

Gro Olden Jørgensen

## Sammen blir vi sterkere

En kvalitativ studie av faglig samarbeid mellom to pedagoger i skolen og en PP-rådgiver angående en elev med særlige behov

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Mai 2023



Gro Olden Jørgensen

## **Sammen blir vi sterkere**

En kvalitativ studie av faglig samarbeid mellom to  
pedagoger i skolen og en PP-rådgiver angående en  
elev med særlige behov

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Torill Moen  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Studiens tema er hvordan aktørene i et fagmøte opplever og erfarer samarbeidet rundt en elev med særlige behov. Formålet med prosjektet har vært å se nærmere på hvordan laget rundt eleven opplever at faglig samarbeid kan bidra til å gi tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning ut fra elevens behov, sett i lys av hva styrende dokumenter i opplæringen, teori og forskning sier om samarbeid. I denne studien er det aktørene i skolen og PPT som er i fokus. Aktørene i studien har profesjonsbakgrunn som pedagoger.

Jeg har valgt en kvalitativ metode i forskningsprosjektet. Gjennom en case-studie har jeg observert et fagmøte mellom tre aktører for å se hvordan et faglig samarbeidsmøte rundt en elev med særlige behov forløper. Deretter gjennomførte jeg individuelle intervju med aktørene for å få fram hvordan hver enkelt opplevde møtet. Datamaterialet har bestått av observasjonsnotater fra fagmøtet og transkriberte intervju. Intervjuene er basert på en semistrukturert intervjuguide.

Fagmøtet i studien hadde utgangspunkt i inkluderende praksis overfor en elev med lese og skrive-vansker, hvor aktørene anerkjente at behovet for ekstra tilrettelegging vil være tilstede uansett om det foregår innenfor ordinære pedagogiske eller spesialpedagogiske rammer.

Den tematiske analysen viser tre hovedfunn. Det første funnet er at informantene opplevde et «matnyttig» møte som var konkret, håndgripelig og relevant for dem i forhold til posisjonene de innehar i forhold til den aktuelle eleven. Det andre funnet var at de opplevde å være likeverdige parter som var like delaktige og i fellesskap kom fram til en tiltaksplan overfor eleven. Det tredje funnet er at informantene opplevde en god stemning på fagmøtet som bidro til at de følte seg trygge på hverandre og bidro til det de beskriver som et godt samarbeidsmøte.

Studien viser at samarbeidet mellom aktørene i denne spesifikke casen har både en relasjonell og faglig dimensjon.

# Abstract

The topic of the study is how the participants in a professional meeting experience the collaboration concerning a student with special needs. The purpose of the project has been to take a closer look at how academic collaboration among professional educators can contribute to provide differentiated instruction and/or special education based on the pupils needs, considering what governmental documents in education, pedagogical theory and research say about collaboration. In this study, two educators from one specific school and one educational psychological adviser are in focus. All of them have professional backgrounds as educators.

I have chosen a qualitative method in my research project. Through a case study, I observed a professional meeting between three participants to see how a collaborative academic meeting concerning a student with special needs progresses. Afterwards I conducted individual interviews with the participants to elicit how each individual experienced the encounter. The data material consisted of observation notes from the meeting and transcribed interviews. The interviews are based on a semi-structured interview guide.

The meeting in the study was based on inclusive practice towards a student with reading and writing difficulties, where the participants acknowledged that the need for extra adaptation will be present regardless of whether ordinary educational or special educational framework is used in the classroom.

The thematic analysis reveals three main findings. The first finding is that the informants experienced a 'useful' encounter that was concrete, tangible, and relevant to them in relation to the positions they hold in relation to the pupil in question. The second finding was that they felt that they were equal parties who were equally involved and made an action plan for the pupil in cooperation. The third finding is that the informants report to experience a good atmosphere at the meeting, which helped them feel safe with each other and contributed to what they describe as good collaboration.

The study shows that the collaboration between the participants in this specific case has a relational as well as a professional dimension.

# Forord

At jeg i en alder av 54 år skulle skrive siste punktum i en masteroppgave i spesialpedagogikk er nesten for vilt til å være sant! Det har vært to spennende, lærerike og krevende år!

Mamma mente at jeg burde bruke evnene mine i politikken eller i skolen, for der trengs det folk med forstand, sa hun. På Trondheim lærerhøgskole var det læreren min Svein Otto Skjærvold som inspirerte meg til å fordype meg i sosial-, migrasjons- og spesialpedagogikk når han snakket varmt om at læring skjer i sosialt samspill mellom mennesker. Jeg ville skaffe meg en kompetanse som gjorde meg skodd for å møte mangfoldet i skolen. Og den har jeg hatt bruk for! Virkelig!

Gjennom denne studien har jeg forstått at skolen er vel så mye en organisme som en organisasjon når man bare tar seg tid til å stoppe opp og observere det som skjer mellom menneskene innenfor skolen, og lytter til det de forteller. Skolen er fortsatt verdens viktigste arbeidsplass!

Takk til min veileder Torill Moen som fra første dag har framsnakket betydningen av faglig samarbeid, og som har veiledet og staket ut kursen for prosjektet sammen med meg.

Takk til mine barn som har sendt meg blomster, bobler, støtte og inspirasjon når det har vært mest intenst dette prosjektet, og ikke minst til min elskede André som har holdt fortet slik at jeg har kunnet studere ved siden av heltidsjobben.

Den siste takken går til de tre informantene som har muliggjort denne studien ved å dele sine tanker, erfaringer og opplevelser med meg. Tusen takk for at dere tok dere tid og lot meg få bli med dere «inn»!

Mamma; jeg fortsetter å arbeide i skolen og jeg stiller til valg ved høstens kommunevalg! Det tror jeg du hadde likt!

Avslutningsvis velger jeg å si som Shakespeare: "*What's done is done*".

Rundsteinvika, mai 2023

Gro Olden Jørgensen





# Innhold

1 Innledning .....	10
2 Teoretisk fundament .....	13
2.1 Samarbeid i styringsdokumenter .....	13
2.1.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen .....	13
2.1.2 Meld. St. 6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO .....	14
2.2 Samarbeid i pedagogisk litteratur .....	15
2.3 Forskning om samarbeid i skolen .....	21
3 Studiens kontekst .....	24
3.1 En skole for alle .....	24
3.2 Fagmøtet .....	25
4 Metode .....	29
4.1 Forskningsmetoden .....	29
4.2 Forskningsprosessen .....	30
4.3 Analyse og tolkning .....	34
4.4 Kvalitet og etiske betraktninger .....	36
5 Resultat: empiri og analyse .....	38
5.1. Opplevelse av et «matnyttig» møte .....	38
5.2 Opplevelse av være jevnbyrdige i møtet .....	42
5.3 Opplevelse av et møte med god stemning .....	45
6 Oppsummering og avsluttende diskusjon .....	50
Referanser: .....	53
Vedlegg .....	57

# 1 Innledning

I dette kapittelet presenteres temaet for studien, problemstillingen, teoretisk grunnlag, forskningsmetodene som ble benyttet i studien, og masteravhandlingens struktur.

Skolen som organisasjon kan betegnes som kompleks og utfordringene i skolen løses ikke lenger av den ene læreren alene, men i samarbeid mellom aktører i skolen og støttesystemene rundt skolen (Nordahl et.al., 2018). I 2018 ble §15-8 innlemmet i Opplæringsloven og lovfestet at det skal være samarbeid mellom skole og relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker (Christensen & Godø, 2021). Omdal & Thygesen (2018) mener at behovene til elevene er større og mer komplekse enn det lærerne kan dekke alene, og derfor må skolen i langt større grad ha flerfaglig kompetanse i personalgruppa, eller gjennom eksterne aktører, som igjen krever tid til samarbeid rundt elever med særskilte behov (Borg et.al., 2015). Det er ofte nødvendig med ulik fagkompetanse for å kunne gi et godt og helhetlig pedagogisk tilbud for å tolke og forstå elevens behov og kunne sette inn riktig tiltak (Utdannings- og forskningskomiteen, 2019).

Mangfold er også et kjennetegn ved dagens skole, noe som krever at skolen må være i stand til å møte elevene der de er, gjennom prinsippene om tilpasset opplæring og inkluderende pedagogiske tilbud. Solberg-regjeringen tok inn over seg rapportene om at spesialundervisningen fungerer for dårlig slik den er organisert og blir tilbudt barn og unge, og at mange barn får hjelp for seint (Barneombudet, 2017; Nordahl et.al., 2018; NOU, 2019:3). Meld. St. 6 (2019-2020) tar for seg mangfoldet i elevgruppa, og baner vei for at alle elever, - uavhengig av kognitive og fysiske funksjonsevner, ulikheter, kjønn eller sosial-, språklig- eller kulturell bakgrunn; skal møtes i skolen gjennom tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Et vesentlig tiltak i meldinga er å bringe kompetansen nærmere elevene gjennom kompetanseutvikling og bedre samarbeid i det lokale støttesystemet eller «laget rundt eleven» bestående av skole, hjem, PPT og/eller skolehelsetjenesten som til sammen har kompetanse i både fag og pedagogiske problemstillinger, sosialpedagogisk kompetanse og kompetanse på helsefremming og forebygging (Borg et.al., 2015, s. 40).

Det er mange barn og unge med særlige behov som ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Barneombudet, 2017) til tross for at Barnekonvensjonen (UNICEF, 1989) og opplæringsloven (1998) understreker alles rett til et forsvarlig og individuelt tilrettelagt tilbud i en inkluderende barnehage og skole. Mangfoldet i elevgruppa krever at skolen evner å gi tilpasset undervisning for elevene slik at de både er og føler seg inkludert i skolen. Kravene til skolen om å aktivt samarbeide med støttesystemene for å møte mangfoldet blant elevene, krever at skolen tilrettelegger for og muliggjør samarbeid mellom aktørene (Omdal & Thygesen, 2018). Temaet for denne avhandlingen er faglig samarbeid mellom skole og PPT, og tar utgangspunkt i et samarbeidsmøte som gjelder en elev med særlige behov.

Formålet med denne avhandlingen er å se nærmere på hvordan laget rundt eleven samarbeider for å gi tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning utfra elevens behov, sett i lys av hva styrende dokumenter i opplæringen, teori og forskning sier om

samarbeid. Målet er å bidra til mer kunnskap om samarbeid, og økt bevissthet omkring aktørenes egen rolle i samarbeid med andre. Studien søker å gi innsikt i hvordan aktører med samme profesjon, med både allmenn- og spesialpedagogisk kompetanse, men fra to ulike ståsted og roller, praktiserer, opplever og beskriver faglig samarbeid. Avhandlingen tilstreber å gå inn i et slags mikroperspektiv til faglig samarbeid, ved å ta utgangspunkt i et spesifikt fagmøte, for å se hvordan aktørene jobber, og hvordan fagkompetansen til laget rundt eleven på den måten kan iverksette mer spissede og målrettede tiltak som har til formål å øke elevens læringsutbytte.

Som forankring av samarbeid som fenomen i opplæringen, har jeg tatt utgangspunkt i to styringsdokumenter som forutsetter faglig samarbeid som metode for aktørene i opplæringen av barn og unge. Meld. St. 6 (2019-2020) er sentral da den uttrykker at faglig samarbeid i laget rundt eleven skal bidra til at alle barn skal få oppleve en god og inkluderende oppvekst med gode leke og læringsmiljø, og går så langt som å si at samarbeid kan forebygge frafall i videregående opplæring. I tillegg har jeg sett på overordnet del av læreplanen som gjelder for opplæringen gjennom hele utdanningsløpet til barn og unge, og som beskriver verdiene og prinsippene som skal prege opplæringen. Det er også her vi finner hjemlet at det er skolen som aktivt skal samarbeide med elevene og hjemmene for å bygge gode læringsmiljø og tilpasse undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Studiens teoretiske rammeverk er basert på pedagogisk litteratur og forskning om faglig samarbeid mellom de profesjonelle aktørene i og rundt skolen, sett fra ulike perspektiv i arbeidet med barn og unge, både i forebyggingsøyemed og for barn med særskilte behov.

For å komme nærmere en forståelse av hvordan faglig samarbeid kan praktiseres og oppleves av aktørene som jobber direkte med elevene, har jeg valgt følgende problemstilling for denne studien:

*Hvordan erfarer og opplever kontaktlærer, spesialpedagogisk koordinator og PP-rådgiver et samarbeidsmøte om en elev med spesielle behov?*

For å besvare problemstillingen har jeg observert et fagmøte rundt en elev med særlige behov og deretter intervjuet de som deltok på møtet. Stadig mer tid brukes på samarbeidsmøter i skolen, og vi trenger å øke bevisstheten rundt slike møter.

Gjennom en kasestudie er det fenomenet samarbeidsmøte mellom lærere og støttesystemet på en barneskole som er fokus for forskningen. For å komme i dybden og høre aktørenes stemme omkring fenomenet faglig samarbeid er det valgt et kvalitativt forskningsdesign for å besvare problemstillingen som har vært utgangspunkt i denne studien. Datagenereringsmetodene som er brukt er observasjon av et fagmøte og individuelle dybdeintervju av de tre aktørene på møtet (Tjora, 2021). Det ble gjort observasjonsnotater og tatt lydopptak av møtet og intervjuene, som ble transkribert, og som utgjør empirien i denne studien. Analyse og kodingsprosessen av disse har foregått i en hermeneutisk kontekst hvor forståelsen har vokst etter hvert som studien har utviklet seg (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Avhandlingen består av seks kapitler. Første kapittel er innledningen. Studiens teoretiske fundament utgjør kapittel 2 hvor det gjøres rede for styringsdokumenter som ligger til grunn for samarbeid mellom aktørene i opplæringen med hensyn til forebygging, målrettede tiltak, tidlig innsats og inkluderende fellesskap, samt presentasjon av pedagogisk litteratur og forskning som omhandler faglig samarbeid rundt barn og unge. I

kapittel 3 presenteres studiens kontekst; selve fagmøtet som denne studien tar utgangspunkt i, og det gjøres rede for skolen, eleven, klassen og de involverte aktørene rundt eleven. I kapittel 4 gjøres det rede for metodologien i studien, herunder valg av forskningsdesign, datainnsamlings-metodene, forskningens troverdighet og forskningsetiske overveielser. Resultatet av funnene i prosjektet presenteres i kapittel 5. Her vil empirien bli analysert og diskutert i lys av pedagogisk litteratur og forskning om samarbeid, og avhandlingen avsluttes med kapittel 6 med oppsummering og avsluttende diskusjon samt forslag til videre forskning.

## 2 Teoretisk fundament

Dette kapittelet er delt i tre deler. Først presenteres samarbeid slik det omhandles i sentrale styringsdokumenter, deretter vil det bli gjort rede for hva pedagogisk litteratur sier om samarbeid, og i siste del presenteres relevant forskning omkring faglig samarbeid i skolen. Innhenting av litteratur og forskning, samt oversikt over hva styringsdokumentene sier om samarbeid er basert på søkeordene *faglig samarbeid*, *laget rundt eleven*, *laget rundt læreren* og *collaboration special needs* i søketjenesten Oria og søkemotoren Google Scholar.

### 2.1 Samarbeid i styringsdokumenter

#### 2.1.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Læreplanverkets overordnet del gjelder for all opplæring og gjennom hele utdanningsløpet til barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne ble fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 hjemlet i Opplæringsloven §1-5, og utdyper verdigrunnet i opplæringslovens formålsparagraf og de rådende prinsippene for grunnopplæringen. Kapittel 3 handler om prinsippene for skolens praksis, og er relevant å trekke inn i denne studien da det er her vi finner begrunnelsen for at skolen skal ha faglig samarbeid rundt elever med særlige behov (ibid.). Den overordna delen har til hensikt å beskrive grunnsynet som skal prege grunnopplæringens pedagogiske praksis, og gjelder for alle som har et ansvar i opplæringen (ibid., s. 3) Det fremheves at alle elever skal møtes med tillit, respekt og krav, og få utfordringer som fremmer danning og lærelyst, og at alle ansatte i skolen skal bidra til å bygge gode læringsmiljø og gi tilpasset opplæring i samarbeid med eleven og hjemmet (ibid., s. 16). Overordnet del slår fast at elevene skal ha et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, læring og trivsel.

