter på alle svar uten å lese seg opp og sette seg inn i sakene først. Hun har behov for forberedelse. Med det forklarer Ida at en forutsetning for vellykkede ressursteam er at alle deltakere har realistiske forventninger til hverandre. Reidar kjenner på samme forventninger, hvorav June har en annen opplevelse.

Reidar: *«Jeg følte den forventningen ofte kan være veldig stor. Kommer du hit som en.. Og skal prøve å komme med den oppskriften? Eller den løsningen? Ikke sant, de bare venter på at du kommer hit og løser opp den floken de ikke har greid nå i tre år. Så der må vi av og til prøve å si det at vi kan hjelpe dere med å gi råd og hjelpe dere til å tenke høyt, men vi kommer ikke hit utenfra med noen ferdige løsninger. (...) Det kan være enkeltlærere, kanskje, som har en forventning om at vi kommer med løsninger.»*

June: *«De forventer jo at man skal kunne og skjønne systemet, det forventer de jo. Og at man har reelle faglige diskusjoner, men.. Jeg har ikke tenkt så veldig nøye over det. Det er klart at hvis du ikke kjenner til systemet, så har du vel, da hadde jeg kanskje kjent mer på det. (...) Jeg føler at det er helt realistisk både det vi og skolen diskuterer. Det er helt.. Det er innenfor det vanlige spesialpedagogiske feltet, stort sett.»*

Et forent syn på problematikken er uansett en grunnstein i samarbeidet for Reidar.

Reidar: *«En sånn faktor som er veldig viktig, som gjør at saken blir lettere å jobbe med, det er et forent syn på problematikken. At både skole, elev, foresatte og PPT ser det samme, jobber mot det samme målet.»*

June, som leder av sin PP-tjeneste, føler at PPT tillegges mange roller som sliter dem ut.

June: *«De siste årene har staten vært så på at PPT skal gjøre alt mulig rart, og tilbyr oss alle veier. Det er ikke måte på alt vi skal gjøre. Men det går faktisk ut over tiden vi har til enkeltsaksbehandlinger. Vi er jo ikke flere mennesker selv om vi prøver å strekke oss ut i alle retninger, så jeg synes jo egentlig staten burde komme med mer penger. Sånn som det er nå, så skal jo i tillegg kommunene*

spare ned på PPT. Vi strekkes to veier: Staten skal ha oss til å gjøre mer på alle hold, og kommunene skal skjære oss ned for at de vil spare penger. (...) Før vi var på alle ressursteamene, så hadde vi mer fred til saksbehandling. Vi er mye mer ute nå, og vi observerer i klasser, vi er rundt omkring, overalt, og vi strekker oss i alle retninger. Men vi begynner å bli sliten, rett og slett.»

4.6.3. Ansvar

Ida kjenner ikke på et særskilt ansvar for at samarbeidet i ressursteamet skal fungere. Ifølge henne har hun først og fremst ansvar for å møte opp; det er skolen som arrangerer teamene, og PPT skal veilede dem i sakene som tas opp. Ressursteamene skal med andre ord først og fremst brukes av skolene. Så vil det være PP-rådgiverens ansvar å lese seg opp på sakene, og eventuelt observere eleven(e) eller klassen skal være snakk om i forkant av møtene. Både June og Reidar opplever det annerledes.

June: *«Jeg synes jeg har mye ansvar. For at vi maser jo om at.. Hvis vi ser at det ikke er møter, så etterspør vi jo hvorfor. (...) Formelt sett er det vel kanskje ikke mitt ansvar, men PPT skal jo jobbe i hele systemet, så jeg føler jo ansvaret, likevel.»*

Reidar: *«Hvis det er spenninger blant deltakerne som gjør at kommunikasjonen skli dårligere, eller at det er ting man ikke får sagt. Det kan jo være spenninger mellom en enkeltlærer og skolens ledelse, det kan jo være at noe av problematikken ligger der, for eksempel, så det er jo ikke bra. (...) Nei, man har jo et ansvar for at kommunikasjonen skal flyte på et vis, så er det noe med det.. Det blir man jo stadig mer påmint om, og det gjelder for så vidt ikke bare ressursteam, men man må være veldig forsiktig med ikke å gi råd på ting som det ikke bes råd om på, hvis du skjønner. (...) Det kan jo også være at den eller de lærerne ikke greide å presentere problematikken godt nok, eller presist nok, og så misforstår man litt, eller tror at saker gjelder noe annet, ikke sant.»*

Reidar forteller videre om at noen lærere ofte kan slite med å se seg selv som problemet.

Reidar: *«Enkelte lærere, dessverre litt for mange, har en tendens til å skylde på eksterne faktorer når det oppstår problemer. Det kan være foreldregruppen, enkelteleven eller den gruppe elever som ikke fungerer, eller det kan være kollegaer. Men det viser seg, når man går inn og observerer, og går dypere inn i materiet, da, for å si det sånn.. Så ser man jo at mye er på den læreren, faktisk, som går på å ikke se seg selv i forhold til klasseledelse, kommunikasjon og slike ting. Og den opprettholdende faktoren, for å bruke et sånt uttrykk, er faktisk den som kommer med.. Så der kan man jo også komme inn og gi råd på sånne ting som kanskje ikke er helt populært. Når man sier at, her må du endre din kommunikasjonsstil, eller kan du prøve å bruke litt andre ord når du skal beskrive den eller de elevene. (...) Det verste er vel kanskje å gi inntrykk av å forstå, og ta veiledning, men i praksis så gjør man jo det ikke likevel.»*

5. Drøftingsdel

Jeg vil drøfte funnene med utgangspunkt i studiens teoretiske forankring. Da informantene opplevde ressursteam som synonymt med samarbeid, vil fokuset rettes mot ressursteams fungering. Jeg vil med det forsøke å få frem hvordan informantene, tre PP-rådgivere på bygda i Nord-Norge, opplever det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam med skole. Jeg vil først foreta en helhetlig diskusjon rundt rammene rundt ressursteam, før jeg går inn på det som kan kalles «suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid i ressursteam».

5.1. Ressursteam – både individ- og systemrettet

Bruk av ressursteam kan bidra til å oppfylle både det individ- og systemrettede mandat som opplæringslova (1998) pålegger PPT. Ressursteams hovedoppgave er ifølge Vogt (2016) å holde oversikt over hjelpebehovet for barn med spesielle behov, organisering og ressursfordeling av slik hjelp, samt kompetanseutvikling internt på skolen. Forståelsen tilsier at ressursteam brukes i individrettede saker i form av organisering og fordeling av ressurser for enkeltelever med spesielle behov, og i systemrettede saker i form av kompetanseutvikling innad skolen.

Informantene har erfaring med å bruke ressursteam hovedsakelig til å diskutere enkelt-saker, altså i elevers bekymringsfase (Nilsen & Herlofsen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021). Dermed kan ressursteam fort mistolkes som en arena for å diskutere kun individrettede saker, men en må se PPTs individ- og systemrettede oppgaver i sammenheng fordi de forsterker, påvirker og er gjensidig avhengige av hverandre (Andrews et al., 2018; Meld. St. 6 (2019-2020); Moen, 2019; Vogt, 2016). Når PPT jobber med en enkeltsak i en skole, kan kompetansehevingen som skjer hos skolepersonalet og skolen som organisasjon vedrørende enkelteleven gi ringvirkninger til andre saker. Om skolepersonalet for eksempel får opplæring i tiltak for en elev med autisme, vil de inneha økt kompetanse på området dersom et annet barn med autisme begynner på skolen senere. Kanskje vil de ikke trenge PPTs hjelp til å inkludere eleven i klassemiljøet eller til å tilrettelegge klasserommet for eleven. Dermed har PPT bidratt til å oppfylle sitt systemrettede mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen gjennom en sak som i utgangspunktet var individrettet.

Når en enkeltelev diskuteres må også systemrettede faktorer, for eksempel læringsmiljø, inngå i diskusjonen. To av informantene observerer ofte eleven(e) som skal diskuteres i forkant av ressursteam. Det er gitt at disse observasjonene ikke kun er av enkeltbarnet, men også omgivelsene rundt. Gjennom pedagogisk systemarbeid går PPT og skole sammen om å utvikle læringsmiljøet og forutsetningene for en inkluderende opplæring (Fasting, 2018a). Det gjelder ikke bare for elever med spesielle behov, men alle elever. En kan aldri se enkeltelever i et vakuum, men snarere som en del av en helhet, og dermed må en tilpasse premissene for et godt læringsmiljø og en inkluderende opplæring til rammene av alle elevers opplæring. Som følger er PPTs rolle større enn kun elevene med spesielle behov. Skolen skal ivareta disse elevene innenfor rammene av skolen slik den fremtrer for *alle* elevene. Følgelig blir PPTs systemrettede mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling i skoler betydningsfullt for alle elever. Gjennom å delta i ressursteam kan PPT arbeide mer systemrettet ved å styrke spesialpedagogisk kompetanse hos de ansatte, initiere til forebyggende arbeid og drive veiledning (Holst-Jæger, 2021; Nergaard & Grini, 2015). De har altså et stort ansvar, og en viktig del av yrket kan forstås som nettopp å utvikle et godt samarbeid med andre aktører (Gilberts, 2018).

5.2. En arena for å være tettere på for tidlig innsats

Meld. St. 6 (2019-2020) forklarer at kompetanseutvikling i barnehager, skoler og i PP-tjenesten, og å bedre samarbeidet mellom instansene, kan bringe kompetansen nærmere barna og elevene. Hva dette innebærer framkommer av PPTs kvalitetskriterier (Meld. St. 18 (2010-2011); Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan tenkes at bruk av ressursteam kan bidra til å oppfylle disse kvalitetskriteriene, og dermed intensjonen om å være tettere på skoler og bidra til tidlig innsats.

