

Stein Jøran Løite Stormo

MGLU5227

Tverrfaglig samarbeid mellom PPT og skole

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Veileder: Theresa Kerstin Ristad

Mai 2023

Stein Jøran Løite Stormo

MGLU5227

Tverrfaglig samarbeid mellom PPT og skole

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Theresa Kerstin Ristad
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Målet med denne studien var å belyse problemstillingen «*Hvilke opplevelser har lærere og PP-rådgivere i det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og hva er suksessfaktorer og fallhøyder i dette samarbeidet?*». Det er benyttet utvalgt teori og forskning som sammen danner utgangspunktet for å diskutere og vurdere problemstillingen. For å styrke resultatet i denne masteroppgaven ble det benyttet to metoder for å samle inn data, både observasjon av samarbeidsmøter og intervju av informanter. Utvalget for studien består av to PP-rådgivere og to kontaktlærere som har erfaring med samarbeid på tvers av etatene, samt observasjon av tre ulike møter mellom etatene.

Opplevelsen lærere og PP-rådgivere i dette utvalget hadde om samarbeidet var mange, men noen av hovedpunktene kan oppsummeres med begrepene: møtestruktur, kommunikasjon, relasjonsbygging og maktbalanse. Fra lærerne sin side ble det skildret hvor viktig det er at møtene har en progressiv struktur og at innholdet i møtene bidrar i arbeidet med eleven det gjelder. PP-rådgiverne var enige, men vurderer samtidig det som viktig at partene sammen reflekterer om elevens situasjon selv om den ikke er akutt. Dette igjen gir PPT muligheten til å tidligere hjelpe eleven om situasjonen skulle forverre seg. Kontaktlærerne opplevde at kommunikasjonen fungerte greit, men at skolen ofte blir syndebukken og dermed blir i forsvarsmodus under møtene. PP-rådgiverne opplevde det som avgjørende å bruke tid til å møte lærerne og bygge trygge relasjoner for å bedre samarbeidet. Begge partene var enige i at det er viktig for et samarbeid å ha gode relasjoner, og at en variasjon mellom møter hvor etatene alene drøfter elevsaken og møter hvor foresatte til eleven deltar i diskusjonen gir bedre resultater. PP-rådgiverne beskrev en opplevelse av at maktbalansen mellom PPT og skolen er likeverdig, samtidig skildret lærerne en opplevelse av å være på bunnen av rangstigen.

Dermed ble suksessfaktorene og fallhøydene i dette samarbeidet blant annet hvorvidt partene klarer å til å reflektere og danne gode relasjoner til hverandre, hvordan partene kommuniserer informasjon til hverandre, hvordan uenigheter blir løst, at partene forstår hverandres roller og forstår hverandres totale arbeidssituasjon. Møtene må bli strukturert slik at begge partene opplever møtene som viktige i arbeidet med eleven. Det er også viktig å at partene viser fleksibilitet i samarbeidet. Til sist må det bli dannet et likeverdig samarbeid hvor etatene er gjensidig avhengig av hverandres kompetanse.

Abstract

The aim with this study is to illustrate the issue «What experiences do teachers and counsellors have in the interdisciplinary collaboration between the school and the educational psychological service (PPT), and what are the upsides and downsides in this collaboration?». Selected theory and research have been used, which together form the starting point for discussing and assessing the problem. To strengthen the results of this masters's thesis, two methods have been used to collect data, both observation of meeting where teachers and counsellors collaborate and interviews of the informants. The sample for this study consists of two counsellors (PPT) and two contact teachers who have experience with cooperation across agencies and observation of three different meetings between the agencies.

The teachers and counsellors chosen for this study described many different experiences about collaboration with each other. However, some of the main points can be summed up with the concepts: meeting structure, communication, relationship with each other and the balance of power. The teachers described how important it is that the meetings have a progressive structure and that the content of the meetings contributes to the work with the student in question. The counsellors agree, but at the same time consider it to be important that the parties together reflect on the student also when the situation is not acute. This in turn gives the PPT the opportunity to help the student earlier if the situation should need it. The teachers believes that the communication works well, but that the school often becomes the scapegoat and thus becomes more defensive during these meetings. The counsellors found it crucial to spend time meeting the teachers and building safe relationships to improve the cooperation. Both parties agree that it is important to the cooperation to have good relations, and that a variation between meetings where the agencies alone discuss the student case and meetings where parents or guardians of the student participate in the discussion gives better results. The counsellors describe a perception where the balance of power between the PPT and the school is equal, while the teachers describe a feeling of being at the bottom of the ladder.

Thus, are the upsides and downsides in this cooperation include whether the parties manage to reflect and create good relations with each other, how the parties communicate information, how arguments are solved, that the parties understand each other's roles and total workload. The meetings need to be structured so that both parties experience the meeting as valuable. Both parties need to be flexible in the cooperation. In addition, the parties should form an equal cooperation where the agencies are mutually dependent on each other's expertise.

Forord

Denne prosessen startet høsten 2022 hvor det vokste fram et ønske om å forske på hvordan skolen arbeidet med elever med ulike utfordringer. Skolen bruker aktivt flere etater i arbeidet for å gi elever det beste skoletilbudet, og dermed ble det interessant å finne ut hvordan dette samarbeidet fungerte. Dette arbeidet har til tider vært utfordrende, men også veldig spennende. Denne studien har gitt meg innblikk i hvordan lærere og PP-rådgivere opplever det å samarbeide med hverandre.

Mine informanter skal være anonyme, men dette hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten hjelp fra spesialkoordinator ved skolen jeg samlet inn data fra. Du var positiv til mine ideer, og ga meg muligheten til å observere samarbeidsmøter. I tillegg ga du meg kontakt med informanter fra skolen og PPT.

Jeg vil også takke PP-rådgiverne og lærerne som var villige til å bruke tid av sin arbeidshverdag til å snakke med meg og svare på spørsmål.

Videre vil jeg takke min veileder Theresa Kerstin Ristad. Du har vært hjelpende hele prosessen, og samarbeidet med deg har fungert godt hele veien. Denne prosessen har vært givende og nå ser jeg fram til å starte en ny fase i livet.

Til slutt ønsker jeg å takke venner, familie og min kjære samboer Torunn Sandvik for å motivere meg til å fortsette de dagene som var ekstra lange.

Trondheim 2023

Stein Jøran Løite Stormo

1 Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
1 Innhold	viii
Figurer	x
Tabeller	x
1 Innledning	1
2 Teori	2
2.1 Tverrfaglig samarbeid	2
2.1.1 PPT	5
2.2 Kommunikasjon som grunnlag for samarbeid	5
2.3 Relasjonskompetanse hos fagpersoner	7
2.4 Maktbalansen	8
2.5 Tidligere forskning	10
3 Metode	12
3.1 Kvalitativ metode	12
3.2 Utvalg og datainnsamling	14
3.3 Om kombinasjon av intervju og observasjon	15
3.3.1 Intervju	16
3.3.2 Observasjon	17
3.4 Databehandling	18
3.5 Forskningsetiske og metodiske refleksjoner	19
3.5.1 Validitet og reliabilitet	20
4 Presentasjon og drøft av datafunn	21
4.1 Kategori 1 – Tverrfaglig samarbeid	22
4.1.1 Partenes forståelse av tverrfaglig samarbeid	22
4.1.2 Partenes forventning til møte	24
4.1.3 Møtet som utgangspunkt for videre samarbeid	28
4.1.4 Opplevd nytteverdi av møtene hos partene	30
4.2 Kategori 2 – Kommunikasjon	31
4.2.1 Hvem tar ordet i møtet?	31
4.2.2 Anerkjennelse	35
4.2.3 Spørsmålenes rolle i møtene	37

4.2.4	Innformantenes opplevelse av kommunikasjon	38
4.3	Kategori 3 – Relasjoner.....	40
4.3.1	De ulike møtenes struktur	40
4.3.2	PPT sin opplevelse av relasjonens påvirkning i møtene.....	41
4.3.3	Lærernes opplevelse av relasjonens påvirkning i møtene.....	43
4.4	Kategori 4 – Maktbalanse	43
4.4.1	Maktbalansen i møtene	44
4.4.2	Likeverdige parter	46
4.4.3	Rom for uenighet	46
5	Avslutning og konklusjon	48
6	Videre forskning	50
	Referanser.....	51
	Vedlegg	54
	Vedlegg 1	54
	Vedlegg 2	56
	Vedlegg 3	58
	Vedlegg 4	60
	Vedlegg 5	64
	Vedlegg 6	68
	Vedlegg 7	72
	Vedlegg 8	75
	Vedlegg 9	76

Figurer

Figur 1 - Modell for pedagogisk analyse i sosiale systemer (Nordahl & Overland, 2014, s. 36).	5
Figur 2 - antall ganger informantene tar ordet i møtet.....	34
Figur 3 - antall ganger informantene gir og får anerkjennelse i møtene	35
Figur 4 - antall spørsmål stilt av informantene i møtene	38

Tabeller

Tabell 1 - Deltakere i møtene	21
-------------------------------------	----

1 Innledning

Denne masteroppgaven har temaet suksessfaktorer og fallhøyder i samarbeidet mellom skolen og Pedagogisk Psykologisk tjeneste (heretter PPT). PPT og skolen samarbeider ofte om elever og elevgrupper med ulike behov. Jeg har i hele min skolegang, studietid og korte arbeidsliv hørt mye negativ omtale om PPT fra ansatte i skolen. Når omtalen fra de ansatte er negative tyder dette på at samarbeidssituasjonen mellom instansene ikke er ideell. Hvordan kan PP-tjenesten og skolen samarbeide på en god måte slik at de finner gode løsninger i samarbeidet rundt elever? Hvordan er maktforholdet mellom PPT og skolens ansatte? Hvilke faktorer kan gi positive og negative innvirkninger på samarbeidet?

Med dette utgangspunktet er problemstillingen i denne oppgaven:

Hvilke opplevelser har lærere og PP-rådgivere i det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og hva er suksessfaktorer og fallhøyder i dette samarbeidet?

Samarbeidet mellom PPT og skolen har fått mer oppmerksomhet i nyere tid. Stortingsmeldingen (2019-2020) påpeker at arbeidet ikke er ideelt, men at med tiden og endring blir samarbeidet bedre, og gir dermed også en bedring av skoletilbudet til elevene (Meld St. 6 (2019-2020)). Denne oppgaven fokuserer på hvordan samarbeidet med etatene er, og hva som eventuelt kan gjøres annerledes for å bedre situasjonen. Det foregår også et kompetanseløft som et tiltak for barnehager, skoler og etatene rundt. Innad i dette blir det viktig at skoletilbudet blir bedret gjennom at samarbeidskompetansen til laget rundt elevene styrkes (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Selve strukturen i oppgaven vil være delt inn i fire hovedkapittel. Det første er et teorikapittel hvor utvalgt teori blir presentert for å besvare problemstillingen. Kapittel to er et metodekapittel med forklaringer angående innsamling av empiri, og valg som ble gjort i forskningsprosessen blir forklart. Deretter blir det et kapittel med presentasjon og diskusjon av innsamlet data. I dette kapitlet blir teori og innsamlet empiri diskutert opp mot problemstillingen for masterprosjektet. Til sist er det en oppsummering av de viktigste funnene fra dette prosjektet, og mine anbefalinger for videre arbeid innenfor temaet.

2 Teori

I denne delen av masteroppgaven presenteres utvalgte teoretiske perspektiver knyttet til tverrfaglig samarbeid mellom skolen og PPT. I tillegg presenteres utvalgte forskningsprosjekt som omhandler det tverrfaglige samarbeidet mellom PPT og skolen. Teorien og forskningen er valgt ut fordi denne masteroppgaven skal belyse hva som er suksessfaktorer og fallhøyder i nettopp dette tverrfaglige samarbeidet. Problemstillingen til dette forskningsprosjektet er som nevnt «*Hvilke opplevelser har lærere og PP - rådgivere i det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og hva er suksessfaktorer og fallhøyder i dette samarbeidet?*». Oppgaven setter søkelys på faktorer som kan påvirke tverrfaglig samarbeid positivt eller negativt. Det er derfor valgt sentrale teorier som omhandler følgende områder: samarbeid, makt, kommunikasjon og relasjon. Teoridelen av forskningsprosjektet er delt inn i seks ulike delkapitler som sammen utgjør et standpunkt for å diskutere oppgavens problemstilling.

2.1 Tverrfaglig samarbeid

Hva er egentlig tverrfaglig samarbeid? Først må begrepet samarbeid blir definert. Samarbeid beskriver en ramme for hvordan en gruppe løser en oppgave, men hvordan denne arbeidsformen utformer seg i enkeltsaker vil alltid være forskjellig (Martinsen et al., 2014, s. 17). Videre er det viktig å skille på hva begrepene flerfaglighet og tverrfaglighet omhandler. Flerfaglighet forekommer når det dannes faggrupper fra forskjellige etater som bruker sin egen spisskompetanse isolert, for å lage en felles konklusjon av en gitt utfordring. Tverrfaglig samarbeid er når faggrupper med ulik kompetanse sammen danner en felles forståelse av en komplisert situasjon (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 18-21).

Det er et mål at skolen og PPT skal samarbeide mer i ulike elevsaker (Meld St. 6 (2019-2020)). Da vil forståelsen av elevens utfordringer bli belyst fra flere vinkler, skolen kan utarbeide bedre løsninger og gi elever med komplekse utfordringer et bedre skoletilbud. Furunes og Brataas (2013) understreker viktigheten med å arbeide tverrfaglig for å løse komplekse utfordringer (Furunes & Brataas, 2013). Derfor kan det argumenteres for at tverrfaglig samarbeid er en forutsetning for å sikre at elevene får den helhetlige hjelpen de har krav på (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33).

For å forstå viktigheten av samarbeidet mellom skolen og PPT er det viktig å forstå at en lærers oppgave i skolen blir stadig mer kompleks. Innad i et klasserom er det et stort elevmangfold hvor alle elevene har flere personlige styrker og utfordringer som kan gjøre det vanskelig for en lærer å håndtere alt alene. Elevenes komplekse individuelle karakter krever at det blir dannet et flerprofesjonelt lag rundt eleven for å skape et best mulig skoletilbud. Det kan være flere årsaker til at en elev utfører gitte handlinger, og med et sterkt lag rundt eleven er det større muligheter for å reflektere og forstå meningen bak handlingen. Med en tverrfaglig kompetanse kan laget sammen reflektere om de mange

ulike situasjonene som kan oppstå i en skolehverdag (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 46-47; Lassen, 2014, s. 21). Når det skal vurderes hva som er suksesskriteriene og fallhøyden i dette tverrfaglige samarbeidet er det nødvendig å forstå hvordan deltakerne selv forstår dette samarbeidet, samt hva de tenker om deres egen rolle til å påvirke samarbeidet enten positivt eller negativt.

Under arbeidet med å drøfte et godt opplæringstilbud for eleven, samt hva som er for elevens beste, vil dyp kompetanse være med på å gi et godt utgangspunkt for å gjøre reflekterte vurderinger. Derfor vil det være hensiktsmessig å danne fagmiljø som sammen kan diskutere og dermed skape en enda dypere kompetanse. Fordelen med slike fagmiljø er nettopp denne dype kompetansen, men det er viktig at fagmiljøene ikke blindt bruker egen fagkompetanse i alle elevsaker. I arbeidet med å hjelpe eleven og foresatte må etatene reflekterer godt om hva som blir den beste løsningen i situasjonen (Martinsen et al., 2014, s. 18-19). Å samarbeide med andre mennesker er altså en sammensatt oppgave. Fagpersonene burde ikke være fastlåst i egen kompetanse og metodikk, men heller ha en åpenhet hvor etatene sammen diskuterer framgangsmåten i de ulike situasjonene. Hvis PPT eller skolen i hovedsak er opptatt av egen teoretiske løsning kan gruppen oppleve å ikke bli enige, og dermed bortprioritere den aktuelle elevsituasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 17).

Samarbeidet er ikke noe som kommer av seg selv. I skolen er skoleledelsen lovpålagt å tilrettelegge for gode møtesituasjoner hvor det kan foregå et tverrfaglig samarbeid (Opplæringslova, 1998, § 10-8). Tverrfaglig samarbeid kan være en god ressurs for å løse utfordringer til elever på en god måte (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 22). Det er viktig for skolen å få skapt en situasjon hvor samarbeidet på tvers av profesjoner fungerer best mulig slik at lærere får muligheten til å utvikle seg både faglig og pedagogisk. Disse samarbeidsmøtene kan være en arena for læring og utvikling av samarbeidskompetanse. Når det samarbeides på tvers av profesjoner kan kompetansen til deltakerne i samarbeidsmøtet bli utfordret og videre utviklet i et fellesskap (Martinsen et al., 2014, s. 27).

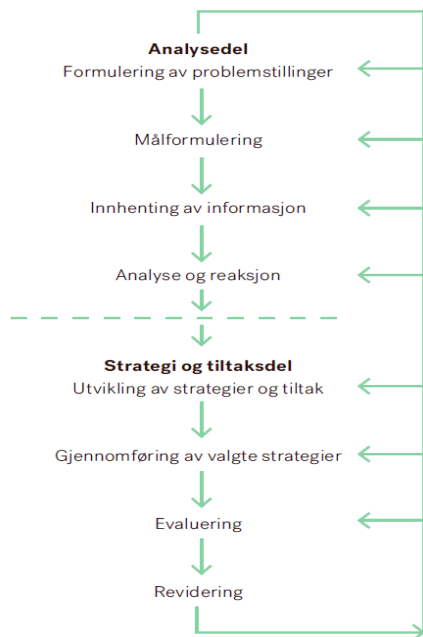
Det er store forskjeller i hvordan samarbeidet mellom skolen og PPT fungerer, og det er blitt vurdert at disse variasjonene ikke nødvendigvis handler om den formelle strukturen som styrer samarbeidet (Gocan et al., 2014, s. 15). Det kan handle mer om personspeifikke faktorer som relasjoner, kommunikasjonskompetanse, karakteristika eller lignende. Skal det samarbeides på en effektiv måte er det viktig at partene i samarbeidet føler at alle bidrar til å komme til felles beslutninger, dog er det vanskelig å unngå at noen profesjoner har mer kompetanse til enkeltsituasjoner (Omdal & Thygesen, 2018, s. 85).

Det kan argumenteres for at et tverrfaglig samarbeid kan være utfordrende, samtidig som det er viktig i skolen. Ifølge Christensen og Godø (2021) blir tverrfaglig samarbeid opplevd av lærere som tidkrevende, men viktig i arbeidet med elevene (Christensen & Godø, 2021). Dette er noe som blir bekreftet i en rapport fra Arbeidsforskningsinstituttet ved Oslomet (2022). Det ble igangsatt en ny arbeidsmodell som skulle styre strukturen i samarbeidet, men i de kvantitative analysene som er gjort for å vurdere effektene av modellen, viste resultatene at det var ingen signifikante forskjeller. Likevel ble det igangsatt en oppfølgingsanalyse som viser at det er visse muligheter for bedring. Dette krever dog at partene har kompetansen til å tilpasse seg behovene som er i hver enkelt skole. Skolene opplevde at arbeidsmodellen hjalp arbeidet som allerede eksisterte i skolen. Likevel må dette arbeides med mer, og de svakhetene som blir trukket frem i

rapporten er at det tar tid å bygge de nødvendige relasjonene for å gjøre en god jobb. Det er også utfordringer grunnet blant annet mangel av ressurser. Rapporten framhever viktigheten av god ledelse for å lykkes i det tverretatlige samarbeidet (Borg et al., 2022).

Videre er det flere faktorer som kan være med på å fremme et tverrfaglig samarbeid. I boken «Når blått og gult blir grønt» (2014) presenterer forfatterne tilfeldig utvalgte fagpersoner sine erfaringer i hva de selv mente var de viktigste momentene i et godt tverrfaglig samarbeid (Martinsen et al., 2014, s. 40). Samtlige av fagpersonene forklarte at kommunikasjon var viktig i det tverrfaglige samarbeidet. Refleksjonen de ulike profesjonene skapte sammen, gav en mer helhetlig forståelse av en gitt situasjon (Martinsen et al., 2014, s. 40-41). Videre ble viktigheten av tillit og likeverdighet trukket frem som et moment for å skape et trygt rom hvor partene deltar med sine refleksjoner og erfaringer (Martinsen et al., 2014, s. 43-45). For å optimalisere et tverrfaglig samarbeid er konkretisering av roller en nødvendighet for å danne gode arbeidsmuligheter. Herunder kan det være relevant å benytte seg av metoden rolleanalyse. Det vil si at fagpersonene i samarbeidsmøtene sammen drøfter systematisk hva som er forventet av de ulike partene i samarbeidet (Røkenes & Hansen, 2012, s. 244). Alt dette er viktige faktorer som sammen vil være med på å gi et innblikk i hva som er suksessfaktorene og fallhøydene i det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PPT.

En av strategiene som kan brukes for å bedre samarbeidssituasjonen er den pedagogiske analysemodellen. Dette er en modell som brukes til å systematisk gå gjennom hva som kan være utfordringene og mulige tiltak for å bedre situasjonen til en elev (Nordahl, 2012, s. 8-9). Modellen forklarer en tydelig fremgangsmåte som er med på å skape en struktur i samarbeidet, og Nordahl (2012) argumenterer for at det å gjøre dette i riktig rekkefølge kan være avgjørende for resultatet. Fremgangsmåten er delt inn i to faser (Figur 1), hvor den første fasen av arbeidet er en analysedel. I denne fasen av samarbeidet skal det formuleres problemstillinger, innhentes informasjon og de mulige årsakene og tiltakene skal analyseres. Den neste fasen handler om å igangsette strategier og tiltak. Her skal tiltakene og strategiene bli igangsatt og deretter blir de evaluert og revidert. Når dette er gjort starter man fasen på nytt, med å analysere hvordan situasjonen har utviklet seg (Nordahl, 2012, s. 28-29).



Figur 1 - Modell for pedagogisk analyse i sosiale systemer (Nordahl & Overland, 2014, s. 36).

2.1.1 PPT

Hva er egentlig PPT og hva er deres rolle i samarbeidet som gjøres med skolen? Ifølge opplæringsloven § 5-6 er PPT sitt mandat todelt. PPT skal hjelpe skolen med kompetanseutviklingen i arbeidet med elever som har særlige behov. Samtidig skal PPT sørge for at det kommer sakkyndige vurderinger der loven krever det (Opplæringslova, 1998, § 5-6; Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette mandatet er noe som blir understreket i stortingsmeldingen (2019-2020), hvor det beskrives at det er et mål at spesialpedagogisk tjeneste skal være mer deltakende i både barnehagen, og mer relevant for denne oppgaven, i skolen. Herunder er det også et mål at oppgavene til PPT skal bli mer tydelig. PPT skal arbeide forebyggende til elever før vanskene blir mer akutte, i tillegg skal sakkyndige vurderinger bli gjort der det kreves. I denne stortingsmeldingen er det flere forutsetninger for at dette skal lykkes. Det beskrives både viktigheten av den faglige kompetansen i PPT, organiseringen innad i PPT og ikke minst det tverrfaglige samarbeidet som foregår i laget rundt eleven (Meld St. 6 (2019-2020)).

2.2 Kommunikasjon som grunnlag for samarbeid

Kommunikasjon er av stor betydning i et samarbeid. Derfor skal oppgaven belyse noen teoretiske perspektiver rundt dette. Kommunikasjon kan bli definert som to eller flere aktører som utveksler meningsfulle tegn (Eide & Eide, 2007, s. 17). Kvaliteten på kommunikasjon kan være avgjørende når vi fremforhandler med andre fagpersoner hva som er et bra tjenestetilbud til en elev, og spesielt når det skal samarbeides på tvers av etater (Omdal & Thygesen, 2018, s. 63; Martinsen, et al., 2014, s. 41). En viktig del av

kommunikasjon er nonverbal. Nonverbal kommunikasjon handler om hvordan en person responderer i en samtale, den kan være bekreftende eller avvisende. Responsene kan være ubevisste, men gir innblikk i om en person er interessert i å delta i samtalen eller ikke. Eksempler på denne kommunikasjonsformen kan være kroppsspråk, ansiktsuttrykk og blikk. Denne formen for kommunikasjon kan vise en persons spontanreaksjon til en hendelse, og hvis en person er bevisst i egen nonverbale respons kan det være medvirkende i å skape gode relasjoner (Eide & Eide, 2007, s. 198).