Prinsippet om at alle elever skal gis likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetninger står sentralt i overordnet del (ibid., s. 17). Det som gjør dette noe utfordrende i praksisfeltet er at det ikke finnes en standard for når undervisningen er tilpasset. Imsen (2020) betegner all tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at elevene får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen for tilpasset opplæring, og her må lærerne bruke sitt faglige skjønn og sørge for tilpasset opplæring gjennom variasjon av undervisningen til mangfoldet innen gruppa innenfor fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Det er i grunnopplæringens overordnet del vi finner begrunnelsen for samarbeid: «*For at skolen skal lykkes med å møte elevene med tillit, respekt og krav, så må de få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Derfor må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Skolen skal i samarbeid med eleven og hjemmet involvere profesjonsfellesskapet for å gi eleven både et godt og tilpasset læringsmiljø. Det er altså ikke kontaktlæreren alene som skal besørge dette, men profesjonsfellesskapet rundt læreren og eleven som skal gi eleven en opplæring som gjør at eleven utvikler seg ut fra sine evner og forutsetninger. Dette innebærer at skoleledere, lærere og andre ansatte sammen vurderer og videreutvikler skolens praksis, og også

sammen reflekterer over verdiene praksisen er bygget på. God profesjonsutvikling er når kollegaer deler erfaringer, reflekterer sammen og prøver ut nye metoder, men i tillegg må hver enkelt også aktivt vurdere seg selv, og sin praksis.

God skoleutvikling er at det er rom for å stille spørsmål og lete etter svar, og at profesjonsfellesskapet diskuterer hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling (ibid.). Overordnet del legger opp til at man i læringsfellesskapet skal reflektere over verdivalg og utviklingsbehov, og bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for iverksettelsen av målrettede tiltak (ibid., s. 19). Dette betyr i praksis at det profesjonelle skjønnet utvikles gjennom samhandling i profesjonsfellesskapet og i den enkelte yrkesutøver.

Elever som har behov for tilrettelegging utover ordinær undervisning, har krav på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Å streve på skolen kan være en permanent utfordring for noen elever, mens andre vil kanskje i lengre eller kortere perioder ha behov for spesialundervisning. For å avdekke elevenes utfordringer og avhjelpe dem kan det være godt å ha støtte fra andre yrkesgrupper innad i skolen. I overordnet del fremheves det at det er av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak iverksettes så snart utfordringene er avdekket. Dette punktet er det lett å være enig i, men er samtidig vanskelig å oppfylle i dagens skole. Ressurssituasjonen i skolen er ikke rigget slik at når behov avdekkes så er det bare å sette inn hjelp. Det skolen må gjøre er å omprioritere eller omdisponere ressursene som igjen kan føre til at det må skrives avvik et annet sted, på et annet behov.

At «*Opplæringen skal være i samarbeid mellom skole og hjem og skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling*» er en positiv formulering som er med på å løfte samarbeidets betydning, men også markerer at det faglige samarbeidet er viktig for elevens faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Overordnet del forutsetter god kommunikasjon mellom hjem og skole, slik at skolens arbeid med læringsmiljøet og elevenes oppvekstmiljø er i samsvar med hjemmet ønsker (ibid., s. 18-19). Det gjøres klart at det er foreldrene og foresatte som har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling, mens skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativ til å tilrettelegge for samarbeid. Dette kan forstås dithen at skolene eller skoleeier må ha systemer innad som igangsetter og tilrettelegger for samarbeid, slik at det ikke blir opp til den enkelte kontaktlærer å måtte ta hånd om dette alene. Derav begrepet laget rundt læreren som implisitt innebærer systemer som involverer og igangsetter laget rundt eleven.

### 2.1.2 Meld. St. 6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Solberg-regjeringen tok innover seg rapportene om spesialundervisning som ikke fungerer slik intensjonen var og fikk Kunnskapsdepartementet til å lage en stortingsmelding som slår fast at barna skal møte et inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6, 2019-2020). Departementet uttrykker store forventninger til at laget rundt barna og elevene samarbeider for å øke kvaliteten på opplæringen, og at kompetansen skal være der elevene er for å opprettholde kvalitet i hele skoleløpet (ibid.). Meldingen har sitt kunnskapsgrunnlag fra rapportene Inkluderende fellesskap for barn og unge, fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (også kalt Nordahl-rapporten) (Nordahl et.al., 2018) samt Nye sjanser – bedre læring,

om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp fra Stoltenberg-utvalget (NOU, 2019:3).

Med utgangspunkt i en beskrivelse av en spesialundervisning som ikke løfter og utvikler elevene, som er dyr i drift, og i for stor del utføres av ufaglærte, tok regjeringen skjeen i egen hånd og viser vei for den nye skolen, der inkluderende fellesskap og tidlig innsats er en selvfølgelig del av opplæringen, og hvor kompetansen flyttes nærmere inn hvor barn og unge tilbringer mesteparten av sin barndom, nemlig i barnehagen og skolen (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 63). Meldingen uttrykker at det er ønskelig å bygge et lag rundt barn og elever bestående av lærere, spesialpedagogiske ressurser, PPT og skolehelsetjenesten, og at regjeringen i tillegg vil styrke samarbeidet mellom foresatte, skole, SFO og andre offentlige tjenester (ibid.).

Departementet understreker at det viktigste arbeidet skjer i kommunene og at godt tverrfaglig samarbeid i det store og hele handler om at de ulike fagmiljøene jobber sammen og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng (ibid., s. 78). Barn som har behov for et helhetlig og samordnet tjenestetilbud og deres foresatte skal kunne forvente at fagpersoner i ulike tjenester og sektorer koordinerer samarbeidet rundt barnet. Videre trekker departementet fram at kompetanse og virkemidler skal være der barn og unge er, og at vi ikke kan være bekjent med at de med mest kompetanse sitter lengst unna barna, gjerne inne på et kontor! Alle utfordringer som barn og unge har med seg for kortere eller lengre tidsrom vil påvirke deres utvikling og evne til å lære og ikke minst hvordan de evner å samhandle med andre jevnaldrende. Derfor må hjelp settes inn tidlig når behov avdekkes.

Departementet er ærlig på at mangel på samarbeid er en utfordring når det gjelder informasjonsdeling mellom tjenestene på grunn av ulike oppfatninger av lovverket rundt taushetsplikt, opplysningsplikt og avvergeplikt, og at mange av tjenestene ikke kjenner godt nok til hverandres arbeidsområder og av den grunn kan vanskeliggjøre samarbeid og samordning (ibid.)

Det er en kjensgjerning at alt ikke kan forebygges. Det vil alltid være barn som har ulike utfordringer og behov. Derfor må barnehagen, skolen og SFO være i stand til å ivareta og inkludere alle barn slik de er og de ansatte i skolen må derfor tilstrebe å lage læringsmiljø hvor elevene føler seg inkludert og får oppleve mestring og det å være en del av fellesskapet (ibid., s. 82). På den måten kan man forebygge og forhindre at utfordringer utvikler seg og blir komplekse.

## 2.2 Samarbeid i pedagogisk litteratur

Barnehage og skole har gått fra å være et oppbevaringssted for barn med familier i arbeid til å bli et pedagogisk tilbud for hele barnet. Foreldrene har ikke blitt mindre betydningsfulle, men barnehage og skole er nå blitt en mer aktiv samarbeidspartner overfor barns læring og utvikling. Dette legger føringer for hvordan lærere både oppfatter og utfører yrket sitt. Skolen, og den enkelte lærer har fått ansvar for å bidra med både omsorg, faglig kunnskap og personlig vekst for barna, et oppdrag skolen og lærere må løse i fellesskap med andre (Johannessen & Skotheim, 2018). På mange måter kan vi si at samarbeid gradvis har blitt en del av skolen og lærerens virke gjennom oppdraget med å bygge hele mennesker. Ulikheter innad blant lærere på en skole kan utfordre samarbeidet, men kan også gi rom for ulike muligheter på veien mot de beste løsningene (ibid.). Wenger (2010) benevner dette som praksisfellesskapet som er et slags mellomliggende element mellom den enkelte deltager og institusjonen, som bidrar

til å berike og styrke hver utøver. Praksisfellesskapet kan ses på som en sosial læringsteori i den forstand at det forutsetter at det finnes systemer og tankesett som beskriver at læring skjer i møtet med sosiale relasjoner, altså en prosess som skjer i møtet mellom mennesker og verden (ibid.). Tilsvarende vet vi at velfungerende profesjonelle læringsfellesskap er en forutsetning for at lærere skal få til et godt samarbeid og holde høy kvalitet på praksisutøvelsen (Meld. St. 21, (2016-2017)). Praksisfellesskapet skal ikke bare bidra til undervisning og opplæring av elevene, men også være en berikelse som skal styrke hver utøver (Wenger, 2010).

En teoretisk forståelse av yrker som har samarbeid som en vesentlig del av profesjonsutøvelsen kan plasseres i en sosialkonstruktivistisk teoretisk forståelsesramme. I en sosialkonstruksjonistisk sammenheng blir ny kunnskap og innsikt skapt i samhandling mellom mennesker (Moen, 2013). Samarbeid kan i denne sammenheng sies å bygge på en forståelse av at læring skjer i fellesskapet, er et sosialt fenomen og forankres i sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978). En sosialkonstruksjonistisk forståelse av samarbeid innebærer et vi-perspektiv, hvor alle deltakere er aktive, likeverdige parter (Moen, 2013).

Perspektivet rundt språkets sentrale betydning for å forstå hvordan sosiale konstruksjoner er bygd opp og styrer vår oppfatning av virkeligheten, har vokst seg sterkere de senere årene ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 207). Sett opp mot denne studien av samarbeid rundt barn med særlige behov, så kan vi si at den nye kunnskapen som konstrueres ikke bare et mål i seg selv, men også har betydning for hvilke pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak som kommer ut fra samarbeidet.

I arbeidet med elever som har komplekse vansker er samtidighet og samordnet innsats fra alle parter viktig. Tid er penger, men vel så viktig: Tid brukt til effektiv og samordnet planlegging som igjen fører til konkret bistand, kan få stor betydning for de barna som mottar hjelp (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 40). Vi kan tenke oss konsekvensene for disse barna dersom tiden bare går og ingen tar tak i deres utfordringer.

Samarbeid er et vidt og komplekst fenomen som i prinsippet kan omhandle flere nivåer i tjenestetilbudet fra personnivå det vil si samarbeid mellom personer, for eksempel mellom profesjonelle og/eller mellom profesjonelle og brukere, og til organisasjonsnivå, det vil si mellom organisasjoner og tjenester (Willumsen & Ødegård, 2011, s. 190). Som lærere kan vi da tenke oss at vi ser på samarbeid på personnivå, mens foresatte som har barn som det jobbes tverrfaglig rundt kan oppleve samarbeidet på et organisasjonsnivå hvor det er vanskelig å oppleve personlig tilknytning til aktørene som jobber med barnet.

Skolen vokser som organisasjon gjennom flerfaglig samarbeid, og den enkelte lærer kan finne støtte og grobunn til å utføre arbeidet sitt med større grad av trygghet og profesjonalitet gjennom å invitere eksterne aktører inn i skolen (Johannessen og Skotheim, 2018).

Von Krogh, Ichijo & Nonaka (2001) lanserte begrepet kunnskapens mikrosamfunn om prosesser hvor enkeltindivider sammen med andre bidrar til å skape eller konstruere ny kunnskap. Slike mikrosamfunn kjennetegnes ved at samhandling skjer ansikt til ansikt, og at gruppedeltakere gradvis får innsikt i hverandres kunnskapsområder og forståelser. Gjennom verbalisering av egen kunnskap får den enkelte mer innsikt i sin egen forståelse, ved å gjøre den eksplisitt og dermed tilgjengelig for seg selv og de andre (Moen, 2012). Kunnskapen blir på den måten ikke lenger taus og individuell, men også sosial gjennom deling og språkliggjøring innad i gruppen (Von Krogh, Ichijo, & Nonaka,



2001). Moen (2012) beskriver medlemmene i kunnskapens mikrosamfunn som positivt engasjert og nysgjerrige på hverandres kunnskap, og hva de sammen kan utvikle gjennom å ta i bruk hverandres innsikt og kunnskapsområder. Det som blir viktig er at aktørene er villige og i stand til å sette delene sammen til en ny virkelighetsforståelse eller kunnskap blir dannet (ibid.). Et slikt tett nettverk av relasjoner som kunnskapens mikrosamfunn innebærer, kan ikke ha for stor gruppesammensetning. Von Krogh, Ichijo & Nonaka (2001) anbefaler at gruppen teller fem til sju personer dersom man skal klare å utvikle og konstruere ny innsikt og kunnskap.

Ifølge Glavin og Erdal (2022) er det mange kommuner som i målet om å gi en kvalitativ bedre tjeneste for brukerne omorganiserer seg, og kanskje slår sammen ledelsen og fysisk samlokalisering av enkelte etater i håp om både bedre økonomi og økt samarbeid. I den anledning tas begrepene samordning og samarbeid i bruk som om de var likestilte begrep. Det er de imidlertid ikke. Samarbeid er et ord som brukes i dagligspråket vårt, noe som kan bidra til at det oppfattes noe ulikt fra individ til individ. Begrepene samordning, samarbeid og samhandling har en tendens til å bli brukt om hverandre (ibid.), mens andre ganger skilles det mellom dem (Nilsen & Jensen, 2010). Begrepene samordning, samarbeid og samhandling har en viss overlappende betydning sett fra skoleperspektivet i denne studien. Det er derfor på sin plass å skille dem litt fra hverandre for å se hva de betyr:

**Samarbeid:** Ifølge Glavin og Erdal (2022) er det samarbeid som har forankring i ledelsen, med gode rutiner og aktører som finner samarbeidet betydningsfullt som har best forutsetning for å fungere godt. De anbefaler derfor at det bør være en overordnet og gjensidig forpliktende samarbeids- og beslutningsstruktur med likeverdig samarbeidsforhold mellom barnet, dets familie, kommunens ansatte og mellom ansatte (ibid.).

**Samordning:** Samordning er en mer formalisert form for organisert samarbeid (Difi, 2014), hvor selve kjernen er at ulike mål, verdier, aktiviteter, ressurser eller andre premisser blir sett i sammenheng, prioritert, avveid og tilpasset til hverandre. Samordning har til hensikt å organisere utøverne som er koplet opp mot en problemstilling eller klient for å iverksette samordnete tiltak (Lauvås & Lauvås, 2004). Samordning kan forstås som en prosess hvor det legges til rette for samarbeid mellom ulike tjenester, men en slik samordning av aktører og tjenester er ikke ensbetydende med at det er samarbeid mellom aktørene (Nilsen & Jensen, 2010). Når flere tjenester samkjører sitt arbeid overfor barn med store funksjonsnedsettelse som har individuell plan og etablerte ansvarsgrupper så kan dette betegnes som samordning (Glavin & Erdal, 2022).