At PPT er en faglig kompetent tjeneste ivaretas blant annet gjennom PP-rådgiveres krav til utdanning, hvilket som regel er masterutdanning. Det sikrer en faglig kompetanse. Alle informantene er høyt utdannede, og har med sin lærererfaring spesielt gode forutsetninger for å veilede skolepersonale i ressursteam. Ulik yrkesutdanning og lite kjennskap til hverandres arbeidsområder kan forhindre tillit til andres kompetanse på området (Glavin & Erdal, 2018); at samtlige informanter har lærerbakgrunn kan trygge skolepersonalet i ressursteam om at de kjenner skolepraksis og hva som skjer i et klasserom. Det kan gi tillit til eventuelle tiltak som foreslås, samt påfølgende mulighet for en åpenhet for å utvikle skolen som organisasjon.

Ressursteam gir videre en gylden mulighet for PPT til å gjøre seg tilgjengelig for skolene og medvirke til helhet og sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ressursteam er en samarbeids- og diskusjonsfora, hvor det ifølge informantene er skolene som tar opp saker de ønsker å drøfte. Samtlige informanter er enige om at deres rolle er å møte opp og diskutere sakene skolene velger å ta opp, og med sin rolle gi råd og veiledning. Ressursteam kan følgelig sees på som et fora for at PPT skal kunne bidra med nettopp informasjon, kompetanse, veiledning, råd og hjelp, samt sørge for at målgruppene vet hvilke muligheter de har, i tråd med kvalitetskriteriet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

De to siste kvalitetskriteriene sier at PPT skal arbeide forebyggende og bidra til tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan knyttes tett opp mot ressursteam i seg selv, samt kompetansehevingen som ligger i bruk av teamet. Etter informantenes erfaring diskuteres oppståtte bekymringer rundt enkeltelever i ressursteam, og da er PPTs rolle å gripe inn og bidra med å foreslå tiltak for eleven, og eventuelt anbefale henvisning og deretter utarbeide en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ressursteam blir følgelig en arena for å sikre forebyggende arbeid og tidlig innsats. Kompetansehevingen som ligger i ressursteam vil kunne bidra til det samme, ettersom det gir skolene bedre forutsetninger for eksempelvis å vite hvilke tiltak de kan iverksette og når PPT skal kontaktes når utfordringer oppdages.

At PPT er tettere på kan ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) bidra til bedre kvalitet både i skolens ordinære og spesialpedagogiske tilbud. PP-rådgiverne får for det første bedre forutsetninger for å utarbeide gode sakkyndige vurderinger og bidra til tilrettelegging for elevene i praksis, hvilket kan styrke skolens evne til å tilpasse det ordinære tilbudet til mangfoldet (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette samsvarer med ressursteam; når elevene er diskutert i ressursteam i forkant av henvisninger, gir det bedre forutsetninger for å utarbeide gode sakkyndige vurderinger, fordi PPT da kjenner bedre til elevens muligheter og utfordringer. Informantene forklarer at deres deltakelse i ressursteam sikrer forslag til tiltak som skolene kan prøve ut før eventuelle henvisninger, hvor PPT dermed får bidratt til å tilrettelegge for disse elevene i praksis. Ved å rette fokus på forebygging og tidlig innsats i ordinær opplæring, hvor skolen innehar klare forventninger til alle elevers læring

og utvikling, kan behovet for spesialundervisning reduseres og muligheten for endringsarbeid og organisasjonsutvikling oppstå (Fasting, 2018a).

For det andre kan en mer tilgjengelig PP-tjeneste bidra til tidligere hjelp for flere, og at de får færre henvisninger (Meld. St. 6 (2019-2020)). Ved å være tettere på i ressursteam kan PPT jobbe systemrettet. Større grad av systemrettet arbeid kan gi færre henvisninger (Fylling & Handegård, 2009), raskere og bedre hjelp, samt bedre oppfølging av personalet tett på barn (NOU 2009:18, 2009). For det tredje kan PPT og skolene sammen følge opp elever med enkeltvedtak bedre, og PPT kan fortløpende vurdere tiltakenes kvalitet og foreslå justeringer (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dersom ressursteam også brukes til å følge opp saker som er diskutert tidligere, kan PPT følge opp tiltakene som er iverksatt og bidra til nye før en eventuell henvisning. Dermed følges eleven skikkelig opp, og PPT kan være med på prosessen av å vurdere tiltak og iverksette nye.

5.3. Syn på og betydningen av tverrfaglighet

Studien grunner i en forståelse av at samarbeidet som skjer i et ressursteam er tverrfaglig. Selv om ressursteamets deltakere, herunder spesialpedagoger, rektorer, PP-rådgivere og lærere, alle tilhører skolesektoren og samme fagområde, er yrkesgruppene ulike profesjoner med ulik fagbakgrunn; når de går sammen om et felles mål og et samarbeid, er samarbeidet derfor tverrfaglig (Glavin & Erdal, 2018; Kinge, 2012). Likevel oppfattet to av informantene samarbeidet i ressursteam noe annerledes. De var ikke nødvendigvis uenige i at samarbeidet er tverrfaglig, men trakk frem andre team som ifølge dem var *mer* tverrfaglige enn ressursteam, for eksempel skolehelseteam. En av informantene begrunnet forståelsen med at skole og PPT opererer under samme lovverk. I tillegg arbeider PPT i utgangspunktet svært tett på skoler, fordi deres arbeidsoppgaver i stor grad dreier seg rundt elever, om det så gjelder kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen eller saker med enkeltelever (Moen et al., 2018; Opplæringslova, 1998).

I henhold til nasjonalt lovverk skal skolen tilrettelegge for et trygt og godt skolemiljø som fremmer elevers helse, trivsel og læring, og hjelpe dem til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for livsmestring og deltakelse i samfunnet (Opplæringslova, 1998). For å ivareta disse rettighetene også til elever med ulike vansker, er tverrfaglig samarbeid nødvendig (Opplæringslova, § 15-8, 1998). PPTs oppgave i dette arbeidet er å sørge for helhetlige strukturer og et inkluderende læringsmiljø, og bidra til forebygging og kompetanseutvikling i skolen (Fasting & Sundar, 2018a). Det forutsetter tett samarbeid med skoler. PP-rådgiveres rolle i skolen kan oppleves mer eller mindre intern eller ekstern, avhengig av deres rolle og involvering i den aktuelle skole (Sundar, 2018). Ved å innta en mer intern enn ekstern rolle, kan PPT komme til å oppleves mer som en forlenget del av skolen enn en ekstern aktør. Som følger kan kanskje synet på hva et tverrfaglig samarbeid er i større grad vendes mot samarbeid med eksterne institusjoner og etater. Dette er trolig tilfellet hos informantene, da deres eksempler på tverrfaglige team har deltakelse fra eksterne aktører som ikke vanligvis arbeider like tett på skoler. Dessuten tenkes helheten ivaretatt i tverrfaglige samarbeid hvor mange fag som kompletterer hverandre er representert (Glavin & Erdal, 2018). I for eksempel skolehelseteam finnes trolig mer bredde i fagene som er representert enn i ressursteam, hvilket kan styrke tolkningen om at de er «mer» tverrfaglige.

En av informantene understrekte behovet for tverrfaglighet i ressursteam grunnet betydningen av ulike perspektiver for å fange helheten rundt det som diskuteres. Dette er selve kjernen i tverrfaglig samarbeid, nemlig at disse perspektivene samlet sett ivaretar helheten (Glavin & Erdal, 2018). Desto flere perspektiver på en elev som diskuteres i ressursteam, desto mer av helheten kan en forvente å fange opp. Hver persons bidrag og perspektiv vil sammen utgjøre og ivareta helheten (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016; Willumsen, 2016). Med denne forståelsen er ikke ett perspektiv mer verdt enn et annet. Ifølge Glavin og Erdal (2018) bør tverrfaglighet prege samarbeidet i laget rundt barn, fordi ulike perspektiver og tilnærminger er nødvendig for å gi best mulig hjelp til rett tid. Disse perspektivene sikres gjennom at laget rundt barna deler observasjoner og informasjon, som de har varierende muligheter for å innhente avhengig av institusjonstilhørighet og rolle (Glavin & Erdal, 2018). Når disse perspektivene kombineres i ressursteam, hvor læreren i klasserommet, sosiallæreren i friminuttet og PP-rådgiveren i observasjon av eleven, sammen kan komme frem til elevens beste.

En av informantene fremhevet særlig betydningen av spesialpedagogiske koordinatører i ressursteam, fordi deres kompetanse i spesialpedagogikk kan styrke de interne ressursteamene i forkant av de utvidede. Ifølge informanten snakker de mer «det samme språket» som PP-rådgivere enn resterende skolepersonale. Det kan gjøre at sakene som presenteres i utvidede ressursteam kan være mer gjennomdiskuterte og vurdert i henhold til mulighetene som finnes i det spesialpedagogiske systemet. Ifølge Glavin og Erdal (2018) er det mye uvitenhet hos den enkelte yrkesgruppe om andre profesjoners kompetanse og deres muligheter til å bidra til problemløsning eller iverksette tiltak. Spesialpedagogiske koordinatører har trolig en nærere forståelse av PP-rådgiveres kompetanse enn øvrig skolepersonale fordi de innehar mye av samme kompetanse i spesialpedagogikk, og dermed vet hva PP-rådgivere kan bidra med. Det finnes også grunn til å tro at diskusjonene i utvidede ressursteam kan bli mer fruktbare når deltakerne er på bølgelengde. Dette fordi en avklaring av egen og andres kompetanse kan gjøre det lettere å se eget bidrag i sammenheng med andres (Willumsen, 2016), hvilket betyr at kjennskap til hverandres kompetanse tydeliggjør hva alle kan bidra med, og gir mulighet til å sette delene sammen; og ved å gjøre det, vil gruppa sitte igjen med konkrete tiltak for å nå sine mål (Moen, 2013). Dessuten vil deltakernes samkjøring av kunnskap og koordinering av informasjon i tverrfaglige team gjøre det lettere å fatte beslutninger og iverksette riktige tiltak raskere (Glavin & Erdal, 2018).