Kommunikasjon er en prosess som kan forklares med fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2012). De fire perspektivene som blir beskrevet i modellen kommer frem i alle former for kommunikasjon. Disse fire er; egenperspektivet, andreperspektivet, det intersubjektive perspektivet og samhandlingsperspektivet. Egenperspektivet er perspektivet du selv har med i ulike situasjoner. Andreperspektivet handler om at i kommunikasjonen må du ta hensyn til andres opplevelse av verden. Det intersubjektive perspektivet handler om at kommunikasjonen danner et fellesskap mellom aktørene som deltar og skaper en kontinuerlig dypere forståelse av hverandre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39-41). Samhandlingsperspektivet blir brukt til å analysere situasjoner hvor det kommuniseres. Det er et metaperspektiv som gjør det mulig å systematisk analysere og reflektere over kommunikasjonen i samarbeidsmøtet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42; Ulleberg, 2014, s. 102-103). Alle disse er viktig å ha en forståelse for hva er, likevel er det også viktig å forstå at all kommunikasjon skjer i en fysisk og sosial omverden, altså konteksten rundt påvirker kommunikasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42-43). Med tanke på tverrfaglig samarbeid er disse perspektivene viktig for å reflektere informantenes opplevelse av kommunikasjon i samarbeidsmøtene.

Selve kommunikasjonsprosessen er sirkulær. Alle partene gir tilbakemeldinger innad en kontekst som enten er negativ eller positiv. Her blir positive tilbakemeldinger sett på som handlinger som endrer samhandlingen, mens negative tilbakemeldinger ikke fører til en endring. Negativ og positiv handler ikke om hvorvidt endringen eller ikke endringen er bra for selve samhandlingen. I denne kommunikasjonsprosessen er det viktig å definere flere begreper. Den første er intensjonalitet, som handler om hva som er målet med kommunikasjonen til et annet menneske. I all kommunikasjon forekommer det både koding og tolkning. Den parten som utfører kommunikasjonen koder gjennom blant annet valg av ord, tonfall og kroppsspråk. Den andre parten ønsker å finne meningen bak budskapet som blir framstilt. Når det foregår en samhandling er det ofte slik at vi prøver å skape en forståelse over hvorfor den andre parten gjør som den gjør. Dette kalles for attribusjon. Personen eller situasjonen blir tillagt ekstra informasjon som forklarer hvorfor atferden er slik den er (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 216-219). I oppgaven brukes slik perspektiver til å undersøke fallhøyder og suksesskriterier i tverrfaglig samarbeid.

For å lage en god analyse av hva som er suksesskriteriene og fallhøydene i samarbeidet mellom PPT og skolen er det også relevant å trekke frem Habermas sine beskrivelser av den kulturelle livsverdenen. Dette blir beskrevet som en ramme hvor aktørene sammen danner en livsverden (Bråten, 2004, s. 182-183). Innad i denne kulturelle livsverdenen er det viktig å definere begrepe intersubjektivitet og mentalisering. Med intersubjektivitet menes den felles forståelse som oppstår mellom to parter under kommunikasjon (Bråten, 2004, s. 182; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 47-49). Dette innebærer at begge partene oppleves som likeverdige i kommunikasjonen. Lykkes fagpersonene med dette blir den andre parten sett på som et subjekt og ikke et objekt. Når man som fagperson objektiverer handler det om at fagpersonen selv blir en ekspert som vet med sikkerhet

hva som er riktig i samarbeidssituasjonen. Behandles den andre parten som et subjekt blir den andre partens opplevelse også viktig (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 51). Mentalisering handler kort beskrevet om en persons evne til å fortolke meningen og motivasjonen bak egne og andres handlinger (Uthus, 2017, s. 206-207).

En faktor som kan bidra til å skape likeverdighet i et tverrfaglig samarbeid er at fagpersonene må lytte til hverandre. Dette innebærer at partene anerkjenner og aktivt lytter til hva den andre parten forteller. Lykkes skolen og PPT i å gjøre dette i samarbeidsmøtene, kan det være med på å skape et likeverdig samarbeid mellom etatene (Lassen, 2014, s. 85).

For å reflektere over suksesskriterier og fallhøyder i det tverrfaglige samarbeidet er det relevant å reflektere over utfordringene med å lage en produktiv atmosfære for god kommunikasjon. Omdal og Thygesen (2018) skildrer flere utfordringer som kan eksistere innad et samarbeid. Relevant for dette masterprosjektet er hvordan møtene har en koordinator med rollen som moderator. Denne personen skal tilrettelegge for god dialog, klargjøre roller og fordele ansvar. Disse faktorene er ofte lettere å fordele i teori enn i praksis. En annen utfordring som blir nevnt er det forfatterne kaller for deliberativ samtale. I en situasjon hvor det er uenigheter i hva som er den beste løsningen for eleven kan det være vanskelig å oppnå denne deliberative samtalen. Til sist er det en utfordring hvis de forskjellige partene i samarbeidet opplever en skjevhet i enkeltpersoners bidrag. Deltakerne opplever hverandre som ikke like engasjerte i saken, eller villige til å gjøre det som skal til for å hjelpe situasjonen (Omdal & Thygesen, 2018, s. 65-71).

2.3 Relasjonskompetanse hos fagpersoner

Når det skal vurderes hvilke suksessfaktorer og fallhøyder som kan oppstå i samarbeidssituasjonen mellom skolen og PPT er det relevant å trekke frem fagpersoners faglige kompetanse. Dette fordi faglig kompetanse handler om en persons evne til å forstå og utføre de kravene som kommer i yrkessammenheng (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9). For lærere og PP-rådgivere er disse forventningene blant annet at de skal danne et godt samarbeid med hverandre for å bedre situasjonen til eleven. Skolen skal skape et profesjonsfaglig fellesskap hvor elevens beste er i sentrum (Kunnskapsdepartementet, 2017).

God faglig kompetanse handler om at fagpersonen kan faget sitt, og vet hva som kan være gode løsninger til gitte utfordringer. Det er ingen tvil om at handlingskompetansen er viktig, men som nevnt er faglig kompetanse et stort begrep og for at en lærer og en PP-rådgiver skal lykkes er relasjonskompetansen også viktig. Relasjonskompetansen er viktig fordi fagpersonene deltar i flere møter, med forskjellige deltakere. Dette igjen gjør at det ikke finnes en mal for hvordan en fagperson skal handle i ulike møter. I samarbeidet med flere fagpersoner med ulike profesjoner kreves altså mer enn bare faglig kompetanse. Med dette utgangspunktet blir et samarbeidsmøte en sosial aktivitet hvor fellesskapet lager spilleregler i samhandlingen (Martinsen et al., 2014, s. 27-28). Når det gjelder suksesskriterier for samarbeid argumenterer Klomstén og Fikse for at partene må prøve å oppnå en gjensidig relasjon hvor partene sammen arbeider for å

bedre situasjonen til eleven. For å oppnå dette må partene være enig i at etatene sammen er sterkere enn alene (Klomstén & Fikse, 2021, s. 30-31).

Relasjonskompetanse er et stort begrep som omhandler en persons ferdigheter i å etablere, utvikle, reparere og vedlikeholde relasjonen med andre mennesker (Spurkeland, 2012, s. 17). Fagpersonen må være i stand til å vise hensyn til den andre partens interesser. Relasjonskompetanse er et sammensatt begrep som endrer seg utover i samarbeidet. I starten av samarbeidet handler det om å være i stand til å skape en god relasjon til den andre parten, deretter må fagpersonen være i stand til å vedlikeholde den gode relasjonen, og til slutt må fagpersonen klare å avslutte den gode relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10-11). Fallmyr (2021) sitt perspektiv handler om at relasjonsbygging har tre faser. Disse tre er relasjonsetablering, relasjonsvedlikehold, og i situasjoner hvor relasjonene ikke er optimale relasjonsreparasjonsfasen (Fallmyr, 2021, s. 42-43).

Vedeler (2000) skildrer at også sosial kompetanse er viktig i disse samarbeidsmøtene. Dette handler mye om det samme som relasjonskompetansen, men det blir påpekt at i samarbeidet vil all kunnskap som fagpersonen har tilegnet gjennom samarbeidet bli brukt aktivt (Vedeler, 2000, referert i Martinsen et al., 2014, s. 29). Kvaliteten på relasjonen påvirker hvordan en klient utvikler seg i positiv retning. Skal det bli skapt en endring må fagpersonen tilpasse sine handlinger til den andre parten. Det betyr at for eksempel PP-rådgiver må vise forståelse og skape gode relasjoner for at læreren skal ta innspillingene i bruk (Eide & Eide, 2004, s. 140-143; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 24-25).

Det er viktig å presisere at gode relasjoner ikke oppstår av seg selv, men at dette er noe som fagpersoner må bygge bevisst. Klarer man å gjøre dette på en god måte, dannes en god sirkel hvor forståelse og tillit blir bedre med tiden. Lykkes man ikke kan handlingene som oppstår i samarbeidssituasjonen være med på å skape negative opplevelser som igjen skaper avstand mellom samarbeidspartnerne (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 27). For å utvikle samarbeidet mellom PPT og skolen kan det hjelpe hvis begge partene i samarbeidet er villige til å utvikle relasjonskompetansen sin. Relasjonen mellom mennesker er på mange måter lik vår egen fysiske kondisjon, den kan forbedres, men dette krever en ekstra innsats (Klinge, 2021, s. 17). I denne masteroppgave må det bli presisert at utviklingen av relasjonskompetansen er viktig for en fagperson, dette er noe som skjer gjennom å være bevisst på egne handlinger og å lære om seg selv. De fleste har et potensial til å bli samhandlingskompetente yrkesutøvere (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 71-72).

I selve relasjonsbyggingen er det tre faktorer som blir trukket fram som betydningsfulle for at samarbeidet skal oppleves som godt. Disse tre er en persons væremåte og evne til å vise empati og anerkjennelse (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 178-191; Ulleberg, 2014, s. 183-186).

2.4 Maktbalansen

Maktbalansen i et møte kan enten føre til progresjon eller stagnering i elevsaker, derfor er maktbalansens påvirkning viktig for å vurdere suksesskriterier og fallhøyder i samarbeidssituasjonen. En av de første til å forklare makt var Max Weber, som beskrev

at makt finnes i alle sosiale situasjoner hvor det er motstridende interesser. I tillegg er det slik at den personen eller gruppen som har mest makt i et sosialt spill har størst sjans for å få gjennom sine interesser (Weber, referert i Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 64). Likevel er det flere som har forsøkt å definere dette begrepet, og forfatterne Jacobsen og Thorsvik (2013) forklarer at fellesnevneren på definisjonene er at makt er en persons eller gruppes evne til å påvirke en situasjon mot sin egen interesse (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 166-167).

Videre blir det også viktig for min problemstilling å forklare begrepet definisjonsmakt. Det er et begrep som kan handle om tydelige og eksplisitte regler i hvordan en situasjon skal håndteres. For eksempel bestemmer en lærer hvilken oppførsel som er akseptabelt i et klasserom. Likevel kan definisjonsmakten komme frem som mer eksplisitt gjennom for eksempel makten til å sette dagsordenen i et samarbeidsmøte (Engelstad, 2005, s. 42). Det er også viktig å forstå at makt kan både være formell og uformell. Formell makt innebærer at rollen som en person besitter gir en lovfestet makt, mens den uformelle makten ikke er nedskrevet. Uformell makt i en samarbeidsgruppe kan føre til at en person i gruppa har mer makt enn andre selv om dette ikke er nedskrevet i et lovverk (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 68). En av grunnene til at enkelte fagpersoner får uformell makt er fordi at enkelte personer kan ha særlig egnet kompetanse innenfor en elevsak (Omdal & Thygesen, 2018, s. 85).

For å besvare problemstillingen og forstå hvordan en god tverrfaglig samarbeidssituasjon blir skapt er det viktig å vite påvirkningen maktbalansen har i møtene. Påvirkningen blir tydelig når det blir konflikt mellom partene angående hva som er riktig å gjøre, men hvorfor oppstår det konflikt? Når det brukes en politisk fortolkningsramme som skildret av forfatterne Bolman og Deal (2009) er det fem grunnsetninger som skildrer årsaker til at det kan oppstå konflikt i dette samarbeidet. Første som kommer frem er at samarbeidssituasjonen består av flere individer med ulike interesser. Det er varige motsetninger mellom gruppene i samarbeidene i forhold til overbevisninger, kunnskaper og lignende. De fleste beslutningene som skal tas i samarbeidet blir påvirket av en ressursknapphet og på grunn av disse varige motsetningene og ressursknapphet blir makten til å få sin vilje i samarbeidet avgjørende. Målene og beslutningene som tas blir skapt gjennom forhandling mellom motstridende parter som prøver å få sin egen vilje (Bolman & Deal, 2009, s. 226-227). Ressursknapphet, forskjellige profesjonsinteresser, ulike tolkninger og prioriteringer blir bekreftet som årsaker til konflikt i tverretatlig samarbeid (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33; Johannesen & Skotheim, 2021, s. 36). Alt dette kan være utfordrende faktorer i samarbeidssituasjonen mellom etatene.

Påvirkningen av maktbalansen i møtene blir også synlig i hvordan lærerne og PP-rådgiverne mottar maktbruken fra hverandre. Ifølge Engelstad (2005) er det en allmenn regel at makt er mer effektiv hvis mottakerne av maktbruken aksepterer situasjonen. Her er det viktig å trekke inn tre ulike teoretiske perspektiver på hvordan mennesker kan håndtere maktbruk. Den første er kooptering. Dette handler om å ta inn den motstridende parten for å få dem til å vurdere en sak fra din egen side. Den andre blir kalt for modellmakt. Her er det et utgangspunkt om at det finnes modellsterke deltakere og modellsvake deltakere. De modellsterke deltakerne har flere modeller til å håndtere en gitt situasjon enn de modellsvake og på grunn av dette tar de modellsvake opp modeller fra de modellsterke (Engelstad, 2005, s. 44; Bråten, 2004, s. 116-117). Den siste som blir nevnt er Bourdieus teori om symbolsk vold (1996), dette skjer når personer godtar et dårligere bilde av seg selv og dermed legitimerer den andre parten.

Det kan skje ved at en part bruker et uforståelig fagspråk for å minske den andre parten (Bourdieu, 1996, referert i Engelstad, 2005, s. 44-45).

Det er flere måter en aktør kan få makt og hvilke legitime grunnlag til makt som blir brukt kan påvirke maktbalansen i samarbeidsmøtene. Posisjonsmakt er en av måtene og er skildret av Pfeffer (1992). Posisjonsmakt er når en aktørs posisjon gir makt i en gitt situasjon. En annen måte å få makt på er hvis en aktør har mulighet til å bestemme hvilke rammer en gitt situasjon skal bli vurdert innad (Pfeffer, 1992, referert i Bolman & Deal, 2009, s. 235-237). Videre er allianser og muligheten til å kontrollere agendaen med på å gi en aktør makt innad i et samarbeidsmøte. Det å være flere vil gi muligheten til å dominere en agenda og dermed gi muligheten til å styre utfallet av møtet (Brown, 1986; Kotter, 1982; Lukes, 1974, referert i Bolman & Deal, 2009, s. 236-237). De to siste metodene for å få makt som er relevant for min problemstilling er ekspertise og renommé. Dette handler om at en aktør får makt gjennom å ha kunnskap eller rykte som gjør at aktøren lettere får innflytelse i en situasjon (Bolman & Deal, 2009, s. 236).

Hvorfor anerkjenner mennesker andres utøvelse av legitim makt? Weber (1982) skildret tre hovedårsaker til dette (Weber (1982), referert i Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 70). Den første er tradisjonell makt som handler om at makten blir anerkjent fordi at maktutøvelsen alltid har vært slik. En person har makt over andre på grunn av at tradisjonen er at rollen personen innehar skal ha makt. Det andre grunnlaget til makt er karismatiske trekk. Her er begrunnelsen for makten er karisma og personlighetstrekk som gjør at andre lytter til denne personen. Denne maktformen handler mer om følelser medmennesker får til en person, man lytter fordi det føles riktig. Til slutt er det viktig å skildre det legale maktgrunnlaget. Makten er begrunnet i lovverket og saklig kompetanse (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 70-73). I et samarbeidsmøte kan alle disse grunnlagene til makt komme til syne, og for å vurdere suksesskriterier i et møte er det relevant å reflektere hvorfor partene aksepterer maktutøvelse.

Selv om det er slik at noen har mer makt enn andre i sosiale situasjoner har det blitt bevist at det å være med på å bestemme miljøet rundt seg er viktig for å få en bedre livskvalitet. Schulz (1976) fant ut at ved mangel på evne til å kontrollere miljøet en lever i synker livskvaliteten til individene (Schulz, 1976, s. 563-564). Dette er noe som også er viktig å vurdere i et samarbeid mellom ulike etater. Begge parter burde oppleve en grad av selvbestemmelse i situasjonen de samarbeider om. Combs sine undersøkelser viser at fagpersoner som har god tro på den andre parten i samarbeid har større muligheter til å lykkes i sitt arbeid. Combs kaller det å være «people-oriented» når en fagperson vurderer den andre parten som et subjekt (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 16-17). Lykkes skolen og PPT ikke i å skape en samarbeidssituasjon hvor det skapes en felles forståelse, øker risikoen for at en av partene i samarbeidet føler på avmakt. Avmakt blir definert av Mathiesen (1982) som når en person ikke opplever noen andre muligheter enn å akseptere maktutøvelsen andre fører mot seg selv (Mathiesen, 1982, referert i Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 79).

2.5 Tidligere forskning

Det er blitt gjort en del forskning på samarbeidet mellom etatene i kommunene og selve skolen. Et eksempel på dette er kommuneprosjektet «sammen for barn og unge – bedre

samordning av tjenester til utsatte barn og unge». Aina Winsvold (2011) skrev en rapport hvor det ble gjennomført en evaluering av dette prosjektet. Prosjektet ble igangsatt med utgangspunkt i at det er nødvendig med et solid samarbeid mellom alle etatene i kommunene for å lykkes i å gi et fullstendig og tilfredsstillende tilbud til alle elever. Det skulle brukes mer tid på samarbeid, og det ble igangsatt tiltak for å bedre samarbeidet. I evalueringen ble det gjennomført to datainnsamlingsperioder hvor det var litt varierende resultater etter den første innsamlingsperioden. Dog hadde det skjedd en endring til andre innsamlingsperiode hvor det var gjennomgående gode erfaringer med prosjektet. Selv om samarbeidsmøtene hadde opplevdes som misbruk av tid i starten av prosessen endret dette seg og i andre innsamlingsperiode ble det sett på som verdifull bruk av tid. Det ble lagt vekt på flere prosesser, blant annet hvor ofte samarbeidsmøtene ble holdt, strukturen i selve møtet, relasjonene til deltakerne i møtet med mer (Winsvold, 2011).

I resultatet av rapporten blir en rekke suksesskriterier som er med på å skape et godt tverrfaglig samarbeid oppsummert. Det første var åpenhet av informasjon og kommunikasjon. Dette handler om å vise respekt og tillit til at den andre parten er nyttig i arbeidet med eleven. Her er det ikke nok å få vite i ettertid at et tiltak er igangsatt, men at det skal være en kontinuerlig kommunikasjon gjennom prosessen. Felles arenaer og samlokalisering hvor fagpersonene er sammen er også viktig. Videre blir personlige relasjoner trukket frem som viktig for å lykkes med samarbeidet. Formelle strukturer i selve møtet gjør det lettere å danne roller til partene og å arbeide sammen. Til sist er det gode erfaringer med å involvere foresatte, og å gi dem medvirkning i situasjonen (Winsvold, 2011).

En annen artikkel som tidligere har skildret samspillet mellom PPT og Skolen er fagartikkelen «Spenning og samspill når PPT skal tett på skolen» skrevet av Hermstad, Caspersen og Buland (2020). Artikkelen bygger videre på det Winsvold (2011) skildringer av relasjoner, og hvordan lokaliseringen av PPT kan påvirke relasjonen. Artikkelen skildrer at skoletilbudet ikke alltid er bra nok for elever med spesielle beho. Derfor kan det være riktig å bruke en ny organisering av PPT. Det blir trukket frem at PP-rådgiverne burde arbeide tettere på skolen, og dermed skape en bedre samarbeidssituasjon mellom etatene. Det blir diskutert hvordan plasseringen av PPT og deres deltakelse i skolen kan påvirke skolens opplevelse av arbeidet som PPT gjør. Hvis PPT er plassert på skolen, men ikke er involvert i arbeidshverdagen kan PPT oppleves som meningsløst av skolen. Dersom PPT er mye involvert kan dette oppleves som en mulighet for å bedre skoletilbudet til elevene (Hermstad et al., 2020). Det er også gjort en analyse (Andrews et al., 2018) i at etatenes samarbeid blir bedre hvis fagkunnskapene deres blir styrket. Når etatene fikk muligheten til å danne et felles språk gjennom å arbeide sammen gav dette et gunstig utgangspunkt for å bedre samarbeidet (Andrews et al., 2018).

Prosjektet «PPT tett på» er et pågående forskningsprosjekt som ønsker å bedre den spesialpedagogiske hjelpen som er i skolen og barnehagen. Ideen bak handler om at hvis det brukes fagkompetanse som er nærmere elevene blir opplæringstilbudet bedre. Det vil si at PPT må tettere på i skolen, og dermed danne nye arbeidsmetoder, bedre samarbeid med skolen og være mer tilgjengelig for elevene som trenger det. Skolen og barnehagen er en stor del av barns liv og målet med prosjektet er at barn med spesialpedagogiske behov skal få den hjelpen de trenger i hverdagen sin tidligere uten å måtte få en henvisning (Geminisenteret OppInk, 2023). Det er altså viktig å bygge videre på forskningen og lage et bilde av hvordan samarbeidet mellom etatene fungerer, og eventuelt hvordan samarbeidet kan bedres.

3 Metode

Dette er et kvalitativt masterprosjekt som bruker en fenomenologisk tilnærming for å besvare hvordan lærere og PP-rådgivere opplever det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PPT, og hva som er fallhøyder og suksesskriterier i samarbeidet mellom PPT og skolen. Metodikken for å samle inn data er todelt, dette fordi at det vil styrke datafunnene som blir innsamlet og dermed gi et bedre utgangspunkt for å belyse problemstillingen. Empirien består av semistrukturerte dybdeintervjuer og observasjon av tre samarbeidsmøter. I dette kapitlet blir valget av metode, utvalg og etiske vurderinger bli redegjort for.

3.1 Kvalitativ metode

Som nevnt er dette masterprosjektet basert på en fenomenologisk tilnærming. Ifølge Tjora (2021) tar fenomenologi utgangspunkt i Husserls (1962) sin metode, som handler om å forstå hvordan det primære forskningsobjektet opplever en gitt situasjon fra et førstepersonsperspektiv (Husserls, 1962, referert i Tjora, 2021, s. 30-31). Dermed er det viktig å forstå andre menneskers livsverden. For å forstå verden, må man altså forstå mennesket. Det er viktig å analysere meningsinnholdet bak erfaringene og handlingene til de utvalgte informantene. Datamaterialet blir analysert på en fortolkende måte med et ønske om å forstå en dypere mening av innholdet (Johannesen et al., 2016, s. 169). En studie med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming er primært opptatt av å fremheve den opplevde virkeligheten av en situasjon til aktørene som opplevde den (Nyeng, 2012, s. 33) Det viktigste aspektet i denne studien blir altså opplevelsen til aktørene selv. I dette forskningsprosjektet vil det si opplevelsen som lærerne og PP-rådgiverne har knyttet til samarbeidsmøtene.

Siden dette masterprosjektet prøver å fortolke hva som ligger bak opplevelsen til lærere kan studien beskrives som en hermeneutisk-fenomenologisk studie (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 76). Postholm og Jacobsen (2021) skriver at i en hermeneutisk-fenomenologisk studie vil forskeren prøve å fortolke hva som er meningen bak livserfaringene som deltakerne opplever. Giorgi (1985) mener at personer med lignende kontekstuelle faktorer kan bli brukt i en sammenligning (Giorgi, 1985, referert i Postholm & Jacobsen, 2021, s. 76). På bakgrunn av dette vil det bli gjennomført en sammenligning mellom lærernes og PP-rådgivernes opplevelse av hva som er suksessfaktorene og fallhøydene i deres samarbeid.

Siden det er oppfattelsen av samarbeidsmøtet til de utvalgte aktørene som er fokuset i dybdeintervjuene er den metodologiske tilnærmingen sterkt preget av symbolsk interaksjonisme. Denne tilnærmingen brukes for å forstå den symbolske årsaken bak handlingene som blir utført i samhandlingen med andre mennesker. Tilnærmingen legger til grunn at alle handlinger har en indre mening og en ytre handling. Min hovedoppgave er å forstå meningene bak de ulike handlingene som blir observert i samarbeidsmøtene

og hva som ligger bak det informantene selv forklarer i dybdeintervjuene i etterkant (Thagaard, 2011, s. 36). Når det brukes en fenomenologisk tilnærming, blir dog analysen og tolkningen sammenvevd. Det er to parallelle prosesser som gjør at det blir en syklisk fremgangsmåte i den delen av arbeidet. På denne måten påvirker analysen tolkningen, og tolkningen påvirker analysen når svaret på problemstillingen blir besvart (Postholm, 2010, s. 168.169).