**Samhandling:** Gray (1989) mener at samhandling ikke nødvendigvis handler om å oppnå konsensus eller enighet, men er en prosess hvor ulike parter tar ulike perspektiv rundt et problem, og der de utforsker ulikhetene konstruktivt og leter etter løsninger som ligger utover sitt eget syn på hva som er mulig (Saltkjel et.al., 2023). Ulike forskningstradisjoner ser ut til å være enige om at samhandling er en forutsetning slik at man unngår å gi fragmenterte tjenester og i stedet kan utvikle mer målrettede løsninger til mennesker i sårbare livssituasjoner, noe som hver sektor eller tjeneste ikke kan oppnå på egen hånd (ibid.)

Samarbeidskompetanse er ikke noe man automatisk har som profesjonsutøver, men er en ferdighet som man tilegner seg gjennom innsikt og ferdigheter i kommunikasjon og gruppeprosesser som er basert på respekt og likeverd (Glavin & Erdal, 2022). Samarbeidskompetanse videreutvikles innen profesjonsfellesskapet i skolen og er spesifikt knyttet til språket; ordene og begrepene og ikke minst til kulturen ved den enkelte skole. Samarbeid må læres, og det er arbeidsgiver, altså ledelsen som må iverksette tiltak slik at de som samarbeider rundt barn og unge har samarbeidskompetanse. De som er deltagerne i samarbeidssystem må få anledning til å snakke om kunnskap, erfaringer og hva den enkelte kan bidra med inn i samarbeidet (ibid.). De som samarbeider må bli kjent med hverandre og utvikle et positivt forhold seg imellom (Da Fonte & Barton-Atwood, 2017). Samarbeid er mer enn bare å jobbe sammen. Samarbeid krever anstrengelse, flid og øvelse. Samarbeid mellom aktørene som kopler allmennpedagogikk og spesialpedagogikk gir undervisningen muligheter og styrker (ibid.) Den beste måten å lære samarbeid på er gjennom å se og delta i vellykket samarbeid (Gut et. al., 2003).

Moen (2012) mener at fagpersoners samarbeidskompetanse består av tre komponenter:

Det første er faglig kunnskap om samarbeid. Sett i lys av denne studien om faglig samarbeid mellom skole og PPT, så ser vi at PPT ofte blir fremstilt som eksperter når skolen samarbeider rundt en elev som er henvist, bevisst eller ubevisst. Dette er ikke en rolle PPT selv har tatt på seg, men som blir «pådyttet» dem som sakkyndig instans. Som «eksperten» som skal komme utenfra og gi svar på spørsmål og problem forstår vi at det er utfordrende å være den som skal komme opp med løsningene, da det er noe urimelig at en av partene i et faglig samarbeid skal ha mer faglig autoritet enn de andre i et samarbeid, og på den måten nedtoner og nedvurderer de andres kunnskap (Moen, 2012). Samarbeidet mellom skole og PPT er et forpliktende samarbeid all den tid PPT har rollen som sakkyndig instans, og er den aktøren som skolen skal samarbeide med i alle saker av spesialpedagogisk natur, det seg være på individ- eller systemnivå (ibid.). PPT's virksomhet finner vi hjemlet i opplæringsloven §5-6: *«Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.»* (Opplæringsloven, 1998). Glavin & Erdal (2022) hevder at samarbeid også kan være forpliktende når instanser forankrer samarbeidet både administrativt og politisk slik at det blir en arbeidsmåte som fungerer i hverdagen i alle ledd i organisasjonen, litt slik som at helsesykepleier har kontor på skolen eller at PPT har faste ukedager på skolen eller etablerer fastkontakter ved skolene.

Det andre komponenten i samarbeidskompetanse er relasjonskompetansen. Denne kompetansen er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som bidrar til å danne, utvikle, holde ved like og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2020). Relasjonskompetansen handler om samarbeid i praksis, ikke bare hvordan vi som profesjonsutøvere forholder oss til andre mennesker, men i like stor grad hvordan vi forholder oss til oss selv (Moen, 2016). På en måte kan man si at relasjonskompetansen krever både at en evner å anerkjenne andre, men samtidig også bevarer seg selv. Også her stilles det krav til lærere om at vi må reflektere over hvorfor vi gjør som vi gjør i relasjoner til andre mennesker, og spesielt viktig er det når vi står i relasjoner overfor barn og unge med særlige behov (Manger et al., 2013). Man kan trene seg opp til å få god kompetanse på relasjon (Spurkeland, 2020). Moen (2016) hevder at all pedagogisk virksomhet i skolen består av relasjonelle mellomrom, som ikke er like

tydelige og konkrete som de fysiske. Det er i de relasjonelle mellomrommene vi kan vise oss for hverandre. Mange rammefaktorer som tid, gruppestørrelse, klasserom, krav og faglige forventninger kan gjøre det vanskelig å få øye på de relasjonelle mellomrommene, men de er likefullt til stede når menneskene i skolen møtes (ibid.). Spurkeland (2020) beskriver tillit som bærebjelken i alle relasjoner. Tillit er en subjektiv opplevelse for hvert enkelt menneske, og når to parter opplever tillit seg imellom er relasjonen nærmest fullkommen. Tillit er imidlertid ikke statisk og må derfor vedlikeholdes for at den skal vare. Partene trenger ikke være enige i alt for å vise tillit, men det bør være forståelse for hverandres meninger og tro (ibid.). Dette sammenfaller noe med Hargreaves (1996) sin oppfatning av at tillit innebærer å anse et annet menneske som tro og pålitelig. Spurkeland (2020) snakker om at tillit trenger tid. Med det mener han at tillit i en relasjon må bygges sten for sten. Ved å repetere handlinger over tid skapes gjensidig tillit. Tillit trenger tid og skapes ikke spontant og plutselig. Noen trenger mer tid enn andre. Tillit er alltid i bevegelse og den testes når vi utsettes for påkjenninger (ibid.). Moen (2016) bruker begrepet intersubjektivitet for å betegne den felles forståelsen som oppstår mellom mennesker når de deler noe både mentalt og følelsesmessig. Sett i lys av studien så er dette betegnende når aktørene deler tanker, følelser og fornemmelser til å få en felles forståelse for hvordan man kan løse og forstå oppgaven. Intersubjektivitet er et relasjonsbegrep (ibid.).

Den siste komponenten i samarbeidskompetanse er evnen til å utvise oppmerksomt nærvær. Oppmerksomt nærvær kan sies å være den norske oversettelsen av ordet «mindfulness» som er noe vi kan læres opp til gjennom å ha et åpent sinn og åpent hjerte i forhold til det som oppstår rundt oss i løpet av dagen. Moen (2016) kaller det være-i-kompetansen for oppmerksomt nærvær. Dette kan forstås som når vi i sosiale sammenhenger snakker sammen, er åpne og viser hvem vi er og hva vi står for, viser støtte og bygger relasjoner (ibid.). Kort fortalt så handler oppmerksomt nærvær det om å ta egne tanker og følelser som oppstår underveis på alvor. Tenke gjennom hvordan de kan formidles på en god måte til andre. Spesielt viktig blir det når en kjenner på sinne, irritasjon, frykt og andre følelser som lett kan ta sine egne ville veier (Dialogmodellen.no, 2023).

Hargreaves har lansert modellen «bevegelige mosaikk» for fremtidens skole. Hargreaves (1996) mener at dagens samfunn er avhengige av å utdanne mennesker som har gode ferdigheter innen samarbeid og en tverrfaglig orienteringsevne, er informasjonssøkere og som kan omforme denne informasjonen til relevant viten. Dette vil komme elevene til gode når de senere skal ut i arbeid. Samarbeid har blitt et viktig stikkord eller honnørord i dagens skole sett i lys av endringstempoet i det postindustrielle samfunn, ikke bare for lærersamarbeidet, men også for elevarbeidet (ibid.). I modellen for den bevegelige mosaikk erstattes en byråkratisk styring med myndiggjøring og profesjonalisering av yrkesutøvere i skolen noe som betyr at lærerne gis mer innflytelse på virksomheten. Man må ha felles mål for virksomheten og felles forpliktelser for å nå disse målene. Dette krever en fleksibel organisasjonsstruktur tilpasset det samfunnet vi lever i. *«Vi kan ikke klamre oss til dagens modernistiske, byråkratiske, vaklende byggverk med sine seksjoner, hierarkier og båsdelte opplæringsstrukturer. Og vi kan heller ikke søke nostalgisk tilflukt i en mytisk pedagogisk fortid og dens begreper om tradisjonelle standarder, konvensjonelle skolefag og en ensopret streben etter "basic skills"». I pedagogisk sammenheng er det overhodet ingen mening i å gå baklengs inn i framtiden på den måten».* (Hargreaves 1996, s. 273).

Å være pedagog, spesialpedagog eller sosialarbeider innebærer å ha makt. Det behøver ikke nødvendigvis å handle om så mye makt, men det er alltid en viss form for makt involvert (Hesjedal, 2017). Tverrprofesjonelt samarbeid mellom ulike profesjonsgrupper i for eksempel ansvarsgrupper kan i noen tilfeller handle om hvem som har rett til å definere hva som er et godt og støttende tiltak for et barn. Hesjedal (2017) dveler ved det etiske aspektet ved å inneha slik makt, og at profesjonsutøverne derfor må reflektere over sin rolle i samarbeidet rundt barn med særlige behov, og tilstrebe å gjøre det på den måten som er til beste for barnet. Personlig makt er kanskje den faktoren vi kommer borti gjennom faglig samarbeid, i den forstand at vi mennesker har ulike evner til å analysere og diskutere (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 37). Maktkonstellasjoner er også noe som kommer til syne i samarbeid, kanskje mer i tverrfaglig samarbeid enn i faglig samarbeid (ibid.). Ulike personligheter i gruppekonstellasjonene i et samarbeid kan også bidra til påvirke samarbeidet i positiv eller negativ forstand. Mennesker har ulike evner til å uttrykke seg, varierende grad av energi, ulike måter å forholde seg til andre mennesker på, ulike kommunikasjonsmåter og ikke minst evne til å analysere og diskutere, noe som i et samarbeid kan bli en hemsko eller ressurs i arbeidet rundt det aktuelle barnet (ibid.).

Glavin og Erdal (2022, s. 43-45) har identifisert 11 kjennetegn på vellykket tverrfaglig samarbeid, som også kan sies å gjelde i faglig samarbeid:

*Forankring:* samarbeidssystem må være forankret i kommunale planer hvor ledelsen er involvert, og ansvaret er plassert. *Felles målsetting:* målet for alt samarbeid, uavhengig av nivå, må være barnets beste. *Realistisk syn på samarbeidsmuligheter:* viktig å ha et kritisk blikk på egen etat for å se at vi alle har forbedringspotensialer, og at andre også har noe å bidra med. *Nytteopplevelse:* den enkelte deltager må oppleve samarbeidet som meningsfullt, og at fordeling av ansvar og oppgaver, vil minske arbeidsbyrden for den enkelte. *Nødvendighet:* samarbeidet må ha et mål hvor deltagerne har en felles forståelse av hva som er oppgavene og hvordan de skal løses. En felles forståelse vil gjøre det enklere å se nødvendigheten av å samarbeide. *Trygghet:* deltagerne i et samarbeid må kunne føle seg trygg. Samarbeidsaktørene gir hverandre selvinnsikt i egen rolle og atferd, gjennom å sette ord på hvordan den enkeltes væremåte og bidrag inn i gruppa kan bidra til å hemme og fremme arbeidet som skal gjøres. *Respekt:* å være ulik er en realitet i samarbeid, og deltagerne må vise hverandre respekt gjennom å ta hverandre på alvor, og vise respekt for hverandres kompetanse og livssituasjon. Et særlig ansvar hviler på de ansatte om å vise respekt for barn og foreldres livserfaring og kunnskap om eget liv, og anerkjenne betydningen av at de er med i samarbeidet. *Tillit:* samarbeid som er tuftet på respekt, åpenhet og redelighet, vil føre til tillit mellom aktørene i et samarbeid. Ved å være direkte, men også saklig vil kunne etablere tillit. *Kunnskap om hverandre:* deltagerne må få kunnskap om den enkeltes rolle og ansvar i samarbeidet. Ved å utvikle hverandres styrker vil teamet kunne dekke et stort spekter av kompetanse. I skolen er det viktig at alle aktørene som jobber inn mot barn med særlige behov er til stede på samarbeidsmøtene og bidrar med sin aktuelle fagkompetanse og for å holde kontinuitet og stabilitet i samarbeidet (Johannessen & Skotheim, 2018). Ved at deltagerne bruker sin kjennskap og faglighet rundt barnet og dets utfordring, vil de andre aktørene få økt sin kompetanse. Prinsippet om tidlig innsats kan sies å gjelde også i samarbeidsmøter i den forstand at det er bra at flere fagfelt trekkes inn på et tidlig tidspunkt, slik at man kan finne en løsning før mer alvorlige problemer oppstår, noe som igjen vil minske belastningen for barnet, dets familie og laget rundt eleven. *Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet:* regelmessige møter etter møteplan er av betydning. Tydelig ansvarsfordeling med

hensyn til hva hver deltager har ansvar for har vist seg å være av betydning. Hjelpetjenesten kommer til stedet hvor barnet er når det skal gjennomføres tverrfaglige møter. For å sikre framdrift i saken er foreldre og evt barns deltagelse på møtene viktig. I tillegg understreker Glavin og Erdal (2022) at et godt samarbeid krever evne til problemløsning, noe som utfordres gjennom ulik evne til å kommunisere, ulike holdninger, ulik kulturforståelse og ikke minst ulike språk (Johannessen & Skotheim, 2018). For at samarbeidsmøter skal kunne sies å være effektive bør de ha en fast struktur, god møteledelse og klar målsetting (Glavin & Erdal, 2022, s. 41). Et godt samarbeid krever at man er trygg på eget fag gjennom teoretisk forståelse og praktisk erfaring. Felles problemforståelse er også en faktor som må være til stede dersom samarbeidet skal lykkes (Johannessen & Skotheim, 2018).

Mange av kriteriene ovenfor er elementer som vi kjenner igjen fra styringsdokumentene overordnet del av Læreplanverket og i Meld. St. 6, og som derfor bør kunne sies å være en form for rettesnor for det gode samarbeidet ute i skolene.

## 2.3 Forskning om samarbeid i skolen

For rundt 10 år siden ble forskningsprosjektet «Et lag rundt læreren» iverksatt og finansiert av Utdanningsdirektoratet. Prosjektet ble igangsatt for å dokumentere hvilken effekt systematisk satsing på tverrfaglig kompetanse har på blant annet barn og unges læringsmiljø og arbeidet med tidlig innsats. Prosjektet hadde til hensikt å se hvordan de ulike yrkesgruppene i skolen kunne benyttes slik at man kunne frigjøre mer av lærernes tid til undervisning og klasseledelse (Borg et al., 2015). Underveis skiftet prosjektet navn til «Et lag rundt eleven» etter ønske fra politisk ledelse, og hadde til formål å utvikle og forbedre læringsmiljø for alle elevene i skolen, gi tidlig innsats overfor sårbare elevgrupper, gi hurtig hjelp til elever som trenger bistand fra eksterne tjenester, øke læringsutbyttet for elevene og se på mulighetene for å frigjøre mer av lærernes tid til undervisning og klasseledelse (Jelstad, 2015).

Prosjektet testet ut modeller som alle hadde til hensikt å bygge opp et godt lag rundt læreren basert på tidligere forskning rundt emnet og egne forskningsdata som ble skaffet til veie gjennom prosjektet. Alle modellene var knyttet til primærteamet eller -laget rundt læreren bestående av PPT, helsesykepleier, assistenter, miljøarbeidere og -terapeuter og spesialpedagoger hvor medlemmene består av yrkesgrupper som har en spesiell lovhjemlet plass på skolen og delvis kan mobilisere betydelige institusjonelle ressurser.