At et samarbeid er tverrfaglig har ikke annen praktisk betydning enn at deltakerne i samarbeidet innehar ulike fagbakgrunner og jobber mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016; Willumsen, 2016). Derfor er det ikke nødvendigvis problematisk at to av informantene ikke ser slikt på samarbeidet i ressursteam. Ifølge Ødegård (2016) er det derimot viktig at deltakerne i et samarbeid reflekterer over hvordan de forstår samarbeid, og utvikler gode dialoger seg imellom. Derfor er informantenes syn på selve *samarbeidet* mellom partene først og fremst av betydning for hvordan samarbeidet fungerer. Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid samsvarer med studiens funn vedrørende det som kan kalles suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid i ressursteam. Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i disse for å beskrive informantenes opplevelser av hva som fremmer et godt samarbeid i ressursteam.

5.4. Forankring/system i ressursteam

For Glavin og Erdal (2018) er forankring/system for tverrfaglig samarbeid essensielt for dens fungering. I to av informantenes kommuner finnes egne spesialpedagogiske planer som forankrer rammene rundt ressursteam. Fordi skoler ikke er lovpålagt å ha ressursteam (Nilsen & Herlofsen, 2019), må nødvendigvis etablering av dem skje med hensikt og en viss tro på at det er verdifullt og kan hjelpe. Ofte etableres slike team på bakgrunn av en bevisst satsing fra skoleeiernivået (Nergaard & Grini, 2015). I informantenes tilfelle er det i all hovedsak kommunene, da de fleste skolene i studiens fem kommuner er offentlige. Ved å forankre bruk av ressursteam i kommunens planer, blir kommuneledelsen involvert og ansvaret for gjennomføringen plassert (Glavin & Erdal, 2018). På den måten blir planen for samarbeidet i ressursteam større enn PPT, skolene, og enkeltpersonene som deltar.

At samarbeidet er et kommunalt krav kan sikre at det prioriteres og gjøre det viktigere for partene å gjennomføre. Dette fordi det blir en inkorporert del av deres arbeidsoppgaver, framfor et eget initiativ som fort kan forsømmes grunnet ressursmangel, samt press fra og prioritering av egne arbeidsoppgaver (Glavin & Erdal, 2018). Om skolene prioriterer vekk ressursteam og bruker tid og ressurser på noe annet, er det sannsynligvis fordi de ikke ser verdien av bruk av dem. Det kan de velge å gjøre dersom det ikke finnes en overordnet forankret plan for bruk av dem. Det er dog et paradoks om skolene ikke bruker ressursteam grunnet ressursmangel, da det er en arena for å diskutere nettopp ressurser; ressursteam kan for eksempel brukes for å diskutere læringsmiljø (Grini & Jahnsen, 2013; Nergaard & Grini, 2015; NOU 2009:18, 2009) eller elever i en bekymringsfase (Nilsen & Herlofsen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021). Det må altså ikke brukes kun for det ene eller andre. Skolen kan selv velge hvilke saker og ressurser de ønsker å diskutere. Å etablere ressursteam innebærer dog at skoleeier og -ledelse aktivt tar et valg om å delta i en langsiktig satsing på pedagogisk utviklingsarbeid, hvilket igjen gir større forutsetninger for å bidra til varige endringer og et bedre læringsmiljø i skolen (Nergaard & Grini, 2015).

5.4.1. Eierforhold og opplevelse av ansvar for ressursteam

Deltakerne bør ifølge Glavin og Erdal (2018) ha et eierforhold til planen for samarbeidet. Dersom et samarbeid føles pålagt av andre kan deltakerne utøve det motstand, hvilket forsterkes om en selv ikke ser behovet (Glavin & Erdal, 2018). Samtlige informanter opplever bruk av ressursteam som nyttig, og er gladelig en del av samarbeidet. To av dem opplever ikke et særskilt ansvar for teamet annet enn å delta, hvorav siste informant har et sterkt eierforhold til teamet og føler et særlig ansvar for å sørge for at de avholdes. Forskjellen i opplevelsene kan skyldes deres yrkestittel: Sistnevnte informant er ikke bare PP-rådgiver, men også leder for sin PP-tjeneste. PP-rådgivere innehar ulike posisjoner og roller i forhold til ulike parter, og får et sammensatt og komplekst forhold til de ulike aktørene i skolen, avhengig av sin rolle og involvering i skolen (Sundar, 2018). Rollen som PP-leder gir antageligvis føringer for disse relasjonene. For det første vil en som leder være involvert i alle distriktets skoler, og for det andre representerer en på et vis PP-tjenesten, hvilket gjør at ens samarbeid med skolene kan være avgjørende for skolens samarbeid med PPT i sin helhet. Det kan trolig skape opplevelsen av et særlig ansvar for samarbeid med skolene, og følgelig for ressursteam i seg selv.

5.4.2. Kjennskap til planen og systemarbeid

Deltakerne i et tverrfaglig samarbeid bør ha kjennskap til innholdet i planen for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). To av informantene kjenner godt til kommunenes spesialpedagogiske planer, og begge fremhever betydningen av skoleledelsens kjennskap til den. Ifølge en av informantene bruker PPT mye tid på systemarbeid i form av opplæring i systemet og planen, og for å minske arbeidet bør skoleledere ifølge henne inneha noe kompetanse i spesialpedagogikk. Gjennom slikt systemarbeid fremmer PPT altså bruk av ressursteam. Dersom en tolker systemarbeid i tråd av PPTs systemrettede mandat, er grunnmuren kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen (Opplæringslova, 1998). For opplæringen til elever med spesielle behov omhandler dette et aktivt samarbeid om å utvikle skolen og PP-tjenestens kultur for samhandling og praksis (Fasting, 2018a). Ressursteam kan være én måte å løse dette på, fordi dens rolle som diskusjonsarena for skole og PPT fremmer aktiv samhandling mellom partene.

Effektive ressursteam kan også øke skolers organisasjonsutvikling (Fasting, 2014; Vogt, 2016). Det gjelder ressursteam som bidrar til at det brukes mer ressurser på tilpasset opplæring innenfor ordinær opplæring, hvor kompetanse deles i skolen over tid og spres til alle skolens pedagoger, og hvor ledelsen deltar (Vogt, 2016). PPTs deltakelse i ressursteam kan videre øke skolens handlingsberedskap (Fasting, 2014). Skolen får altså økt kunnskap om hva de skal gjøre i ulike situasjoner, og eksempelvis hvilke tiltak de kan iverksette ved utfordringer. Systemarbeid for PPT innebærer å se på samspillet mellom barn og aktører i skolen, og vurdere hvordan systemfaktorer som eksempelvis lærerkompetanse, arbeidsmåter og læringsmiljø påvirker skolens utviklings- og læringstilbud (Wendelborg et al., 2015). Ressursteam kan brukes som en arena for å diskutere dette, samt evaluere og vurdere iverksatte tiltak og det tverrfaglige samarbeidet mellom partene i seg selv (Glavin & Erdal, 2018). Som en forutsetning for dette må skoleledelsen kjenne til planene slik at de aktivt kan være delaktig i ressursteam. Informanten forklarte at når planen om ressursteam ikke etterspørres og følges opp, risikerer en at ressursteam ikke blir brukt, og at skolen da går glipp av en diskusjonsarena med PPT – og begge parter går glipp av mye samarbeid.

5.4.3. Enkeltpersonenes betydning for samarbeid i ressursteam, og utfordringer med rekruttering og gjennomtrekk i skolesektor

At samarbeid er forankret i kommunens planer, gjør at det i utgangspunktet ikke skal avhenge av enkeltpersoner (Glavin & Erdal, 2018). Det kan likevel være vanskelig å få til i praksis. Informantene fortalte om en systematisk utfordring med at enkeltpersoner går inn og ut av systemet, hvor hver enkelt må læres opp i planene for ressursteam. En av informantene fortalte at distriktet preges av utfordringer med gjennomtrekk og nyrekruttering av fagpersoner. Nord-Norge har lenge hatt utfordringer med mangel på kompetent arbeidskraft og å rekruttere og opprettholde sådan (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 9 (2020–2021)). Det er bygda i Nord-Norge som merker det mest, da de minste og minst sentrale kommunene rammes hardest (Meld. St. 9 (2020–2021)).

Informanten forteller at det er mye utskiftning av skolepersonale. I skolesektor finnes en høyere andel ukvalifiserte i Nord-Norge enn i resten av landet, og det er derfor iverksatt ordninger for sletting av studielån for lærere som velger å bo og jobbe i regionen (Lånkassen, u.å.; Meld. St. 9 (2020–2021)). For å få uttelling av ordningen er de bundet til Nord-Norge i minst tre år, hvorav ordningen om å være yrkesaktiv i Finnmark eller Nord-

Troms gir avkastning etter ett år (Lånekassen, u.å.). Disse premissene kan gi grobunn for jevn utskiftning av skolepersonale, da flere kan velge å bosette seg og jobbe i skoler i Nord-Norge kun for disse begrensede årene. Ordningen gjelder i utgangspunktet kun innen de seks første årene etter fullført lærerutdanning (Lånekassen, u.å.). Det er derfor trolig hovedsakelig unge, uetablerte og nyutdannede, og dermed relativt uerfarne, lærere som benytter seg av ordningen. Ved å flytte til Nord-Norge får de økonomisk gevinst og samtidig opparbeidet erfaring, hvilket kan gjøre ordningen attraktiv. Det gagnar Nord-Norge i form av kompetent arbeidskraft, men utfordringen med gjennomtrekk og kontinuitet består.

5.5. Felles målsetting i ressursteam

For å oppnå et vellykket tverrfaglig samarbeid, må deltakerne gå sammen om en felles målsetting og være den bevisst (Glavin & Erdal, 2018; Moen, 2013). Samtlige informanter er enige om at ressursteamets hensikt er å drøfte sakene som skolene tar opp, hvilket som regel dreier seg om eventuelle henvisningssaker av enkeltelever. Målet blir dermed å finne ut om eleven kan ivaretas i ordinær opplæring, eller om den trenger spesialpedagogisk hjelp. Hver enkelt sak er dog unik, og det vil finnes ulike målsettinger innenfor hver sak; for eksempel kan et mål være å prøve ut et bestemt tiltak for eleven. En av informantene mente at det er lettere å jobbe med en sak når alle jobber mot samme mål og når det er et forent syn på problematikken. At deltakerne har en felles forståelse av problematikken er en forutsetning for å forenes om et felles mål (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016).