Da jeg startet prosessen med å finne ut hva som skulle være den best egnede metoden til å samle inn data for å svare på problemstillingen, ble det valgt en todelt metode. Dette fordi at for å få en bred forståelse av hvordan samarbeidet faktisk var i disse møtene er det hensiktsmessig å få flere perspektiver på hva som faktisk skjer. Det ble først gjort en observasjon slik at jeg som observatør fikk muligheten til å vurdere hva som foregikk i møtet, deretter intervju med begge deltakerne hvor både læreren og PP-rådgiveren fikk forklare sine perspektiv på det samme møtet. Videre var valgt av en kombinasjon av to metoder gjort for å gi mulighet for sammenligning og derfor er observasjonsskjemaet og intervjuguiden basert på det samme temaet.

Strategien å bruke to forskjellige metoder for å besvare et og samme fenomen kalles for metodetriangulering. Trianguleringen av metodene blir gjort for å styrke troverdigheten i funne som blir funnet i masterstudien (Heale & Forbes, 2013). Datainnsamlingen til oppgaven har primært samlet inn kvalitativt data, men med små innslag av kvantitativt data. Denne todelingen er valgt for å styrke reliabiliteten i oppgaven. Metodene har ulike styrker og svakheter hvor de sammen utfyller hverandre.

I starten av forskningsprosessen ble det gjort refleksjoner av hvilken fremgangsmåte som ville gi best mulighet for å besvare problemstillingen og her ble Aksel Tjora (2021) relevant. Han beskriver en metode som heter stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Dette er en arbeidsmetode hvor arbeidet med empirien blir utgangspunktet for hva som er relevant å trekke frem av temaer, konsepter og lignende. De deduktive prosessene i SDI benyttes for å vurdere teoretiske perspektiver opp mot de empiriske dataene (Tjora, 2021, s. 20-21). I mitt prosjekt befant jeg meg på flere steg i SDI-prosessen samtidig. Jeg startet med et ønske om å arbeide med tematikken samarbeid mellom skolen og etatene rundt, deretter snakket jeg med en spesialpedagogikk koordinator ved en ungdomsskole som ga meg muligheten til å delta i samarbeidsmøter og intervjuer informanter fra PPT og skolen. Det ble så foretatt et teoretisk arbeid hvor det ble lagd intervjuguide, observasjonsskjema og skrev om teoretiske perspektiver som besvarer tematikken. Videre fikk jeg samlet inn empirien for prosjektet, og tilspisset teoritilfang underveis basert på interessante funn fra observasjoner og intervju.

I analysen av empirien i dette masterprosjektet ble en kombinasjon av Giorgi (1985) og Moustakas (1994) metodikker aktivt brukt. Før innsamlingen av empirien ble det arbeidet med utvalgte teoretiske perspektiv for å få en tematisk oversikt over tematikken som ble samlet inn innebærer (Moustakas, 1994, referert i Postholm & Jacobsen, 2021, s. 161). Etter at empirien var samlet inn ble alt innholdet transkribert, deretter ble det transkriberte innholdet lest i sin helhet for å få en bred oversikt. Innholdet ble så delt inn i ulike meningsenheter under prosjektets utvalgte tematikker. Prosessen med å omgjøre det transkriberte innholdet til meningsenheter skjedde i flere omganger og meningsenhetene ble mer tilspisset for hver gang. Til sist ble den utvalgte teorien brukt for å sette ord på informantenes erfaringer (Giorgi, 1985, s. 128-137, referert i Postholm & Jacobsen, 2021, s. 160-161; Moustakas, 1994, referert i Postholm & Jacobsen, 2021, s. 161).

3.2 Utvalg og datainnsamling

I mitt masterprosjekt er metoden som forklart todelt, dette betyr at de ulike metodene har ulikt antall informanter. Innsamlingen av data ble gjort på en ungdomsskole i et ruralt område i Norge. Utvalget i denne studien består av lærere og PP-rådgivere som ble observert og intervjuet. Observasjonen ble foretatt i møter med flere ulike deltakere i tillegg til kontaktlærer og PP-rådgiver. De andre aktørene var elevens foresatte, spesialkoordinatoren på skolen, BUP, rådgiver og fagarbeider. I dette prosjektet var observasjonens fokus rettet mot relasjonen mellom PP-rådgiveren og kontaktlæreren.

Det ble avtalt individuelle tidspunkt for intervju med de utvalgte PP-rådgivere og kontaktlærere som deltakende i samarbeidsmøtene. Alle intervjuene ble gjennomført på omtrent 45 minutter. Intervjuene ble avholdt i arbeidstiden i ulike møterom på ungdomsskolen vi befant oss i. En av PP-rådgiverne var med på to forskjellige samarbeidsmøter, men siden intervjuet handler om opplevelsen til det spesifikke samarbeidsmøtet ble denne rådgiveren intervjuet to ganger med ulike utgangspunkt. Den andre PP-rådgiveren som ble intervjuet var med utgangspunkt i det resterende samarbeidsmøtet. Fra skolen var det to kontaktlærere som ble intervjuet siden også her var en av lærerne med i to ulike samarbeidsmøter.

Kriteriene for utvalget av forskningsdeltakere var fra PPT sin side at deltakerne hadde erfaring med og aktivt samarbeider med skolen. Årsaken er fordi det er viktig at PP-rådgiverne hadde erfaringer og opplevelser med tematikken for masterprosjektet. Fra skolen sin side var kriteriene basert på at lærerne var kontaktlærere som aktivt samarbeidet med PPT. Jeg ønsket kontaktlærere fordi at da ble oppgaven sikret at læreren hadde en del erfaring med samarbeidet mellom etatene.

Med en fenomenologisk tilnærming er det flere momenter ved innsamlingen av datamaterialet som må gjøres riktig for å lykkes. Et avgjørende moment er at jeg har formulert en tilstrekkelig problemstilling, og at formuleringene på spørsmålene i intervjuguiden gir informantene muligheten til å forklare sin opplevelse av tilknyttete temaer. Under innsamlingen av dataen må det velges ut informanter som har erfaringer til det gitte fenomenet. I tillegg er det viktig at jeg som forsker forstår hvordan min forforståelse av et fenomen påvirker meg når datainnsamlingen blir tolket. Alt dette gjør at resultatet blir mer objektivt og gir en bred forståelse av meningsinnholdet til dataen som blir samlet inn (Johannesen et al., 2016, s. 170). Med begrepet forforståelse refereres det til det som en person tar for gitt. Dette er noe som en person sjeldent reflekterer over, men det er viktig å være bevisst på dette da ofte forskjellige mennesker har ulik forforståelse (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019). Når det skal skapes mening i all informasjonen som treffer et menneske blir det gjort en kategorisering. Dette handler om å skape orden i informasjon. Dette vil også bli påvirket av en forforståelse, og denne påvirkningen er det viktig at en forsker reflekterer over under innsamlingen av data (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 28-29).

I forkant av innsamlingen ble det søkt til, og godkjent av, Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD) angående forskningsprosjektet (Vedlegg 8). Det ble skrevet fire ulike samtykkeskjema og en forklaring av hva som skulle skje med dataen som ble innsamlet. De fire samtykkeskjemaene gikk til de ulike informantene. Et til

informantene som var deltakende i observasjonssituasjonen og ble intervjuet i etterkant, det vil si en til lærerne (Vedlegg 6), og en til PP-rådgivere (Vedlegg 5). For disse informantene var det viktig å forklare at de både skulle delta i et samarbeidsmøte som skulle bli observert av meg, i tillegg til å delta i et dybdeintervju med utgangspunkt i samarbeidsmøtet. De to resterende samtykkeskjemaene var til informantene som bare skulle være med i samarbeidsmøte, men ikke bli intervjuet i etterkant. Det ble lagd en til elevens foresatte, og en som var for de resterende aktørene i samarbeidsmøtet, for eksempel en rådgiver fra BUP (Vedlegg 4 og Vedlegg 7).

Under de semistrukturerte dybdeintervjuene ble det gjennomført en ny introduksjon av prosjektet før informantene fikk spørsmål. Dette var både for å lette på stemningen med at intervjuer starter samtalen og forklarer informasjonen som er viktig. Introduksjonen innebar hva masteroppgaven handler om, hvem som blir intervjuet, hvorfor jeg vil skrive om dette, deres rolle i prosessen, samtykke til å delta, samtykke til å bruke lydopptak og beskjed om at intervjuet blir anonymisert (Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Bruk av lydopptak ble gjort får å bedre mulighetene til å lage en god analyse av datamaterialet (Tjora, 2021, s. 180-181).

3.3 Om kombinasjon av intervju og observasjon

Metodene som er brukt i innsamlingen av dataen gir tre perspektiver av samme situasjon, PP-rådgiveren, læreren og meg som observatør. Siden informantenes erfaringer har høy prioritet i dette prosjektet, velger jeg å forklare dybdeintervjuene først.

Dybdeintervjuene gir gode muligheter for å få innsikt i informantenes meninger, erfaringer og opplevelser. Under gjennomføringen av intervjuene er et av målene å gi informantene muligheten til å forklare sine opplevelser og reflektere over samarbeidsmøtet. For å gjøre dette er det viktig å skape en relativt avslappet stemning under møtet, i tillegg må spørsmålene være åpne nok slik at informanten får muligheten til å reflektere der de selv føler de har mulighet til det (Tjora, 2021, s. 127-128).

I forkant av intervjuene var det flere faktorer som ble reflektert rundt. Jeg ønsket å skape en intervjusituasjon hvor informantene følte seg trygge. Dette ble gjort gjennom å skape en avslappet stemning, hente kaffe og snakke litt løst før intervjuene startet. Alt dette ble gjort for å ufarliggjøre situasjonen og åpne muligheten for refleksjon fra informantene. Dette er en balanse, det skal være en avslappet stemning som gir denne muligheten, men samtidig må intervjuer holde en struktur. Ofte har informanter en forventning om at intervjuer skal føre samtalen videre med gode spørsmål. Videre var det også viktig for meg å være tilgjengelig for informantene når de hadde mulighet til å gjennomføre intervjuene. Det er viktig å reflektere om både når og hvor intervjuene blir avholdt for å gjøre det enklere for informantene å delta (Tjora, 2021, s. 132-135).

Et semistrukturert dybdeintervju alene hadde gitt et godt innblikk i hvordan lærere og PP-rådgivere opplever samarbeidet seg imellom, men i dette forskningsprosjektet ønsket jeg å gå dypere inn i dataen når problemstillingen skulle besvares. Derfor ble metoden todelt, og planen om å gjennomføre observasjon av samarbeidsmøter ble igangsatt. I starten av forskningsprosessen var planen å dra inn i samarbeidsmøtene å observere så mye som mulig. Men etter å ha lest om observasjon ble det valgt å konkretisere hva som

skulle bli observert i møtene. Derfor ble det brukt et semistrukturert observasjonsskjema (Vedlegg 3) under observasjonen av samarbeidsmøtene. Dette ble gjort fordi at det ikke er en selvfølge at hvis observatøren går inn i observasjonssituasjonen helt åpent at det blir et mer autentisk resultat, enn hvis observatøren forbereder seg på forhånd i hva som skal bli observert (Fuglseth & Skogen, 2017, s. 97).

I tiden før observasjonen ble prioriteringen i forberedelsen todelt, både hvordan observasjonen skulle bli gjennomført praktisk, men også det faglige innholdet i møtet. Rent praktisk var det viktig å vite hvordan jeg effektivt kunne notere det som er relevant for problemstillingen. Faglig var det viktig å vite hva disse samarbeidsmøtene handler om og hvordan arbeidet har foregått i tidligere møter. Denne tankegangen er basert på Leif Askland fire punkt som han mener alle gode observatører må ha et bevisst skille på. Observatøren må vite de kontekstuelle faktorene som skjedde før, under og etter observasjonen og saksskildringen i selve observasjonen. Tolkningen som observatøren selv gjør underveis og til sist en evaluering av hvilke konsekvenser det som ble observert bør ha (Fuglseth & skogen, 2017, 97-98).

3.3.1 Intervju

Intervju var en hensiktsmessig metode for å belyse problemstillingen for å få frem deltakernes opplevelser av samarbeidsmøtene. Det ble valgt semistrukturerte intervju slik at intervjusubjektene fikk muligheten til å reflektere mer om tematikken de selv opplever som verdifulle i intervjuet. Dersom informantene hadde mer å si om noen av temaene i intervjuet fikk de muligheten til det, samtidig ble det noen ganger naturlig å stille oppfølgingsspørsmål basert på hva informantene svarte. Disse spørsmålene var med på å skape en god dybde i samtalen og gi nyanserte svar fra informantene (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 122-124; Tjora, 2021, s. 172-173).

Selve intervjuet hadde en forutsigbar struktur for å gjøre det lettere for informantene å vite hva de skulle svare på. Dette er en grunnleggende struktur basert på Tjora (2021) sine beskrivelser (s. 159-161), hvor det først er en introduksjon til tematikken og om mitt forskningsprosjekt. Intervjuet ble delt inn i fire hovedtematikker som igjen besto av noen spørsmål. Til å begynne med ble det varmet opp med enkle bli kjent spørsmål før vi begynte på hovedtemaet (Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Helt til slutt var det en avslutning hvor det ble forklart hva som skjer videre med intervjuet, om informantene hadde noe ekstra de ønsket å snakke om og hvordan informantene kan ta kontakt hvis det skulle oppstå noen spørsmål i etterkant av intervjuet.

Intervjuguiden var et godt hjelpemiddel da det gjorde det lettere å følge strukturen, og å kommunisere til informantene når samtalen gikk videre til neste tema. Dette gjorde det enklere for informanten å reflektere rundt et spesifikt tema samtidig som spesifikke spørsmål til hvert enkelt tema ble besvart. Selv om en intervjuguide kanskje gjør at strukturen på intervjuet blir mer formell, var min opplevelse under innsamlingen av dataen at informantene var glade for at det var konkrete tematikker samtalen skulle handle om. Dette er også noe Tjora (2021) skildrer som en forventning informanter ofte har når de stiller til intervju (Tjora, 2021, s. 172).

I tillegg til praktiske utfordringer som å danne en god struktur eller stille de riktige spørsmålene, er det også en del etiske utfordringer som skal bli tatt hensyn til. Et

eksempel på dette er at det kan være tematikker som blir tatt frem i dybdeintervjuet som informantene opplever som ubehagelige å svare på (Tjora, 2021, s. 187-188). Er det negative opplevelser i samarbeidet mellom skolen og PPT som har fått en negativ konsekvens for eleven, kan dette være vondt for en fagperson å reflektere rundt. Videre er det viktig å reflektere rundt anonymitet og sitatsjekk. Informantene skal være anonyme, og alle informantene til dette masterprosjektet har fått muligheten til å lese transkriberingen etter intervjuene (Tjora, 2021, s. 190). Noe som noen av dem også benyttet seg av. Slik ble det sikret forskningsdeltakernes integritet og mulighet til medvirkning.

3.3.2 Observasjon

Under observasjonen ble det benyttet et observasjonsskjema. Dette skjemaet bestod både av noen lukkede og noen mer åpne spørsmål (Bjørndal, 2017, s. 54-55). Hensikten med dette var at noen momenter i møtene var enkle å notere frekvensen av, mens noen relevante momenter ikke var mulig å kategorisere og deretter notere frekvensen av.

I de mer lukkede spørsmålene ble frekvensen til en gitt hendelse registrert, for eksempel hvor ofte aktørene tok ordet i løpet av samarbeidsmøtet. Mens i de mer åpne spørsmålene ble det notert hva som faktisk skjedde, for eksempel hvis en informant gjorde noe spesifikt som påvirket samarbeidet positivt. Avgjørelsen å bruke denne typen observasjonsskjema gjorde blant annet at det ble enklere å sammenligne intervjuene og observasjonene med hverandre. Derfor var min opplevelse av et semistrukturert observasjonsskjema positivt. Dette gjorde det mulig å ha en intervjuguide og et observasjonsskjema som har utgangspunkt i de samme tematikkene. Dette gjorde det mulig å få tre synspunkter på hva som faktisk skjedde under møtet, både læreren sitt perspektiv og PP-rådgiveren sitt perspektiv, i tillegg til et tredje perspektiv fra meg som observatør.

I gjennomføring av selve observasjonen hadde jeg rollen som en fullstendig synlig observatør (Tjora, 2021, s. 68), samtidig var det en høy grad av åpenhet om at jeg som observatør var til stede og det var en lav grad av deltakelse i selve møtet (Bjørndal, 2017, s. 47). Før hvert møte startet måtte informantene gi samtykke til at observasjonen kunne bli gjennomført. Dette gjorde at det ikke var mulig å være fullstendig usynlig og helt uavhengig som observatør under innsamlingen av data (Vedeler, 2000, referert i Fuglseth & Skogen, 2017, s. 96).

Alle deltakerne i møtet fikk vite om min deltakelse på forhånd av møtet. Før alle møtene startet introduserte jeg meg selv til alle deltakerne og forklarte hensikten med mitt forskningsprosjekt. Dette var viktig for meg, spesielt når det var foresatte til stede i samarbeidsmøtene, og det føltes naturlig å forklare til dem hvorfor det var en ekstra deltaker i det spesifikke samarbeidsmøtet. Etter denne forklaringen fikk foresatte muligheten til å lese over observasjonsskjema. Dette ble gjort for at foresatte skulle føle seg trygg, og vite at eleven selv ikke var fokus for observasjonen. I tillegg ble det delt ut samtykkeskjema som alle aktørene i møtet signerte. Resultatene som blir samlet inn kan dermed ha blitt påvirket av at en observatør var tilstede som igjen gjorde deltakerne mer bevisste på egne handlinger. Postholm skildrer at observatør og deltakere kan påvirke hverandre i en observasjonssituasjon (Postholm, 2010, s. 67).

Under møtet ble det som var relevant for min problemstilling notert (Vedlegg 3). Dette ble gjort med et observasjonsskjema som hjelpemiddel. Observasjonen er som nevnt semistrukturert. Det vil si at under observasjonen av møtet blir bare faktorene som er relevant for masterprosjektet nedskrevet. Resten av informasjonen ble ikke med i notatene og da heller ikke med videre i prosessen (Bjørndal, 2017, s. 56). Å være en utenforstående observatør kan som nevnt føre til endringer i atferd blant deltakere, som igjen kan påvirke resultatet. Likevel er det mulig å argumentere for at denne effekten har fått en overdreven oppmerksomhet og at observasjon kan gi et tilnærmet objektivt blikk av situasjonene som oppstod i samarbeidsmøter (Tjora, 2021, 83-85).

I alle sammenhenger hvor det blir gjennomført en observasjon er det fare for feilkilder med aktørene som blir observert. Blant annet hvordan aktørene ble påvirket av en observasjonssituasjon, forstår jeg som observatør det som skjer og lignende. Ulike feilkilder er noe som en forsker må være bevisst på, og hvis ikke kan viktig informasjon gå tapt. Likevel, er det viktig å påpeke at selv om man er bevisst på disse feilkildene kan det fortsatt påvirke observasjonssituasjonen (Hårberg & Grønli, 2021). Det er flere faktorer som kan påvirke en observatør, alt fra fysisk og psykisk tilstand til observatøren, førsteinntrykk og sisteinntrykk kan prege observasjonen (Hårberg & Grønli, 2021). Forforståelsen til observatøren kan påvirke hvordan en situasjon blir tolket. Sympati for enkelt-personer kan også skape en subjektiv tolkning av en situasjon. Det kan også handle om forventninger en observatør har før selve situasjonen. Til slutt er det viktig å nevne forskerens egen subjektivitet, blant annet vil ulike kunnskaper observatøren har påvirke tolkningen av det som skjer (Hårberg & Grønli, 2021).

3.4 Databehandling

I første fase av databehandlingen ble det foretatt en transkribering av alle intervjuene og observasjonene som ble gjennomført i innsamlingsfasen. I observasjonsnotatene ble dette en kortere jobb siden det ble notert underveis. Her ble det mer opprydning og anonymisering av allerede nedskrevne notater. I intervjuene ble dette en lengre prosess. Her ble lydbåndene brukt aktivt og alt som ble sagt ble nedskrevet med bruk av en transkriberingsnøkkel (Vedlegg 9). Samtidig foregikk det en anonymisering av det som ble sagt av informantene. Etter at alle informantenes intervju var transkribert, ble lydbåndene slettet.

Videre i databehandlingen ble først all transkribert empiri lest nøye. Heretter foregikk det som Tjora (2021) og Postholm (2010) kaller åpen koding hvor jeg arbeidet med empirien og kodet innholdet. Det vil si at jeg valgte bort det som ikke var relevant for å besvare problemstillingen, mens det som var relevant ble lagret. I min prosess ble all empiri gått igjennom flere ganger hvor mer og mer av innholdet ble bortprioritert (Postholm, 2010, s. 88; Tjora, 2021, s. 218). Deretter ble den innsnevrede versjonen av empirien lest i sin helhet og det ble lagd fire hovedkategorier som kunne romme empiriens koder. Disse fire kategoriene ble tverrfaglig samarbeid, kommunikasjon, relasjoner og maktbalanse, men alle kategoriene fikk også flere underkategorier for å romme all relevant empiri. Når kategoriene var valgt og finjustert til å romme det relevante resultatet, ble det valgt utsagn, lagd modeller av observasjonen og reflektert hva som kunne brukes videre for å besvare problemstillingen på en god måte.

3.5 Forskningsetiske og metodiske refleksjoner

Det siste som blir forklart i dette metodekapitlet er etiske og metodiske refleksjoner som er gjort i mitt masterprosjekt. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH), har utgitt forskningsetiske retningslinjer som en forsker burde ta for seg. Forskningsetikk er et ønske om å fremme fri, god og forsvarlig forskning (Staksrud et al., 2021, s. 5). Retningslinjene fra NESH har blitt delt i flere kapitler. Disse kapitlene er blant annet forskningsfelleskapet, hensyn til personer, grupper og institusjoner (Staksrud et al., 2021, s. 8).

I mitt forskningsprosjekt er det flere av kapitlene fra NESH som er relevant. Jeg som forsker må handle etter disse retningslinjene og følge de etiske normene når arbeidet blir gjennomført. Jeg har et ansvar i å opptre sannferdig og behandle forskningsprosessen med respekt. Videre er det viktig at mitt prosjekt opptre profesjonelt med hensyn til deltakerne i mitt prosjekt. Dette er grunnen til at det ble søkt om lov til å behandle personlig data til NSD før innsamlingen av data startet. Det ble lagt stor vekt på at deltakerne skal gi et informert samtykke til å delta i prosjektet med mulighet for å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen.

Samarbeidet mellom etatene er viktig for dette masterprosjektet, men ofte er det elever i en sårbar situasjon som etatene samarbeider om. Derfor blir det ekstra viktig å vurdere anonymitet og vise respekt til informantene som er deltakende i prosjektet (Staksrud et al., 2021). I tillegg var foresatte til disse elevene med i noen av møtene som ble observert. Å sørge for at foresatte er informert om hva som skulle skje, og hvordan dette skulle skje var en viktig del av prosessen i innsamlingen av dataen (Staksrud et al., 2021, s. 18). Før alle møtene hvor foresatte var representert, ble det gitt en muntlig forklaring av prosjektet i tillegg til de skriftlige samtykkeskjemaene som deltakerne leste. I denne presentasjonen av masterprosjektet var det viktig å få frem hva som ble observert, hvilken informasjon som ble nedskrevet og hva informasjonen skulle bli brukt til. De andre deltakerne fikk også informasjon om prosjektet og hva som skulle bli observert i samarbeidsmøtet, men det var viktig å skape en ekstra trygghet til elevens foresatte da de kunne oppleve situasjonen som sårbar. Spesialpedagogisk koordinator som gav meg muligheten til å delta i samarbeidsmøtene hadde også godkjent observasjonen muntlig med foresatte før jeg som observatør kom inn i rommet og fikk et nytt skriftlig samtykke.