Funnene fra forskningsprosjektet viser at lærere samarbeider med andre (spesial)pedagoger om tilpasset opplæring, og at samarbeidet med helsesykepleier ikke var særlig utviklet da ressursene til helsesykepleiere var begrenset i 2014 da prosjektet ble gjennomført. Det kom frem at samarbeid mellom sosialfaglig personale (miljøterapeuter) virket å være personavhengig, og at det ikke foreligger mye erfaringsbasert litteratur om bruken av assistenter og miljøarbeidere (Borg et al., 2015).

Noen studier om samarbeid rundt barn og unge fremhever ledelse som et viktig element for å oppnå gode samarbeidsprosesser, både hvordan koordinatorene for samarbeid påvirker prosessen gjennom sin lederstil, og hvordan overordnet ledelse tar ansvar og avklarer de enkelt tjenesteytternes roller, og på den måten påvirker tjenestekvaliteten til brukerne (Willumsen & Ødegård, 2011).

Forskerteamet bak «Et lag rundt læreren» fremhevet ved prosjektslutt at uttrykkene «laget rundt læreren» ikke kan brukes synonymt med «laget rundt eleven» begrunnet

med at et godt lag rundt eleven ikke automatisk er et godt lag rundt læreren (Borg et. al., s. 3). Med «laget rundt læreren» så settes det lys på klassen eller trinnet, på lærerne sine utfordringer med hensyn til å prioritere elevene, og på lærerne sine ønsker om å drøfte prioriteringer og valg de gjør i klasserommet. Når fokuset er «laget rundt eleven» så er det i større grad enkelteleven og på grenseløse behov, mer enn på klassen og fordelingen av begrensede ressurser (ibid.)

Gjennom «Et lag rundt læreren» ble det gjort funn som viste at skolens samarbeid med PPT og andre eksterne instanser i hovedsak er knyttet til samarbeid omkring enkeltelever (ibid.). I en studie av PPT rundt samordning, det vil si mot strukturer og systemer omkring den formelle kontakten mellom PPT og skolen, viste at PPT og skolen synes å ha ulikt syn på hva samarbeidet skal omhandle (Fylling & Handegård, 2009). Dette innebærer at skolen og PPT har ulike forventninger til hverandre, og ikke har noe entydig arbeidsfordeling med hensyn til forebygging og rask hjelp til elever med behov, til tross for at behovet for spesialpedagogisk kompetanse er større enn noen gang i skolen. Hovedsakelig blir PPT kontaktet når det oppstår bekymringer rundt enkeltbarn og enkeltelever, selv om PP-rådgiverne støtter myndighetenes forventninger om systemrettet og rådgivende arbeid (Moen & Szulevicz, 2022).

Hesjedal et. al (2015) har forsket på hvilke erfaringer sosiallærere og lærere har fra tverrfaglige teamsamarbeid rundt utsatte barn i grunnskolen. Forskningsprosjektet kom fram til at det er noen faktorer som er ekstra gunstig for samarbeid: gjensidig forpliktelse overfor det aktuelle barnet, opplevelse av jevnbyrdighet og fellesskap mellom aktørene (ibid.). Profesjonsutøverens personlige engasjement i samarbeidet samt samarbeidsvilje var faktorer som ble trukket fram. Informantene oppga at de allerede på de første møtene i det tverrfaglige teamet la merke til engasjementet hos samarbeidspartnerne sine og hvordan barnet ble omtalt i positive ordelag. Engasjement, jevnbyrdighet og det å dra i samme retning er sentrale mål i alt samarbeid, og viste seg også å være viktige faktorer i samarbeid mellom lærere og sosialarbeidere (ibid.).

Willumsen og Ødegård (2011) har gjennom sin studie om hvordan tjenesteytere som jobber med barn og unge forstår fenomenet samarbeid utarbeidet en modell som skisserer fire typer samarbeid: *Stagnert samarbeid* kjennetegnes ved mangel på respekt og mangel på vilje til samarbeid, samt uteblivelse fra møter. *Konfliktfylt samarbeid* er når dårlige relasjoner mellom deltagerne og lite planlegging preger samarbeidet. I *utviklingssamarbeid* er det gode relasjoner mellom aktørene, men ingen framtidsrettede planer. *Velfungerende samarbeid* har gode relasjoner, god kvalitet for både tjenestemottakere og tjenesteyterne, og god planlegging. (ibid., s. 194-196).

Ødegård og Willumsen (ibid., s. 26) betegner det som et samfunnsoppdrag å utvikle nye samarbeidsformer i omfang og vanskelighetsgrad da det omfatter aktører som ivaretar en funksjon på samfunnsnivå og har samfunnsmessig stor betydning. Så kanskje er det i møtet mellom fagpersoner og uavhengige forskere, og i møtet mellom tjenesteytere og tjenestemottakere at vi kan finne kimen til innovasjon? (ibid.) Behovet for nyskapende samarbeid mellom utøvere av ulike tjenester vil kanskje tvinge seg fram fra den nasjonale politikken som danner grunnlaget for ny kommunal praksis i kommunene jf Meld. St. 6 (2019-2020).

Faglig samarbeid mellom lærere må vurderes innenfor sin spesifikke kontekst, og for å lykkes med samarbeidet trengs felles mål, vilje, åpenhet og tillit blant samarbeidspartnerne, samt støtte fra rektor og tilstrekkelige tidsressurser (Goodard, et. al., 2015).

Forskning viser at lærersamarbeid har positive ringvirkninger for både elever, lærerne selv og for skolen (Vangrieken et. al., 2017). Når lærere samarbeider, utvikler også elevenes pedagogiske prestasjoner seg (ibid.). Skolene gjennomgår dessuten kulturelle endringer, blir mer innovative og blir preget av en forflatet maktstruktur. Lærere oppgir å utvikle seg både profesjonelt som yrkesutøvere gjennom samarbeid, men også på et personlig nivå drar lærere nytte av å samarbeide da de føler seg mindre alene og oppgir å få bedre motivasjonen av å samarbeide med andre lærere (ibid.).

Et interessant funn fra forskning om faktorer som påvirker lærersamarbeid på tvers av landegrenser viser at land med utbredt måling av elevprestasjoner har mer samarbeid blant lærere enn land som ikke rangerer elevene sine på bakgrunn av faglige prestasjoner (Liu & Benoliel, 2022).

## 3 Studiens kontekst

### 3.1 En skole for alle

Fellesskolen er en av bærebjelkene i velferdsstaten og demokratiet Norge, skal være møteplassen for barn og unge hvor alle skal tilegne seg en felles faglig og kulturell forståelse, - uavhengig av hvor man bor i landet eller hvilken skole man går på.

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen. Opplæringen i skolen skal tilrettelegges slik at eleven skal kunne bidra i fellesskapet og få oppleve mestring og nå sine mål. Også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter skal få faglige utfordringer som de kan strekke seg mot, og som de er i stand til å mestre alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilpasset opplæring vil imidlertid ikke kunne forebygge at noen elever vil kunne ha kortere eller lengre behov for særlig hjelp med individuelt tilrettelagt undervisning. Barn er forskjellige, har ulike læringsstrategier og ikke minst progresjon i forhold til kompetansemålene fastsatt i LK20. Når eleven trenger mer omfattende tilpasning enn det skolen kan gi innenfor den ordinære opplæringen, vil bestemmelsene i opplæringsloven om spesialundervisning komme til anvendelse, og skolene må be om hjelp fra hjelpetjenestene utenfor skolen (Opplæringsloven, 1998).

Fellesskolen er et godt ideal å strekke seg etter, men når elevgrunnet i skolene i Norge er svært ulikt, vil idealet om at kvaliteten på undervisningen skal være lik uavhengig av hvor elevene bor i landet, også kunne være en indirekte årsak til at det skapes sosiale skiller og utenforskap. For skolene får ikke økonomiske rammer etter skolens reelle behov, men etter en matematisk fordelingsnøkkel i hver enkelt kommune, hvor faktorene kan variere fra år til år avhengig av kommunens totale budsjett.

I nevnte fellesskole utgjør samarbeid en viktig og til dels stor del av arbeidsuka for profesjonene i skolen. Det skal samarbeides med foresatte, lokalsamfunn, mellom skolene og barnehagene og ikke minst med de andre offentlige instanser som også har ansvar for barn og unges læring, utvikling og oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spesielt gjelder dette for elever med behov for særskilt tilrettelegging.

Ved skolen i studien refereres det til mange ulike betegnelser på samarbeidsmøter: ansvarsgruppemøte, drøftingsmøte, tilbakemeldingsmøte, fagmøte etc, altså betegnelser på møter som i utgangspunktet indikerer at det dreier seg om samarbeid, men er de reelle samarbeidsmøter? På noen av de nevnte møtene oppgir skolen at det er mange deltagere, mens andre har færre. I denne studien er det faglig samarbeid på et fagmøte som belyses. Aktørene i studien har felles fagbakgrunn, men arbeider på tvers av sine institusjoner (skole og PPT i dette tilfellet) om en elev med særlige behov.

Fagmøte er en type samarbeidsmøte som inkluderer de ansatte som jobber med eleven internt og/eller eksternt. Eleven og deres foresatte blir gjort kjent med når og at slike møter avvikles, men de deltar ikke. Begrunnelsen som skolen i studien oppgir for å ha slike møter er at det en gang imellom skal være mulig å føre faglige diskusjoner om hvilke faglige veivalg man skal ta i det videre arbeidet rundt eleven for å avhjelpe og identifisere behovene. På slike fagmøter kan man ha faglige diskusjoner rundt elevens



utfordringer og egnete tiltak, i det hele tatt en løsere agenda med mer rom for refleksjon og drodling, enn man har med foresatte til stede.

Skolen i denne studien har jeg valgt å kalle Bakke skole, og er en barneskole med litt over 200 elever og rundt 40 ansatte. Personalet tilknyttet undervisningen består av fagarbeidere, elevassistenter, lærere, barnehagelærere, spesialpedagoger, barnevernspedagoger og vernepleiere. Skolen ligger i et tett befolket område og har nær tilknytning til svømmehall, idrettsanlegg, kulturinstitusjoner og friluftsområder. En femtedel av elevene har flerkulturell bakgrunn. Opprinnelig var Bakke skole bygd som en åpen skole, men er nå noe ombygd, da skolen har tilpasset seg behovet for akustisk tilrettelegging og fysisk skjerming av undervisningsarealene. Kommunen har vedtatt at elevene fra 2.-7.klasse bruker Ipad (referert til som læringsbrett) som inkluderings- og læringsverktøy.

Spesialpedagogisk koordinator i denne studien har fått navnet Linda. Hun har jobbet ved Bakke skole i mange år, og har hovedsakelig arbeidet som kontaktlærer og koordinator. Stillingsbetegnelsen hennes er adjunkt med tilleggsutdanning. Funksjonen som spesialpedagogisk koordinator ved Bakke skole utgjør ca 30 % av stillingen hennes.

Kontaktlæreren i studien har fått navnet Eli, og har også jobbet ved skolen i mange år, primært som kontaktlærer. Hun er også adjunkt med tilleggsutdanning. Klassen hennes teller i underkant av 20 elever, og går på mellomtrinnet. Eli underviser i de fleste fagene og har i noen år vært øvingslærer for lærerstudenter. Det er elever i klassen som har vedtak om spesialundervisning, og i den forbindelse er en spesialpedagog og en fagarbeider tilknyttet klassen noen timer i uka.

PP-rådgiveren har fått navnet Åshild, er lærerutdannet og har utdanning på masternivå. Hun har mange års erfaring fra grunnskolen i ulike funksjoner. De siste årene har hun vært tilknyttet PPT som pedagogisk-psykologisk rådgiver.

Eleven som møtet dreier seg om er en flerspråklig elev som kom til Norge som flyktning i førskolealder. Eleven har fått navnet Kim. Hen startet i Eli sin klasse i småskolen. Eleven hadde da gjennomført et intensivt innføringstilbud i norsk ved en annen skole i litt over et år. Ifølge Kims foresatte har hen selv lært seg å snakke et annet språk fra tv-titting det første halvåret i Norge, som hen deretter fikk praktisere i innføringstilbudet, da det språket var morsmålet til majoriteten i innføringsklassen. Da Kim startet i Eli sin klasse hadde hen vedtak om noen timer i morsmålsopplæring i uka. Morsmålslærerressursen opphørte etter et år, og Kim har siden hatt vedtak om særskilt norskopplæring i gruppe 2-3 timer per uke da skolens kartlegging viser at hen ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge den ordinære undervisningen. Kartleggingen som skolen bruker, er Trondheimstesten og UDIR's kartleggingsmateriell i grunnleggende norsk. Den særskilte norskopplæringen er en forsterket norskopplæring som tar utgangspunkt i temaene i klassens plan, og gir tilpasning ut fra den. Kim ser ut til å trives godt med klassen og lærerne sine, er aktiv på fritiden og har mange venner. I samarbeid med heimen ønsket skolen å henvise Kim til PPT for utredning for lese- og skrivevansker.

## 3.2 Fagmøtet

Hensikten med møtet var å komme fram til om det var mulig ut fra elevens behov å iverksette målrettede tiltak uten å gi spesialundervisning. Eleven ble henvist til PPT våren 2022 for utredning, forut for en eventuell forespørsel om sakkyndig vurdering. Fagmøtet kom i stand etter at Åshild hadde fått overført eleven fra en annen saksbehandler i PPT.

Da hun overtok saken begynte hun med observasjon i klasserommet, hadde noen samtaler med eleven og gjennomførte noe kartlegging av eleven. Elevens sak var merket «rød» som betydde at det var en sak som hadde gått noe over tida med hensyn til behandlingstiden hos PPT fra sak er meldt til den er påbegynt.

Linda sendte ut møteinnkalling i Outlook til aktørene om fagmøtet som fant sted i midten av november. Dette er noe skolen gjør til alle møter angående elever, da man lett kan bla tilbake i den elektroniske kalenderen og se når møtene ble avholdt.

De tre aktørene på møtet hadde ulike funksjoner og roller i laget rundt eleven, men representerte en nesten homogen faglig bakgrunn, gjennom at de alle var allmennlærerutdannet, og hadde en form for videreutdanning i spesialpedagogikk av lavere eller høyere grad. Ut fra det er det naturlig å kalle møtet et faglig samarbeidsmøte, da de i bunn og grunn representerte et og samme fagfelt; pedagogikk/spesialpedagogikk.

Møtet fant sted på formiddagen på den ukedagen Eli hadde undervisningsfri, - såkalte kontaktlærertimer, en tidsressurs på rundt 10% tildelt kontaktlærerne ved skolen for å ivareta oppgaver tillagt funksjonen som kontaktlærer. Fagmøtet var lagt til møterommet på skolen, og det var avsatt 90 minutter til selve gjennomføringen. Møterommet er plassert i administrasjonsfløyen på skolen, og er enkelt møblert med et ovalt bord med plass til 8 personer rundt bordet.

Gjennom rollen som forsker inntok jeg en observerende rolle ved bordet, hadde notatblokk klar og startet lydopptaket når Linda markerte at møtet startet.

Møtet ble startet av spesialpedagogisk koordinator som ønsket velkommen og introduserte formålet med møtet, nemlig at aktørene ut fra sine kartlegginger og arbeider med eleven sammen skulle komme fram til egnete tiltak og finne veien for det videre samarbeidet rundt Kim. Linda hadde funksjon som referent og møteleder på møtet, men var ellers en likeverdig deltager på linje med kontaktlærer og PP-rådgiveren.

En del av møtet dreide seg om kartlegging som PPT har tatt av eleven, og avveielser rundt testene som er tatt og hva resultatene forteller om elevens utfordringer. Det var hovedsakelig Åshild som presenterte sine funn gjennom bruk av anerkjente språktester, opprinnelig myntet for elever med norsk som morsmål. Åshild sa at resultatene må ses på bakgrunn av elevens flerspråklighet og begrensede språkferdigheter i norsk, og fortalte om konteksten testene ble tatt i, om avveiningen som ble tatt i valget av kartleggingstester og ikke minst at det er noe urimelig i det at elever med annet morsmål kartlegges med tester utviklet for norsk-språklige elever. Åshild forteller om elevens score og hvordan den kan bidra til å forklare utfordringene til eleven i skolen.