Mer overordnet kan en peke på de statlige målsettingene om at PPT skal være mer til stede i og samarbeide tettere med skoler, for å arbeide forebyggende og med tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 18 (2010-2011); NOU 2009:18, 2009). Det har også grunnet større ansvarsområder og fokus på systemet og miljøet rundt barn som sliter, blitt stilt høyere krav til PPTs systemrettede arbeid når det gjelder kompetanseutvikling og praksis i skolen (Andrews et al., 2018; Fasting & Sundar, 2018b; Fylling & Handegård, 2009; Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 18 (2010-2011); NOU 2009:18, 2009; Vogt, 2016). Ifølge en av informantene har målet for deres ressursteam de siste årene vært å vurdere om og hvordan flere kan hjelpes innenfor ordinær tilpasset opplæring, slik at PPT kan få færre henvisninger. Fokuset på *miljøet* rundt barn, snarere enn kun barnet i seg selv, kan skape en egen målsetting hos PPT om alltid å arbeide med helheten rundt barn som sliter. Skole og PPT har imidlertid hatt ulike syn på hva samarbeidet dem imellom skal dreie seg om, hvor skolene ønsket fokus på enkeltelever og PPT et mer systemrettet samarbeid (Fylling & Handegård, 2009). Det er slike krav fra blant annet skoler som har gjort at PPT tradisjonelt har hatt hovedvekt på sakkyndighetsarbeid, hvilket trolig har begrenset deres mulighet for systemrettet arbeid (Andrews et al., 2018; Barneombudet, 2017; Lund, 2015; Meld. St. 6 (2019-2020); Nordahl, 2018).

PPTs mandat tilsier at de skal hjelpe skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling, i tillegg til enkeltsaker vedrørende elever med spesielle behov (Moen et al., 2018; Opplæringslova, 1998). Av dette kan en lese at PPT skal være til støtte for skolene, og dermed gjør de trolig som skolene ønsker. Det kan også være tilfellet i ressursteam. At samtlige informanter har erfaring med å bruke ressursteam til å diskutere eventuelle henvisningssaker betyr at skolens fokus rettes mot enkeltelever, i tråd med tradisjonen. Samarbeid kan vanskeligjøres der etater har ulike målsettinger overfor målgruppen (Glavin & Erdal, 2018). For PPT kan det derfor være mer hensiktsmessig å samarbeide med skolen om deres målsettinger når det gjelder elevene.

5.5.1. Hindringer for ressursteam, og samarbeidskompetanse som tiltak

Ved å jobbe mot samme mål kan deltakerne komme frem til felles metoder og strategier for å oppnå dem; det innebærer at den enkelte ikke kan ha et eierforhold til problematikken det samarbeides om (Glavin & Erdal, 2018). Skoler risikerer trolig å inneha et eierforhold til sakene som diskuteres i ressursteam, fordi det dreier seg om elever som tilhører dem. PPT kommer utenfra og skal foreslå tiltak, både for enkeltelever, hele klassen og skolen, som skolen skal gjennomføre. Det er altså skolen som må gjøre det praktiske arbeidet og endre sin praksis. Fordi endringsarbeid og organisasjonsutvikling gir innsyn i de praktiske sidene ved skolens virksomhet, kan skolene oppleve det sårbart når en ekstern faglig aktør som PPT stiller spørsmål ved dens virke (Fasting, 2018b). I et ressursteam vil PPT stille spørsmål ved hvorfor skolen gjør som de gjør i arbeid med elever, og stille krav til endring av skolens praksis. Som følger kan en domenekonflikt oppstå, hvor skolen kan føle seg truet og forsøker å forsvare sitt virke; dette kan imidlertid motvirkes ved å tydeliggjøre holdninger til andre etater og til samarbeidets mål (Glavin & Erdal, 2018). Skole og PPT må altså tydeliggjøre og jobbe gjennom holdninger til hverandres organisasjoner, og ressursteamets hensikt må være tydelig for alle.

Opplevelsen av at et samarbeid har direkte uheldige konsekvenser for seg, kan ifølge Glavin og Erdal (2018) bedres gjennom at alle parter føler nytte av, og å få noe igjen for, samarbeidet. Én måte å oppnå dette på kan være gjennom at alle aktørene arbeider med sin samarbeidskompetanse, som innebærer å lære samarbeid og evne å se betydningen av det (Glavin & Erdal, 2018). At aktørene har helhetsforståelse og setter brukerne i fokus, gjør at samarbeidet blir viktigere enn profesjonsinteressene (Glavin & Erdal, 2018). I ressursteam vil det bety at den enkelte lærers ønske om å være en god klasseleder, skolens ønske om å være en vellykket utdanningsinstitusjon og PP-rådgiveres ønske om å være en kunnskapsrik instans, overskygges av eleven det er snakk om og hva hver enkelt kan bidra med i samarbeidet om elevens beste.

At aktørene innehar problemløsningsevne, gjør at de kan samle relevant informasjon, definere problemområder og ressursgrunnlag, og vurdere og gjennomføre relevante tiltak (Glavin & Erdal, 2018). I ressursteam går de sammen om informasjon om eleven og dens styrker og utfordringer, og bidrar sammen med å finne relevante og realistiske tiltak. Videre spiller aktørenes språk og kulturforståelse, innsikt og ferdighet i kommunikasjon og gruppeprosess, samt holdninger som bør preges av respekt og likeverd, inn i deres samarbeidsevne (Glavin & Erdal, 2018). De må også arbeide med handlingsberedskap på mange områder, og en verdiforankret vurderingsevne (Glavin & Erdal, 2018). Dette har et personlig aspekt over seg. Faktorene innebærer arbeid med seg selv og sin person, noe en særlig ser når det gjelder ens holdninger preget av respekt og likeverd. Nilsen og Vogt (2008, i Vogt, 2016) forklarer at et samarbeidsklima preget av åpenhet, gjensidig respekt og likeverdighet, vil gjøre det lettere å nå en felles forståelse av problemer og enighet rundt samordnede hjelpetiltak. Det gir med andre ord bedre forutsetninger for å samarbeide i ressursteam. På bakgrunn av alt dette blir det riktig å hevde at den enkeltes deltakelse i ressursteam må preges av en viss personlig motivasjon for å delta, og følgelig at samarbeidet i teamet vil avhenge av personene som deltar i det, og deres villighet til å arbeide med sin samarbeidskompetanse.

5.6. Realistisk syn på samarbeidsmuligheter i ressursteam

Å ha et realistisk syn på samarbeidsmulighetene i et samarbeid innebærer gjensidig respekt og tro på at alle har noe å bidra med i samarbeidet, og troen på at man sammen kan komme frem til de beste løsningene (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016). En kan skape mer realistiske forventninger til hverandre ved å avklare alles kompetanse (Willumsen, 2016). Da vet en hva en kan forvente av hverandre. To av informantene har kjent på store forventninger til hva de som PP-rådgivere skal bidra med i ressursteam, hvor skolene ser på dem som eksperter. Skolekulturen har tradisjonelt sett på PP-rådgivere som eksperter, hvilket kan hindre et nærere samarbeid (Anthun, 2004, s. 20, i Gilberts, 2018; Moen, 2013). Det kan tenkes at dette synet begrenser troen på at alle ressursteamets deltakere *sammen* kan komme frem til de beste løsningene, hvor skolen snarere kan komme til å legge ansvaret på PP-rådgiverne om å komme med «fasiten». Sundar (2018) forklarer at faglighet basert på utdanning medfølger høye forventninger om profesjonalitet hos PP-rådgivere, hvilket kanskje kan forklare disse forventningene. For ressursteams fungering blir det viktig at skolene tar sin del av ansvaret for samarbeidet, og har et realistisk syn på hva PP-rådgiverne er der for og skal bidra med.

5.6.1. Selvkritikk og endringsarbeid

Ifølge Glavin og Erdal (2018) innebærer et realistisk syn på samarbeidsmuligheter å inneha selvkritikk til seg selv og sin etat, og være villig til å endre egen praksis ved behov. Mangel på dette vil være til hinder for samarbeid i ressursteam. En av informantene fortalte at enkelte lærere ofte skylder på eksterne faktorer ved problemer, hvor det viser seg at de er en stor del av problemet uten at de vedkjenner det selv. Det kan kanskje komme av at de føler at samarbeidet har direkte uheldige konsekvenser for seg, og dermed utøver motstand mot samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Tilbakemeldingen om at de må endre sin kommunikasjonsstil, som informanten trekker frem som et eksempel, gir læreren en direkte konsekvens om å endre sin lærerstil. Det kan antageligvis resultere i manglende selvkritikk til seg selv og sin etat, fordi en blir mer opptatt av å forsvare seg selv enn å ta til seg kritikken. For å motvirke dette blir igjen utvikling av samarbeidskompetanse viktig.

5.7. Opplevelse av nytte og nødvendighet i ressursteam

For Glavin og Erdal (2018) er det viktig at deltakerne føler nytte og nødvendighet av samarbeidet, hvor det oppleves stimulerende og meningsfullt. En av informantene opplevde at ressursteam ble brukt til informasjonsutveksling, hvor hun satt passivt og mottok informasjon uten å få brukt seg i teamet. Å bruke ressursteam til informasjonsutveksling begrenser trolig mulighetene for samarbeid. Om PP-rådgivernes rolle reduseres til kun å sitte stille og lytte, vil de ikke kunne bidra med sitt perspektiv før de har fått satt seg inn i sakene. Ifølge Gilberts (2018) kan kommunikasjonen mellom skole og PPT forbedres ved å snakke mer sammen og dele informasjon med hverandre, men at det sjeldent prioriteres grunnet det daglige presset. Det kan tenkes at skolene i informantens tilfelle oppfattet ressursteam som en arena for å gjøre dette. I så fall kan det tenkes at ressursteamets hensikt ikke var tydelig for alle, og at bruken av teamet ikke var hensiktsmessig eller fruktbart. Samtlige informanter trekker frem bruk av en saksplan frem som et tiltak for å forbedre bruk av ressursteam, da teamet brukes mer hensiktsmessig når alle parter får forberedt seg i forkant av dem. Dette kommer jeg tilbake til.