Grunnen til at deltakerne fikk muligheten til å lese over samtykkeskjemaet før observasjonen og intervjuene ble gjennomført var for å gi informantene trygghet, i tillegg opptre redelig og utvise god etikk mot forskningsdeltakerne i prosjektet (Staksrud et al., 2021). Det er flere faktorer som er viktige å tenke på når det blir utdelt samtykkeskjema. Skal informantene være i stand til å ta avgjørelsen om å delta må de blant annet ha kompetansen til å ta avgjørelse om de ønsker å delta. Informantene må også oppleve at det er frivillig å delta, det må være full informasjon om hva som skjer med dataen som blir innsamlet og faktisk forstå innholdet i informasjonen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247-249). I tillegg fikk deltakerne i samarbeidsmøtet muligheten til å lese over observasjonsskjema før observasjonen startet. Som tidligere beskrevet, fikk alle deltakerne muligheten til å lese over den transkriberte versjonen av intervjuet før det ble brukt i denne oppgaven.

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Det er viktig i et forskningsprosjekt at forskeren reflekterer over validitet (gyldighet), og reliabilitet (pålitelighet). Tjora (2021) bruker begrepet kommunikatitiv gyldighet som i praksis handler om at forskeren er bevisst på tidligere forskning som er benyttet på lignende tema hvor det er brukt mye av den samme teorien og/eller metode (Tjora, 2021, s. 262). I min oppgave brukes tidligere forskning gjort for å utvikle PPT og deres samarbeid med skolen som utgangspunkt, hvor målet er å videreutvikle arbeidet og enten bekrefte eller avkrefte tidligere funn. Hva opplever lærerne og PP-rådgiverne selv som årsakene til godt eller dårlig tverrfaglig samarbeid og hvordan dette samsvarer med tidligere forskning. Denne studien er begrenset i omfang og deltakere, dette gjør at studien ikke har en allmenn gyldighet. Likevel gir studien innblikk i ulike aspekter ved samarbeid.

For å styrke forskningsvaliditeten er det viktig at det er en sammenheng mellom forskningsspørsmål, metode og utvalgt teori (Tjora, 2021, s. 262-263). Teorien som er utgangspunktet for diskusjonen i denne masteroppgaven, ble valgt med utgangspunkt i problemstilling og data. I tillegg ble metoden todelt for å få en nyansert vurdering av problemstillingen. Denne problemstillingen er todelt, hvor den første delen setter lys på informantenes egen opplevelse av samarbeidet, mens den andre delen fokuserte på suksesskriterier og fallhøyder i det tverrfaglige samarbeidet. Derfor ble det gjennomført observasjon av samarbeidsmøtene. Deretter ble det gjennomført dybdeintervju hvor utvalgte lærere og PP-rådgivere forklarte sin opplevelse av samarbeidet og hva de selv mener må gjøres for å utvikle det tverrfaglige samarbeidet.

Videre er pålitelighet eller reliabilitet viktig å reflektere over. Dette handler om hvor godt forskeren klarer å ha gode sammenhenger i hvordan arbeidet er utført, og hvor godt dette blir synliggjort i det ferdige produktet (Tjora, 2021, s. 263). Som nevnt tidligere ble SDI modellen (Tjora, 2021, s. 275) fulgt i dette prosjektet, hvor det var valgt av empiri og det videre arbeidet og analysen av innsamlet empiri som styrte den videre prosessen med teori. Som nevnt tidligere var jeg på flere steg i denne prosessen samtidig. Det ble valgt en del teori før innsamlingen av data, men teorien ble justert fortløpende under arbeidet med intervjuguide, observasjonsskjema og etter hvert datafunn.

Gjennom empirien som ble samlet inn fikk jeg et inntrykk av hvordan to lærere og to PP-rådgivere opplevde samarbeidet samtidig som observasjonen viste hvordan samarbeidet var i praksis. Gjennom metodetrianguleringen ble validiteten av funnene i denne studien styrket. Dette fordi at det er en kombinasjon av både observasjon av møter, og intervju av forskningsdeltakerne som gir et godt utgangspunkt for diskusjon av problemstillingen.

4 Presentasjon og drøft av datafunn

I dette masterprosjektet er presentasjon av data og diskusjonen av dataen opp mot utvalgt teori blitt sammenslått. Det vil si at drøftingen av innsamlet data vil foregå fortløpende med presentasjonen. Dette blir gjort for å unngå gjentakelser av sitater, og for å skape en bedre sammenheng mellom teori og drøfting. Datafunnene nedenfor består av informasjonen fra dybdeintervjuene og observasjonene. Empirien er delt inn i fire hovedkategorier som sammen vil gi et utdypende svar på problemstillingen. Disse kategoriene er: tverrfaglig samarbeid, kommunikasjon, relasjoner og maktbalanse.

Selve empirien består som nevnt i kapittel 3 av observasjon i tre forskjellige samarbeidsmøter og dybdeintervjuer av kontaktlærere og PP-rådgivere som var representert i disse møtene. Det er fire informanter som er blitt intervjuet, av disse fire informantene er to av dem lærere og to av dem PP-rådgivere. Noen av lærerne og rådgiverne deltok på flere møter. Hvem som var deltakende i hvilke møter er beskrevet i Tabell 1 nedenfor. Det var flere deltakere i disse møtene, men fokuset for denne oppgaven var samarbeidet mellom skolen og PPT. Det ble derfor bare observert og intervjuet kontaktlærere og PP-rådgivere i denne studien.

Tabell 1 - Deltakere i møtene

Møte	Deltakere
1	Kontaktlærer 1
	PP-rådgiver 2
	Spesialpedagogisk koordinator ved skolen
2	Kontaktlærer 1
	PP-rådgiver 1
	Spesialpedagogisk koordinator ved skolen
	Mor til elev
	Far til elev
	BUP
	Fagarbeider
3	Kontaktlærer 2
	PP-rådgiver 1
	Spesialpedagogisk koordinator ved skolen
	Mor til elev
	Far til elev
	Rådgiver
	BUP

4.1 Kategori 1 – Tverrfaglig samarbeid

Det er flere faktorer som må være til stede for at et tverrfaglig samarbeid skal fungere. Forskningsfunnene fra studien min er inndelt i underkategorier som skal representere faktorene informantene i studien selv mener kan være med på å påvirke det tverrfaglige samarbeidet. Disse underkategoriene er: Hvilke forventninger informantene hadde til møtene, hvordan partene selv beskriver et godt samarbeid, hvilken opplevelse hadde informantene av samarbeidet i møtet og hvordan jeg som observatør opplevde samarbeidssituasjonen.

4.1.1 Partenes forståelse av tverrfaglig samarbeid

Problemstillingen i masterprosjektet er valgt for å belyse opplevelser lærere og PP-rådgivere har fra det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PPT, i tillegg blir suksessfaktorer og fallhøyder i dette arbeidet diskutert. Som nevnt handler tverrfaglig samarbeid om at fagpersoner med ulik kompetanse sammen finner ut hva som er en god løsning i en gitt situasjon (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 18-21). Samarbeidet i seg selv er en ramme som kan ha forskjellige strukturer (Martinsen et al., 2014, s. 17) og i datafunne er partenes opplevelser av samarbeidet viktig. Begge partene framstår som enige i at det var viktig å lykkes med dette arbeidet. Likevel kom det fram en interessant forskjell i hvordan etatene beskrev hva som er et godt tverrfaglig samarbeid.

Fra PPT skildret PP-rådgiver 1 sin opplevelse av hvordan arbeidet for å hjelpe enkeltelever slik:

At ting(!) er vanskelig. # så e vi som veiledere veldig opptatt av ## at tiltak i skolen e den beste medisinen. (...) Men da vess manj møter ein skole eller lærer som tenker «nei deher er ikkje vårres jobb, det skal BUP gjær». vess du skjønner. (...) Ehh, men vess vi får te den forståelsen av at ##, av at ting vi gjør i skolen e så bra for eleven.

Dette kan tolkes som at PP-rådgiveren mente fokuset i arbeidet med eleven burde være å få gjort tiltak i skolen. Når situasjonen er vanskelig er det viktig å få gjort noe med hverdagen til eleven, altså den delen av dagen eleven er på skolen. PP-rådgiver 1 sammenligner situasjonen til en elev som har utfordringer i skolen med en voksen med utfordringer i arbeidslivet:

(...) førr æ e så opptatt av at «ehh», førr at vess du har i forhold til psykisk helse så, vess du ser korr viktig arbeid e for en voksn person med psykiske vanska. På lik linje førr en ungdom så e skolen kjempeviktig (...).

Det er mulig å tolke sitatene fra rådgiveren som et ønske om å bedre skolesituasjonen til eleven. Rådgiveren uttrykker at dersom man lykkes i å gjøre skolehverdagen bedre, blir livssituasjonen til eleven bedret betraktelig. Selv om PP-rådgiveren er tydelig i hvordan dette arbeidet burde bli gjort, beskriver kontaktlærer 1 nøkkelen til et godt tverrfaglig samarbeid annerledes. Denne læreren poengterer at tiltak i skolen er viktig, men at ofte er tiltakene som blir foreslått i møtene urealistiske. Kontaktlærer 1 skildrer nøkkelen til et bedre samarbeid slik:

#, «ehh», ja det e klart vi må jo va flink te å sett oss inni te kvaranner sine #, «ehh», rolla og den total situasjonen da. «Ehh», forde e jo kanskje som e kan sei e et sånt hjertesukk som kontaktlærer. Det e jo det at #, enkelteleva tar ekstremt my tid og av ressursan vårres. Også e det jo at majoriteten får veldig lite da. Du kan sei det sånn at 15% av elevan får 85% av tia vårres. Og 85% av elevan får 15%. (...)

Det er flere årsaker til at komplekse elevsaker er best løst gjennom et tverrfaglig samarbeid (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33; Furunes & Brataas, 2013; Johannesen & Skotheim, 2021, s. 46-47). Når partene som skal arbeide sammen har en slik forskjell i hvordan et godt tverrfaglig samarbeid burde fungere kan det være et dårlig utgangspunkt for et godt samarbeid. Kontaktlærer 2 skildrer også en frustrasjon ovenfor å måtte forklare til PPT hvordan en situasjon faktisk er:

Ja, førr ofte føle æ at det bi sånn at du føle du på en måte... - ja det e litt vanskelig å forklar men. Du føle at dem itje helt forstår kaa... - koss situasjonen e da. Det kan vær litt utfordrende av og te.

Dette sitatet viser et lignende perspektiv mellom lærer 1 og lærer 2. Lærerne opplever at PPT har urealistiske forventninger til skolen. Lærer sier dette dirkete i sitatet «(...) Alt ser fint ut på papir men det e jo itj alt som lar sæ bare ikke gjør bestandig». Det tverrfaglige samarbeidet er utgangspunktet noe elevene drar nytte av (Martinsen et al., 2014, s. 18-19), men ikke hvis partene er så distanserte fra hverandre som disse sitatene tilsier. Når da PP-rådgiver 1 viser en holdning om at alle må være villig til å gi en ekstra innsats i sitatet:

(...) og daa ble æ litt sånn, får litt sånn holdning av at no må vi brett opp arman. No må vi trø te her, (...).

Min tolkning av rådgiverens utsagn, er at rådgiveren ønsker å bedre elevens hverdag og ikke gjøre lærerens arbeidshverdag vanskeligere. Likevel er det en utfordring for samarbeidet mellom etatene, når partene ikke viser forståelse for hva den andre parten mener er realistisk å gjennomføre. Det er tross alt læreren som skal gjennomføre tiltakene som blir avtalt i møtene.

Fra intervjuet med kontaktlærer 2 kommer det også frem et annet poeng i hvordan et godt tverrfaglig samarbeid burde fungere. Her forklarer læreren at skal møtene bidra til et godt samarbeid må de bidra til nye tanker, tiltak, syn og lignende som skaper progresjon i elevsaken møtet handler om:

(...)Så når vi først har kontakt med ppt så vil vi kanskje ha #, på en måte innspell som kan hjelp oss videre. For at vi har vorre gjennom denne her mølla her såppas mange gång at... selvfølgelig har vi tenkt på alt derreder. Det e derfor dåkk (PPT) e her. Så no vil vi ha litt hjelp, kanskje kom å observer. (...)

Sitatene fra lærerne viser en tendens til frustrasjon over innspillene PPT har i møtene. Lærer 2 antyder at PPT ikke kommer med innspill som gir progresjon i elevsaken, når dette er årsaken til at PPT er deltakende i møtet. Som vist i kapittel 2 i denne oppgaven har det blitt forsket på at en måte å få bedret samarbeidet mellom skolen og PPT på handler om å øke fagkunnskaper og få et felles språk (Andrews et al., 2018), som igjen vil gi en bedre måte å dele kompetansen mellom etatene. Denne prosessen tar ofte lang tid og resultater kommer ikke med en gang (Winsvold, 2011). Dette utdypes mer når suksessfaktorer for samarbeidet blir diskutert senere i oppgaven.

PPT sin deltakelse i det tverrfaglige samarbeidet er noe som blir presentert i opplæringsloven, og videre poengtert i stortingsmeldingen (2019.2020) (Meld St. 6 (2019-2020); Opplæringslova, 1998, § 5-6). Det er viktig for samarbeidet at partene blir mer samkjørte i hvordan et godt tverrfaglig samarbeid bør fungere. I tillegg blir dette arbeidet viktig slik at eleven og elevens foresatte opplever skolen som trygg. God dybdekunnskap hos fagpersonene kan bidra til større trygghet for at eleven får et godt tilbud i skolen (Martinsen et al., 2014, s. 18-19). Derfor er det viktig å ha muligheten til å skape gode rutiner hvor etatene med ulik dybdekompetanse sammen kan vurdere hva som er den beste løsningen i ulike elevsaker.

En av utfordringene med å danne fagmiljø som sammen skal arbeide i enkeltsaker, handler om at de ulike miljøene prioriterer egen kompetanse for å løse saken (Martinsen et al., 2014, s. 18-19). Flere funn i studien min er eksempler på dette. For eksempel forklarer begge PP-rådgiverne og begge lærerne ulike forståelser av hvordan det tverrfaglig samarbeidet blir best mulig. Her mener PP-rådgiverne at løsningen til problemene ligger i å få gjort flere tiltak i skolen, mens lærerne antyder at dette ikke er gjennomførbart. Begge partene er tydelig separert i opplevelsen av hva som er realistisk å gjennomføre. Et annet eksempel på denne tendensen blir tydelig når PP-rådgiver 2 sier:

(...) og når dem (lærere¹) sei det så e det slik at eg av og te oppfatter dem som...,
- at dem ikkje e helt lydhør for at det kan gjeres på andre måta (...)

Dette sitatet kan tolkes som at PP-rådgiver 2 ønsker å presse gjennom sin kompetanse som rådgiveren mener er den riktige løsningen for situasjonen, og rådgiver antyder at lærerne ikke ønsker å lytte til PPT's kompetanse. Dermed kan dette sitatet vise tendensen som Martinsen (2014) beskriver fra begge sidene. Fra PPT sin side viser dette at skolen ikke er villig til å være fleksible i arbeidet med eleven i situasjonen der PP-rådgiveren mener å ha kompetanse som kan hjelpe situasjonen. Samtidig kan dette vise fra skolen sin side at PPT ikke lytter til lærerne og fortsetter å fokusere på løsninger som oppleves urealistisk av skolen.

4.1.2 Partenes forventning til møte

Når det skal drøftes hvordan partene i samarbeidsmøtet opplevde samarbeidssituasjonen er det viktig å vite hvilke forventninger de hadde i forkant av møtet. Dette fordi opplevelsen av samarbeidet trolig vil kunne være tett knyttet til i hvor stor grad forventninger innfris. Derfor handler den neste underkategorien om hvilke forventninger informantene hadde i forkant av møtene. Under intervjuet var det konkrete spørsmål om dette temaet fra intervjuguiden (Vedlegg 1 og Vedlegg 2), men det ble også stilt oppfølgingsspørsmål. Det var også en stor forskjell i forventningene til møtene mellom etatene, men overraskende var det også forskjell blant informantene i samme etat. Kontaktlærer 1 hadde tydelige forventninger i forkant av møte 1:

Ja, «ehh», nei(!) assa forventningan mine tee, det e jo at ppt e jo ganske sterkt inn i den saken som e der. «ehhh», #, og har liksom tatt litt sånn, «ehh», litt sånn lederroll(!)e da. «ehh», og tatt en del ansvar. Så, #, «ehh», og e hyppig inn

¹ Informant referer til lærere

og gjør observasjonene og har samtale om temaet og da forventer æ assa at no må vi få hør litt sånn, ka e det som e observert no som e bra, som vi kan jobb videre med. (...)

Her kommer det tydelig fram at kontaktlærer 1 forventer at PPT skal ta mye ansvar både innad i møtene, men også i bestemmelsen av hvordan skolen skal håndtere elevsakene. Videre i samme sitat snakker læreren om at PPT har gjort mange ulike observasjoner og derfor er de såpass sterkt inne i saken at PPT skal kunne gi tilbakemeldinger på hva skolen gjør som er bra, og hva som ikke er bra. Hvilke tiltak som er gode, og hva som burde blitt gjort annerledes.

Denne holdningen fra læreren kan hovedsakelig tolkes på to måter. En mulighet er at læreren med dette utsagnet viser at det er mye trygghet til at PPT og de andre etatene som er med i samarbeidsmøtene har en spisset kompetanse som kan hjelpe saken (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 18-21; Martinsen et al., 2014, s. 18-19). Dermed burde skolen lytte og stole på innspillene til PPT i disse samarbeidsmøtene. Denne tryggheten fra læreren om at PPT vet hva som er bra og ikke bra for eleven kommer til tross for tidligere sitat om at PPT kommer med urealistiske krav til lærere. At læreren opplever kunnskapen PPT innehar som positiv til arbeidet med eleven er et godt utgangspunkt for samarbeid. Med nye informasjonen som PPT bidrar med, kan læreren diskutere hvilke tiltak som er realistiske å gjennomføre.

En annen måte å tolke utsagnet på er at det er en skjevhet i hvordan partene bidrar i samarbeidet. Læreren valgte å la PPT styre møtene, selv om læreren nødvendigvis ikke var enig i konklusjonen. Kontaktlærer 1 forklarte i delkapittel 4.1 at PPT ikke forstår totalsituasjonen til lærerne. Når forventningene til møtet er at PPT skal ta lederrollen i samarbeidet og i stor grad styre hvordan elevsituasjoner skal bli håndtert, blir dette et dårlig utgangspunkt for samarbeid. Selv om det er viktig å danne et godt lag rundt eleven, må også alle partene i laget bidra i samarbeidet (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 46-47). Hvis en av partene som har en del av den tverrfaglige kompetansen ikke yter like mye i samarbeidet, kan kompetansen bli mer ensformig og ikke lenger være tverrfaglig.

I intervjuet med kontaktlærer 2 ble andre forventninger skildret. Læreren beskrev forventningene til møte 3 blant annet med sitatene:

Æ har vørre på det samma møte 10 gång føler æ.

«Ehh», ##, ja det e et godt spørsmål. (...) Det bi vel en oppsummering som vanlig også sei vi stort sett det sammaa all. Som har blitt sagt veldig ofte, men samtidig e det jo greit å ha et møte sånn at vi får sjekka koss situasjonen e akkurat no. (...)

Sitatene tyder på at kontaktlærer 2 har mer negative forventninger enn kontaktlærer 1. Det tyder på at læreren ikke opplever møtene som givende i arbeidet med eleven. Videre forklarer læreren at forventningene går ut på at alle partene i møtet sier akkurat det samme som forrige gang, og at det ikke blir progresjon i elevsaken. Forventningene som læreren forklarte, kan påvirke samarbeidet negativt. Det er mulig å tolke utsagnet slik at læreren ikke har en opplevelse av at PPT ikke kommer med ny kompetanse som vil hjelpe eleven, som igjen kan føre til lavere engasjement i å arbeide tverrfaglig. (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 18-21 & 46-47; Martinsen et al., 2014, s. 18-19).

Likevel er det viktig å poengtere at selv om læreren har disse negative forventningene til møtene, mener læreren fortsatt at møtene er viktig for å gi kontinuerlig oppdateringer på hva skolen gjør for elevene. Dette er en tendens som bekrefter det Christensen og Godø (2021) skildret, at selv om lærere opplever dette samarbeidet som tidkrevende, mener lærerne at det er viktig (Christensen & Godø, 2021).

Selv om læreren opplever at dette samarbeidet ikke bedrer elevsaken akkurat nå, er det bevist at komplekse situasjoner kan få bedre løsninger gjennom en bred fagkompetanse og tverrfaglig samarbeid (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33; Furunes & Brataas, 2013). Winsvold (2011) beskrev i sin rapport at det handlet om at lærere ofte opplevde samarbeidet som noe meningsløst, men etter å ha arbeidet med dette konkret og bedret samarbeidet, ble denne opplevelsen mer positiv (Winsvold, 2011). Samarbeidet må oppleves som fruktbart for å gi gode resultater. Hvis ikke kan det oppleves som at kunnskapen er til stede, men at den ikke kommer frem til læreren (Hermstad et al., 2020). Å snu de negative forventningene læreren har til samarbeidet tar lang tid og krever kunnskap.

Den andre parten i samarbeidet hadde også beskrivelser som var negativt ladet i forkant av møtene. PP-rådgiverne valgte først å svare på spørsmålet om forventninger med en generell beskrivelse. PP-rådgiver 2 sa etter møte 1:

«ehh», #. Akk(!)urat i forhold til den saken her så, «ehh» #, hadde eg kanskje ikke så store forventningar fordi at det har vørre litt vanskelig.

Dette sitatet viser at PP-rådgiveren ikke hadde store forventninger før møtet ble igangsatt. PP-rådgiver 1 svarte også generelt på dette spørsmålet med sitatet:

##. Ehh, nei.... Ehh, skolen hadd... Ehh koss ska e sei deher, det e litt vanskelig ##. - Nei æ(!) tok grep. For å sei det sånn. Æ tok litt kontroll fordi æ fikk hør at det var en veldig vanskelig situasjon. Æ var ikke invitert inn i utgangspunktet # i møtet.

Siden begge rådgiverne uttrykker negative forventninger i forkant av møtene, gir det et vanskelig utgangspunkt for samarbeid. I kapittel 2 ble det forklart at det å samarbeide på tvers av etater er noe som ikke kommer av seg selv, og noe som kan oppleves som utfordrende (Gocan et al., 2014, s. 15). God skoleledelse er viktig for å lykkes med samarbeidet (Borg et al., 2022) Disse utsagnene fra PPT og skolen er med på å bekrefte at samarbeid på tvers av etater medbringer utfordringer. Da kommer det naturlige spørsmålet: hvilke utfordringer kommer fram i sitatene? En av utfordringene som blir beskrevet er at PP-rådgiver 1 ikke ble invitert inn i møtet, og derfor måtte PPT selv ta kontakt for å følge mandatet sitt i denne elevsaken (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Når PPT da blir deltakende og tar styringen i møtet, kan dette igjen påvirke relasjonen til de andre partene i samarbeidsmøtet negativt, blant annet fordi de andre partene i møtet får mindre makt. Dette er eksempler på momenter som kan være med å påvirke samarbeidet mellom etatene (Gocan et al., 2014).

Videre i intervjuene med PP-rådgiver 1 var ble svaret om hva som var forventningene til møte 2 mer konkret:

No hadd det jo vorre ein episode i forhold til mobbing som hadd kommet opp. Så (i dag) var det litt å få en konkret plan.

Dette utsagnet kan tolkes som positivt, og viser at når en elev opplever en konkret hendelse er det forventet at dette skal bli diskutert av et tverrfaglig lag. Det tverrfaglige

samarbeidet gir bedre muligheter for at fagpersonene med ulik kompetansebakgrunn får diskutert hvordan elevsaken skal håndteres (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33; Furunes & Brataas, 2013; Johannesen & Skotheim, 2021). Samarbeidet er ekstra viktig i møte 2 når elevens foresatte er deltakende i møtet, og er med i diskusjonen (Martinsen et al., 2014, s. 18-19). Den konkrete planen som kontaktlæreren nevner, blir framstilt gjennom en arbeidsmodell som PP-rådgiver 1 bruker aktivt i samarbeidet med skolen. Metoden er delt inn i to faser og har som hensikt å få fagpersonene til å arbeide mer systematisk med elevsakene (Nordahl, 2012, s. 8-9 & 28-29). PP-rådgiveren forklarer at forventningen til møtet var å få laget en plan sammen. Dette er en positiv forventning til samarbeidet som tyder på at etatene vil bli enig i hvordan de sammen skal håndtere elevsituasjonen.

Videre ble informantenes spurt om deres forventninger til møtene ble innfridd. Kontaktlærer 2 hadde et kort og konsist ja som svar til at forventningene ble innfridd. Dette er ikke overraskende da kontaktlærer 2 uttrykte minimale forventninger til møte 3. Forventningene til læreren handlet om at møtet ville være gjentakende med lite ny informasjon som ikke ville gi progresjon i saken, og dette sa læreren at var resultatet av møtet slik:

Førr vess det e et oppfølgingsmøte om koss ting går no. Og vess ting går bra, så treng vi itj å skru tia tebacke. Og setta der å prat nå meir om det som ikke har fungert tiliar.