Førstedelen av møtet brukes til å forklare og forstå hva scorene på testene og ulike delspørsmål sier om elevens utfordringer, og de spør hverandre både om detaljer i kartleggingsmateriellet for å søke å forstå det fra hvert sitt hold rundt eleven. De blir enige om at Linda skal kartlegge eleven nærmere med en annen test, og derfor har hun noen spørsmål som angår det, mens Eli relaterer resultatet av kartleggingene til klasseromssituasjonen ved å vise til konkrete elevtekster fra høsthalvåret. Åshild søker tilbakemelding fra de andre om hvorvidt de mener at eleven kan nyttiggjøre seg ordinær undervisningen gjennom tilpassing, eller om det er relevant å tenke i retning av spesialundervisning. Dette går de grundig gjennom, og de finner det nødvendig å bli enige om en tiltaksperiode for å kunne si mer konkret hvilken retning de skal ta videre.

På et fagmøte er det naturlig at man går tett på hvordan elevens utfordringer gir seg utslag i praksis, så av den grunn er det en del av møtet som går med til å analysere og se hvilke trekk som er gjennomgående hos eleven. Aktørene forklarer og viser for hverandre hvordan eleven presterer på tester og i muntlig og skriftlig arbeid, ved å vise til eksempler for å illustrere. Aktørene tenker høyt, spør hverandre og undrer seg over både elevens språklige utfordringer i tekst og tale, og gir umiddelbare tilbakemeldinger til hverandre over refleksjoner og tanker. De tenker høyt sammen, og leder hverandre videre. Det er en stor grad av entusiasme og energi på møtet, i den forstand at eleven omtales i positive ordlag, det tenkes høyt og aktørene viser vilje til å bidra fra hvert sitt hold.

Linda skriver fortløpende referat fra møtet inn på pc'en, og er derfor opptatt av å få riktig navn på tester og kartlegginger som PPT har og skal gjennomføre. Hun spør opp igjen hvis det er noe hun ikke forstår, og inviterer kontaktlæreren til å sette ord på sine tanker rundt opplærings situasjonen til eleven og elevens generelle faglige fungering i skolen. Hun spør direkte om hva kontaktlæreren tenker, og får svar.

Eli gjør rede for elevens språklige utvikling fra skolestarten på småskolen og fram til i dag. Hun forteller om elevens skolegang i Norge, og hvordan elevens språklige og sosiale funksjon har utviklet seg gjennom årene. Skolekonteksten trekkes fram, og de andre later til å kunne relatere til og gjenkjenne eleven fra sitt ståsted. Hun beskriver eleven i klassegruppa, og om særlige styrker og kvaliteter. Hun dveler ved rollen til eleven i klassegruppa, og hvordan forhold i klassegruppa muliggjør en del tiltak. Individet settes inn i en kontekst som anskueliggjør mulighetsrommet og potensialet innenfor klassen for å øve på det som eleven har særlige utfordringer med. De utvider perspektivet, og zoomer seg ut fra forhold ved individet, til å se på hvordan samspillet i klassen kan påvirke elevene faglig, språklig og sosialt. De snakker om det å være sosialt inkludert, og hvordan foresatte kan bidra til deltagelse i aktiviteter på fritiden. Inkluderingsperspektivet trekkes fram; hvordan eleven sosialt samspiller sammen med jevnaldningsgruppa, eleven sett i lys av i samfunnet/fritida til elever på mellomtrinnet og hva det betyr at skole og heim vil det samme for eleven.

De viser til utsagn fra eleven selv om egne språklige ferdigheter, og hvordan hen lærer best. De reflekterer en del rundt opplærings situasjonen til eleven i skolen hvor norsk er det funksjonelle språket som brukes i klasserommet. Elevens stemme trekkes inn og at det skal veie tungt at eleven ytrer at hen ikke ønsker å ha noe annet enn det klassen har, selv om skolen har forsøkt å differensiere undervisningsmaterieell og gi individuell tilrettelegging.

Linda tar opp tråden om å ha søkelys på elevens behov, - på hvor eleven står, ikke på diagnostisering, og at de leser resultatene fra de nye testene som skal tas, og tar utgangspunkt i der eleven er. Åshild støtter henne og sier at uansett utfall av mer kartlegging så har eleven allerede kompenserende utstyr og noe hjelp. Eleven har fysisk tastatur, skolen har digital programvare på alle elevenes læringsbrett som er gode hjelpemiddel for elever som har utfordring med lesing og skriving, og hen har undervisning i grunnleggende norsk i flere drypp gjennom uka.

Et viktig punkt på møtet er bruken av kompenserende hjelpemidler som eleven har, men som de er usikre på om eleven evner å bruke best mulig. De innrømmer at skolen kanskje ikke har drøftet godt nok hvordan de ulike digitale programmene, skriveprogrammene og apper som brukes ikke «snakker sammen» med fysiske tastatur som elever med særskilte utfordringer med lesing og skriving har fått. På møtet prøver

aktørene seg fram sammen på en del av funksjonene og valgene programmene og appene som brukes på klassesertrinnet til eleven, for å se hvordan det hele fortøner seg. På møtet hjelper de hverandre med å forstå, og forklarer funksjonene som er i appene, og later til å se hva som kan være problematisk. De finner ut at det er en del de ikke forstår og vet om hjelpemidlene, og kontaktlæreren bestemmer seg for at hele klassen skal opplæres i bruk av skjermtastaturet i det lese- og skrivestøttende programmet som er lagt inn på læringsbrettet til elevene, samt funksjoner i Word og andre relevante verktøy på læringsbrettet. Gjennom tiltaket mener de å få et bredt grunnlag for å si hvordan eleven og andre i klassen klarer å nyttiggjøre seg hjelpemiddelet

Åshild spør kontaktlæreren direkte om hvordan hun ser for seg skoletiden for eleven frem mot ungdomsskolen. Kontaktlæreren vedgår at det er det vanskelig å si noe om, men reflekterer rundt de tiltakene eleven har hatt så langt i skolen. De blir enige om hva eleven trenger mest bistand med i skolearbeidet og tilfører kunnskap fra hvert sitt hold omkring hva som blir viktig å prioritere. De problematiserer også elementer i opplæringen som de mener vil bli for omfattende og ressurskrevende for eleven. De ler litt over det de betegner som et «genialt tiltak» med å gi lese og skrivesvake elever fysisk tastatur, mens det i realiteten kanskje hindrer de samme elevene i å utnytte potensialet i de digitale hjelpemidlene som er lagt inn på læringsbrettet.

De enes om at selv om kartleggingen viser spesifikke behov, så trenger ikke eleven ha noen diagnose for å ha de disse behovene. De blir enige om å tenke at eleven vil ha samme behov for hjelp som en elev som har fått en diagnose, og dersom tiltakene som settes inn ikke virker, så må de vurdere annen tilnærming om en stund, eller til neste skoleår.

Det kommer fram på møtet at det er noe ulike praksis blant PP-rådgiverne rundt det å gi diagnoser relatert til lesing og skriving for elever med et annet fonologisk morsmål, og at PPT avventer noe med å sette slike diagnoser nærmere ungdomstrinnet. Sammen blir de enige om hvilken kartlegging som skal gjøres til neste gang, og fordeler seg imellom hvem som gjør hva. De setter en tiltaksperiode på 2 måneder hvor tiltakene som igangsettes skal vise retning for om det er tilstrekkelig med tilpasning av undervisning eller om det er nødvendig å be om en sakkyndig vurdering med tanke på spesialundervisning. I tiltaksperioden skal også lærerne i særskilt norsk gjennomføre tiltak i sin undervisning, noe kontaktlærer vil drøfte med lærerne i etterkant av fagmøtet. De blir enige om at erfaringene fra tiltaksperioden vil kunne avgjøre om og når de skal reinstallere fysiske tastaturer igjen. Åshild fremhever betydningen av at elevene lærer seg å bruke verktøyene som ligger i appene og i skjermtastaturet spesielt, da hun mener det vil avhjelpe spesielt elever som har utfordringer med lesing og skriving, men også gagne klassegruppa generelt. Åshild fremhever at elevene må erfare at appen har noe for seg, og er nyttig for dem hvis de skal ta den i bruk, og for å forstå det må de bruke den over lengre tid.

Linda oppsummerer tre ganger i løpet av møtet om hva de er blitt enige om, og viser to ganger til tiden som gjenstår av møtet, og hva de må bli enige om før møtet heves. Avslutningsvis tar hun ledelsen og avslutter møtet med å oppsummere hva de har blitt enige om og refererer til tiltakene som skal gjennomføres i tiltaksperioden. De blir enige om ny møtedato to måneder frem i tid, og møtet avsluttes med at referatet skrives ut og gis til deltagerne, og det bes om tilbakemelding på om det er noe som er utelatt eller bør endres. Møtet varte i 70 minutt.

## 4 Metode

Dette kapittelet tar for seg de metodiske aspektene ved studien. Her presenteres valg av metode, informanter og selve datainnsamlingsprosessen, og jeg begrunner de valgene som er tatt gjennom forskningsprosessen. Det er problemstillingen som er avgjørende for valg av forskningsmetode i et forskningsprosjekt, og i forhold til min problemstilling *Hvordan erfarer og opplever kontaktlærer, spesialpedagogisk koordinator og PPT-rådgiver et samarbeidsmøte om en elev med spesielle behov?* ble det tidlig klart at kvalitativ metode ville være den riktige tilnærmingen i denne studien, da det er gjennom å ha nær kontakt med aktørene at man kan oppnå en helhetlig forståelse av fenomenet det forskes på.

### 4.1 Forskningsmetodene

For å finne ut hvordan pedagoger samarbeider har jeg valgt å inkludere både observasjon og intervju i datagenereringsprosessen i studien. Ved å benytte to metoder i datainnsamlingen vil studien kunne gi innsyn i både hva som faktisk skjer i samarbeidet og hvordan aktørene beskriver det i etterkant.

Studien er som nevnt en casestudie av faglig samarbeid mellom pedagoger i ulike roller angående en elev med særlige behov. Studien tar for seg et fagmøte som finner sted 17. november 2022 og aktørenes opplevelse og erfaringer rundt det faglige samarbeidet som finner sted. Kjennetegnet ved casestudier er at det er en eller flere avgrensede enheter som studeres (Thagaard, 2018). Tjora (2021) hevder at case ofte velges pragmatisk på bakgrunn av tilgjengelighet og/eller forskernes kjennskap til den, noe som stemmer bra med denne studien som finner sted ved skolen forskeren har sitt daglige arbeid som pedagog.

#### Observasjon

Formålet med observasjon er å studere det som folk gjør, i motsetning til i intervjuer hvor man studerer det folk sier at de gjør. Å forske er å rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst. Målet er å forsøke å forstå perspektivet til de det forskes på. I denne studien har jeg valgt å innta en deltagende observasjon, som innebærer at forskeren kombinerer samhandling med deltagerne i studien med å iakttå hva de foretar seg (Thagaard, 2018, s. 63). Tjora (2021) mener deltagende observasjon signaliserer at forskeren i noen grad deltar i de observertes aktiviteter, og at interaktiv observasjon kunne vært et bedre begrep som hentyder at det er en sosial interaksjon mellom observatør og de som blir observert, selv om observatøren er passiv. Forskeren studerer altså deltagerne i en sosial setting som hun selv deltar i, for å få informasjon om handlinger og se aktivitetene som deltagerne utfører sammen. Når observasjon er en del av datainnsamlingsmetodene i en studie, er det alltid en viss fare for at observatøren påvirker situasjonen. Å bli observert i forskningsøyemed er ikke noe som er naturlig i på et samarbeidsmøte på en skole, og slik kan vi si at de som blir observert i denne studien påvirkes av min (forskerens) tilstedeværelse.

## Kvalitativt forskningsintervju

Jeg gjennomførte individuelle dybdeintervju av aktørene i etterkant av fagmøtet, for å få kjennskap til informantenes meninger, holdninger og erfaringer om seg selv og de øvrige aktørenes deltagelse på samarbeidsmøtet. Dybdeintervjuer er hensiktsmessige å bruke i situasjoner hvor man ønsker å utforske nyanser i opplevelser og erfaringer (Tjora, 2021). Intervju gir oss tilgang til personenes tanker, erfaringer og følelser (Thagaard, 2018). I denne studien har jeg benyttet meg av en halvstrukturert eller såkalt semistrukturert intervjuform som har gitt meg anledning til en viss fleksibilitet gjennom intervjuet. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at man planlegger noen av temaene på forhånd, og samtidig inkluderer nye som kommer til underveis i intervjuet (Postholm & Moen, *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen* (2. utgave), 2020). Målet med alle intervjuformer er å genere refleksjon blant deltagerne som igjen kan framkalle betraktninger som verken deltagerne selv eller forskeren har tenkt på (Tjora, 2021, s. 173).

En forsker i en kvalitativ studie er aldri helt objektiv, i den forstand at når emne og metode velges så har forskeren allerede vist sin subjektivitet i studien. Forskere vil alltid påvirke forskningsfeltet da tematikken som studeres er valgt ut fra forskernes egne interesser, fagfelt og erfaringer (Kleven & Hjordemaal, 2018). Slik er det også i denne studien, hvor det er jeg som har valgt samarbeid som tema og mine forkunnskaper som profesjonsutøver i skolen det forskes ved, er med på å prege observasjonen og spørsmålene jeg stiller til pedagogene. Dette forskningsprosjektet har forankring i sosialkonstruktivismen, som legger vekt på at kunnskap oppstår i intersubjektive kontekster. Det er fordi kunnskap om virkeligheten innenfor sosialkonstruktivismen ikke bare er konstruert av objektive kriterier, men også gjennom sosial interaksjon mellom mennesker (Tjora, 2021). Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at samspillet mellom forskeren og de som blir studert, vil prege resultatene forskningen kommer fram til (Thagaard, 2018, s. 40). Relasjonen mellom meg og deltagerne i studien virker igjen inn på hvordan jeg tolker datamaterialet som innhentes. Det som kan komplisere forskning på egen arbeidsplass er de etiske avveiningene som må tas forut og underveis i studien, slik som at man må kunne skille mellom når man er kollega og når man er i forskerrollen. På en måte kan man si at det kan være både fordeler og ulemper å forske ved egen skole, nemlig den tette koplingen mellom forsker og forskningen (Tjora, 2021). Jeg har beskrevet min bakgrunn og forforståelse av denne studiens tematikk i eget vedlegg (se vedlegg nr 1).

## 4.2 Forskningsprosessen

### Valg av informanter

For å komme nært på fenomenet samarbeidsmøte, var det formålstjenlig å rekruttere informanter som hadde en viss erfaring fra faglig samarbeid rundt elever med særlige behov, gjerne fra ulike roller og funksjoner. Denne måten å velge et utvalg på, kan betegnes som strategisk utvelgning, da det var viktig å velge personer som kunne belyse problemstillingen (Thagaard, 2018). I juni 2022 innhentet jeg tillatelse fra skolens ledelse om å få gjennomføre studien ved skolen, og på planleggingsdagen i juni fikk jeg anledning til å introduserte overfor personalgruppa ved skolen forskningsfokuset samarbeid, med en viss forhåpning om at de ville delta som informanter i studien når studien var formelt godkjent fra NTNU og Norsk Senter for forskningsdata (NSD).