5.7.1. Opplevelsen av å ha bruk for hverandre og av ressursteam

For at samarbeidet skal føles nyttig og nødvendig, må etatene se at de har bruk for hverandres kompetanse, og oppnå en felles forståelse av hva som er viktige oppgaver for gruppa og hvordan de skal løses (Glavin & Erdal, 2018). Det gjør også deltakernes forpliktelse til felles innsats i samarbeidet viktig (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016). Det må med andre ord ligge en motivasjon til grunn for ressursteam, hvor det er viktig at deltakerne ser hensikten med bruk av dem. Om det ikke er tilfellet, kan trolig ønsket om ressursteam minskes, og følgelig ikke etableres eller avholdes. Det kan være tilfellet i distriktet til informantene som ikke bruker ressursteam. Informantene forklarer at det er skolene selv som må ta initiativ til å opprette ressursteam for at det skal skje. Det er ikke en urimelig tankegang. Samarbeid skjer ikke uten at det er evne og vilje til det (Glavin & Erdal, 2018; Vogt, 2016), og ifølge Nergaard og Grini (2015) er en grunnleggende forståelse og ønske om bruk av ressursteam hos skoleledelsen en forutsetning for ressursteamets suksess. Dette viser til betydningen av skolens samarbeid i å opprette og bruke ressursteam. Fordi ressursteam beror på samarbeid, vil det være vanskelig å påtvinge skoler et slikt tiltak uten at de selv er interesserte i å delta.

5.8. Trygghet, respekt og tillit i ressursteam

Av alle suksesskriteriene utpekte informantene betydningen av trygghet, respekt og tillit for samarbeid i minst grad, hvilket jeg fant overraskende. En kan likevel tolke deres problematisering av utskifting av skolepersonale innunder suksesskriteriet. Den enkeltes følelse av trygghet i et samarbeid gir mulighet for å bidra til samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). For informantene er utskifting av skolepersonale et problem for kontinuitet i ressursteam. Selv om ingen av dem nevner det eksplisitt, vil det sannsynlig også begrense mulighet for trygghet i gruppa. Det tar tid å bygge opp trygghet og bli kjent med de ulike deltakerne, og vite hva som kreves av en i samarbeidet; ved stadig utskifte av deltakere, må en stadig begynne prosessen på nytt. En får selvinnsett i egen rolle og atferd gjennom resterende deltakere, og målet er læring og utvikling innenfor gruppas oppgaver (Glavin & Erdal, 2018). Denne selvinnsetten vil stadig måtte reguleres ved nye deltakere, da deres plass i ressursteamet vil påvirke alle andres roller.

Videre bør et samarbeid preges av en gjensidig respekt for hverandres ulikheter og faglighet (Glavin & Erdal, 2018; Willumsen, 2016). Med det menes det at det må finnes rom til å fremme sine ulike syn på ting og å delta i samarbeidet med sin egen forståelse, hvilket utlyser en respekt for andre og ydmykhet for deres kompetanse og arbeidssituasjon (Glavin & Erdal, 2018). Et samarbeid basert på respekt, åpenhet og redelighet vil videre kunne lede til tillit; hvilket handler om å kunne være seg selv og tørre å være direkte og saklig, hvor det finnes tillit til alles bidrag og at også de har relevante kunnskaper for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). For å skape tillit den enkelte må en være engasjert, interessert, åpen og lytte til det andre sier i et samarbeid (Moen, 2013). Tillit må nødvendigvis opparbeides til hver enkelt deltaker i ressursteam, hvilket gjør stadig utskifting av deltakere til et mulig problem.

Det er mye som former et menneske. Personene som representerer ulike fag innehar ulike perspektiver for å forstå virkeligheten (Glavin & Erdal, 2018). Ikke bare vil ens fagbakgrunn avgjøre perspektivene en innehar, men også ens forforståelse, for å bruke et hermeneutisk uttrykk. Ens holdninger, meninger, interesser, bakgrunn og forståelse spiller alle inn i hvordan et fenomen oppleves og meningen en tillegger det (Hjardemaal, 2014;

Johannessen et al., 2016). Derfor vil enhver person som entrer en rolle i et ressursteam inneha unike perspektiver på ting. Hvis for eksempel en rektor skiftes ut med en annen, vil deres perspektiver være ulike – selv dersom personene innehar nøyaktig samme utdanning. Glavin og Erdal (2018) forklarer at en dialog, hvilket ressursteam avhenger av ettersom det er en diskusjonsarena, til en viss grad er personavhengig, og faktorer som kunnskap, erfaringer, holdninger og motivasjon vil påvirke hvordan den utspiller seg. Som følger vil nye personer i ressursteam påvirke teamets, og dermed samarbeidets, dynamikk.

5.8.1. Betydningen av relasjoner

Faktorene trygghet, respekt og tillit knytter samarbeid til relasjoner, og etablering av gode relasjoner er en fundamental del av å danne et godt samarbeid (Vogt, 2016). I forkant av intervjuene så jeg på relasjonsbegrepet som en selvfølge når det er snakk om tverrfaglig samarbeid, men ingen av informantene brukte begrepet eksplisitt. Begrepet inngår likevel implisitt i diskusjonen rundt utskiftning av personale, ettersom etablering av gode relasjoner tar tid, noe utskiftning av personale kan vanskeliggjøre (Gilberts, 2018). Problemet dreier seg da ikke bare om skifte av personer i ressursteamets roller, men om menneskene som utfyller dem. Følelse av trygghet, respekt og tillit til hver enkelt deltaker påvirkes av hvem som inntar rollene.

Det finnes grunn til å tro at PPTs bruk av faste kontaktpersoner innad skolene kan bidra til å fremme samarbeid og relasjonsbygging mellom partene. To av informantene har faste kontaktpersoner i distriktets skoler, hvilket betyr at de har et begrenset antall skoler å forholde seg til og arbeide med. Det gir bedre forutsetninger for å opparbeide stødige relasjoner og et sterkere samarbeid i sine respektive skoler, da de kan vie mer tid til skolene og menneskene som arbeider der. Dermed kan de sies å ha en mer intern enn ekstern rolle som PP-rådgiver i «sine» skoler (Sundar, 2018). Den siste informantens PPT-kontor opererer ikke med kontaktpersoner, og bruker ikke ressursteam. Som følger er kontorets PP-rådgivere jevnt ute i alle distriktets skoler. Skolene har hver en unik kultur og personale, hvilket gjør at PP-rådgiverne må involvere seg i og bygge relasjoner til et mangfold mennesker som alle tilhører ulike skolekulturer. Det kan tenkes at dette gjør det vanskelig å etablere ressursteam i distriktet.

5.9. Kunnskap om hverandre i ressursteam

Som en forutsetning for tverrfaglig samarbeid, bør det finnes kjennskap til og forståelse for de andre profesjonenes kompetanse og tjenester (Glavin & Erdal, 2018; Willumsen, 2016). Det er nemlig nødvendig med kunnskap om hverandre i samarbeid, og herunder om den enkeltes rolle og ansvar i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). I ressursteamene hvor informantene opplevde høye forventninger fra de andre deltakerne fantes det behov for å tydeliggjøre alles roller, da disse urealistiske forventningene kan tyde på at rollene i ressursteamet, og aktørenes kjennskap til hverandre, ikke var klare for alle.

5.9.1. Kunnskap om eget bidrag i samarbeidet

En av informantene opplevde at hun ikke fikk brukt seg i et ressursteam, hvor hennes rolle ble uklar for henne selv og de andre deltakerne. Hun ble en passiv deltaker i samarbeidet, hvilket ifølge henne selv kan ha skyldtes manglende erfaring som PP-rådgiver. Om en gir tiltro til denne forklaringen, kan en tolke det dithen at hun ikke enda hadde funnet sin

plass og sine sterke sider i samarbeidet. Ifølge Glavin og Erdal (2018) må deltakernes ulikheter være tilgjengelig for fellesskapet, slik at de sammen kan finne den enkeltes sterke sider og utvikle dem for å styrke teamets fulle kompetanseområde. Hver enkelt deltaker må kunne uttrykke og dele sin kunnskap med resten, slik at alles kunnskap kan settes sammen og utgjøre en helhet (Johnson & Johnson, 2014; Moen, 2013). Det sier nesten seg selv at dette forutsetter trygghet, respekt og tillit til de andre deltakerne. Det forutsetter også trygghet i eget fag og bevissthet om egen kompetanse, som gir en god oversikt over eget kompetanseområde (Glavin & Erdal, 2018; Willumsen, 2016). Det er mulig at hun som uerfaren PP-rådgiver ikke enda hadde fått uttrykt og delt sin kunnskap, oppnådd en trygghet i yrket eller bevissthet om sin plass i ressursteamet, eller at tryggheten og tilliten i ressursteamet ikke enda var oppnådd i den grad hun trengte for å finne sin plass. Dessuten er det trolig en stor omstilling å gå fra å arbeide som lærer i 30 år til å innta rollen som PP-rådgiver. Dette viser til betydningen av trygghet i eget fag og yrke.