Kontaktlærer 1 uttrykte også en opplevelse av at forventningene til møtene ble innfridd:

«Ehh», ja, det føle æ. «ehh», æ trur liksom vi fortsett... - og du såg no di derre plakatan som vart tatt som vi har jobba med ilag med tiliar. Tok opp der det kom og så fikk ja, fikk en liten sånn setback. Så fikk vi ei avklaring på veien videre som vi egentlig va litt enig om da.

Her viser læreren igjen en litt større forventning om at PPT skal fortsette å styre møtene og fremgangen i elevsaken. Lærer 1 forklarer at forventningene ble innfridd, og at møtet fortsatte der forrige møte sluttet, med den samme avklarte strukturen. Her blir igjen arbeidsmetoden som PP-rådgiver 1 bruker i samarbeidet lagt vekt på som et positivt arbeidsredskap (Nordahl, 2012, s. 8-9; Nordahl & Overland, 2014, s. 36). Fra samtalene med PP-rådgiverne blir det samme perspektivet fremtredende. PP-rådgiver 1 gav korte svar som gikk ut på at forventningene ble innfridd. Mens PP-rådgiver 2 svarte blant annet dette etter møte 1:

Ja, æ opplevd møtet i går som veldig positivt førr at eg opplevd at dem var villig te å tenk mer løs(!)ningsorientert herre gången. Og at dem kanskje ser litt mer det som eg ser da.

Dette tolkes som at rådgiveren opplevde det som positivt at læreren var mer villig til å være mer fleksibel og løse utfordringene på den måten rådgiveren ønsket. På den andre siden viser dette at møtesituasjonen kanskje innebærer en diskusjon hvor begge parter argumenterer for sitt synspunkt uten å være fleksibel for å inngå kompromiss (Martinsen et al., 2014, s. 18-19). Hvis dette er tilfellet er den eneste muligheten for progresjon i saken når en av partene gir etter for den andre parten sitt synspunkt.

Selv om forventningene fra informantene ble innfridd er ikke det nødvendigvis bare gode nyheter for samarbeidet. Mange av sitatene i forrige delkapittel tilsier at forventningene var negative, og da er det ikke nødvendigvis positivt å innfri gitte forventninger. Det at

forventningene ble innfridd kan bety at møtene gikk slik som eller bedre enn forventet. Med denne tolkningen er det ikke overraskende at forventningene ble innfridd da alle informantene hadde lave forventninger til møtene. Videre i samarbeidet er det viktig å få endret mentaliteten og gradvis hevet forventningene partene har før møtene. Senere i dette kapitlet blir det drøftet hvordan etatene kan bedre samarbeidssituasjonen, og på denne måten bedre resultatene av møtene.

4.1.3 Møtet som utgangspunkt for videre samarbeid

Informantene fikk muligheten til å forklare om de opplevde samarbeidsmøtene som et godt utgangspunkt for videre samarbeid mellom etatene. Etter møte 1 og 2 var de deltakende informantene enige i at møtene var gode utgangspunkt for videre samarbeid. Møte 1 var som nevnt, et fagmøte og her var både PP-rådgiver 2 og kontaktlærer 1 enig i at dette var et godt utgangspunkt for det videre samarbeidet.

PP-rådgiver 2 forklarte hvorfor møte 1 var et godt utgangspunkt slik:

(...) Forde at vi klart å sett opp litt punkte, vi klart å skjematiser litt te at vi ska ha faste møter med faglærera og vi klart(!) å legg en plan da. Det føler eg at vi ikkje har klart før no

Kontaktlærer 1 forklarte den samme tendensen i sitt intervju om det samme møtet:

Ja. Det va det. For vi fikk litt klaring i status og vi fikk litt klaring i planen videre. Vi fikk fordelt litt rolla.

Med utgangspunkt i disse utsagnene fra kontaktlærer 1 og PP-rådgiver 2 etter møte 1 er det mulig å tolke det slik at samarbeidet har blitt bedre gjennom å få et felles språk, en felles plan og en enighet i rollefordelingen i akkurat denne situasjonen (Gocan et al., 2014; Johannesen & Skotheim, 2021, s. 46-47; Martinsen et al., 2014; Røkenes & Hansen, 2012, s. 244). Likevel var PP-rådgiverens forventninger lave i forkant av møtene. Det er naturlig å tolke det slik at det har vært utfordringer i å få lagt en plan for hva som skal gjøres, og hvilke faglærere som skal være deltakende i møtene og lignende.

I denne situasjonen uttrykker læreren det samme ved å si at møtet var et godt utgangspunkt for videre samarbeid. Dette fordi det ble en klaring i rollefordelingen og det videre arbeidet med eleven. Partene som samarbeider har brukt mye tid på å utarbeide en plan, men etter dette møtet hvor fagpersonene fikk diskutert videre framgang og rollefordeling ble det et bedre utgangspunkt for et fruktbart samarbeid (Winsvold, 2011). Her er det viktig å nevne at også lærerens forventninger i forkant av møtet var mer negative enn det som uttrykkes i sitatet ovenfor.

Partene sier også i møte 2 at møtet var et godt utgangspunkt for videre tverrfaglig samarbeid. PP-rådgiver 1 forklarer det slik:

Ilag bi vi(!) beir enn hvis man sett alein med saken. Hadde skolen arbeidet alene tenker æ at de itj hadd komme like langt i alle saker, nødvendigvis. I nån saka

kan man fikse ting (alene²) det e itj det. Men når ting e kompliserte e det lurt at man sett(!) ilag, både foreldre, heim, ppt, bup, skole og lignende (...)

Her velger rådgiveren å rette fokus på hvilke fordeler tverrfaglig samarbeid bringer med seg. Rådgiveren argumenterer for at selv om det er mulig i enkelte saker å arbeide alene, vil det generelt være større potensial for å gi elever et godt skoletilbud hvis etatene samarbeider effektivt (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33; Furunes & Brataas, 2013; Johannesen & Skotheim, 2021, s. 46-47; Klomstén & Fikse, 2021, s. 30-31).

Under observasjonen av møte 3 uttrykte begge partene et mer negativt syn på om møtet kunne gi et godt utgangspunkt for det videre samarbeidet. Fra PPT sin side svarte PP-rådgiver 1 på en mer vag måte:

#, ja, æ syns no det. Æ tenke no det at det gikk no ikke i no negativ retning «flirer litt».

Gjennom denne kommentaren er det mulig å anta at samarbeidet mellom kontaktlærer 2 og rådgiveren har vært fruktbart. Sitatet kan tolkes som et tegn på usikkerhet på hvilken relasjon rådgiveren har til læreren. Denne relasjonen og hvordan det påvirker samarbeidet mellom dem blir mer diskutert i delkapittel 4.3. Kontaktlærer 2, som er den andre parten i samarbeidet, hadde en lignende kommentar:

«ehh», ja det trur æ. assa... - absolutt. "ehhh", #, æ føle egentlig itj att, ppt helt hjelpe oss i å kom no lenger. Dem... - dem har på en måte en funksjon i å følg opp at det bi gjort. Men æ(!) føle ikke at dem har en part egentlig. «ehhh», i... - assa, #, dem e kanskje viktig førr å i det hele tatt pass på at vi gjør jobben vårres og følge opp det. Men dem (ppt³) gjør ingenting. Anna enn å kom på det møtet. (...) Vi ha hatt veldig mang møta som e lik da førr å sei dæ sånn. Og eleven har... #, har utfordringa og sånn som æ føle itje bi helt tatt tak i da.

I dette sitatet velger læreren å først si at samarbeidet fungerer greit, men deretter uttrykkes et mer negativt perspektiv på situasjonen. Det ble sagt at PPT ikke har en rolle i arbeidet med eleven, og det kan tolkes slik at læreren opplever samarbeidet litt overflødig. Videre i intervjuet forklarte læreren hva som hadde skjedd etter oppfølging i en tidligere elevsituasjon, dette om PPT:

«(...) Og da føle jo både mæ og X at ja ppt klappe sæ sjøl litt på skuldra for at dem da på en måte har følgt opp oss da».

Denne opplevelsen av samarbeidet som læreren uttrykker er en åpenbar utfordring. Partene burde være villig til å bruke tid for å bygge sterkere relasjoner, slik at partene blir mer mottagelige for kompetanseutveksling seg imellom (Eide & Eide, 2004, s. 140-143; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 24-25; Vedeler, 2000, referert i Martinsen et al., 2014, s. 29)

Hvis partene klarer å kommunisere bedre, vil dette kunne medføre mer effektive møter slik at det blir behov for færre og kortere møter. Hvis arbeidet PPT gjør blir mer synlig i skolen (Hermstad et al., 2020) så kan lærerens opplevelse av at det kun er skolen som arbeider for eleven utenfor møtet bli endret. En metode for å få mer progresjon i sakene

² Informanten henviser her til «alene». Ordet uttales ikke her, men forklares i en annen del av sitatet. Det er tatt med for å tydeliggjøre meningen i utsagnet.

³ Her referer informant til PPT

kan være å benytte seg av Nordahl (2012) sin arbeidsform i møtene (Nordahl, 2012, s. 8-9 & 28-29).

Samarbeidet mellom PPT og læreren i samarbeidsmøte 3 kan tolkes som ikke-fruktbart. Ut ifra sitatene kan det tolkes som at begge partene opplever situasjonen som utfordrende. Det er krevende, men fortsatt viktig å få endret denne tendensen (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 46-47; Lassen, 2014, s. 21). Likevel er dette noe som kan være tidkrevende og utfordrende for begge parter (Winsvold, 2011). Det er flere faktorer som må bedres for å gjøre situasjonen bedre, men skoleledelsen må prioritere å få en forbedring i systemene for tverrfaglig samarbeid (Opplæringslova, 1998, § 10-8). Disse møtene kan være en god arena for både PP-rådgiverne og lærerne for å utvikle kompetanse og samarbeid seg imellom, slik at elevene får et best mulig skoletilbud (Martinsen et al., 2014, s. 27). Likevel må partene være bevisste på at det tar tid å utvikle samarbeidet, relasjonene og skal man lykkes må etatene være villig til å inkludere hverandre i dette arbeidet (Hermstad et al., 2020; Winsvold, 2011).

4.1.4 Opplevd nytteverdi av møtene hos partene

Det siste temaet i denne kategorien er informantenes opplevelse av møtenes nytteverdi. I intervjuene etter møte 1 og 2 hadde svarene lignende tone som i forrige delkapittel, det vil si at begge partene opplevde møtene som nyttig (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 22). Argumentasjonen til informantene i møte 1 og 2 hadde også likhetstrekk, dette fordi at informantene opplevde møtet som nyttig ettersom partene klarte å bli enige om konkrete planer i hvordan elevsaken skal bli håndtert.

I møte 3 var det, som i forrige delkapittel, mer sprikende svar. Forskjellen fra forrige delkapittel er at her var partene uenige om møtet var viktig for arbeidet med eleven. Kontaktlærer 2 uttrykte en ganske tydelig mening om hvor nyttig dette møtet var for arbeidet med eleven:

#, «ehh» neei, ikke for det som skjer framover. Det har vi egentlig bra kontroll på men, det e jo nyttig i og førr sæ for det å ha et sånn overoppsynn med at, #, eleven blir følgt opp. Så sånn sett e det jo nyttig da. Men kanskje, #, kanskje dem kunna... - æ veit itj æ. Vi har jo snakka litt om hyppigheten på møta da. #, æ e itj så gla i møta vess det itj dokke opp no som e relevant eller nytt da.

Når PP-rådgiver 1 snakket om nytten fra samme møte sa rådgiveren blant annet:

(...) det e ikke så veldig lenge sia det va ganske akutt. «ehm», så æ syns det e viktig å møtes og evaluer ke e status no koss... at det ikke har vørre ei forverring igjen da. For da må vi kjapt komma inn å endre på ting. #, «Ehh» så det e viktig i sæ sjøl. «ehh», men det kunna man kanskje ha fått gjennom å... - nei det e nokka med å møtes, nokka med å sett sæ ned å faktisk ha tia te å #, snakk om den her eleven. (...)

Ut fra sitatet fra kontaktlærer 2 blir det igjen et svar som tilsier at læreren ikke opplever disse samarbeidsmøtene som et positivt hjelpemiddel i arbeidet med eleven. Læreren opplever møtet som unødvendig bruk av tid da det ikke kommer ny informasjon i møtet. For å bedre samarbeidet mellom etatene kan det være relevant å få en bedre oversikt på hva partene faktisk gjør i arbeidet med eleven. Læreren beskriver en opplevelse av at

PPT ikke bidrar (Omdal & Thygesen, 2018, s. 85), og dette kan gjøre at møtene oppleves som ikke relevant for arbeidet med eleven. Klarer partene å snu denne trenden og forstå hverandres roller (Meld St. 6 (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2022) bedre, kan det gi læreren en bedre opplevelse av samarbeidet med PPT.

Fra PPT sin side argumenterer PP-rådgiver 1 for at møtet er nyttig i arbeidet med eleven. Argumentasjonen til rådgiveren går blant annet ut på at elevsaken tidligere har vært akutt, og at det derfor er viktig at etatene er kontinuerlig med i arbeidet hvis situasjonen skulle forverres igjen. PP-rådgiverens argumentasjon er lik utgangspunktet for prosjektet «PPT tett på», hvor målet er å hjelpe barn tidlig (Geminisenteret OppInk, 2023; Hermstad et al., 2020).

Et moment partene er enige om handler om at møtene er viktig for å følge opp at arbeidet faktisk blir gjort på en god måte. Dette kommer frem i sitatene fra begge partene etter møte 3, men uenigheten oppstår ved at læreren opplever møtene som misbruk av ressurser når elevens skolesituasjon er bra. PP-rådgiveren argumenterer for at møtene er viktig, men er litt nølende i besvarelsen ««(...) #, «Ehh» så det e viktig i sæ sjøl. «ehh», men det kunna man kanskje ha fått gjennom å... - nei det e nokka med å møtes, nokka med å sett sæ ned å faktisk ha tia te å #, snakk om den her eleven. (...)». Ut fra sitatet kan det tolkes slik at rådgiveren ønsker å argumentere for at det er viktig å møtes, men besvarelsen er litt nølende. I tilfeller hvor elevsituasjonen er stabil: hadde det vært en mulighet å minke hyppighet av møter, eventuelt minke antall fagpersoner som deltar i møtene? På denne måten hadde begge partene kanskje blitt mer fleksibel slik at relasjonen og dermed også samarbeidet mellom PP-rådgiver 1 og kontaktlærer 2 blir bedre i framtidige tilfeller der elevsituasjonen krever større hyppighet av møter. Ved å ikke bruke ressursene der det ikke er behov, kan disse flyttes dit de trengs og partene oppleve hverandre som fleksible.

4.2 Kategori 2 – Kommunikasjon

Den neste tematikken er kommunikasjon (Eide & Eide, 2007, s. 17). Hvordan etatene kommuniserer med hverandre har stor betydning for samarbeidet mellom dem (Omdal & Thygesen, 2018, s. 63). Så for å besvare problemstillingen på en god måte er det viktig å ha en god forståelse for hvordan informantene kommuniserer i møtene og hvilken påvirkning dette har på det tverrfaglige samarbeidet. Denne kategorien er delt inn i utvalgte underkategorier: hvem som tar ordet i møtene, anerkjennelse, spørsmålenes rolle i møtene og informantenes generelle opplevelse av kommunikasjonen.

4.2.1 Hvem tar ordet i møtet?

I denne underkategorien blir datafunnene fremstilt, både gjennom sitat fra intervju hvor informantene forklarer egne opplevelser og gjennom skildringer fra mine egne observasjoner av møtene. Under intervjuene uttrykte kontaktlærerne et litt forskjellig syn på hvem som tok ordet mest i løpet av møtene. Kontaktlærer 1 skildret samme perspektiv etter både møte 1 og 2:

Ja, det syns æ. «ehh», vi e flink te å la alle få komma te orde. Og utrykk sæ, ja det gjør æ.

Ut fra utsagnet til læreren er det naturlig å vurdere at alle partene i samarbeidsmøtene er like deltakende i kommunikasjonen. Likevel, er det ikke alltid negativt å ha en eller flere aktører som styrer kommunikasjonen i møtene. Har deltakerne i møtet fordelt roller hvor det er noen som styrer kommunikasjonen mer, er det naturlig at denne personen tar ordet mest. En part snakker, mens den andre parten lytter, dette fortsetter i en sirkulær prosess (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 216-219). I møter hvor det er en gitt ordstyrer er det viktig at begge partene er bevisste på fire-perspektivmodellen (Røkenes & Hanssen, 2012). Den parten som er ordstyrer, må ha et bevisst forhold til andreperspektivet og reflektere over at alle partene får muligheten til å ytre sine meninger og perspektiv. I tillegg må den lyttende parten være selvbevisst på egenperspektivet og faktisk ytre sine meninger når parten er uenig med ordstyreren (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39-41).

Kontaktlærer 2 hadde et annet perspektiv på hvem som tok ordet mest i møte 3:

Det e ofteeee, #, lærern. Fordi det e vi som sett med dem og kanskjeeee, kanskje mor da. ##, «ehhh», og det e jo viktig at foreldran og får plass. Og... og blir hørt. Også lytte ofte ppt mytje, også føle æ at det e vi som gjør det meste... - også e det vi som får de meste nye oppgavan å gjør da. «ehhh», ##, ja(!).

Dette sitatet tyder på at læreren mener lærerne tok ordet mest, mens PPT hadde en observerende rolle. Utsagnet fra lærer 2 viderefører perspektivet fra tidligere sitat som viser at det er forbedringspotensial i samarbeidet med PPT. PPT skal være et rådgivende organ (Opplæringslova, 1998, § 5-6), så når PP-rådgiver 1 tar en mer lyttende rolle kan dette være bevisst for å gi anerkjennelse til partene som forklarer sin side av en sak (Lassen, 2014, s. 85). Det kan være viktig å velge når og hva som blir sagt når det er foresatte som forklarer sin opplevelse av en situasjon, dette igjen gjør at PP-rådgiveren vurderer det som viktig å lytte til partene før eventuelle råd blir presentert. Dog er det viktig å poengtere at i de tre møtene jeg observerte var det til tross for at kontaktlærer 2 tok ordet mer enn PP-rådgiver 1 i møte 3, PPT som tok ordet mest totalt i møtene (Figur 2).

Når PPT beskriver sine perspektiv av hvem som tar ordet mest i møtene kommer det frem et annet synspunkt. PP-rådgiver 1 var deltakende i både møte 2 og 3. Rådgiveren forklarte situasjonen etter møte 2 slik:

Det var sikkert meg, æ ledet jo (Møtet⁴). #. Føle at mor og far var veldig aktiv. Ehh, og Spesialkoordinator ved skolen.

PP-rådgiver 1 forklarer sin rolle i møtet som ordstyrer. Dette igjen gjorde at rådgiveren tok ordet mest og styrte samtalene i møtet videre. Kontaktlærer 1 er også deltakende i møte 2, og opplevelsen av samarbeidet kan vurderes ut fra lærerens utsagn som positivt. Samtidig beskriver PP-rådgiver 1 at samarbeidet i dette møtet var bra, og at partene sammen klarte å løse større problem enn alene (Furunes & Brataas, 2013). At begge partene beskriver samarbeidet som kan tolkes som motstridende ut fra deres egne tidligere sitat. PP-rådgiveren har også allerede forklart at PPT ikke var invitert inn i møtet i utgangspunktet, men heller presset seg med for å hjelpe situasjonen. PP-rådgiver sa blant annet i sitatet fra delkapittel 4.1.2 «(...)##. - Nei æ(!) tok grep. For å sei det sånn.

⁴ Informanten referer til møtet

Æ tok litt kontroll fordi æ fikk hør at det var en veldig vanskelig situasjon. Æ var ikke invitert inn i utgangspunktet # i møtet». Da er det en interessant løsning at PPT, som i utgangspunktet ikke var deltakende i møtet, nå innehar rollen som ordstyrer. Det ble da PP-rådgiverens ansvar å skape en god atmosfære for samarbeidet i møtet gjennom blant annet å tilrettelegge for god dialog og fordele roller (Omdal & Thygesen, 2018, s. 65-71).

Rollefordelingen og planen videre ble beskrevet av begge parter som avklart i denne møtesituasjonen etter møte 2. Det vil si at begge partene visste hva de skulle gjøre fremover til neste møte, og rollene i møtet og arbeidet med eleven var satt.

Informantene i møte 3 uttrykte informantene en annen opplevelse av kommunikasjonen. PP-rådgiver 1 sa:

#, Æ ser førr mæ foreldran. Og #, skolen da. #, og litt bup. Æ hadd en meir passiv rolle. Snakka minner, tenke æ da.

Det er interessant at PP-rådgiveren her beskriver at PPT hadde en mer passiv rolle i møtet. Dette viser ulike sider ved rådgiveren. Det er mulig å styre et møte, for så å være passiv i det neste. Når jeg spurte rådgiveren videre i samtalen om dette var et bevisst valg var svaret:

«eh» ja, #, «ehh», nei tematikken i det her møtet vart jo blant anna overgangen te vidregående. Også valg. «eh» og dett #, følt æ at råd(!)giver, kontaktlærer, foreldre hadd meir... #, - «eh», ja va viktiar ka dem sa, dem skjenne jo ho aller best (...).

Dette tilsier at rådgiveren opplever det som et bevisst valg å observere mer og argumenterer for det gjennom temaet for møtet. I dette møtet ga tematikken rådgiveren en naturlig mer tilbaketrukket rolle siden de andre partene i møtet hadde en nærere relasjon til eleven. Her er det flere faktorer som er viktig å vurdere. Når PPT bevisst tar en mer tilbaketrukket rolle må den nonverbale kommunikasjonen være god (Eide & Eide, 2007, s. 198). I tillegg er disse utsagnene fra PP-rådgiver 1 bekreftende ovenfor hva kontaktlærer 2 forklarte etter møtet. PPT har en mer passiv rolle og dermed opplever læreren at PPT ikke gir like mye i samarbeidet som det skolen selv må. Dette igjen kan være årsaken til at læreren opplever samarbeidet som lite givende, og unødvendig bruk av tid (Omdal & Thygesen, 2018, s. 65-71).

På den andre siden er utsagnene med på å gi et godt inntrykk av kommunikasjonskompetansen PP-rådgiver 1 har. I møte 1 opplever rådgiveren at det er viktig å ta mer styring når lærer 1 er mer passiv (Figur 2), likevel beskriver rådgiveren læreren som et positivt bidrag i samarbeidet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 216-219). Det at rådgiveren bytter på roller i disse møtene kan tolkes som god kommunikasjonskompetanse siden rådgiveren vurderer hva som er det beste for det enkelte møtet. I det ene møtet er rådgiveren en tydelig ordstyrer, mens i det neste møtet er rådgiveren mer passiv (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42; Ulleberg, 2014, s. 102-103).

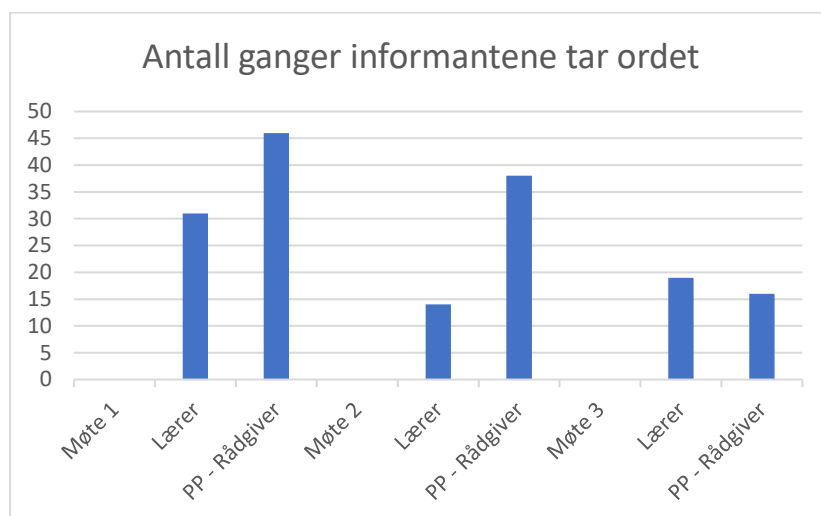
Den andre PP-rådgiveren svarte slik på spørsmålet om hvem som tok ordet mest i møte 1:

Æ e litt redd for at det var meg. «flirer litt». Det kan hend det var meg som tok det.