Jeg har valgt å rekruttere deltagerne i studien på skolen hvor jeg har mitt daglige virke som pedagog. Årsaken til at nettopp denne skolen ble valgt beror på flere ting; pragmatiske hensyn tilsier at det er greit å forske på eget arbeidssted da man som forsker har forkunnskaper som forenkler noe av informasjonsinnhentingene rundt selve studien, dernest at en har en relasjon til de som arbeider der og dermed har mulighet til å se hvem av aktørene som kan være aktuelle informanter for det som søkes belyst. I tillegg finnes det nøkkelpersoner ved skolen som kan være døråpnere til situasjoner som ønskes observert.

For å få lov til å observere på et møte om en elev, må det innhentes samtykke fra foresatte om å få delta for å unngå å komme i konflikt med taushetsplikten da opplysninger om barnet eller elevens personlige forhold vil komme fram på et slikt møte (Forvaltningsloven, 1967). Som ansatt ved skolen har man innsyn i elevsaker som angår en gjennom arbeidet og funksjoner, men i rollen som forsker må det foreligge samtykke fra aktuelle informanter og særskilt tillatelse fra foresatte om å få være observatør på møter hvor informantene snakker om en elev.

I august 2022 utarbeidet jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema om studien til aktuelle deltagere. I oktober utarbeidet jeg et forenklet informasjonsskriv til foresatte til elever som det skulle gjennomføres samarbeidsmøter om studien min, om formålet med observasjonen min, hvor jeg ba om tillatelse til å delta som observatør på et samarbeidsmøte angående eleven for å observere samarbeidet mellom aktørene, og at eleven ville bli anonymisert (se vedlegg nr 2). De foresatte og eleven er ikke informanter i denne studien. I tillegg laget jeg et samtykkeskjema spesifikt for de foresatte ved det aktuelle fagmøtet (se vedlegg 3).

Fra skolens ledelse fikk jeg i begynnelsen av november tips om aktuelle samarbeidsmøter, blant annet om et fagmøte mellom skolen og PPT om en elev som var henvist til PPT. I dette tilfellet var det kontaktlærer, spesialpedagogisk koordinator og en PP-rådgiver som deltok. Jeg inviterte den aktuelle elevens foresatte til en samtale på skolen om studien. De takket ja til invitasjonen, og ga samtykke til at jeg kunne få observere på møtet som handlet om deres barn. Det er ikke barnet det forskes på i denne studien, men aktørene som samarbeider omkring barnet. Med samtykke fra de foresatte var prosjektet nesten i gang. Neste trinn ble å kontakte aktørene som skulle delta på fagmøtet og forespørre om de ville delta i studien som informanter og la meg observere dem på fagmøtet og intervju dem i etterkant. Det samtykket de til. Denne måten å rekruttere deltagere på er basert på selvseleksjon da forskeren velger ut deltagere som er representative for problemstillingen, tilgjengelige for forskeren og typiske i forhold til fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018).

#### Informert samtykke og konfidensialitet

Forskningsprosjekter som er involverer personer, krever informantenes informerte og frie samtykke, for å forebygge at noens personlige integritet blir krenket. Da denne studien inkluderer forskning på personer måtte det derfor foreligge informasjon til informantene om studien og innhenting av samtykke til deltagelse. Gjennom muntlig informasjon om studien og nevnte informasjonsskriv ble informantene informert om hvordan de forskningsetiske hensyn ble ivaretatt gjennom deltagelse i studien i henhold til i retningslinjene (NESH, 2021). Her ble det informert om studiens formål, hvilke metoder som skulle brukes i datainnsamlingen og hva dataene skulle brukes til. Et viktig prinsipp i

deltagelse i forskning er at informantene har anledning til å trekke seg fra forskningsprosjektet uten at det får konsekvenser for dem (NESH, 2021). Nevnte opplysninger stod i informasjonsskrivet (se vedlegg nr 4) som informantene fikk sammen med samtykkeskjemaet (se vedlegg nr 5).

Informantene skal forut for forskningsprosjektets igangsettelse informeres om formålet til studien, metoder som anvendes i datainnsamlingen og eventuelle konsekvenser av deltagelse.

Som forsker har jeg gitt fiktive navn til skolen, informantene og eleven som samarbeidsmøtet handler om, og på den måten anonymisert dem. Som forsker er det mitt ansvar å verne eleven som samarbeidet angår, og sørge for at denne anonymiseres (NESH, 2021). Forskningsmaterialet har også blitt anonymisert. I tillegg må jeg som forsker sørge for at datamaterialet oppbevares utilgjengelig for andre. Lydopptakene ble slettet etter at de ble transkribert. Datamaterialet har blitt oppbevart og lagret i henhold til NSD retningslinjer.

### Utforming og utprøving av intervju

Postholm (2010) mener at en av forutsetningene for et godt kvalitativt intervju er å sette seg godt inn i temaet som søkes belyst før man entrer forskningsfeltet. Dette begynte jeg med sommeren og høsten 2022 etter at jeg hadde valgt tema for studien. Parallelt med at jeg satte meg inn i teori om samarbeid begynte jeg å utforme temaene og spørsmål som jeg ønsket å belyse i intervjuene. Jeg ønsket at informantene ville dele sine opplevelser fra samarbeidsmøtet som ble observert, og i tillegg få anledning til å komme med refleksjoner rundt samarbeid i intervjusituasjonen. Ut fra dette vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å kunne endre på rekkefølgen av temaene som søkes belyst avhengig av hva informantene forteller, slik at informantene ikke bare svarer på spørsmål, men også får sette ord på tankene sine.

Intervjuguiden ble laget på bakgrunn av problemstillingen og forskningstemaet i studien. Spørsmålene i intervjuguiden er påvirket av lest teori om samarbeid og fra egen erfaringsbakgrunn som pedagog i skolen. For å eliminere eventuelle overlappende spørsmål og få en tilbakemelding på spørsmålene gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent over Teams. Prøveintervjuet bidro til å redusere antall spørsmål, og alle spørsmål ble omformulert som åpne spørsmål da det var ønskelig å gå mer i dybden, få fram refleksjoner og dialog, enn direkte utspørring. En intervjuguide er ment å være til hjelp og informasjon overfor den som blir intervjuet om tematikk og spørsmål som skal stilles, men kan også være med på å begrense informantene i forhold til tema og det å komme inn på andre tema som skulle dukke opp i løpet av samtalen. Jeg valgte det semistrukturerte intervjuet fordi jeg enklere kunne fange opp tema som informanten brakte på banen, og be om utdyping av det i intervjusituasjonen. Intervjuguiden ligger vedlagt (se vedlegg nr 6).

### Observasjon, intervju og transkribering

Da datainnsamlingen skulle basere seg på lydopptak av et samarbeidsmøte og tre forskningsintervju var prosjektet mitt meldepliktig til NSD med hensyn til hvordan behandling av personopplysninger skal skje etter de rådende prinsipper for forskning. Forskningsprosjektet ble godkjent av NSD i oktober 2022 (se vedlegg 7), og da



informerte jeg nok engang om prosjektet mitt i pedagoggruppa ved skolen, med håp om å rekruttere deltagere til studien. Kriteriet var et samarbeidsmøte mellom skolen og minst en aktør utenifra. Mange sa seg positive til å delta, men samtykke fra foresatte måtte foreligge forut for deltagelse. Som tidligere nevnt ble jeg tipset om et fagmøte som skulle finne sted, og fikk samtykke fra et foreldrepar til å delta som observatør på nevnte møte, og fikk også samtykke fra aktørene på fagmøtet til å både bli observert og delta som informanter i studien.

Fagmøtet fant sted 17. november 2022. Informantene hadde fått informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet om studien i forkant, og ga meg underskrevet samtykkeskjema i oppstarten av fagmøtet.

Under fagmøtet ble det gjort lydopptak og tatt enkle notater. For å få med mest mulig av dynamikken mellom aktørene på møtet, prioriterte jeg å følge dialogen og interaksjonen mellom aktørene heller enn å skrive notater. Gjennom deltagende observasjon får forskeren anledning til å møte blikkene fra aktørene som er til stede, og blir mer involvert i samspillet mellom dem. Den åpne observatør-rollen gjør det mulig å komme tett på dem som observeres. Et annet moment som bidro til en forsterket opplevelse av det sosiale samspillet mellom aktørene er at jeg i dobbeltrollen som forsker og pedagog med forkunnskaper om eleven møtet handlet om, kunne relatere til det aktørene snakket om på fagmøtet. Rett etter møtet, skrev jeg ned mine umiddelbare inntrykk og refleksjoner fra møtet basert, såkalte feltnotater, som i etterkant har blitt videre bearbeidet og som i resultatkapittelet betegnes som observasjonsnotater.

Lydopptaket fra fagmøtet ble transkribert noen dager etter gjennomføringen. Transkriberingen var noe utfordrende, da aktørene var såpass få og fortrolige med hverandre at turtakingselementet var nesten fraværende, og møtet bar preg av dialog med løpende replikk- og meningsutveksling. Heldigvis har diktafonen en innebygd funksjon med justering av hastigheten ved avspilling av opptaket, noe som var essensielt for å kunne gjøre tale om til tekst. Ingen personopplysninger kom fram på lydopptaket og i selve transkripsjonen fikk aktørene nummer, som senere ble byttet ut med fiktive navn. Skriftliggjøring av muntlig språk, gjør at materialet kommer fram på en annen måte, og kan ved første øyekast framstå som noe usammenhengende med fragmenter av en helhet, med tilsynelatende mange tenkepauser og ufullstendige setninger. I transkripsjonen ble talen gjort om til bokmål, og spesielle dialektiske ord og uttrykk har på den måten blitt endret, og får ikke helt den samme betydningen som når de ble brukt i den reelle samtalen mellom aktørene.

Etter fagmøtet ble det gjort avtaler med de tre aktørene om individuelle intervju. De fikk tilsendt intervjuguiden på e-post.

Intervjuene ble gjennomført i uke 50 i 2022 og uke 1 i 2023. Intervjuene fant sted på skolen. Informantene ville gjerne vite hvor lenge intervjuet ville ta, og fikk opplyst at det ville gå med cirka en time. Tidsramme på intervju kan imidlertid være noe vanskelig å sette, da man ikke helt vet hva informantene vil komme med av informasjon, og hva en selv som intervjuer ønsker mer utgreiing av. For forskeren er det ikke lengden som er avgjørende, men kvaliteten og innholdet.

Jeg opplevde at intervjuene gikk greit, men merket at noen av informantene var mer presset på tiden enn andre, i den forstand at de hadde lagt avtaler rett etter estimert tidsramme på intervjuet, og derfor kikket en del på klokka. Kontaktlæreren hadde samme dag som intervjuet fant sted fått beskjed om at hun skulle få en ny elev

påfølgende dag, og virket å være noe påvirket av det samtidig som hun hadde en ny avtale samme ettermiddag. Dette kan ha påvirket svarene. Noen av intervjuene ble forstyrret underveis av at noen kom innom og lurte på noe, og det ene intervjuet foregikk samtidig som det var øving til en julekonsert rett utenfor. Et av intervjuene ble utsatt en halvtime fordi den som skulle intervjues ble hasteinnkalt til et møte i en elevsak. Slike forsinkelser og forstyrrelser bidrar til en stopp i intervjuet, og kan muligens avkorte svarene da den som snakker blir avbrutt i et viktig resonnement, som det kan være vanskelig å finne tilbake til. Intervjuet med kontaktlæreren fant sted 13. desember 2022 og varte 56 minutter, intervjuet med PP-rådgiveren fant sted 16. desember 2022 og varte 74 minutter, mens intervjuet med spesialpedagogisk rådgiver fant sted 4. januar 2023 og varte i 67 minutter.

For meg som forsker var det hensiktsmessig å ha en intervjuguide med løs struktur, da det ga meg bedre anledning til å lytte aktivt til det informantene sa, samtidig som jeg kunne be om utdyping og eksemplifisering for å pense samtalen videre innen tematikken i studien. Intervjuene bidro til å få fram deltagerens refleksjoner rundt samarbeidets innhold og form, sammenlignet med tidligere erfaringer fra faglig samarbeid. Intervjuene ble transkribert etter gjennomføring, og var enklere å gjennomføre da det kun var min og informantens stemme på opptakene. Feltnotatene fra fagmøtet og de tre intervjuene utgjør totalt 86 sider, som utgjør empirien i denne studien.

Problemstillinger er ikke hugget i stein, og gjennom hele forskningsprosjektet har problemstillingen vært i endring. Dette er i samsvar med selve grunnprinsippet i forskning, at vi gjør oss kjent med noe som vi ikke vet på forhånd, og at det er når en først er i gang med studien at vi kanskje ser hva som er mest interessant å undersøke mer om. Det var først under analysen hvor funnene i studien ble identifisert og gjennom analyseprosessen at problemstillingen endelig kom på plass.

### 4.3 Analyse og tolkning

Kodings- og analyseprosessen foregår som i den hermeneutiske spiral og utgjør den teoretiske innfallsvinkelen til kodingsprosessen (Thagaard, 2018). Hermeneutikk handler om hvordan forskeren tolker det skriftliggjorte datamaterialet i studien. Ved å tolke pedagogenes ytringer som tekst kan jeg få tak i meningen som teksten formidler. Dette skjer i en frem- og tilbake prosess, i spiralform referert til som den hermeneutiske spiral hvor pendlingen mellom empiri, teori, utvidet forståelse runde etter runde, gir en stadig større forståelse av meningen i teksten. Innen hermeneutikken tolker man for å forstå, og de enkelte delene fra empirien kan bare forstås når man ser det i sammenheng med helheten i datamaterialet man har skaffet til veie i forskningen.

Tolkningen av empirien har foregått i slags runddans mellom å søke i empirien og hva informantene har fortalt meg, samtidig som jeg også har prøvd å forstå hva teori sier om det samme. Ut fra det informantene har fortalt så har jeg forsøkt å forstå hva teorien sier om det, og deretter gått tilbake til empirien for å se hva de sier som teorien ikke sier. Gjennom å tolke aktørens utsagn, fremstilt skriftlig, blir jeg i stand til å hente ut mening fra teksten. Hver gang teksten leses gir den mer og mer mening for meg. Thagaard (2018) benevner en slik tilnærming i forskningsfeltet hvor man jobber fra data mot teori som en induktiv prosess, og har som ideal å ta ut potensialet i den empirien man har skapt (Tjora, 2021).

Jeg har tatt utgangspunkt i empirien, samlet det inn og forsøkt å systematisere alt av relevant informasjon, og bruker redskaper fra Grounded Theory i analysen av materialet

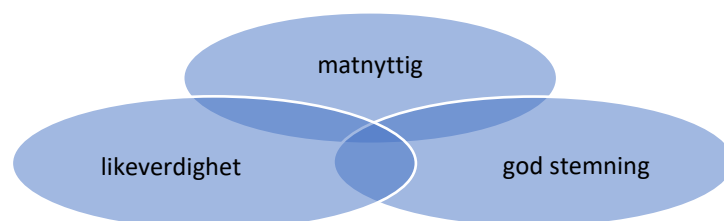
(Glaser & Strauss, 1967). Rendyrket Grounded Theory er fullstendig induktiv, noe som gjør at forskeren må legge til side sine subjektive og individuelle teorier, sånn at datamaterialet får tale for seg, uten at forskerens eget perspektiv påvirker «teorien» som utvikles basert på datamaterialet (Postholm, 2010, s. 87). I denne studien har jeg tilstrebet å legge bort mine antagelser om hva som er viktig i et faglig samarbeid mellom pedagoger om en elev med særlige behov, og lyttet til hva informantene sier om dette. Tjora (2021) betegner dette mer som en generell induktiv metode.

Hovedmålet med analyseprosessen er å gjøre datamaterialet mer oversiktlig, forståelig og enklere å framstille i en rapport. For å gjøre datamaterialet om til koder kreves det en grundig gjennomgang av dataene for å skaffe seg oversikt over hva det handler om. For min del har analyseprosessen bestått av å gå inn og ut av datamaterialet, fra deler til helhet, og tilbake igjen for å se hva informantene faktisk sier.