Det vil sannsynligvis være lettere å samarbeide i et ressursteam dersom en selv vet hva en kan bidra med, hvilken rolle en har og hva som kreves av en i teamet. Det gjelder alle ressursteamets deltakere. At ulike yrkesgrupper blir mer synlige for hverandre, og samarbeidet fører til en mer samhandlende kultur mellom partene, vil kunne ende i mer positive holdninger mellom yrkesgruppene (Glavin & Erdal, 2018). Av den grunn vil det være viktig å dele kompetansen en innehar og hva en kan bidra med i ressursteamet, fordi det finnes all grunn til å tro at positive holdninger til hverandre kan gi et mer fruktbart samarbeid. Dette fordi ulik yrkesutdanning og lite kjennskap til hverandres arbeidsområder kan forhindre tillit til andres kompetanse på området (Glavin & Erdal, 2018). Omvendt, med kjennskap til hverandres arbeidsområder, kan en følgelig opparbeide tillit til alles kompetanse, og se at det er bruk for den i ressursteamet.

5.10. Kompetanse i ressursteam

Samarbeid preges av god kvalitet når deltakerne bruker kunnskap aktivt for å nå sine felles mål, og det er nødvendig med en felles kompetanse i tillegg til hver deltakers egne fagkompetanse (Glavin & Erdal, 2018). I henhold til nasjonalt lovverk skal barnets beste være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn (Barnekonvensjonen, 1989; Grunnlova, 1814). Fordi deltakerne i et ressursteam inngår i laget rundt barn, vil dette være en viktig ledestjerne for alt arbeid de gjør i teamet. Dette vil trolig være en viktig del av deres felles kompetanse, hvilket kan være en god grunnmur; utgangspunktet for et samarbeids felles kompetanse bør nemlig være et felles verdigrunnlag, ettersom samarbeid kan hindres av ulike holdninger (Glavin & Erdal, 2018). Med en overordnet målsetting om å fremme barnets beste, vil en tro at holdningene til de ulike deltakerne i stor grad harmonerer.

5.10.1. Kompetanseheving av bruk av ressursteam

En naturlig følge av å danne en felles kompetanse vil trolig være kompetanseheving hos ressursteamets deltakere. En av informantene forklarer at bruk av ressursteam kan gi økt kompetanse, og at manglende bruk kan medføre redusert kompetanse. Glavin og Erdal (2018) forklarer at PPTs deltakelse i tverrfaglige møter med skole, herunder eksempelvis ressursteam, kan gi skolepersonalet ny innsikt, og ved å diskutere ulike problemstillinger i teamet kan kompetanse og kunnskapsnivå øke hos de ulike yrkesutøverne. Slike

diskusjoner gagnar altså yrkesutøverne i form av ny innsikt og økt kompetanse, og følgelig gagnar de elevene. Skolens kompetanseheving og handlingsberedskap når det gjelder spesialpedagogiske saker kan forstås som særlig viktig grunnet feltets kompleksitet. Feltet omhandler barn med et mangfold utfordringer, diagnoser og mulige tiltak, og en viss kompetanse på området og på rutiner for oppfølging er essensielt for å ivareta deres rettigheter. To av informantene forklarer at generelle råd og tiltak fort utgår ved spesialpedagogiske saker, fordi enhver sak er unik og kan kreve en annen tilnærming enn en tilsynelatende lik sak. Dermed blir implikasjonen av skolepersonalets økte kompetanse gjennom bruk av ressursteam viktig.

5.10.2. Endringsarbeid i skole gjennom ressursteam

PPT har en stor oppgave i å bidra til endring i skoler, jf. deres mandat om kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene. Ikke alle er like åpne for endringsarbeid, hvilket informantene har gitt flere eksempler på, og diskusjoner rundt skolepraksis kan både bidra til fruktbar diskusjon og engasjement, og til spenninger og motsetninger (Glavin & Erdal, 2018). PPT må derfor etablere, utvikle og opprettholde tillit for å kunne bidra til endring i skolen (Fasting, 2018b; Sundar, 2018). Det innebærer å samarbeide med skolen om å kartlegge roller og interesser i skolen, samt hvilke forhold skolens ansatte finner viktige (Fasting, 2018b). Ressursteam kan være en måte å gjøre dette på.

Selv om informantene har erfaring med å bruke ressursteam til å diskutere enkeltelever, kan teamet også som diskusjonsarena brukes til å bygge opp kjennskap til skolens praksis og personale, og PP-rådgiveren kan bygge opp tillit til den enkelte skole. Det kan i sin tur gjøre det enklere å diskutere enkeltelever når PP-rådgiveren kjenner godt til skolen og dens måter å jobbe på. For å bygge opp faglig og relasjonell tillit, kan PP-rådgiveren delta i felles refleksjoner rundt sentrale sider ved skolens oppgaver og virksomhet, hvor deltakerne bør innta en undrende stilling til skolepraksisen og grunnene for dem (Fasting, 2018b). Dette kan bidra til å etablere et felles ståsted, da PP-rådgiveren får tydeliggjort ulike posisjoner og hver enkeltes verdigrunnlag i skolen (Fasting, 2018b). At skolen er delaktig og samarbeider er altså essensielt i endringsarbeid, både når det gjelder bruk av ressursteam og generelt. Systemarbeid er først meningsfylt om det aktivt etterspørres av skolene, og skolepersonalets egen deltakelse i arbeidet er en forutsetning for endring (Birkemo, 2009, i Vogt, 2016). Systemarbeid er tidskrevende. Det tar tid å bygge opp tillit og en arena for refleksjon og diskusjon. Gevinsten kan dog være bedre skolepraksis og opplæring for alle.

5.11. Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam

En rekke faktorer vil spille inn og ha betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam. For det første bør samarbeidsteam ha en nærhet til brukerne (Glavin & Erdal, 2018). I ressursteam er det naturlig å holde møtene på skolen det samarbeides om, der brukerne er skolens elever. Informantene har erfaring med at skolene avholder møtene, hvilket også gjør skolen til et egnet sted. Ifølge Glavin og Erdal (2018) er koordineringen av samarbeidet enklere der det er faste deltakere i teamet, noe samtlige informanter har erfaring med. Problemet blir, som diskutert og drøftet tidligere, når det er gjennomtrekk av skolens deltakere i teamet. Videre av betydning er deltakernes kjennskap til hverandre, en fastsatt møteplan med regelmessige møter og en tydelig

ansvarsfordeling (Glavin & Erdal, 2018). Dette har jeg også argumentert for tidligere når det gjelder deres betydning for ressursteam.

5.11.1. Forberedelse i form av en saksplan

Effektiviteten og kvaliteten på tverrfaglige møter øker ved at deltakerne møter forberedt (Glavin & Erdal, 2018). For informantene er forberedelse en forutsetning for gode ressursteam, og tiltaket om en saksplan er en viktig del av dette. Forberedelse på sakene som skal diskuteres i ressursteam gir trolig bedre forutsetninger for å arbeide med saken. Informantene har erfaring med at elevene som skal henvises først skal diskuteres med PP-tjenesten, og for to av informantene skjer diskusjonen i ressursteam. Med at elever det er bekymringer for diskuteres i ressursteam, sikrer en at bekymringene for dem blir gjort godt rede for. Ifølge Nilsen og Herlofsen (2019) kan gode rutiner for bekymringsmeldinger være viktig med tanke på tidlig innsats, og en skriftliggjøring av dem kan bidra til å få meldingen i faste rutiner, sikre at opplysninger nødvendige for å drøfte saken kommer frem, og en får reflektert over begrunnelse og beskrivelse av bekymringen. Slike bekymringer presenteres først for informantene i saksplanen som sendes ut i forkant av ressursteam, hvor bekymringer for enkeltelever skriftliggjøres. Med det tvinges skolene til å reflektere over bekymringen og hva utfordringer kan grunne i. Det kan gjøre at de setter seg grundigere inn i saken, og kommer på egne tiltak eller bidrag til å løse utfordringene.

Ved ikke å bruke ressursteam kan skriftliggjøringen av bekymringer falle bort. En av informantene bruker ikke ressursteam. Ifølge ham blir skolenes arena for å diskutere saker per telefon eller når PP-rådgiverne er ute i skolene i andre ærend. Av dette fremkommer det for det første at sakene diskuteres muntlig, og for det andre at sakene presenteres for PP-rådgiveren av én av skolens representanter. Et ressursteam sikrer ulike perspektiver, i og med at det består av et mangfold deltakere med ulike fagbakgrunner som samlet skal besitte en kompetanse som muliggjør ivaretagelsen av elever med behov for oppfølging eller ekstra tilrettelegging (NOU 2009:18, 2009). Når ressursteamets mandat reduseres til en samtale mellom kun to parter, faller flere perspektiver bort. Informanten vet ikke om skolene bruker interne ressursteam. Interne ressursteam sikrer perspektiver fra flere aktører rundt elevene, og dermed en helhetlig diskusjon blant skolepersonalet vedrørende elevene. At en PP-rådgiver ikke får delta i ressursteamet kan forstås som en fallgrube for elevenes beste. PPT er en sakkyndig instans som besitter en kompetanse skolepersonalet ikke gjør, og innehar følgelig et unikt perspektiv som kan gagne elevene. De kan potensielt komme med gode tiltak som skolene ikke har tenkt over eller iverksatt, hvilket kan gjøre at elevene ikke trenger henvisning til PPT overhodet.

6. Avslutning

Studiens formål har vært å beskrive forskningsfenomenet tverrfaglig samarbeid i ressursteam i lys av perspektivene til PP-rådgivere fra bygda i Nord-Norge. Studien har søkt å kaste lys over tverrfaglig samarbeid i ressursteam i sin helhet, og mulighetene som ligger i bruk av slike team. Følgende problemstilling var førende for studien:

«Hvordan opplever tre PP-rådgivere på bygda i Nord-Norge det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam mellom skole og PPT?»

Et hovedfunn av studien, som ble retningsgivende for studiens drøftingsdel, er at informantene opplevde ressursteam og samarbeid synonymt. De forstod samarbeid som en forutsetning for ressursteam. Dette fremkommer tydelig av studiens analyse som resulterte i følgende temaer: *tverrfaglighet, forberedelse, struktur og roller, forventninger og ansvar*. Temaene viser hva informantene mener er avgjørende for hva som påvirker ressursteams fungering, og følgelig samarbeidet i ressursteam.