Dette utsagnet er også interessant på grunn av ordleggingen som PP-rådgiver 2 velger å bruke i sitatet. Ordet «redd» blir brukt, dette kommer frem senere i samtalen med

rådgiveren, da målet er at alle partene i møtet skal ha like mange muligheter til å presentere sitt synspunkt i en sak. Det er også interessant at det motstrider med opplevelsen til lærer 1 i møtet. Læreren opplevde at alle partene i møtet fikk ordet like mye. Det har blitt dannet en ramme i møtet som igjen styrer rollene (Bråten, 2004, s. 182-183). Her er det viktig å påpeke at selv om partene ikke snakker like mye, kan begge partene bidra like mye i arbeidet med eleven. Det viktige er at partene snakker til hverandre og har et respekterende perspektiv til hva den andre parten kan bidra med i samarbeidet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 47-49 & 51).

Under observasjonen av alle møtene ble det notert antall ganger de ulike partene tok ordet i løpet av møtet. I figuren under er det separert mellom møte 1, 2 og 3, og i alle møtene er det notert antall ganger informantene fra PPT og skolen tok ordet.



Figur 2 - antall ganger informantene tar ordet i møtet

Som figuren viser er det totalt sett et større antall ganger PP-rådgiverne tok ordet i møtene som ble observert. Hvor det i møte 1 og 2 var et signifikant høyere antall ganger PPT tok ordet enn hva lærerne gjorde. Møte 1 var som nevnt tidligere et fagmøte med bare tre deltakere som gjorde at antallet ganger partene tok ordet ble større. I møte 3 var det et jevnere antall ganger informantene tok ordet, men lærer 2 tok ordet litt mer under møte 3 enn PP-rådgiver 1. Her er det relevant å trekke frem at begge lærerne hadde en annerledes opplevelse av hvem som tok ordet mest i løpet av møtene enn hva jeg observert, mens PP-rådgiverne hadde en mer lik opplevelse i forhold til min observasjon. Grunnen til at lærerne opplevde det annerledes kan være fordi de fikk flest spørsmål angående elevens situasjon, noe som ikke fremgår av denne modellen.

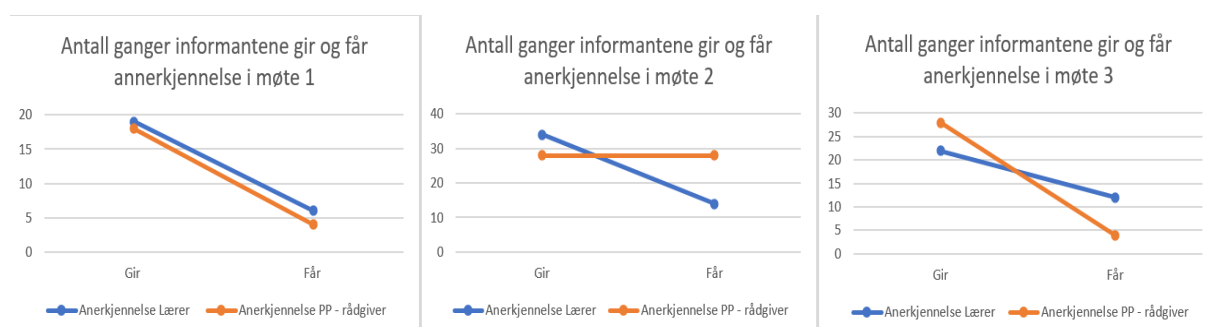
Når disse resultatene skal vurderes er det viktig å trekke inn Røkenes og Hanssen (2012) sine perspektiver på kommunikasjon. Alle partene tar med egne opplevelse av kommunikasjonen, og hva denne innebærer. Dette perspektivet er viktig for partene det gjelder, så selv om tallene viser at for eksempel kontaktlærer 1 ikke tar ordet like ofte som PP-rådgiverne i begge møtene betyr ikke det at opplevelsen til læreren at alle sammen er med i kommunikasjonen er feil. I sitatet til lærer 1 blir det sagt at partene er flinke til å få alle med i kommunikasjonen, og dette handler ikke bare om å ta ordet, men er en helhet i alt arbeidet med eleven (Bråten, 2004, s. 182-183; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 47-49). Samtidig beskrev begge rådgiverne at lærer 1, til tross for å ikke ta

ordet like ofte, er med i samtalen og er med i dannelsen av fellesskap hvor partene får en bedre forståelse av hverandres perspektiver på elevsaken. Læreren er også villig til å gjøre en god jobb for å bedre situasjonen til eleven. Dermed kan det vurderes at både læreren selv opplever at alle partene er like mye med, og at partene som arbeider med lærer 1 også opplever at læreren er like aktivt med i arbeidet med eleven. (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39–41).

På den andre siden må lærer 1 og rådgiverne i møte 1 og 2 bli flinkere til å analysere hvordan kommunikasjonen fungerer. Dette kan skje gjennom å systematisk vurdere hvordan kommunikasjonen fungerer. Når opplevelsen til læreren er sprikende fra observasjonen hentyder det at læreren ikke har en reell opplevelse av hvem som faktisk tar ordet mest i samarbeidet mellom partene (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42; Ulleberg, 2014, s. 102-103). Videre er det også sprikende resultater mellom beskrivelsene til lærer 2 og observasjonen fra møtene. Kontaktlærer 2 forklarte at PPT hovedsakelig har en observerende rolle, og selv om PP-rådgiveren hadde klart mest tilbaketrukket rolle i møte 3 var fortsatt rådgiveren aktiv i møtet. Igjen blir opplevelsen fra lærer 2 negativt rettet mot PPT, og i dette samarbeidet hadde det som tidligere nevnt være positivt å systematisk reflektere over hvordan møtene blir gjennomført (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42; Ulleberg, 2014, s. 102-103).

4.2.2 Anerkjennelse

Hvordan er informantenes opplevelse av anerkjennelse i møtene? Ut ifra figur 3 er det mulig å anta at alle partene er flinke til å gi anerkjennelse. Dette fordi at informantene stort sett gir mer anerkjennelse enn hva de selv mottar. Unntaket her er PP-rådgiver 1 i møte 2, dette fordi at rådgiveren styrte og hadde ordet mest i det møtet. Likevel gir rådgiveren også i det møtet mye anerkjennelse til de andre partene. Dette er et godt utgangspunkt for samarbeid, og noe av forklaringen er at PP-rådgiverne og lærerne gir anerkjennelse til alle deltakerne i møtene. Fagpersonene handler på denne måten for å skape en tryggere stemning og gir dermed et bedre grunnlag for samarbeid (Omdal & Thygesen, 2018, s. 63; Martinsen, et al., 2014, s. 18-19 & 41).



Figur 3 - antall ganger informantene gir og får anerkjennelse i møtene

Under intervjuene ble informantene spurt om de selv opplever at de blir anerkjent som en fagperson. PP-rådgiverne har begge en opplevelse av at det varierer fra sak til sak. PP-rådgiver 1 forklarer slik etter møte 2:

(...) Men i de sakene der æ føler æ har rett kompetanse. Som type skolevegring eller lignende. Så føler æ mæ anerkjent, fordi da ser æ at æ får til å gjøre en god jobb.

Dette utsagnet blir endret når rådgiveren beskriver situasjonen etter møte 3:

(...) Men æ fikk jo itj no spesiell anerkjennelse i det møtet her nei. «flirer litt», men det e litt sånn. Men æ følt itj nå behov førr dæ heller førr å sei dæ sånn.

Med utgangspunkt i disse utsagnene er det flere faktorer som er relevante å trekke frem for å besvare problemstillingen. Hva gir rådgiveren anerkjennelse som fagperson? Trenger alle parter alltid anerkjennelse? PP-rådgiver 1 forklarer at det som gir anerkjennelsesfølelsen handler mye om hvorvidt kompetansen til rådgiveren er god for å løse utfordringen (Andrews et al., 2018). Rådgiveren sier gjennom begge intervjuene at samarbeid er løsningen, og at sammen har man større mulighet for å lykkes. Har rådgiveren god kompetanse blir rådgiveren mer delaktig i samarbeidet og opplever en større grad av anerkjennelse. I møte 3 opplevde rådgiveren at situasjonen ikke krevde stor deltakelse og dermed ble ikke rådgiveren anerkjent i møtet. Dette gir igjen et uttrykk av at det viktigste er at gruppen i møtet sammen skal skape en felles forståelse og hvem som er mest dominerende er ikke like viktig (Bråten, 2004, s. 182; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 47-49).

PP-rådgiver 2 sin opplevelse etter møte 1 blir argumentert på en annen måte:

Ja, eg føler det. «Ehh»..., ##. Fordi at eg føle at dem (skolen) har no vørte bedre kjent med meg. «Ehh», (...) #, men det kommer an på møtet, og læreren. Nån gång ikke.

Argumentet til PP-rådgiver 2 er annerledes enn den første rådgiveren. Her handler argumentasjonen for anerkjennelse mer om hvor god relasjonen til de andre deltakerne i møtet er. Det handler blant annet om en opplevelse av likeverd i samarbeidet. Likeverdighet i samarbeidet kan oppleves gjennom å bli behandlet som et subjekt av de andre fagpersonene, eller gjennom at den andre parten faktisk lytter til perspektivet PP-rådgiveren presenterer (Lassen, 2014, s. 85; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42-43 & 51). Den andre parten i samarbeidet hadde også en sprikende forklaring på hvorvidt de opplevde at de ble anerkjent som fagperson. Kontaktlærer 2 beskrev situasjonen kort og konsist etter møte 3:

Nei, æ føle æ bi anerkjent førr... (...) Så da går det mer på sånn personting. #, eller når du føle at ting blir gjentatt.

Kontaktlæreren opplever anerkjennelse, og forklarer igjen at hvis det er utfordringer i samarbeidet handler det om andre faktorer enn nettopp det. Når læreren velger å poengtere at det kan være utfordringer basert på «(...) personting (...)» viser dette at samarbeidet trenger arbeid fra begge partene. Det er viktig at det dannes en felles ramme der partene kan arbeide mot et felles mål (Bråten, 2004, s. 182-183). Dette krever at partene vurderer hverandre som subjekt som har kompetanse å bidra med i arbeidet med eleven. Partene burde ikke vurdere seg selv som eksperten som skal forklare til den andre hvordan situasjonen er (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 51). Jeg tolker ikke situasjonen slik at partene har denne meningen om hverandre, men at de viser en slik holdning til den andre parten gjennom hvordan de kommuniserer (Uthus, 2017, s. 206-207). Her igjen handler det om relasjonsbygging og strukturen i møtet.

Kontaktlærer 1 hadde en ulik opplevelse etter de to møtene. Etter møte 1 svarte læreren:

##, «ohoh», det va et vanskelig spørsmål. «ehh», ja det syns æ e litt vanskelig å sei. «ehh», ##, konkret, førr æ føl jo oft at vi bi anerkjent som tillitsperson rundt eleva. Men samtidig så e vi... bi vi og... føle æ og at oft så bi vi sett på som bærre som nån som bærre ska ordn... (...) men anner gang ikke.

Etter møte 2 sier læreren:

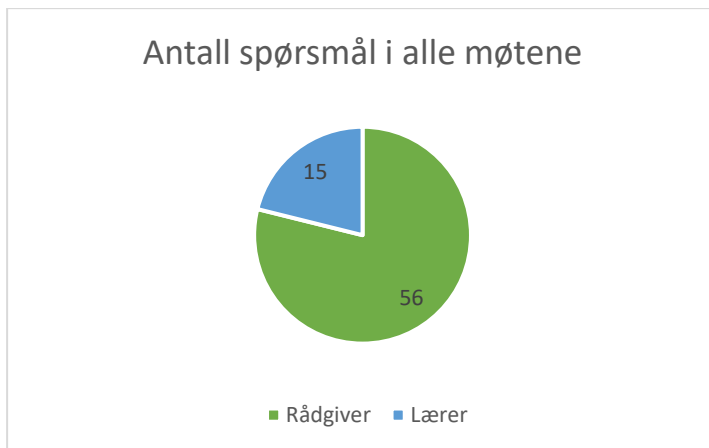
«ehh», #, ja(!) førr æ føle vi bi omtalt som tillitspersona rundt eleven. (...) Så her føle æ det.

En faktor som er interessant med disse utsagnene er at læreren opplever en stor forskjell i anerkjennelse etter møtene. Dette er interessant fordi at det er to ulike PP-rådgivere i møtene som igjen tyder på at relasjonene og samarbeidet har kommet lengre i møte 2 enn i møte 1. Utfordringen læreren legger fokus på etter møte 1 handler om at det bare blir mer og mer som læreren skal tilrettelegge for elevene. Det samme problemet om at det bare blir flere og flere tiltak læreren skal ordne hadde lærer 1 også forklart, se delkapittel 4.1.1. Dette gir en urealistisk forventning som læreren ikke klarer å mestre.

I begge sitatene forklarer læreren en opplevelse av å være tillitsperson til eleven, men i møte 1 konkluderer læreren med en opplevelse av mangel på anerkjennelse. Dette til tross for at læreren starter med samme argument i begge møtene, likevel blir konklusjonen av anerkjennelse forskjellig i møtene. Dette viser en forskjell som kan komme i de ulike møtesituasjonene. Selv om møtene er relativt like er det små marginer rundt konteksten i møtesituasjonen som kan endre opplevelsen læreren får etter møtet (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 53). Oppgaven til begge partene blir da å kommunisere hvordan situasjonen kan bedres, både som mottaker av og budbringer i kommunikasjonen (Lassen, 2014, s. 85; Omdal & Thygesen, 2018, s. 65-71; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 216-219). For å oppnå en møtesituasjon som er gunstig er det altså viktig å anerkjenne hverandre slik at diskusjonen blir likeverdig og møtedeltakerne opplever hverandre som subjekt med kompetanse som kan hjelpe elevsaken (Omdal & Thygesen, 2018, s. 65-71).

4.2.3 Spørsmålenes rolle i møtene

Et aspekt av kommunikasjonen i disse samarbeidsmøtene handler om å stille gode spørsmål. Ikke bare for å få frem egne meninger, men for å fremme alle sidene av en sak. Her blir blant annet hvem som stiller spørsmål viktig, i tillegg blir det diskutert hvilke typer spørsmål som blir stilt i møtene. Under observasjonen av møtene ble det notert hvem som stilte spørsmålene i alle møtene. Her er det en tydelig forskjell i antall ganger PPT stiller spørsmål til sammenligning med lærerne. Hvorfor er situasjonen slik?



Figur 4 - antall spørsmål stilt av informantene i møtene

I samarbeidsmøtene jeg har observert har det vært en annen part enn læreren som har hatt rollen som ordstyrer, samtidig har PP-rådgiverne hatt en styrende rolle i to av møtene. Dette gjør at PPT naturligvis stiller flest spørsmål. En av oppgavene til ordstyreren i et møte er å tilrettelegge for en god samtale og inkludere alle partene (Omdal & Thygesen, 2018, s. 65-71). Ofte er lærerne nærmere eleven enn PP-rådgiveren så dermed må rådgiverne stille flere spørsmål for å danne et helhetlig bilde av eleven. I tillegg ble det tydelig i møtene at PP-rådgiverne var aktive i å stille spørsmål for få deltakerne i møtet til å reflektere saken fra flere sider.

Med utgangspunkt i Røkenes og Hanssen (2012) sitt perspektiv på at kommunikasjonsprosessen er sirkulær blir det også naturlig at PPT stiller flere spørsmål enn lærerne (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 216-219). Samarbeidsmøtene som ble observert handlet om hvordan elevene det gjaldt hadde det på skolen, og lærerne ble dermed nærmeste tillitsperson som alle partene i møtet refererte til. Dermed oppsto denne sirkelen ved at de andre partene i møtet, inkludert PPT stilte spørsmål, mens læreren svarte. Her er en viktig del av samarbeidet at begge partene har en god kommunikasjonskompetanse slik at de forstår hvordan spørsmålene blir stilt og hvordan spørsmålene blir svart, både verbalt og nonverbalt (Eide & Eide, 2007, s. 198; Røkenes & Hanssen, 2012).

4.2.4 Innformantenes opplevelse av kommunikasjon

Det er også viktig å vite informantenes generelle opplevelse av kommunikasjonen i møtet. Hvordan velger informantene å oppsummere deres opplevelse av kommunikasjonen i møtet? Begge PP-rådgiverne beskrev at kommunikasjonen i møtene var god. PP-rådgiver 1 forklarer det slik etter møte 2:

(...) Kunne ha vorre kjempevanskelig, men når vi har deherre gode klimaet, trygge klimaet. Så går alt an å snakk om. Og foreldran e, etter kvart, var ikke sånn te å bynn på med, trygg på at skolen vil dem vel, og gjør en god jobb. (...)

Elevsaken var utfordrende og derfor uttrykte rådgiveren at samarbeidet kunne ha møtt på vanskeligheter, men siden kommunikasjonen mellom partene har bygd et fundament kan det håndtere utfordrende situasjoner. Partene har lyktes i å lage en felles arena hvor kommunikasjonen kan flyte bra selv i vanskelige situasjoner (Bråten, 2004, s. 182;

Røkenes & Hanssen, 2012, s. 47-49). Etter møte 3 sier PP-rådgiver 1 også at kommunikasjonen er grei:

Det følte som ganske så lett stemning og «ehh», kommunikasjonen fløyt grett (...) #, følt det va helt okey.

Dette svaret overrasket meg som intervjuer på grunn av tidligere sitater fra både rådgiveren og lærer 2 i samme møte. Derfor spurte jeg mer om hva rådgiveren mente med utsagnet:

(...) Det e jo fint, vess man kan få en atmosfære der det e rom før å vær uenig. Og, og utførdrer kvartanner litt å diskuter. #, det bør det vær rom for sant. «Eh», ##, men(!) da må all vær villig te å #, te å bruk tid(!) på det. Læreren her e opptatt av at det, det herre orke X egentlig itje å bruk tid på. Diherre møtan. Det har X signalisert mange gång (...)

Partene gir uttrykk for en uenighet i frekvensen av møtene. I sitatet forklarer rådgiveren en frustrasjon for at læreren ikke har et ønske eller tid til å være deltakende i møtene. Her gir rådgiveren en attribusjon til læreren hvor rådgiveren sier at utfordringen med samarbeidet er fordi læreren ikke ønsker å delta (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 216-219). Når rådgiveren velger å skildre kommunikasjonen i møtet som ok fordi det ikke var noen spesifikke utfordringer i akkurat det møtet kan det tyde på et utfordrende samarbeid. Partene har ikke lyktes i å skape en felles forståelse for hvordan etatene best mulig kan hjelpe eleven (Bråten, 2004, s. 182; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 47-49).

Etter møte 1 var det sprikende svar på opplevelsen av kommunikasjonen mellom partene. PP-rådgiver 2 og kontaktlærer 1 var begge enige i at møtet hadde en god kommunikasjon, men hvordan de beskriver kommunikasjonen som god er interessant. Rådgiveren sier:

Eg opplevde den som god(!), eg opplevde den som god. (...) ##, Nei det va no at, e opplevd dem som, at, - at e endelig opplevde dem som løsningsorientert. (...)

Kontaktlærer 1 forklarer kommunikasjonen i det samme møtet slik:

##, «Ehh», nei æ føle jo at kommunikasjonen eee, bra, men, #, kanskje sånn at vi... #, æ trur vi som skole kanskje ikke. Assa føles som at vi #, føles litt som at bestandig e det litt skolen som e den store stygge ulven da.

Ut fra sitatene viser det en tendens til at partene opplever kommunikasjonen som god i møte 1. Rådgiveren gir uttrykk for at kommunikasjonen er blitt bra i dette møtet fordi at skolen endelig er villig til å tenke løsningsorientert. Dette er bekreftende i forhold til sitatet rådgiver 1 ga tidligere, se delkapittel 4.1.2 «(...) dem var villig te å tenk mer løs(!)ningsorientert herre gången (...)». Det viser at opplevelsen til rådgiveren er positiv, men igjen tyder dette på at progresjonen i elevsaken skjer gjennom å presse frem sitt perspektiv istedenfor at partene sammen danner felles perspektiv.

Sitatet fra læreren gir en klar tendens av et mer negativt perspektiv på kommunikasjonen i møtet. Lærer føler at skolen alltid er syndebukken i utfordrende saker. Dette kan være på grunn av at læreren må svare på mange flere spørsmål i løpet av møtene (Figur 4). Partene burde ta denne opplevelsen til læreren på alvor, og reflekterer over hvordan partene kommuniserer med hverandre. Læreren opplever å selv være skyldig i situasjonene hvor eleven har det vanskelig, og det er alltid læreren som må endre en atferd. Dette er noe som PPT burde ta til seg i forhold til hvordan de

kommuniserer mulige tiltak og eventuelle kommentarer på praksisen til læreren (Lassen, 2014, s. 85; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 51). En mulig løsning er at partene sammen vurderer rollefordelingen og ansvarsfordelingen i samarbeidet som igjen kan gi et mer produktivt utgangspunkt for samarbeidet (Omdal & Thygesen, 2018, s. 65-71).

Som et oppsummerende sitat forklarer PP-rådgiver 1 sin opplevelse av kommunikasjonen mellom PPT og skolen slik:

Det har kanskje vært lite samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Rådgivere har opplevd å ikke bli kalt inn til møter eller fått beskjed om viktige hendelser knyttet til elevens faglige og sosioemosjonelle fungering i skolen. Skolen og lærerne har kanskje følt på en misnøye knyttet til PP-tjenesten sitt arbeid og tilstedeværelse. Det har vært lite og dårlig kommunikasjon fra begge parter og samarbeidet har blitt preget av dette. Dette har igjen kanskje påvirket antall henviste elever og opplevelsen av veiledning fra PP-tjenesten til skolen. Det kan antas at både skolen og PP-tjenesten har opplevd samarbeidet som ikke-fruktbart, men begge parter har kanskje vært skyld i situasjonen

Dette er et revidert sitat av informanten. Innholdet her er viktig fordi rådgiveren oppsummerer kommunikasjonen og samarbeidet mellom etatene slik at det er tydelig at samarbeidet har et stort forbedringspotensial. Det er store utfordringer i rollefordelingen, ansvarsfordelingen, og kommunikasjonen. For at samarbeidet skal bedres er det viktig å bruke rikelig med tid og ressurser slik at partene sammen bygger opp relasjonene seg imellom.

4.3 Kategori 3 – Relasjoner

Det er som nevnt i kapittel 2 forventet at skolen og PPT skal samarbeide i arbeidet med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, § 10-8), og dermed blir relasjonskompetansen til lærere og PP-rådgivere en del av deres faglige kompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9). Relasjonene mellom partene i samarbeidet vil være en pådrivende faktor for å lykkes i arbeidet. Dermed blir denne kategorien delt inn i tre underkategorier; hvordan relasjonen i de ulike møtene påvirker strukturen på møtet, hvordan PP-rådgiverne opplever relasjonens påvirkning på møtet, og lærernes opplevelse av relasjonens påvirkning på møtet.

4.3.1 De ulike møtenes struktur

Forskjellige møter vil kunne ha ulik struktur for hvordan samarbeidet fungerer (Martinsen et al., 2014, s. 17), dette ble også tydelig under observasjonen av de ulike møtene. Det var en stor forskjell i hvilke generelle inntrykk de ulike møtene ga meg som observatør. Møte 1 var som tidligere nevnt et fagmøte med bare tre deltakere i møtet. Skolens spesialpedagogiske koordinator skrev referat, i tillegg var PP-rådgiver 2 og kontaktlærer 1 deltakende. Strukturen i møtet var systematisk, men også mer naturlig enn de andre møtene. Det vil si at møtet hadde en løs struktur hvor alle partene tok ordet, noe som ble tydelig under observasjonen (Figur 2). Partene hadde en konstruktiv samtale, men

det var en del kommentarer og innspill som hadde en mer humoristisk undertone. Alt i alt var møtestrukturen konstruktiv, men mer flytende da ikke var en konkret ordstyrer slik som i møte 2 og 3.

Møte 2 og 3 var samarbeidsmøter med flere deltakere. Dette gjorde at strukturen måtte være strammere enn i møte 1. Det var i begge møtene en ordstyrer som fordelte ordet, og sørget for å få framgang i diskusjonen i møtene. Likevel var det innspill blant deltakerne for å lette stemningen i møtet. En formell struktur er ikke nødvendigvis negativt siden alle deltakerne fikk muligheten til å fremme sine synspunkt (Martinsen et al., 2014, s. 27-28).