Målet med å kode har vært å finne noen overordnede emner som innbefatter det mest essensielle i datamaterialet, og som gjør det mulig å forstå innholdet på et mer klargjørende og overordnet nivå. Kodene er utviklet fra empirien, ikke fra teori eller intervjuguide, og var i starten ganske så tallrik når jeg gikk løs på alle sidene med data. Etter hvert klarte jeg å bryte dataene ned til færre og færre emner. I analyseprosessen har jeg gått nøye gjennom empirien for å skaffe meg en oversikt over hva dataene handler om. Det første jeg gjorde var å skaffe meg en fullstendig oversikt over det transkriberte datamaterialet, ved å lese gjennom intervjuene og fagmøtet både i papirformat og på skjerm. Ytringer som ikke var relevante i forhold til problemstillingen ble tatt bort. I utskriften la jeg til ekstra brede marger for å kunne forkorte utsagnene til færre ord og kunne skrive notater (Thagaard, 2018). Denne forkortingen av informantenes ytringer kalles *meningsfortetting*, og har til hensikt å gjengi ytringen med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse meningsfortettingene skrev jeg deretter inn i en matrise, for enklere å kunne få oversikt over hvilke emner informantene snakket om. Framstillingen av dataene i matrisen ga meg grunnlag for å danne meg et totalbilde av empirien fra intervjuene og også bedre kunne sammenligne svarene fra informantene og se hva som var temaet i ytringene. Dette var en omfattende prosess, som krevde at jeg gikk gjennom empirien om og om igjen for å se hva informantene faktisk sa om sine erfaringer og opplevelser fra samarbeidsmøtet.

I arbeidet med datareduksjonen, endte jeg opp med en meningsfortetting som viste at det var det noen kategorier som utmerket seg og var gjennomgående i det informantene forteller om sine erfaringer og opplevelser fra fagmøtet.

Informantene sine uttalelser om fagmøtet fremstilles i tre fokusområder (figur 1): opplevelsen av et møte som er matnyttig, opplevelsen av likeverdighet i møtet, og en opplevelse av et møte med god stemning.



FIGUR 1 FOKUSOMRÅDER FRA INFORMANTENES UTTALELSER OM FAGMØTET

Informantenes egne ord og uttalelser er sett opp mot problemstillingen i studien og fokusområdene fra intervjuguiden. Kategorien *matnyttig* inneholder aktørens uttalelser om sine opplevelse fra selve fagmøtet på bakgrunn av egne forventninger, personlig og faglig utbytte, møtets innhold og struktur. Kategorien *likeverdighet* inneholder aktørens opplevelse av sin egen og de andres rolle og engasjement på møtet. Kategorien *god stemning* viser til hvordan informantene omtaler og opplevde at møtet fikk fram gode følelser i dem og ga positiv energi. Etter å ha funnet de tre kategoriene som jeg mener belyser hva pedagogene opplevde og erfarte i det faglige samarbeidsmøtet, søkte jeg tilbake til datamaterialet for å se om det var noen ytringer jeg hadde oversett, og om de kategoriene jeg hadde endt opp med kunne sies å være gyldige. Jeg mener at kategoriene stemmer med det empirien sier sett i lys av intervjuene og observasjonen av selve møtet. Kategoriene gir et godt bilde av faktorene som pedagogene vektla som vesentlige i fagmøtet.

De innledende spørsmålene i intervjuguiden om faglig og praktisk bakgrunn er ikke trukket inn som fokusområde. I analysearbeidet har jeg valgt å ikke sette søkelys på den enkelte informants kompetanse, selv om det er av betydning for den enkelte elev og skolen som system.

#### 4.4 Kvalitet og etiske betraktninger

Sarah Tracy (Tracy & Hinrichs, 2010) har gjennom «Big Tent Criteria» utarbeidet kjennetegn på kvalitet i kvalitativ forskning: Forskingen må ha relevant tema, god struktur, være troverdig, ha overførbare funn, utgjøre et (betydelig) bidrag til forskning, og ha en etisk bevissthet (min oversettelse) (ibid., s. 839).

Postholm (2010) mener at kvalitet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt studien er gjennomført på en troverdig måte, om det man har undersøkt er i samsvar med det man hadde intensjon om, og om forskningen kan være til nytte for andre. Kvalitet i kvalitativ forskning handler i bunn og grunn om studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet (ibid.). En studie kan betegnes som pålitelig når forskningen er gjort på en troverdig måte. Dette forutsetter at stadiene i forskningsprosessen er godt gjennomtenkt, begrunnet og beskrevet. I tillegg er det essensielt å reflektere over hvordan datamaterialet er samlet inn, og på hvilken måte relasjonen mellom forsker og informanter kan påvirke kvaliteten i datamaterialet (Persen, 2010).

En studies gyldighet handler om man undersøker det man hadde til hensikt med studien, gjennom å redegjøre for utgangspunktet for studien og de beslutninger vi gjør i forskningsprosessen om hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). I min studie så ønsket jeg å få fram informantenes refleksjoner rundt egne opplevelser og erfaringer fra samarbeidsmøtet. Ved å bruke informanter som allerede var i en relasjon til meg profesjonelt, ble det viktig å verken ha for løse eller stramme rammer rundt intervjusituasjonen, men la dem få uttrykke seg åpent om sine erfaringer gjennom en delvis strukturert tilnærming for å unngå at min relasjon til dem vil gå utover studiens gyldighet. Ved å være for jovial eller ha for stram struktur i intervjusituasjonen kan datainnsamlingen gi feilaktig bilde av informantenes opplevelser. Transkripsjonen av samarbeidsmøtet og intervjuene er også relevant for studiens gyldighet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204-205) påpeker at i overføringen av intervjusamtalen til tekst blir mye av det non-verbale abstrahert og fiksert, og at vi derfor må rekonstruere intervjusituasjonen så godt som mulig. I forhold til min studie har jeg angitt når

informantene tenker seg om, når de ler med [ler], tekst som er utelatt er markert med [...] og når de søker etter ordene og velger å omformulere seg, så har jeg skrevet det. I tillegg har feltnotater fra selve fagmøtet vært med på å underbygge informantenes egne utsagn.

Overførbarhet sett i lys av denne studien er hvorvidt den forståelsen som utvikles innen forskningsprosjektet er relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018). Resultatene fra denne studien sier noe om hvordan aktørene opplever og erfarer et faglig samarbeidsmøte som gjelder en elev med særlige behov, i konteksten og tidsrommet datainnsamlingen foregikk. Likevel kan resultatene i min studie være relevante for andre i relevante situasjoner, gjennom beskrivelser i forskningsfeltet og fenomenet som er i fokus for studien. Postholm (2010) benevner dette som naturalistisk generalisering. Jeg kan ikke trekke generelle slutninger på vegne av hele populasjonen av pedagoger, men kan si noe om hvordan tre pedagoger erfarer og opplever et konkret faglig samarbeid. Det er opp til leserne å vurdere om funnene i studien kan overføres til andre kontekster og om det har noen relevans for dem. Thagaard (2018, s. 194) hevder at tolkningen vi utvikler på grunnlag av en undersøkelse kan bli videreutviklet i nye undersøkelser, og at tolkningens overføringsverdi tar utgangspunkt i studien som gir grunnlag for tolkningen.

Pedagogisk forskning er underlagt NESH - Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (Kleven & Hjordemaal, 2018). All forskning er underlagt forskningsetiske retningslinjer og innebærer vurderinger om selve forskningsundersøkelsen overholder allment aksepterte verdisyn og at personvernet er ivaretatt (NESH, 2021).

I Norge er all vitenskapelig virksomhet regulert gjennom overordnede etiske prinsipper nedfelt i lover og retningslinjer for å sikre uavhengig og pålitelig forskning. Det gjelder særskilte krav med hensyn til personopplysninger og ved lydopptak, blant annet skal deltagerne få vite hvor lenge lydopptak blir oppbevart og hvem som har tilgang til det.

Etter at godkjenning fra NSD forelå, innhentet jeg skriftlig samtykke fra den omtalte elevens foresatte. Deretter ble aktørene på fagmøtet forespurt om å delta i studien. De fikk utlevert skriftlig informasjon om studiens hensikt, retten til å avbryte uten negative konsekvenser, datainnsamlingsmetodene og at studien skulle bunne ut i en masteravhandling. De ble informert om at personopplysninger ville bli anonymisert i avhandlingen, og at informasjonen som ble gitt ville bli behandlet konfidensielt. Informanten ga skriftlig samtykke til deltagelse som informanter. Jeg mener derfor å ha tatt hensyn til de etiske prinsippene som gjelder for forskningsundersøkelser i denne studien.

## 5 Resultat: empiri og analyse

I dette kapitlet presenteres analysen av datamaterialet. Det er observasjonsnotater fra det aktuelle fagmøtet og de transkriberte intervjuene som danner grunnlaget for analysen. Analysekapitlet er strukturert etter funn som viser til informantenes *opplevelse av et «matnyttig» møte, opplevelse av å være jevnbyrdige i møtet* og informantenes *opplevelse av et møte med god stemning*. Under hver kategori presenterer jeg først et utdrag fra observasjonsnotatene mine. Deretter presenterer jeg utdrag fra de transkriberte intervjuene som illustrerer informantenes opplevelser fra møtet. Avslutningsvis analyserer jeg det aktuelle funnet på bakgrunn av relevant pedagogisk litteratur og forskning.

### 5.1. Opplevelse av et «matnyttig» møte

I analysen av datamaterialet fant jeg i de transkriberte intervjuene at informantene fremhever og snakker mye om at de opplevde fagmøtet som nyttig for dem. Med så mye tid som informantene oppgir å bruke på møter, er det at et møte oppleves som matnyttig noe informantene trekker fram som en kvalitet ved det aktuelle fagmøtet. Følgende utdrag fra observasjonsnotatene illustrerer dette funnet:

På møtet syntes det som om det oppstod en viss usikkerhet blant aktørene med hensyn til hvorvidt skolens tiltak med å gi rimelige fysiske tastatur til elever med spesifikke lese og skrivevansker var lurt eller ikke. Aktørene hadde oppdagat at flere av funksjonene i skriveapplikasjonene på læringsbrettet ikke «snakker sammen» med tastaturer produsert av andre enn Apple. Det syntes som om at en del funksjoner i programvaren ikke virket for elever med fysisk tastatur, slik at «kompenserende hjelpemiddel» i form av tastatur ikke var til hjelp for elevene slik det var tenkt. Det så ut som at aktørene i iveren etter å forstå hvordan dette artet seg, samlet seg rundt kontaktlærerens ipad for å prøve ut «problemet» og se hvordan utfordringene arter seg for elevene. Det virket som om utprøvingen viste at tiltaket med fysisk tastatur ikke har vært helt vellykket så langt, men det syntes som om de så sjølironisk på det da de lo godt sammen av det de kalte det «geniale tiltaket» som hadde virket mot sin hensikt. Det virket som om de var enige om at det var nyttig å forstå utfordringen fra elevens perspektiv, og at utprøvingen hadde gjort dem i stand til å forstå at elevene trenger mer opplæring i de digitale hjelpemidlene for å nyttiggjøre seg dem. På bakgrunn av nevnte erfaring sa kontaktlærer på humoristisk, men saklig vis, at hun ville plukke vekk alle fysiske tastatur, og prøve ut hvordan det ville gå hvis klassen lærte seg å utnytte potensialet i den aktuelle skriveapplikasjonen ved å bruke funksjonene som allerede var tilgjengelige for alle elevene. Det virket som om hun brukte erfaringsdelingen fra møtet som utgangspunkt for å prøve ut et annet tiltak som mer var rettet inn mot elevens reelle utfordring, og som ville gagne hele klassegruppa. (Observasjonsnotat 17.november 2022)

Dette observasjonsnotatet viser at aktørene på fagmøtet var opptatt av at tiltak rettet mot eleven må være nyttig hvis det skal ha noen hensikt. Søkelyset på nytteverdien av møtet kommer også inn i de transkriberte intervjuene. Det kom fram at alle opplevde det

som et nyttig møte sett fra sitt ståsted, og at innspillene var nyttig i forhold til det videre arbeidet rundt eleven:

*«Jeg opplevde det som veldig matnyttig. Veldig konkret, det var om den ene saken med den eleven og lesing og skriving [...] og vi snakket rundt» (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)*

*«Det var et veldig bra møte, husker jeg. Vi fikk til et veldig godt samarbeid på det møtet. [...] For jeg følte at det var et konstruktivt møte der vi kom fram til noe. Det kom noe godt ut av møtet, til barnets beste, liksom. Vi fikk til å se løsninger sammen» (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)*

*«Jeg opplevde det som veldig positivt. Det var veldig lurt, skulle jeg til å si [...]. For det var sånt; hva er det vi gjør i klasserommet? Læreren hadde jo masse forslag sjøl til hva hun skulle gjøre. Hun ville ikke bare sende vekk problemet, syntes jeg. Det var veldig lurt å samarbeide. Jeg også lurte også på hva som egentlig er problemet når jeg skulle [...] Hvilke tester skulle jeg ta? Hva skal vi gjøre? Det er som jeg sier, - jeg syntes det var veldig lurt. Matnyttig også. Jeg følte i alle fall at jeg fikk noe ut av det, og det tror jeg læreren gjorde også. Håper det!» (Intervju 16. desember 2022, PP-rådgiver Åshild)*

Møtet syntes å være nyttig for dem i den forstand at de fikk snakket om eleven fra hvert sitt ståsted, og sammen søkte å forstå hvordan de kan støtte og hjelpe eleven. De fremhever at det var nyttig at PP-rådgiveren hadde vært i klasserommet flere ganger og kjente til eleven og visste hvem hun snakket om. Ved at alle partene hadde vært i skolekonteksten flere ganger over tid virket det som om de hadde en felles forståelse for utfordringene til eleven. I tillegg hadde de samsnakket en del i forkant av møtet slik at de var godt samkjørte om hva de ønsket med møtet. Det ligger med andre ord en del forberedelser til møtet som aktørene vektlegger som relevant og nyttig:

*«[...] og med utgangspunkt i at PPT hadde vært på observasjon så var det veldig bra, for hun hadde jo litt å si, hun også» (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)*

*«Jeg snakket mye med den ene aktøren, med PPT i forkant. Så vi hadde drøftet litt saken, og snakket om det. Så forberedelsen var vel det at vi undret oss, og ville snakke sammen om hva vi skulle gjøre». (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)*

*«Man må se ungen, for hvis man bare kommer på møtet og snakker om en som jeg har lest om... Det liker jeg ikke. Jeg vil se eleven. Jeg vil helst se mye av vedkommende. Så den aktuelle eleven her hadde jeg sett i klasserommet flere ganger, og tatt noen tester av, slik at det var på en måte min forberedelse til møtet». (Intervju 16. desember 2022, PP-rådgiver Åshild)*

Samarbeid mellom skole og PPT dreier seg i hovedsak om enkeltelever, hvor formålet er å komme fram til egnete tiltak i skolen basert på observasjon i klasserommet og nærmere kartlegging av elevens behov. Slike møter handler også om hvilken undervisning elevene skal ha, og hvordan lærerne må undervise slik at behovene blir ivaretatt. For å gi best mulig undervisning til en elev med særlige behov er det en forutsetning at de som jobber rundt og med eleven har en felles forståelse. Informantene oppgir at det faglige samarbeidsmøtet var også nyttig med hensyn til dette:

«Finne noen sånne felles framgangsmåter eller tiltak som man skal sette inn. At vi samarbeider om tingene. At vi ser det på samme måte. [...] så kanskje det med å få hele klassen til å gjøre ting. Det har vært med meg etterpå. Man går fra individet og overfører det videre til hele gruppa». (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)

«Vi fikk til å prate godt sammen, og fikk fram mye som vi skal gjøre. En føler at en får noe ut av samarbeidet og kommer fram til tiltak og videre arbeid». (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)

I forhold til den aktuelle eleven var noe av tematikken på møtet at eleven ønsker å ha samme opplegg som klassen, og at de derfor ønsker å prøve ut noen tiltak innenfor klasserommet, for å se om eleven kan nyttiggjøre seg tiltakene i læringssituasjonen som kompensasjon for begrensede lese og skriveferdigheter. Dette var noe aktørene oppga som nyttig lærdom:

«Så det er klart at det at vi setter inn et støt for avhjelpe nå vil kunne forebygge noe [...] Det å få eleven til å bli trygg på seg selv. Det er jo forebygging!» (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)

«Det er ikke ofte at jeg har vært i den situasjonen hvor vi har samarbeidet sånn med tanke på hva kan vi gjøre i klasserommet uten å henvise. [...] da tenker jeg at samarbeid gir mer innsikt, og noen lærere får til andre ting enn andre». (Intervju 16. desember 2022, PP-rådgiver Åshild)

Informantene trekker fram at fagmøtet var matnyttig for dem i forhold til arbeidet som skal gjøres overfor enkelteleven som var temaet på møtet. Det kom fram at innspillene fra de andre var nyttige både når det gjelder å forstå eleven og hvilke tiltak som skal gjøres oppimot eleven. Dette sammenfaller med flere av kjennetegnene på vellykket tverrfaglig samarbeid hos Glavin & Erdal (2022): De har felles målsetting som utgangspunkt for møtet og finner fagmøtet nødvendig overfor den aktuelle eleven. Nytteopplevelsen bidrar til at aktørene opplever samarbeidet som meningsfullt, og at fordelingen av oppgaver og ansvar gjør at arbeidsbyrden oppleves mindre. Likedan fremhever informantene opplevelsen av at møtet hadde en framdrift og at de kom fram til løsninger sammen som vil være nyttig for eleven i ordinærundervisningen i klasserommet. Dette er faktorer som vi kjenner igjen som betydningsfulle for den praktiske gjennomføringen av samarbeidet (Glavin & Erdal, 2022).