Studien foretok en helhetlig diskusjon av rammene rundt ressursteam. Studien viser at ressursteam kan plasseres både innenfor PPTs individ- og systemrettede arbeid. Et annet funn er at ressursteam kan brukes til å oppfylle PP-tjenestens kvalitetskriterier (Meld. St. 18 (2010–2011); Utdanningsdirektoratet, 2016), som kan sikre intensjonen om at PPT skal være tettere på skoler og bidra til tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)). Studien viser videre at det er behov for tverrfaglighet i ressursteam, da deltakernes ulike perspektiver er en forutsetning for å ivareta helheten og barnets beste (Glavin & Erdal, 2018).

Studiens hovedfunn er at analysens temaer samsvarer med Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid, henholdsvis 1) forankring/system, 2) felles målsetting, 3) realistisk syn på samarbeidsmuligheter, 4) opplevelse av nytte og nødvendighet, 5) trygghet, respekt og tillit, 6) kunnskap om hverandre, 7) kompetanse og 8) faktorer av betydning for gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet. Med utgangspunkt i disse har studien fått frem funn som faller i kategorien av «suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid i ressursteam». Oppsummert viser disse funnene at:

- 1) en kommunal forankring av ressursteam kan sikre at ressursteam avholdes og prioriteres. Skoleledelsens kjennskap til planen og deltakelse i ressursteam er da en forutsetning for suksess. Ressursteam fremmer aktiv samhandling mellom skole og PPT, noe som kan føre til et tettere forhold og samarbeid mellom partene. Effektive ressursteam kan styrke skolers organisasjonsutvikling (Fasting, 2014; Vogt, 2016). Selv med en forankret plan for ressursteam, kan teamets kontinuitet forhindres av gjennomtrekk av deltakere, noe som særlig kan være tilfellet i Nord-Norge.
- 2) en felles målsetting kan forene PPT og skoler i samarbeid. Studien viser at fokus rettes mot enkeltelever i ressursteam. PPT har en veiledende funksjon i teamene, hvorav skolene må gjøre endringsarbeidet i etterkant. Som tiltak mot motstand kan deltakerne utvikle sin samarbeidskompetanse. Det innebærer å sette elevene i fokus, dele informasjon og bidra til å utvikle tiltak, samt å arbeide med egen person når det gjelder for eksempel holdninger (Glavin & Erdal, 2018). Studien viser at samarbeid i ressursteam avhenger av personene som deltar, og at de derfor bør inneha en viss personlig motivasjon for å delta.

- 3) et realistisk syn på samarbeidsmuligheter forutsetter realistiske forventninger til hverandre. Studien viser at skolepersonalet kan anse PP-rådgivere som eksperter, noe skolekulturen har tradisjon for (Anthun, 2004, s. 20, i Gilberts, 2018; Moen, 2013). En må derfor tydeliggjøre hva en kan bidra med, noe som innebærer selvkritikk til seg selv og sin etat, og villighet til å endre egen praksis (Glavin & Erdal, 2018). Det er behov for alle perspektiver og kompetanse i ressursteam for å ivareta helheten.
- 4) opplevelsen av nytte og nødvendighet avhenger av at alle ressursteamets aktører er engasjerte og delaktige i både etablering og bruk av ressursteam. Studien viser at deltakerne må se og anerkjenne hensikten med ressursteam for å oppleve at de har behov for hverandres kompetanse, og de må være enige om ressursteamets oppgaver. Skoleledelsen må ønske å bruke ressursteam og delta aktivt for at det skal være vellykket (Nergaard & Grini, 2015).
- 5) å bygge opp trygghet, respekt og tillit i ressursteam kan være vanskelig ved gjennomtrekk av deltakere. Etablering av gode relasjoner er en fundamental del av å danne et godt samarbeid (Vogt, 2016), og fordi det er en tidskrevende prosess er utskiftning av personale problematisk (Gilberts, 2018). Fordi enhver innehar ulike perspektiver, vil nye deltakere påvirke ressursteamets og samarbeidets dynamikk. PPTs bruk av kontaktpersoner til skoler kan fremme samarbeid. Dette fordi PP-rådgiverne kan innta en intern rolle i skolene ved aktiv involvering (Sundar, 2018), fordi de har et begrenset antall mennesker å forholde seg til og bygge relasjoner til.
- 6) kunnskap om eget og andres bidrag i ressursteam kan skape et tillitsfullt fellesskap. For å vite hva alle kan bidra med trengs kunnskap om hverandre og den enkeltes rolle og ansvar i ressursteam (Glavin & Erdal, 2018). Trygghet i eget bidrag og yrke er viktig for ressursteams fungering. Deltakerne i ressursteam bør sammen finne hverandres styrker for å styrke teamets kompetanseområde (Glavin & Erdal, 2018). Som følger av at deltakerne deler kompetanse, kan positive holdninger mellom skole og PPT oppstå (Glavin & Erdal, 2018). Det fremmer samarbeid mellom partene fordi de opparbeider tillit til hverandres kompetanse, og ser behovet for kompetansen i ressursteamet.
- 7) et felles verdigrunnlag om å fremme barnets beste utgjør trolig harmonerende holdninger som kan skape en fruktbar felles kompetanse i ressursteam. Studien viser at ressursteam kan føre til kompetanseheving hos deltakerne. PPTs deltakelse kan gi skolepersonalet ny innsikt, og deltakernes kompetanse og kunnskapsnivå kan øke gjennom diskusjon av ulike problemstillinger (Glavin & Erdal, 2018). Fordi spesialpedagogiske saker er komplekse, blir skolepersonalets kompetanseheving innenfor feltet særlig viktig. PPT kan bidra til endringsarbeid i skole gjennom ressursteam ved å etablere, utvikle og opprettholde tillit (Fasting, 2018b; Sundar, 2018). Ressursteam som brukes som diskusjonsarena rundt skolens praksis kan bygge tillit og relasjoner mellom partene.
- 8) forberedelse er en nøkkel til velfungerende ressursteam, hvilket bruk av saksplan kan sikre. Det skaper en rutine for bekymringsmeldinger, og tvinger skolen til å reflektere over begrunnelse og beskrivelse av bekymringer (Nilsen & Herlofsen, 2019). Ved ikke å bruke saksplaner eller ressursteam kan skriftliggjøringen av bekymringer falle bort. At ressursteam grunner i tverrfaglig samarbeid er dens styrke, da det sikrer flere perspektiver. Uten ressursteam risikerer en å miste disse perspektivene.

6.1. Veien videre

Det er gjort lite forskning på tverrfaglig samarbeid i ressursteam, og jeg ser derfor sterkt behov for videre forskning på tematikken. Dette er en småskalastudie med kun tre informanter, og studien blir følgelig kun en døråpner til forskningsfenomenet. Forhåpentligvis kan den likevel bidra til å sette tematikken på dagsordenen. Studiens funn kan ikke generaliseres til PP-rådgivere som populasjon, og det finnes derfor behov for mer omfangsrik forskning når det gjelder PP-rådgiveres opplevelse av samarbeidet i ressursteam. Av studien fremkommer det likevel tydelig at informantene, altså PP-rådgivere, finner bruk av ressursteam nyttig. Grunnet informantenes positive opplevelser ved bruk av ressursteam og ønske om å bruke dem, har studien hatt et underliggende positivt grunnsyn på dem. Det ville også være interessant å undersøke hvordan for eksempel skolepersonale opplever samarbeid i og bruk av ressursteam. En studie som kombinerer PP-rådgivere og læreres syn ville også vært hensiktsmessig for å fange dybden. Etablering og bruk av ressursteam er ikke lovfestet (Nilsen & Herlofsen, 2019). Det innebærer for det første at flere skoler kan velge å ikke bruke dem, og for det andre at teamet kan brukes på svært forskjellig vis. Det finnes derfor behov for forskning på hvordan ressursteam brukes, hvor de brukes og hvorfor de eventuelt ikke brukes. Studien viser at enkelte kommuner velger å forankre en kommunal plan for ressursteam. De ser altså nytte og hensikt med å bruke dem. Det kan tenkes at bredere forskning på ressursteam i sin helhet kan føre til hyppigere bruk av ressursteam, hvor flere kan se mulighetene som ligger i bruk av dem. Det kan i sin tur føre til, som drøftet i oppgaven, at PPT er tettere på skolene, får færre henvisninger og får arbeide mer systemrettet.

Studien har hatt et unikt fokus rettet mot perspektivene til PP-rådgivere *på bygda i Nord-Norge*. Regionen har utfordringer med mangel på, og rekruttering og opprettholdelse av, kompetent arbeidskraft (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 9 (2020–2021)). Det kan være problematisk for kontinuitet og relasjonsbygging i ressursteam, og følgelig være til hinder for teamets fungering. Denne studien har kun kastet lys over problematikken. Jeg ser at videre forskning på tematikken, og da særlig forebyggende og tiltaksorientert forskning, vil være særlig viktig for regionen. Studien har vist at gjennomtrekk av personale er et problem for ressursteam, og det er foreliggende å tro at det vil påvirke langt flere aspekter ved PPTs arbeidshverdag og skolesektor.

Referanseliste

- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport 7). Nordlandsforskning.
<https://www.udir.no/contentassets/dd042513288444ceb2bc8a5418723c77/sevu-ppt.pdf>
- Askøy kommune. (2016, 24. april 2019). *Retningslinjer og sammensetting for Ressursteam ved skolene*. <https://askoy.kommune.no/skole/hjelpeartikler-skole/retningslinjer-og-sammensetting-for-ressursteam-ved-skolene>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/DOI:10.1177/1468794112468475>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fasting, R. B. (2014). Med rett til læring: systemarbeid som praksis. *Spesialpedagogikk*, 79(3), 12-19.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202014.pdf>
- Fasting, R. B. (2018a). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 45-61). Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. (2018b). Tolkningsfellesskap. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62-72). Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018a). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15-26). Cappelen Damm Akademisk.

- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018b). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 5/2009). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. Basic Books Inc.
- Gilberts, G. H. (2018). Hva kan PPT gjøre for bedre å oppfylle sitt juridiske mandat? I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 196-205). Universitetsforlaget.
- Giorgi, A. (2005). The Phenomenological Movement and Research in the Human Sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 75-82. <https://doi.org/10.1177/0894318404272112>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget AS.
- Grimstad kommune. (2021, 08. april 2021). *Ressursteam*. <https://www.grimstad.kommune.no/tjenester/skole/skoler-i-grimstad/frivoll-skole/slik-jobber-vi-pa-frivoll-skole/ressursteam/>
- Grini, N. & Jahnsen, H. (2013). Ambulerende team – lokale kompetansesenter for inkludering. *Spesialpedagogikk*, 78(7), 41-48. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Spesialpedagogikk%207%202013.pdf>
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (§ 104). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-216). Fagbokforlaget.
- Holst-Jæger, J. E. (2021). Omstilling og organisasjonsutvikling i PP-tjenesten i Bærum. *Spesialpedagogikk*, 86(1), 29-39. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/08/2021,%20nr.%201.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnson, D. & Johnson, F. (2014). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (11. utg.). Pearson Education Limited.
- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Gyldendal Akademisk.
- Kragerø kommune. (2022, 21. februar 2022). *Ressursteam - skole*. <https://www.kragero.kommune.no/tjenester/oppvekst-og-utdanning/tidlig-innsats/tidlig-tverrfaglig-innsats-i-kragero/ressursteam-skole/>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lund, Ø. (2015). SEVU-PPT - Et bidrag til utvikling av PP-tjenesten? *Psykologi i kommunen*, 50(6), 43-51. <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/%C3%98ystein-Lund-6-2015.pdf>
- Lånekassen. (u.å.). *Nyutdannede lærere kan få slettet studielån*. Hentet 29. april fra <https://lanekassen.no/nb-NO/gjeld-og-betaling/sletting-av-gjeld-for-larere/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 9 (2020-2021). *Mennesker, muligheter og norske interesser i nord*. D. k. utenriksdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/268c112ec4ad4b1eb6e486b0280ff8a0/no/pdfs/stm202020210009000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac91ff2dedee43e1be825fb097d9aa22/no/pdfs/stm201120120013000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016 -2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Merriam, S. B. . (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. Jossey-Bass.
- Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. *Spesialpedagogikk*, 78(6), 17-25.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202013.pdf>
- Moen, T. (2019). Fra et todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I B. Groven, I. Åmot & M. Bjerklund (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 34-44). Universitetsforlaget.

- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A.S. & Sølvsberg, A.M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000-2015. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 101-117.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- Nergaard, S. E. & Grini, N. (2015). Lærere får hjelp i klasserommet – Lokalt utviklingsarbeid for inkludering og utvikling av læringsmiljø. *Spesialpedagogikk*, 80(2), 7-14.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202015.pdf>
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 218-250). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (u.å.-a). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 11. april fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (u.å.-b). *Informasjon til deltakerne*. Hentet 11. april fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet,
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a0ba82b642e343b890b94b7314b0a4e4/no/pdfs/nou200920090022000dddpdfs.pdf>
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e32217053f044510a33437e4b17afa6d/no/pdfs/nou201020100008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Senja kommune. (2021). *Spesialpedagogisk håndbok - Barnehage og grunnskole 2021/2022 for Senja og Sørreisa*.
https://www.senja.kommune.no/_f/p1/ie4975482-5fb1-4506-bd28-191c506e6cd7/spesialpedagogisk-handbok-2021-2022.pdf
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm.

- St.meld. nr. 47 (2008-2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid* Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/d4f0e16ad32e4bbd8d8ab5c21445a5dc/no/pdfs/stm200820090047000dddpdfs.pdf>
- Statistikk- og analyseenheten ved TFFK. (2022, 8. februar). *Troms og Finnmark i tall - demografi* Troms og Finnmark fylkeskommune. Hentet 15. februar 2022 fra <https://storymaps.arcgis.com/stories/bd7386bcb9184fe7bf20c681a5ea30ce>
- Sundar, P. R. (2018). PP-rådgiveren - En endringsagent. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 103-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 21. september). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. august). *Hva gjør PP-tjenesten?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar 2021). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/#>
- Vegårshei kommune. (2019, 07. februar 2019). *Tidlig innsats - ressursteam - skole*. <https://www.vegarshei.kommune.no/tjenester/skole/rutiner-planer-og-satsingsomrader/rutiner-og-retningslinjer/tidlig-innsats-ressursteam-skole.26737.aspx>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm.
- Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning* (Rapport 2015 Mangfold og inkludering). N. Samfunnsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/mot-et-storre-mangfold.pdf>
- Willumsen, E. (2016). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse- og velferdssektoren IE. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid - Et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 33-52). Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. , Sirnes, T. & Ødegård, A. . (2016). Nye samarbeidsformer - Et samfunnsoppdrag. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid - Et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 17-32). Universitetsforlaget.
- Ødegård, A. (2016). Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid - Et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 113-130). Universitetsforlaget.

Åmli kommune. (2018, 22. august 2018). *Ressursteam ved skulen*.
<https://www.amli.kommune.no/tenester/skule/spesialundervisning-og-ppt/ressursteam-ved-skulen/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for deltakelse!

- Om formål, bruk av lydopptaker, spørsmål?
- Forskningsspørsmål: **Hvordan opplever tre PP-rådgivere på bygda i Nord-Norge det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam mellom PPT og skole?**

Oppvarmingsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål/stikkord
Hvor lenge har du arbeidet som PP-rådgiver/lærer, og hvilken utdanning har du innenfor området?	
Hvor gammel er du?	
Hvor mange (grunn)skoler finnes i ditt PP-kontors krets?	- Arbeider du selv med alle?
Hovedspørsmål	
Hva tenker du på når jeg sier «tverrfaglig samarbeid»?	
Kan du forklare hva et ressursteam er?	- Sted, hyppighet, deltakere, arrangør, rolle- og arbeidsfordeling - Hensikt – hvem bestemmer/avgjør saker?
Hvilken erfaring har du med ressursteam i skole?	- Rolle i og opplevelse av teamet - Hva skjer i etterkant av møtene? - Synes du bruk av ressursteam fungerer?
Hvilket ansvar mener du at du som PP-rådgiver har for at det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam fungerer?	- Hvordan oppleves ansvaret for deg?

Hva synes du skal til for et vellykket tverrfaglig samarbeid i ressursteam?	- Forventninger, relasjoner, rollefordeling, status, respekt, anerkjennelse
Hva synes du kan virke hemmende for tverrfaglig samarbeid i ressursteam?	- Ulik kompetanse, roller, bakgrunn, verdier, menneskesyn, lovverk
Kan du fortelle om en konkret episode der samarbeidet i ressursteam fungerte bra?	- Hva tror du gjorde at samarbeidet fungerte bra? - Enn en episode der samarbeidet ikke fungerte bra? (Hvorfor fungerte det ikke?)
Hvilke tiltak synes du kan være viktige å sette inn for å bedre tverrfaglig samarbeid i ressursteam mellom PPT og skoler?	- Eksempler på ting du har gjort/vært med på å gjøre i praksis? - Hva kan gjøre at tiltak fungerer eller ikke?
Er det noe du vil ta opp eller legge til før vi avslutter?	

- Minne om veien videre (transkribering, håndtering av personopplysninger, anonymitet)

Takk for innsatsen!

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

582512

Prosjekttittel

Tverrfaglig samarbeid i ressursteam – PP-rådgiveres opplevelse

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

Dato

20.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.01.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vurdering

Referansenummer

582512

Prosjekttittel

Tverrfaglig samarbeid i ressursteam – PP-rådgiveres opplevelse

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.01.2022 - 12.06.2022

Dato

16.05.2022

Type

Standard

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 12.06.22 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet-

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Tverrfaglig samarbeid i ressursteam – PP-rådgiveres opplevelse»

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, og skal våren 2022 skrive min masteroppgave. Oppgavens tema er tverrfaglig samarbeid i ressursteam, med problemstillingen: «*Hvordan opplever tre PP-rådgivere på bygda i Nord-Norge det tverrfaglige samarbeidet i ressursteam mellom PPT og skole?*». Studien vil med det undersøke likheter og ulikheter i PP-rådgiveres opplevelser av tverrfaglig samarbeid, hvor informanter vil rekrutteres fra PP-kontor på bygda i Nord-Norge. Grunnen til at du får spørsmål om å delta er at du er ansatt som PP-rådgiver og har erfaring med ressursteam i skole. Dette skrivet gir informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å bli intervjuet av meg, Aleksandra Sommerbakk Olsen. Intervjuet vil vare omtrent én time, og vil tas opp på lydopptak. Det overordnede temaet for intervjuet vil være tverrfaglig samarbeid med skole i ressursteam, hvor du vil få spørsmål om dine opplevelser og erfaringer med dette. Spørsmålene vil blant annet omhandle din rolle i ressursteam, dine erfaringer med deltakelse i teamet og tiltak for et godt tverrfaglig samarbeid. I etterkant vil intervjuet bli transkribert ordrett og anonymisert, og lydfilene vil slettes når dette er gjort.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg er underlagt taushetsplikt, og vil behandle alle opplysninger om deg konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til opplysningene. Funnene av studien vil publiseres i form av en mastergradsoppgave i spesialpedagogikk, som vil være tilgjengelig på universitetsbiblioteket ved NTNU. Funnene vil fremstilles slik at ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes eller identifiseres i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.05.22, og alle opplysninger om deg vil slettes etter at prosjektet er avsluttet.

Det er frivillig å delta

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Studien er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Lena Haller Buseth, tlf: 73551148/ 92490778 eller e-post: lena.buseth@ntnu.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Lena Haller Buseth
(Forsker/veileder)

Aleksandra Sommerbakk Olsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tverrfaglig samarbeid i ressursteam – PP-rådgiveres opplevelse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, ved bruk av lydopptak
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