Både lærerne og PPT beskriver en blanding mellom fagmøter og samarbeidsmøter som positivt for samarbeidet, blant annet fordi at det blir større mulighet for å være tydelig faglig uenig i møter uten foresatte. PP-rådgiver 1 forklarer at i møter med foresatte er rådgiveren mer forsiktig i sine tilbakemeldinger:

(...) æ tenke det heile tia på «ehm» #, at kommunikasjon mellom skole og heim... - assa kontaktlærer og foreldre. Det e kjempe viktig. Så da må du balanser «ehh», sånn at du ikke... - assa at du ivaretar en god relasjon mellom foreldre og kontaktlærer. (...)

Kontaktlærer 1 er helt enig i dette perspektivet fra PPT:

(...) for da får jo bare vi lagt frem #, «ehh» ting som... - presenter ting som e lettare... - greiar å få snakk om når hovedperson og foresatte ikke e tilstede da (...).

Partene opplever det som viktig å ha gode relasjoner til foresatte, i tillegg er det viktig at foresatte opplever skolen som trygg for deres elever. I tillegg kan det være utfordrende å diskutere en elevs utfordringer mens foresatte til eleven er deltakende i møtet. Dermed blir det færre muligheter for diskusjon i møter med foresatte. Dette fører til at begge partene opplever det som positivt for samarbeidet hvis samarbeidsmøtene blir supplert med fagmøter.

4.3.2 PPT sin opplevelse av relasjonens påvirkning i møtene

I dybdeintervjuene beskriver informantene viktigheten av trygghet i relasjonene mellom partene. PP-rådgiver 1 forklarer:

ja, nei æ bare tenker at handle om relasjonerna mellom oss i møtet og sant. Mellom mæ og kontaktlærer, mellom mæ og spesspedkoordinator, mellom mæ og foreldran og mellom dem(!) sant. Ehh, den relasjonen, vi må va trygg. (...)

PP-rådgiver 2 har et lignende syn på viktigheten av trygghet i relasjonen:

(...) «Ehh», bruk tid på å snakk ilag. «Ehh», både den her kaffepraten, men også den her møtepraten. Også må vi tål(!) å va uenig.

Begge informantene fra PPT er eng i at relasjonene er viktig. De argumenterer for at partene må være trygge på hverandre. De opplever at det er viktig å bruke tid på å bygge relasjoner og at samtaler utenfor møtene påvirker relasjonsbyggingen. I møte 1 og 2 ble det viktig for partene å fortsette å arbeide med relasjonene som allerede eksisterte (Fallmyr, 2021, s. 42-43). Dette er en kontinuerlig og krevende jobb som må

gjøres av begge parter (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10-11; Spurkeland, 2012, s. 17). Lykkes de med dette og møtesituasjonen blir trygg, vil det være en stor suksessfaktor i arbeidet mellom skolen og PPT (Martinsen et al., 2014, s. 43-45).

Selv om PPT har gode relasjoner som mål i samarbeidet blir ikke alltid situasjonen slik i praksis. Etter møte 3 skildrer PP-rådgiver 1 relasjonen sin med kontaktlærer 2:

(...) Så han hadd egentlig ikke tia te å møt oss. Æ(!) har kanskje ti minutt, va litt sånn sant? Æ har sutte i nokk av di herre møtan, det e itj nå vits i. Han hadd den holdninga der (...)

(...) Kanskje va æ litt førr redd førr å still det spørsmålet i og med at æ kjenne litt på den motstanden mot å gjør endringa i skolen kanskje det itje e helt optimal da.

Disse sitatene fra PP-rådgiveren viser fortsatt tendensen til at det er utfordringer i samarbeidet mellom PPT og skolen i denne saken. Det kan tolkes som at det er store utfordringer i relasjonene, og dermed blir det krevende for både læreren og PP-rådgiveren å snu denne trenden (Fallmyr, 2021, s. 42-43; Røkenes & Hanssen, 2012, 10-11; Spurkeland, 2012, s. 17). Slik situasjonen er nå er partene separerte og handlingene partene gjør skaper et større og større skille (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 27). Å snu denne tendensen kan være krevende, men det er ikke umulig (Klinge, 2021, s. 17). Sitatet fra PP-rådgiveren er noe som begge parter må reflektere over siden rådgiveren velger å ikke stille kritiske spørsmål på grunn av relasjonen mellom partene. Dette igjen kan i verste fall svekke skoletilbudet for eleven det gjelder.

Både skolen og PPT har et ansvar i å bedre relasjonen mellom seg og utvikle egen relasjonskompetanse. Partene må være bevisste på egen væremåte, hvordan de kommuniserer med hverandre og arbeide for å bedre relasjonen mellom seg (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 178 – 191; Ulleberg, 2014, s. 183-186). Min tolkning og vurdering av partene er at de har et ønske om å hjelpe eleven, og dermed må fokuset være å skape et bedre samarbeid seg imellom. Etatene klarer sammen å gjøre en bedre jobb enn hva de ville gjort alene (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33; Furunes & Brataas, 2013; Johannesen & Skotheim, 2021, s. 46-47; Lassen, 2014, s. 21).

PP-rådgiver 2 forklarer at relasjonsbygging er en stor del av arbeidshverdagen:

(...) Også har mye av min jobb da vært at e ska komm i posisjon te læreran. Asså ta den kaffen på pauserommet. Prat tullprat med dem. La dem få muligheten te å fortell meg kordan det e å vær lærer. Og støtt dem på det æ kan da. (...)

Det er ikke alltid rådgiveren opplever at skolen er villig til å lytte til PPT sine refleksjoner i alle elevsaker:

(...) Ja, det e litt måten dem kommuniserer på og måten den relasjonen e da. Og så kan du jo av og te føl at her e det nå som mener at PPT ikke har nå å kom med.

Ut fra sitatene viser rådgiveren en evne til å reflektere rundt viktigheten av å bygge relasjoner kontinuerlig i samarbeidet. Relasjonsarbeidet er viktig, og ikke noe som blir ferdig (Klinge, 2021, s. 17; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10-11). PP-rådgiveren opplever også at i enkeltsaker er ikke lærerne villig til å lytte til PPT sine anbefalinger. Dette er en av grunnene til at det er viktig å arbeide med relasjoner, da gode relasjoner gjør at partene er mer villig til å lytte til hverandres kompetanse (Eide & Eide, 2004, s. 140-143; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 24-25).

4.3.3 Lærernes opplevelse av relasjonens påvirkning i møtene

Lærerne er stort sett enige med PPT om at relasjoner har stor betydning for samarbeidet. Kontaktlærer 2 forklarer denne betydningen slik:

Det(!) e mer... kanskje personavhengig da. Som... - av og te så krasje du mer med nån persona enn med andre. Mens med andre igjen så føle du at her har du en felles forståelse da.

For læreren er det viktig at partene klarer å danne en felles forståelse av en situasjon for å kunne bygge relasjon med PPT (Martinsen et al., 2014, s. 40-41). Utfordringen i dette utgangspunktet er at læreren beskriver at om det skal være gode relasjoner må partene ha felles forståelse om dette. En av hovedargumentene for et tverrfaglig samarbeid handler om at det skal være flere perspektiv på sakene for å gi et bedre tilbud til eleven det gjelder (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 46-47; Lassen, 2014, s. 21).

Utgangspunktet er at partene skal ha en ulik forforståelse, deretter sammen bygge en felles forståelse for hva som blir riktig fremgangsmåte.

Videre forklarer også læreren etter møte 3 at relasjonen mellom partene påvirker handlingene i framtidige møter:

(...) Men det vart litt krasj med mæ og ho fra ppt da. Og det vil du da kanskje merk at... #, - assa på møtet i dag ska ikke æ hev stemmen min. For ting går egentlig veldig fint. Så det e itj nødvendig. Men, det itj nå sånn... - vi e itj på julekortlista te kvartanner for å sei dæ sånn «begge flirer litt».

Læreren er opptatt av at selv om det har vært en utfordrende relasjon tidligere ønsker ikke læreren at dette skal påvirke framtidige møter. Likevel gjør tidligere utfordringer at læreren velger å handle annerledes enn tidligere. Dette kan tolkes som at partene er villig til å endre atferd og arbeide for å gi eleven det beste skoletilbudet. Partene arbeider for å skape en gjensidig profesjonell relasjon for å bedre samarbeidet seg imellom (Klomstèn & Fikse, 2021, s. 30-31). Selv om partene ikke er venner er det mulig å opptre profesjonelt og arbeide for å opprettholde et produktivt samarbeid (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 71-72 & s. 178 – 191; Ulleberg, 2014, s. 183-186).

4.4 Kategori 4 – Maktbalanse

Maktbalanse er en faktor i alle sosiale situasjoner hvor det er motstridende interesser (Weber, referert i Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 64), og den som har makten får oftest sine interesser prioritert (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 166-167). For å besvare problemstillingen er det viktig å diskutere maktens påvirkning i samarbeidet mellom etatene. Denne kategorien blir inndelt i underkategoriene: informantenes opplevelse av maktbalansen i møtene, informantenes opplevelse av likeverdighet, hvem fikk mest gjennomslag for sine ytringer og opplever informantene at det er åpenhet for uenighet.

4.4.1 Maktbalansen i møtene

Maktbalansen i møter blir påvirket av hvem som styrer kommunikasjonen i møtene (Engelstad, 2005, s. 42). Derfor er det interessant at i alle møtene som ble observert var det en annen deltaker enn kontaktlæreren som var ordstyrer. I møte 1 og 2 var det PPT som styrte samtalen, mens i møte 3 var det en annen rådgiver som styrte samtalen. Kontaktlærer 2 forklarer at det ikke er mye arbeid i forkant av møtene som gjør oppmøte vanskelig:

(...) Sånn at æ får bare innkalling te møte. Også oppsummere æ litt koss det går med eleven. Så æ har itj så stor utfordring med å kom på de møtan. Æ har itj nå... - har itj nå forarbeid i den grad (...).

Kontaktlærer 1 hentyder i tidligere sitater (delkapittel 4.1.2) en forventning om at PPT skal styre samarbeidsmøtene. I tillegg forklarer læreren sin opplevelse av maktfordelingen i møtene:

Der du har heima på toppen, og så har du etatan med fine forkortelsa, og så har du skolen i bunn da. Så æ føle at vi... #, Det e vanskeligar førr oss å trumf igjennom ting som de anneran e enig om da. #, det e det uten tvil (...).

Så hvorfor er det slik? Lærerne er villige til å stille opp i møtene for å svare på spørsmål om eleven, la den andre parten styre møtet for å deretter oppleve at de selv er nederst på rangstigen i møtet. Som nevnt i delkapittel 2.4 er det flere teorier for hvorfor parter aksepterer maktbruk. Utsagnene fra lærerne tyder på at makten blir akseptert på grunn av noe Engelstad (2005) kaller modellmakt. Lærerne trenger hjelp fra en part som kan gjøre en jobb i hjelpe en elevsituasjon (Engelstad, 2005, s. 44; Bråten, 2004, s. 116-117).

Videre i intervjuet med kontaktlærer 2 sier læreren motstridende sitater om maktfordelingen i møtene:

(...) Æ føle vel itj at det har vorre sånn veldig skjeivhet der da. Æ har itj hatt no problem med det da egentlig. #, det e jo der når vi ser probleme tydelig og føle at det kanskje ikke bli helt oppfatta likt da.

(...) Men det kan vær at du føle dæ litt sånn i en forsvarsmodus. Når du kjem inn i et rom og du føle du ska, du ska på en måte svar for det du har gjort. Også ska du i tillegg få nye oppgava som du ska gjør annerledes eller beir. Det kan vær grunn te at du ofte kvie dæ litt førr nokka sånne møta (...).

I det første sitatet forklarer lærer 2 et annet perspektiv enn lærer 1 siden læreren ikke opplever en skjevhet i maktforholdet. Synspunktet til læreren om at det ikke er en skjevhet i maktbalansen mellom partene kan forklares gjennom at partene har ulike kilder til makt. Dette kan både være formell, og uformell makt partene har i samarbeidet (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 68). PPT får makt gjennom å styre agendaen i møtet (Brown, 1986; Kotter, 1982; Lukes, 1974, referert i Bolman & Deal, 2009, s. 236-237; Engelstad, 2005, s. 42) og av sin posisjon i forhold til skolen (Pfeffer, 1992, referert i Bolman & Deal, 2009, s. 235-237). Lærerne får makt blant annet gjennom å være den nærmeste fagpersonen til eleven, noe som er utgangspunktet for møtet (Bolman & Deal, 2009, s. 236). At partene har forskjellige kilder til makt, blir dermed en balanserende effekt hvor skolen og PPT blir mer gjensidig avhengig av hverandre i samarbeidet.

I det andre sitatet sier lærer 2 at samarbeidsmøtene kan være utfordrende på grunn av at lærere opplever at de må forsvare og endre egen praksis i møtene. Denne tendensen kommer også frem i sitatene fra kontaktlærer 1 hvor læreren skildrer en opplevelse av å være på bunnen i maktforholdet. I møtene som ble observert stilte PPT mange flere spørsmål (Figur 4). Antall spørsmål stilt kan være en indikator på at lærere oftere må bruke tid på å forsvare egen praksis, mens PPT stiller kritiske spørsmål. Lærere kan få en opplevelse av å grue seg til å delta i møter, og som lærer 1 sier «(...) føles litt som at bestandig e det litt skolen som e den store stygge ulven da». Lærere kan oppleve at de ikke gjør en tilstrekkelig innsats for å få samarbeidet til å fungere (Bourdieu, 1996, referert i Engelstad, 2005, s. 44-45). Denne opplevelsen kan gi negative konsekvenser i samarbeidet mellom skolen og PPT (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33; Johannesen & Skotheim, 2021, s. 36). Tendensen som lærerne beskriver, er en tydelig fallhøyde for samarbeidet. Hvis skolen ikke opplever å ha innflytelse på beslutninger blir samarbeidet ensidig, og kompetansen som er utgangspunktet for tilbudet til eleven blir svekket (Mathiesen, 1982, referert i Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 79; Schulz, 1976, s. 563-564).

På den andre siden uttrykker PPT andre perspektiver på hvem som har mest makt i disse møtene. PP-rådgiver 1 forklarer etter møte 2 hvordan rollen som ordstyrer påvirket maktbalansen:

(...) ehh ##, æ har jo litt makt i og med at æ lede møte og på ein måte lede prosessen. Æ føle at Æ e ein prosessveileder. Ehh #, og det ligg det jo litt makt i, for da kan jo æ styr møtan sant. Styr kommunikasjonen mot målet. #, (...)

Dette sammenfatter med opplevelsen til kontaktlærer 1 i samme møte. PPT får makt i samarbeidet gjennom å kontrollere agendaen i møtet mot det som rådgiveren selv mener er riktig løsning i elevsaken (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 64 & s. 70-73; Pfeffer, 1992, referert i Bolman & Deal, 2009, s. 235 & 237). Til tross for kontaktlærer 1 sin opplevelse av at skolen er på bunnen av maktforholdet er ikke PP-rådgiverne enig. PP-rådgiver 2 sier blant annet:

(...) med den samarbeidssituasjonen her, men også med flere da at lærern og skolen sett litt med fas(!)iten..., fasiten på det. At dem som egentlig har makten, «ehh», og da kan eg kom med så mange råd e vil. Men hvis ikkje dem har bestemt seg for at det kan gjeres på andre måta så bi det ikkje gjort læl.

PP-rådgiver 1 skildrer det samme perspektivet:

æ føle jo at æ har definisjonsmakt gjennom min kompetanse. #, Men skolen har jo en makt i og med at det dem som gjennomføre tiltakan, (...)

Sitatene fra PP-rådgiverne bekrefter sitatet fra kontaktlærer 2. Det er en balanse i makten mellom partene fordi at de har ulikt grunnlag til å påvirke maktforholdet. Likevel er det viktig å forstå at PPT skal gi råd for å hjelpe skolen, dette gir PPT en sterk posisjon i samarbeidet. Dette blir bekreftet av PP-rådgiver 2 sitt tidligere sitat (delkapittel 4.1.2) hvor rådgiveren endelig opplevde at lærerne var villig til å løse en situasjon på den måten PPT anbefalte. Dette er en tendens som tyder på at PP-rådgiveren presser sin vurdering på læreren helt til læreren gir etter, og da er det ikke overraskende at kontaktlærer 1 opplever at PPT har mer makt enn skolen (Engelstad, 2005, s. 44; Bråten, 2004, s. 116-117). For å bedre samarbeidssituasjonen mellom partene er det viktig å bygge en sterkere tillitt til hverandres kompetanse og vurderinger (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 16-17).

4.4.2 Likeverdige parter

Videre i intervjuene ble informantene spurt om de opplevde samarbeidet som likeverdig. Det var tydelig at PP-rådgiverne hadde som mål å skape et likeverdig samarbeid, og ønsket å gi alle partene i møtet denne opplevelsen. Rådgiver 1 fortalte blant annet:

(...) det er filosofien æ har at når vi sett rundt bordet e vi samme laget. Vi jobbe mot samme målet så må vi va likeverdig, foreldrene ska vær likeverdige også, skolen må være likeverdig, PPT må være. - All rundt bordet har kompetanse som e nyttig denj her saken. Vess itje har du ikke trengt å sette der, på ein måte

Her uttrykker rådgiveren et fint mål, og et godt poeng i at alle partene som er med i samarbeidet har en grunn til å være deltakende i møtet. Som nevnt er det utfordringer i samarbeid når partene har ulike interesser, det er en ressursknapphet og lignende, slik at det blir en større sjanse for at det oppstår konflikter i samarbeidet (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33; Johannesen & Skotheim, 2021, s. 36). Derfor er likeverdighet mellom partene et viktig mål for å lykkes i å skape et positivt tverrfaglig samarbeid. Kontaktlærer 2 hadde en interessant påstand angående likeverd i samarbeidet:

#, ja(!), det oppleve æ. #, men æ oppleve det som at vi e den drivende parten og dem e en observatør. Dem e itj nå aktiv part i en elevsak. Æ opplev itj dem som det.

Læreren beskriver en opplevelse av likeverd i selve samarbeidet under møtet, men at i arbeidet med eleven er PPT ikke deltakende i saken. Det er alltid skolen som skal gjennomføre tiltak, noe som gir en negativ opplevelse av PPT (Omdal & Thygesen, 2018, s. 65-71). Denne opplevelsen kan være med på å forklare hvorfor læreren har sin generelle opplevelse av møtene som tidkrevende uten mye progresjon. Tendensen av at læreren ikke ønsker å bruke mye tid på møtene kan tolkes både fra tidligere utsagn og dette sitatet. I sitatet til kontaktlærer 2 i delkapittel 4.4.2 kommer det i tillegg fram at lærere ofte må forsvare egen praksis i møtene for å deretter få nye oppgaver fra PPT. Når lærerne mister evnen til å styre egen arbeidshverdag kan dette igjen påvirke trivselen i yrket som lærer (Schulz, 1976, s. 563-564).

4.4.3 Rom for uenighet

Opplever informantene muligheten til å uttrykke seg når de er uenige med resten av deltakerne i møtet? Her svarte alle informantene ja, men det som er interessant er hvordan de sier ja. Kontaktlærer 1 forklarte det slik:

«ehhhh», #, ja, «ehh», æ gjør jo det «eh», men det e enda vanske... det e litt vanskeligar i et sånt møte der vi har med sant, gjerne eleven og foresatte før #, «eh» det e grett asså der det e mest av ting man e veldig uenig i så e det veldig grett å def... å ta opp det i et sånt fagmøte først. «ehh», # med bærre etatan.

Men samtidig skildrer kontaktlæreren utfordringer i å si nei til de andre møtedeltakerne:

(...) Også e dæ vanskelig førr oss å bare sei nei(!). Førr da e det jo... - førr da føle æ at da bli vi oppfatta som ikke samarbeidsvillig. #, «ehh», sjøl om at det kan vær grunna te at vi har løst te å sei nei. Det treng itj værra at vi ikke e velvillig. Det handle rett og slett om, #, at, det, det bare lar sæ gjør. (...)

Ut fra disse sitatene fra kontaktlærer 1 er det mulig å tolke at læreren opplever det som mulig, men utfordrende å være uenig i møtene. Konfliktene mellom partene handler om at læreren opplever innspillene fra PPT som urealistiske (Bolman & Deal, 2009, s. 226-227), men i mange situasjoner er det vanskelig å uttrykke dette. Nettopp fordi læreren har lyst til å samarbeide med PPT for å gi et best mulig tilbud til eleven. De andre informantene er også enige med læreren om at det er vanskeligere å være uenige når foresatte deltar i møtene, derfor er det som nevnt tidligere bra for samarbeidet med fagmøter uten foresatte. PP-rådgiver 2 forklarer dette:

ja(!), for da mener eg at det e det rommet man har. Og det håper eg at dem som er rundt bordet føle på. At det e da vi kan ha..., - det e jo da vi kan være uenig. Og vær uenig skal vi jo vær, det e en del av prosessen.

Informantene opplever uenighet som en sunn del av prosessen i samarbeidet. Dette er en del av det tverrfaglige samarbeidet hvor partene sammen, med ulik kompetanse, skal vurdere hvordan etatene sammen kan gi det beste tilbudet til eleven (Martinsen et al., 2014, s. 18-19). Jeg tolker også sitatene som at begge partene opplever en stor verdi i deres samarbeid ved å ha en blanding mellom fagmøter og samarbeidsmøter.

5 Avslutning og konklusjon

Alt i alt er det ikke et fasitsvar for hva et godt tverrfaglig samarbeid er (Martinsen et al., 2014, s. 17). Likevel er skolen som nevnt lovpålagt å skape en arena hvor det tverrfaglige samarbeidet mellom etatene kan utfylle seg (Opplæringslova, 1998, § 10-8). Ut fra sitatene som er presentert og diskutert ovenfor er det flere punkt som tyder på et godt tverrfaglig samarbeid mellom skolen og PPT. Under observasjonen var det tydelig at partene ønsket å bidra og gjøre en innsats for å skape et godt samarbeid.

I det tverrfaglige samarbeidet ved denne skolen var det flere suksessfaktorer. I noen av møtene klarte partene å danne roller og forventninger til hverandre for hvordan samarbeidet skulle fungere for å danne det beste skoletilbudet for eleven. Det kommer også frem et tydelig ønske fra begge partene å arbeide tverrfaglig om elever med komplekse utfordringer. PPT viser en forståelse for at partene sammen klarer å hjelpe elevene bedre, enn alene. Det er også positivt for samarbeidet at partene lykkes i å innfri forventningene de har før møtet. Det er derfor viktig å danne strukturer i samarbeidet hvor partene kommer med progressive innspill som hjelper arbeidet med eleven.

Likevel er det også fallhøyder i samarbeidet mellom etatene. Partene ønsker å forstå hverandre, men funnene i denne studien tyder på at det ikke er en full forståelse for hverandres totalsituasjon. PPT har et ønske om å gjennomføre ulike tiltak i skolen samtidig som lærerne argumenterer for at PPT har urealistiske forventninger til skolen. Dette kan skape frustrasjon hos begge parter. Selv om forventningene blir innfridd tyder funnene på at forventningene er altfor lave. Lærer 2 viser tendenser til lav tillitt til PPT, mens PP-rådgiver 1 etter møte 3 var fornøyd fordi samarbeidet ikke ble verre etter møtet. Det er en opplevelse av skjevhet rundt arbeidet med eleven hvor lærer 2 argumenterer for at PPT har en mer observerende rolle i samarbeidet. Det kan hjelpe samarbeidet hvis partene er mer villige til å være fleksible, både i hyppighet og lengde av møtene, men også i hvordan strukturen i selve møtet settes.

Når det gjelder kommunikasjonen var det flere suksessfaktorer i samarbeidet. Partene skildrer en opplevelse hvor alle har muligheten til å ta ordet under møtene, selv om enkeltpersoner er mer passive. Begge partene er aktive i å anerkjenne deltakerne som er til stede i møtene, både hverandre, men også de andre deltagende. I møtene tyder det på at det er rom for uenighet og diskusjon for hva som er den beste løsningen i elevsakene.

Fortsatt er det flere fallhøyder det er viktig å reflektere rundt. PPT var redde for at de tok ordet mer enn resten av deltakerne i både møte 1 og 2 fordi de ønsket å bruke kompetansen til de andre deltakerne i møtet. Observasjonen viste også at PPT styrte samtalen i disse møtene. I tillegg skildrer flere av informantene en varierende opplevelse av anerkjennelse i møtene til tross for at alle informantene aktivt ga anerkjennelse. Dette tyder på at partene sammen burde reflektere over hvordan kommunikasjonen i møtene faktisk fungerer. Videre stiller PPT en stor andel flere spørsmål i møtene enn lærerne. Dette kan være av naturlige årsaker, men likevel er det viktig å belyse da begge lærerne opplever å måtte forsvare egen praksis i møtene som en utfordring. Kunne

partene hatt en større variasjon i hvem som styrte møtene, og eventuelt la lærerne fortelle en elevsituasjon i stedet for å bli spurt?

Begge partene beskriver at relasjoner er viktig i samarbeidet. Dette er noe som tar tid å bygge, men det å ha en blanding av fagmøter og samarbeidsmøter er noe informantene opplever som positivt. Partene uttrykker at det er bedre å diskutere de store faglige uenighetene når foresatte ikke er til stede. Likevel er det viktig å påpeke at relasjonsarbeidet ved denne skolen har hatt noen utfordringer. Når PP-rådgiveren velger å ikke stille enkelte spørsmål basert på at relasjonen til læreren er utfordrende, er dette en klar fallhøyde i samarbeidet. Selv om partene allerede bruker tid på relasjonsbygging kan dette være tegn på at det ikke blir brukt nok tid til dette.

Funnene i denne studien er varierende når det kommer til maktbalansen i møter. Noen av informantene mener at maktbalansen er jevn og andre opplever maktbalansen som ujevn. Det er positivt for møtet at begge partene har makt, da dette skaper en likevekt i arbeidet som igjen tilrettelegger for godt samarbeid. Informantene opplever også at partene er stort sett likeverdige og at det er mulighet for å være faglig uenig, selv om det kan oppstå utfordringer. Fallhøyden med maktbalansen kan være hvis skolen opplever at de er nederst på rangstigen og må forsvare egen praksis, i stedet for at etatene sammen diskuterer hva som gir det beste skoletilbudet for eleven. I tillegg må det arbeides for at partene skal oppleve hverandres totalsituasjon og forstå hverandres oppgaver.

Studiens funn viser at det som blir avgjørende for å skape et godt tverrfaglig samarbeid er at partene reflekterer over relasjonene til hverandre, hvordan informasjonen faktisk blir kommunisert, hvordan uenigheter blir løst, at partene forstår hverandres roller og totale arbeidssituasjon og viser vilje til fleksibilitet i samarbeidet. Så selv om kontaktlærer 2 sier « (...) vi e itj på julekortlista te kvartanner for å sei dæ sånn», kan partene fremdeles videreutvikle et sterkt tverrfaglig samarbeid ved å gjøre noen grep.

6 Videre forskning

Tematikken i denne studien har avgrenset omfang for å se på fallhøyder og suksesskriterier i samarbeid mellom skole og PPT. I videre arbeid kunne det vært aktuelt å se nærmere inn på hver av fallhøydene og suksesskriteriene.

Det hadde vært interessant å se om trenden på skolen som ble observert er lik som ved andre skoler. Ved å samle inn data fra flere skoler kunne dette ha styrket eller svekket funnene i denne studien.

Foresattes rolle i samarbeidet kunne også ha blitt sett mer på, da de også er med å påvirke samarbeidet til etatene.

Referanser

Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter - og videreutdanning i PP-tjenesten.* (NF-rapport nr.: 7/2018). Nordlandsforskning.

[NF-rapport 7 2018.pdf \(nordlandsforskning.no\)](#)

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis.* (3.utg.). Gyldendal akademisk.

Borg, E., Wittrock, C., Lyng, S. T., Tøge, A. G., & Restad, F. (2022). *Tverrfaglig samarbeid i skolen.* (AFI-rapport 2022:09). Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet.

Brodtkorb, E., & Rugkåsa, M. (2019). *Mellom mennesker og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene* (3. utg.). Gyldendal.

Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17-28.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>

Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk.* (2.utg.). Gyldendal akademisk.

Engelstad, F. (2005). *Hva er makt.* (1.utg.). Universitetsforlaget.

Fallmyr, Ø. (2021). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonell tilnærming.* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Fuglseth, K. & Skogen, K. (2017). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder.* (1. utg.). Cappelen damm akademisk.

Furunes, K-A., & Brataas, H. (2013). Nyutdannede sykepleieres oppfatninger om tverrprofesjonell og tradisjonell studentpraksis som arena for tilegnelse av trygghet på rolle og ansvar. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 9(2), 98-111.

Geminisenteret OppInk. (u.å). *PPT – tett på.*

[PPT-tett på \(geminioppink.no\)](#)

Gocan, S., Laplante, M.A. & Woodend, A.K (2014). Interprofessional collaboration in Ontario's Family Health Teams: a Review of the Literature. *Journal of Research in Interprofessional Practice and Education*, 3(3), 1-19.

[Interprofessional Collaboration in Ontario's Family Health Team \(semanticscholar.org\)](#)

Heale, Roberta & Forbes, Dorothy. (2013). Understanding triangulation in research. *Evidence-based nursing*. 16. 10.1136/eb-2013-101494.

Hermstad, I. H., Caspersen, J. & Buland, T. (2020). Spenning og samspill når PPT skal tett på skolen. *Psykologi i kommunen*, 2020 (nr. 6)

<https://psykisk-kommune.no/spenning-og-samspill-nar-ppt-skal-tett-pa-skolen/19.179>

Hårberg, G. B. & Grønliid, G. N. (2021, 23. april). Feilkilder. *NDLA*.

<https://ndla.no/article/15363>

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Johannessen, A. P. A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

Johannessen, B & Skotheim, T. (2021). *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (1. utg.). Gyldendal akademisk.

Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse*. (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Klomstén, A. T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen. Samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?curriculum-resources=true>

Lassen, L. M. (2014) *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Martinsen, N., Andersen, K. I., Strekerud, H., Evensen, S. & Torp, C. (2014). *Når blått og gult blir grønt. Tverrfaglig samarbeid som arbeidsredskap* (1. utg.). Kommuneforlaget.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse. En beskrivelse av pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen* (1. utg.). Gyldendal akademisk.

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever* (1. utg.). Gyldendal akademisk.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (1. utg.). Fagbokforlaget.

Omdal, H. & Thygesen, R (2018). *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (1. utg.). Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Schulz, R. (1976). Effects of controll and predictability on the physical and psychological well-being of the institutionalized aged. *Journal of personality and social psychology*, 33 (5), 563 – 573.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M-L. & Enebakk, V. (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Fagbokforlaget. (1. utg.). Senter for bygdeforskning.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 7. Juli). *PP-tjenesten (PPT)*. Utdanningsdirektoratet.
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 5. Oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Utdanningsdirektoratet.
- <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183004>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (1. utg.). Gyldendal akademisk.
- Winsvold, A. (2011). *Evaluering av prosjektet Sammen for barn og unge – bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge* (Nova rapport). NOVA.
- [evaluering-av-prosjektet-sammen-for-barn-og-unge-bedre-samordning-av-tjenester-til-utsatte-barn-og-unge-evalueringsrapporten-0.pdf](#)

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide til PPT ansatte

Innledning:

- Bekrefte at informanten godkjenner lydopptak
- Forklare en gang muntlig om hva som er målet med mitt prosjekt
- Litt om rollen min og informanten
- Anonymitet og taushetsplikt
- Lydbåndet av intervjuet blir transkribert og deretter slettet
- Informanten vil få muligheten til å lese transkribert informasjon om sitt intervju
- Skrive under om samtykke – Er likevel lov til å trekke seg!

Bli kjent:

1. Utdanning og jobberfaring
 - a. Har du ofte samarbeidet med skolen angående elever med ulike utfordringer?

1: Forventninger til møtet med skolen

1. Hvilke forventninger hadde du om samarbeidet med skolen til dette møtet?
 - a. Har dine tidligere erfaringer med lignende møter gjort noe med forventningene dine til fremtidige møter?
2. Opplevde du at dine forventninger til samarbeid i møtet innfridd?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?

2: Kommunikasjon i selve møtet

1. Hvem opplevde du tok ordet mest under dette møtet?
2. Opplevde du at noen fikk flere muligheter til å presentere sine synspunkt enn andre?
3. Med dette som utgangspunkt. Hvordan var din opplevelse av kommunikasjonen som foregikk i dette møtet?

3: Samarbeidet i selve møtet

1. Hvordan opplevde du at samarbeidet med skolen fungerte?
 - a. Opplever du at PPT og skolen stiller som likeverdige parter i samarbeidsmøtet?
 - b. Mener du at det er konstruktiv dialog med elevens beste i sentrum under samarbeidsmøtet?
2. Føler du dette møtet har gitt et godt utgangspunkt for videre samarbeid rundt eleven mellom skole og PPT?
3. Synes du dette var et nyttig samarbeidsmøte, i så fall på hvilken måte?
4. Hvordan mener du at dere kan skape en bedre samarbeidssituasjon ved framtidige møter?

4: Maktbalansen i selve møtet

1. Hvem opplever du til å ha mest definisjonsmakt i møtet?
2. Føler du at du har muligheten til å ta ordet hvis du ikke er enig med resten av deltakerne i møtet?
3. Følte du deg anerkjent som fagperson i dette samarbeidsmøtet?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?

Har du noe mer du ønsker å si om temaet som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 2

Intervjuguide til lærere

Innledning:

- Bekrefte at informanten godkjenner lydopptak
- Forklare en gang muntlig om hva som er målet med mitt prosjekt
- Litt om rollen min og informanten
- Anonymitet og taushetsplikt
- Lydbåndet av intervjuet blir transkribert og deretter slettet
- Informanten vil få muligheten til å lese transkribert informasjon om sitt intervju
- Skrive under om samtykke – Er likevel lov til å trekke seg!

Bli kjent:

2. Utdanning og jobberfaring
 - a. Har du ofte samarbeidet med PPT angående elever med ulike utfordringer?

1: Forventninger til møtet med PPT

3. Hvilke forventninger hadde du om samarbeidet med PPT til dette møtet?
 - a. Har dine tidligere erfaringer med lignende møter gjort noe med forventningene dine til fremtidige møter?
4. Opplevde du at dine forventninger til samarbeid i møtet innfridd?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?

2: Kommunikasjon i selve møtet

4. Hvem opplevde du tok ordet mest under dette møtet?
5. Opplevde du at noen fikk flere muligheter til å presentere sine synspunkt enn andre?
6. Med dette som utgangspunkt. Hvordan var din opplevelse av kommunikasjonen som foregikk i dette møtet?

3: Samarbeidet i selve møtet

5. Hvordan opplevde du at samarbeidet med PPT fungerte i dette møtet?
 - a. Opplever du at skolen og PPT stiller som likeverdige parter i samarbeidsmøtet?
 - b. Mener du at det er konstruktiv dialog med elevens beste i sentrum under samarbeidsmøtet?
6. Føler du dette møtet har gitt et godt utgangspunkt for videre samarbeid rundt eleven mellom skole og PPT?
7. Synes du dette var et nyttig samarbeidsmøte, i så fall på hvilken måte?
8. Hvordan mener du at dere kan skape en bedre samarbeidssituasjon ved framtidige møter?

4: Maktbalansen i selve møtet

4. Hvem opplever du til å ha mest definisjonsmakt i møtet?
5. Føler du at du har muligheten til å ta ordet hvis du ikke er enig med resten av deltakerne i møtet?
6. Følte du deg anerkjent som fagperson i dette samarbeidsmøtet?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?

Har du noe mer du ønsker å si om temaet som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 3

Observasjonsskjema

Hvem tar ordet?		
Hvem stiller spørsmålene?		
Hvem får gjennomslag for sine meninger, tiltak, årsak og lignende?		
Hvem gir/får anerkjennelse for innspill:	Gir:	Får:
Innspill som påvirker samarbeidet positivt:		
Innspill som påvirker samarbeidet negativt:		
Eventuelle andre notater om kommunikasjon i møtet:		

--	--

Vedlegg 4

Samtykkeskjema til foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet «Masterprosjekt i spesialpedagogikk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på samarbeidet mellom skolen og PPT. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Stein Jøran Løite Stormo og har studert grunnskolelærerutdanning 5. – 10-trinn – masterstudium. Skal til våren skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk hvor jeg ønsker å forske på samarbeidet mellom skolen og PPT. Dermed blir fokuset på hvordan lærere og PP-rådgivere selv opplever dette samarbeidet. Problemstillingen for prosjektet blir *«Hva er suksessfaktorene og fallhøydene i samarbeidssituasjonen som oppstår mellom skolen og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i samarbeidsmøter rundt elever med ulike utfordringer»*.

Derfor har jeg et behov for å observere et møte hvor denne samarbeidssituasjonen oppstår og blir gjennomført.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort basert på at jeg trenger å observere samarbeidsmøter. Jeg vil observere to – tre forskjellige møter under min innsamling av data. I dette samarbeidsmøtet er du foresatt til eleven som er utgangspunkt for møtet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir gjennomført er observasjon med bruk av et observasjonsskjema. Det vil bli observert hvordan samarbeidet i møtet foregår. Det vil bli observert hvem som tar ordet under møtet, hvem som stiller spørsmålene og mer.

Etter selve observasjonen vil det bli gjennomført et intervju med kontaktlærer og en ansatt ved PPT om hvordan de opplevde møtet som ble gjennomført. Her blir fokuset på hvordan de opplevde samarbeidet under møtet prioritert.

Selve observasjonen vil bli notert med et observasjonsskjema hvor jeg noterer hva som skjer i møtet som er relevant for spørsmålene i mitt skjema. Notatene blir kodifisert og vil ikke inneholde personopplysninger.

Fokuset i observasjonen vil være samarbeidet mellom PPT og lærerne. Så all eventuell informasjon om ditt barn eller deg blir ikke notert eller brukt i den videre delen av forskningsprosjektet. Likevel blir jeg som observatør å være til stede under diskusjon angående ditt barn. Som foresatt kan du både få se på observasjonsskjema som er utgangspunktet for observasjonen og intervjuguiden som blir utgangspunkt for intervjuene etter samarbeidsmøtet på forhånd.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil bare være student Stein Jøran Løite Stormo som vil delta i observasjonen, og i observasjonsskjemaet vil alt bli kodifisert.
- Skjemaet med notater vil være et ark som bare observatøren vil ha tilgang på.
- Deltakerne som blir observert vil bli anonymisert på skjemaet før jeg begynner å notere.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. Mai. Vil under observasjonen bruke et observasjonsskjema som utgangspunkt for hva som skal observeres. Det vil bli brukt koder for navnene som er med i møtet som blir observert, og ingen personopplysninger vil bli notert i mitt observasjonsskjema.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning har Personverntjenester 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:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning ved;

Veileder:

Theresa Kerstin Ristad

Mobil: 73592217

Epost: theresa.k.ristad@ntnu.no

Student:

Stein Jøran Løite Stormo

Mobil: 97086380

Epost: sjstormo@stud.ntnu.no

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen

Mobil: 93079038

Epost: thomas.helgesen@ntnu.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Theresa Kerstin Ristad

Stein Jøran Løite Stormo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Samtykkeskjema til ansatte i PPT

Vil du delta i forskningsprosjektet «Masterprosjekt i spesialpedagogikk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på samarbeidet mellom skolen og PPT. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Stein Jøran Løite Stormo og har studert grunnskolelærerutdanning 5. – 10-trinn – masterstudium. Skal til våren skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk hvor jeg ønsker å forske på samarbeidet mellom skolen og PPT. Dermed blir fokuset på hvordan lærere og PP-rådgivere selv opplever dette samarbeidet. Problemstillingen for prosjektet blir *«Hva er suksessfaktorene og fallhøydene i samarbeidssituasjonen som oppstår mellom skolen og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i samarbeidsmøter rundt elever med ulike utfordringer»*.

Derfor har jeg et behov for å intervjuere lærere med spesialpedagogisk bakgrunn og PP-rådgivere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på at jeg trenger å få opplevelsen til lærere og PP-rådgivere som deltar i samarbeidsmøter. Det vil bli gjennomført 6 intervju. Tre intervju av lærere og tre intervju av PP-rådgivere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir gjennomført er et semistrukturert intervju. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Under dette intervjuet vil det bli brukt en intervjuguide med spørsmål om hvordan du som deltaker opplevde samarbeidet i møtet mellom skolen og PPT. Et eksempel på et spørsmål fra intervjuguiden blir «hvordan opplevde du at samarbeidet med PPT/skolen fungerte i dette møtet?».

Selve intervjuet vil bli tatt opp med et lydopptak. Deretter blir lydopptaket transkribert og anonymisert. Deretter blir lydopptaket slettet. Intervju og transkribering vil skje i perioden Januar -Mars 2023.

Det vil både bli intervjuet lærere og PP-rådgivere om hvordan dere opplevde det samme samarbeidsmøtet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil bare være student Stein Jøran Løite Stormo som vil ha tilgang ved behandlingsansvar av dine personopplysninger før de blir anonymisert og transkribert.
- Lydopptakeren vil være adskilt fra min personlige pc, og når jeg har transkribert innholdet i lydopptakeren blir det slettet. Vil kode hver intervjudeltaker til enten lærer 1 og 2, eller PP-rådgiver 1 og 2.
- De eneste personlige opplysningene som vil publiseres er at deltakerne enten er en lærer, eller en PP-rådgiver.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. Mai. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Det vil i transkriberingsprosessen bli anonymisert slik at man ikke kan gjenkjenne identitet, bopsetting, arbeidssted og lignende. Det transkriberte materialet vil ikke slettes, men være tilgjengelig for videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning har Personverntjenester 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:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning ved;

Veileder:

Theresa Kerstin Ristad

Mobil: 73592217

Epost: theresa.k.ristad@ntnu.no

Student:

Stein Jøran Løite Stormo

Mobil: 97086380

Epost: sjstormo@stud.ntnu.no

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen

Mobil: 93079038

Epost: thomas.helgesen@ntnu.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Theresa Kerstin Ristad

Stein Jøran Løite Stormo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6

Samtykkeskjema til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Masterprosjekt i spesialpedagogikk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på samarbeidet mellom skolen og PPT. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Stein Jøran Løite Stormo og har studert grunnskolelærerutdanning 5. – 10-trinn – masterstudium. Skal til våren skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk hvor jeg ønsker å forske på samarbeidet mellom skolen og PPT. Dermed blir fokuset på hvordan lærere og PP-rådgivere selv opplever dette samarbeidet. Problemstillingen for prosjektet blir *«Hva er suksessfaktorene og fallhøydene i samarbeidssituasjonen som oppstår mellom skolen og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i samarbeidsmøter rundt elever med ulike utfordringer»*.

Derfor har jeg et behov for å intervjuere lærere med spesialpedagogisk bakgrunn og PP-rådgivere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på at jeg trenger å få opplevelsen til lærere og PP-rådgivere som deltar i samarbeidsmøter. Det vil bli gjennomført 6 intervju. Tre intervju av lærere og tre intervju av PP-rådgivere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir gjennomført er et semistrukturert intervju. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Under dette intervjuet vil det bli brukt en intervjuguide med spørsmål om hvordan du som deltaker opplevde samarbeidet i møtet mellom skolen og PPT. Et eksempel på et spørsmål fra intervjuguiden blir «hvordan opplevde du at samarbeidet med PPT/skolen fungerte i dette møtet?».

Selve intervjuet vil bli tatt opp med et lydopptak. Deretter blir lydopptaket transkribert og anonymisert. Deretter blir lydopptaket slettet. Intervju og transkribering vil skje i perioden Januar -Mars 2023.

Det vil både bli intervjuet lærere og PP-rådgivere om hvordan dere opplevde det samme samarbeidsmøtet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil bare være student Stein Jøran Løite Stormo som vil ha tilgang ved behandlingsansvar av dine personopplysninger før de blir anonymisert og transkribert.
- Lydopptakeren vil være adskilt fra min personlige pc, og når jeg har transkribert innholdet i lydopptakeren blir det slettet. Vil kode hver intervjudeltaker til enten lærer 1, 2 og 3, eller PP-rådgiver 1, 2 og 3.
- De eneste personlige opplysningene som vil publiseres er at deltakerne enten er en lærer, eller en PP-rådgiver.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. Mai. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Det vil i transkriberingsprosessen bli anonymisert slik at man ikke kan gjenkjenne identitet, bopetting, arbeidssted og lignende. Det transkriberte materialet vil ikke slettes, men være tilgjengelig for videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning har Personverntjenester 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:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning ved;

Veileder:

Theresa Kerstin Ristad

Mobil: 73592217

Epost: theresa.k.ristad@ntnu.no

Student:

Stein Jøran Løite Stormo

Mobil: 97086380

Epost: sjstormo@stud.ntnu.no

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen

Mobil: 93079038

Epost: thomas.helgesen@ntnu.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Theresa Kerstin Ristad

Stein Jøran Løite Stormo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7

Samtykkeskjema til resterende deltakere i samarbeidsmøtet

Vil du delta i forskningsprosjektet «Masterprosjekt i spesialpedagogikk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på samarbeidet mellom skolen og PPT. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Stein Jøran Løite Stormo og har studert grunnskolelærerutdanning 5. – 10-trinn – masterstudium. Skal til våren skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk hvor jeg ønsker å forske på samarbeidet mellom skolen og PPT. Dermed blir fokuset på hvordan lærere og PP-rådgivere selv opplever dette samarbeidet. Problemstillingen for prosjektet blir *«Hva er suksessfaktorene og fallhøydene i samarbeidssituasjonen som oppstår mellom skolen og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i samarbeidsmøter rundt elever med ulike utfordringer»*.

Derfor har jeg et behov for å observere et møte hvor denne samarbeidssituasjonen oppstår og blir gjennomført.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort basert på at jeg trenger å observere et samarbeidsmøte. Jeg vil observere to – tre forskjellige møter under min innsamling av data. I dette samarbeidsmøtet er du en deltaker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir gjennomført er observasjon med bruk av et observasjonsskjema. Det vil bli observert hvordan samarbeidet i møtet foregår. Det vil bli observert hvem som tar ordet under møtet, hvem som stiller spørsmålene og mer.

Selve observasjonen vil bli notert med et observasjonsskjema hvor jeg noterer hva som skjer i møtet som er relevant for spørsmålene i mitt skjema. Notatene blir kodifisert og vil ikke inneholde personopplysninger.

Fokuset i observasjonen vil være samarbeidet mellom PPT og lærerne. Det betyr at det andre som kommer fram under møtet ikke vil bli notert eller brukt videre.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil bare være student Stein Jøran Løite Stormo som vil delta i observasjonen, og i observasjonsskjemaet vil alt bli kodifisert.
- Skjemaet vil være et ark som bare observatøren vil ha tilgang på.
- Deltakerne som blir observert vil bli anonymisert på skjemaet før jeg begynner å notere.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. Mai. Vil under observasjonen bruke et observasjonsskjema som utgangspunkt for hva som skal observeres. Det vil bli brukt koder for navnene som er med i møtet som blir observert, og ingen personopplysninger vil bli notert i mitt observasjonsskjema.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning har Personverntjenester 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:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ Institutt for lærerutdanning ved;

Veileder:

Theresa Kerstin Ristad

Mobil: 73592217

Epost: theresa.k.ristad@ntnu.no

Student:

Stein Jøran Løite Stormo

Mobil: 97086380

Epost: sjstormo@stud.ntnu.no

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen

Mobil: 93079038

Epost: thomas.helgesen@ntnu.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Theresa Kerstin Ristad

Stein Jøran Løite Stormo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 8

Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i Spesialpedagogikk ved NTNU](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
164931

Vurderingstype
Standard

Dato
03.01.2023

Prosjektittel

Masteroppgave i Spesialpedagogikk ved NTNU

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Theresa Kerstin Ristad

Student

Stein Jøran Løite Stormo

Prosjektperiode

02.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse.

KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRINGEN ELLER INFORMASJONSSKRIVET

Vi anbefaler at du i informasjonsskrivet til foresatte har med samtykkeboks for å innhente samtykke til at dem du intervjuer kan snakke om elev.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vedlegg 9

Transkriberingsnøkkel

Utgangspunktet for transkripsjonene er CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) med følgende kodebruk:

- # Kort pause i talen
- ## Lengre pause i talen
- (!) Trykk på foregående stavelse
- xxx Utydelig tale
- X Uttalelse av person- eller stedsnavn tas ut grunnet anonymisering
- < > Markerer samtidig tale slik at ord innenfor parenteser sammenfaller med ord innenfor umiddelbart før vinkelparenteser
- ? Spørsmål
- (?) Usikkerhet om ordet er forstått rett
- «...» Angir skifte av dialekt, lyder som «vroom-vroom» eller synging
- Informanten gjentar noe eller retter på uttale
- veeel Samme bokstav etter hverandre markerer at ordet dras ut
- ... Ikke fullført/ avbrutt ytring
- (...) Ytringen er utelatt fra transkripsjonen som ikke har direkte relevans for det dominerende tema i den aktuelle sekvensen. Kan også innebære at ytringer tas ut for å korte ned sekvensen der det ikke går ut over forståelsen av temaet