Johannessen & Skotheim (2018) fremhever at når aktørene i et samarbeid bruker sin kjennskap og faglighet rundt barnet, så vil de andre aktørene få økt sin kompetanse. Dette ser vi blir bekreftet i uttalelsene til informantene når de snakker om at de i fellesskap kom fram til hva som ville være til barnets beste. Informantene snakker om at det var nyttig å komme fram til en felles framgangsmåter i veien videre for eleven, og dette kan sies å være fordi aktørene hadde både praktisk erfaring og en teoretisk forståelse av elevens utfordring som bidro til at de fant en felles målsetting for samarbeidet (Johannessen & Skotheim, 2018). Ser vi dette i lys av skolens rolle i samfunnet som et pedagogisk tilbud til hele barnet, samsvarer dette med ansvaret som hviler på skolen og den enkelte lærer med hensyn til å være aktive samarbeidspartnere overfor barns læring og utvikling (Johannessen & Skotheim, 2018).



Informantene er av den oppfatning at det meste av samarbeidet mellom skole og PPT er knyttet til enkeltelever i skolen, på grunn av rollen til PPT som sakkyndig instans og er aktøren som skolen skal samarbeide med i alle saker av spesialpedagogisk natur på individ- eller systemnivå (Opplæringsloven, 1998). Disse funnene i empirien stemmer med forskning som viser at samarbeidet mellom skole og PPT i all hovedsak er knyttet arbeid rundt enkeltelever (Borg, et.al., 2015; Moen & Szulevicz, 2022). Formålet med fagmøtet var å finne ut hva man kan gjøre i klasserommet uten å gi spesialundervisning til den aktuelle eleven, og på den måten kan vi si at arbeidet til aktørene på et vis også var systemrettet slik at hele klassen får nytte godene av tilretteleggingen og opplæringen til eleven som blir gitt innenfor klasserommet. Glavin & Erdal (2022) betegner denne typen for samarbeid mellom skole og PPT som forpliktende samarbeid, noe som gjenspeiles i måten aktørene samarbeider i denne casen.

De tre informantene på fagmøtet representerer laget rundt eleven (Borg, et.al., 2015). Informantene sa at de fant fagmøtet nyttig, og at det bidro til tilrettelegging for eleven inne i klasserommet i tiltaksperioden. Dette sammenfaller noe med resultatene fra studien om «Et lag rundt læreren» hvor skolene i studien ga tilbakemelding på at de ønsket mer lavterskeltilbud hvor det var anledning til å diskutere utfordringer som ikke nødvendigvis var blitt en sak. Overført til den aktuelle eleven fagmøtet angikk, så er dette også tilfellet i min studie, at man ønsker å undersøke mulighetsrommet for eleven forut for en eventuell forespørsel om sakkyndig med henblikk på spesialundervisning. Dette er også i samsvar med Kleven og Hjordemaals (2018) vektlegging av hvordan språket bidrar til å konstruere vår oppfatning av virkeligheten.

Hvis vi ser til Willumsen og Ødegårds (2011, s. 194-196) modell av ulike former for samarbeid mellom tjenesteyterne blant barn og unge, så kan samarbeidet som informantene oppgir å oppleve som matnyttig fra hvert sitt hold sies å tilhøre kategorien velfungerende samarbeid i nevnte modell. Aktørene har planlagt godt hva de skal gjøre på møtet, fagmøtet gir god uttelling for den enkelte og det er gode relasjoner mellom partene. Når vi tar utgangspunkt i aktørenes beskrivelser av møtet kan vi se at samarbeidet oppleves å være på et personnivå hvor de opplever en form for personlig tilknytning til de øvrige aktørene gjennom samarbeidet (Willumsen & Ødegård, 2011).

Vi ser at aktørene opplever det som meningsfullt og nyttig at de fikk undre seg sammen for derved å bidra med hver sin kompetanse i forhold til den aktuelle eleven. Dette samsvarer med Glavin og Erdals (2022) helhetsperspektiv om at når deltagerne i møtet bidrar med sin kjennskap og faglighet om barnet, så vil alle få økt sin kompetanse. Vi kan også se at elementer fra Da Fonte & Barton-Arwood (2017) om at samarbeidspartnere utvikler et positivt forhold seg imellom som gagnar samarbeidet.

Sett i lys av forskningen fra laget rundt eleven (Borg, et. al., 2015), så ser vi også i fagmøtet at pedagoger samarbeider med andre pedagoger om tilpasset læring. I fagmøtet innehar pedagogene tre ulike roller som på hvert sitt hvis bidrar til å gi eleven tilpasset opplæring gjennom tiltaksperioden som iverksettes i en begrenset tidsperiode.

I studien er det ingen av informantene som kommer inn på ledelsesnivået i faglig samarbeid, men implisitt så snakker de om at møtene må ha en viss varighet, en viss struktur og et innhold som er relevant for dem. Således ligger det en form for møteledelse i samarbeidsmøter som de mener må være til stede for at møter skal oppleves som konstruktive, noe vi kjenner igjen fra Willumsen og Ødegårds (2011) forskning om betydningen av ledelse i gode samarbeidsprosesser.

## 5.2 Opplevelse av være jevnbyrdige i møtet

I analysen av datamaterialet fant jeg at informantene uttrykte likeverd i møtet. Dette kom fram i intervjuene med dem, og det kom også fram i observasjonsnotatene. Fra observasjonsnotatene fant jeg: kontaktlæreren ytret seg 172 ganger, spesialpedagogisk koordinator hadde ordet 166 ganger og PP-rådgiveren hadde 162 ytringer. Beskrivelsen fra fagmøtet under er ment å illustrere dette:

Det syntes som det var en respektfull og anerkjennende holdning mellom deltagerne i måten de henvendte seg til hverandre og omtalte eleven. De ordla seg med faglige begrep da de omtalte utfordringene, og søkte blikket til hverandre når de snakket og la fram egne tanker og refleksjoner. Det virket ikke som om noen var mer dominerte eller tok mer ledelse enn de andre. Spesialpedagogisk koordinator startet og avsluttet møtet, men var ellers like delaktig som de øvrig på møtet. De nikket endel og hadde en form for bekreftende nynning som jeg tolket som at de forstår hverandre og bekrefter at de lytter. Det syntes som om disse små lydene sendte signaler om at de andre identifiserte seg med det som ble fortalt og at de på den måten bekreftet eller anerkjente den som snakket. Det virket som om alle var innforstått med at det ville komme et stykke arbeid i tilknytning til eleven, og at de ivaretok sin del av arbeidet ut fra det som var realistisk å få til overfor eleven i tiltaksperioden. Tiltaksperioden satte de til å vare i to måneder. I mesteparten av møtet satt deltagerne fysisk fremoverlent, og de nevnte bekreftelser i form av nikk eller nynning, vil jeg betegne som en aktiv lyttende holdning. De var så få deltagere på møtet kunne de ta ordet når det føltes naturlig, uten å rekke opp hånden. (Observasjonsnotat 17.november 2022)

I intervjuene fikk informantene spørsmål om hvordan de oppfattet de andres delaktighet på fagmøtet. Transkripsjonen fra intervjuene viser at svarene sammenfaller med feltnotatene fra observasjonen. Informantene snakker om hvordan de hadde en opplevelse av å være likestilte og var like betydningsfulle på møtet. Til tross for at de hadde ulike roller og funksjoner rundt den aktuelle eleven, trakk de alle fram opplevelsen av å være likeverdige og jevnbyrdige:

*«Jeg følte at jeg ble hørt. At de trodde på det jeg sa. At min stemme er like viktig som den personen på PPT eller spesialpedagogisk koordinator for å si det sånn. [...] Det var ikke var en som satt og diskuterte og snakket hele tiden. Vi snakket sammen.»*. (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)

*«Egentlig så følte jeg at vi kanskje var, sånn litt jevnbyrdige, på en måte. At vi satt der og undret oss i lag; hvordan skal vi gjøre dette? Hva tenker du? Så det var liksom ikke et sånt møte som det hadde vært, hvis det hadde vært foreldre med. [...] Da hadde jeg hatt en annen rolle. Da hadde jeg kommet til å lede møtet på en annen måte. På dette møtet var vi jevnbyrdige»*. (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)

*«Jeg opplever dem som positive. De sitter ikke der slik jeg frykter på en måte, vet du. De sitter ikke og venter på et svar. De bidro selv og de kommuniserer, og de finner løsninger og de er villig til å gjøre noe for det selv. Ikke bare sier: -Kan du fikse det? De skubber det ikke bort, liksom. De samarbeider»*. (Intervju 16. desember 2022, PP-rådgiver Åshild)

Det at alle opplever å være like betydningsfulle i møtet er viktig for at det skal etableres tillit mellom deltagerne i et samarbeid. Når informantene trekker fram dette aspektet så er det fordi de har hatt noen tidligere erfaringer hvor de ikke har opplevd likeverdighet med partene på møter. I intervjuene kommer det klart fram at de liker følelsen av å være jevnbyrdige i møtet:

*«Jeg følte at da vi satt på møtet så var det ikke direkte, selv om spesialpedagogisk koordinatoren nok var møteleder, så følte jeg ikke at hun var den som styrte møtet. Vi snakket oss gjennom på det møtet. Vi tok ordet hver vår gang, og derfor var det et så fint møte, tror jeg. Jeg følte at vi var tre stykker som snakket oss fram til en plan framover som ingen av oss kanskje hadde før vi kom til møtet, vil jeg tro». (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)*

*«Jeg synes alle var veldig delaktig. Jeg opplevde det veldig positivt». (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)*

Informantenes betoning av likeverdighet kommer også fram når de snakker om møter hvor de ikke opplever likeverdighet:

*«Vi må være likeverdige på møtet og alle stemmene må bli hørt. Og det kan ikke være sånn at noen er viktigere enn andre. [...] for det er veldig personavhengig om du føler at du blir hørt. Om du føler at noen ser ovenfra og ned på deg, og du føler at du har lavere rang enn noen i motsetning til dette aktuelle møtet hvor jeg virkelig følte at vi var tre likeverdige parter. Det likte jeg veldig godt». (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)*

*«Først og fremst så tenker jeg at det må være en trygghet og en relasjon, for hvis ikke, så får en ikke til å samarbeide. Jeg tenker at det er helt essensielt å ha et godt samarbeid med for eksempel foreldre og oss lærerne imellom. Det har alt å si! For hvis vi ikke har et godt samarbeid så fungerer jo ingenting, da blir vi jo sittende alene. Samarbeidet forutsetter gjensidighet, at vi skal jobbe sammen. Bli enige om arbeidsoppgaver, hvem gjør hva. Det være seg alt, det da! Gjensidig tillit. At alle bidrar, for ikke å snakke om det! Det at en føler at alle bidrar, sånn at et samarbeid ikke blir sånn ensidig hvor den ene parten drar og resten bare er med». (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)*

De snakker også om at man kan kjenne på en viss frustrasjon når man ikke opplever likeverd innad i gruppen som skal samarbeide. De sier:

*«Jeg tror at de forventer mye, men som regel, etter møtet og i møtet, så opplever jeg at de har mye å komme med selv, og møtet går som regel veldig fint det. Trygghet og relasjonen til de andre deltagerne på møter ... De gjør at jeg føler meg trygg, og da tror jeg du får ut mest av meg. (ler) Og det gjorde jo de! Jeg føler meg trygg på dem». (Intervju 16. desember 2022, PP-rådgiver Åshild)*

*«Samarbeidet må være bra for alle parter for å få det til å fungere og føle likeverd. [...] Det handler mye om faktorene som var tilstede på møtet. For å stå alene: det er ikke noe enkelt». (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)*

*«... men samarbeid med noen av aktørene fra andre institusjoner kan være veldig personavhengig synes jeg, og det gjør så klart noe med samarbeidet. Det må gå an å si.»* (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)

Informantene trekker fram at de opplevde å være jevnbyrdige i møtet. De oppgir at de følte at de lærte av hverandre og undret seg i lag over hvordan de skulle forstå barnet, og finne egnete tiltak. De følte seg likeverdige i den forstand at ingen av dem var viktigere enn den andre i forhold til drøftingen på møtet. Dette er samsvar med Von Krogh, Ichijo og Nonaka's (2001) teori om kunnskapens mikrosamfunn hvor hvert enkelt individ sammen med de andre deltar og skaper ny kunnskap. Gjennom fagmøtet kom det fram momenter fra hver av aktørene som bidro til bedre innsikt og forståelse av elevens reelle utfordring og hva slags allmenn- og spesialpedagogiske tiltak som kan være hensiktsmessige å iverksette. Gjennom positiv innstilling og nysgjerrighet på hva de kunne lære av hverandre kom de fram til ny kunnskap om eleven som gjorde dem i stand til å finne konkrete tiltak og legge opp veien for det videre samarbeidet. Verbalisering av egen kunnskap gir den enkelte aktør mer innsikt i egen forståelse, nettopp ved å gjøre den tydelig og tilgjengelig for alle til stede (Moen, 2016). Hvis vi overfører dette til det aktuelle fagmøtet så har vi belegg fra transkripsjonen av møtet til å si at aktørene var like verbalt aktive, i forhold til at de hadde tilnærmet like mange ytringer. I intervjuene sier informantene at de opplevde å bli lyttet til og at de sammen fant veien for eleven på bakgrunn av kunnskapen de ervervet seg sammen på møtet.

For å kunne føle seg som likeverdige parter er det en forutsetning at aktørene i et samarbeid kjenner seg trygg på faget sitt. På fagmøtet opplevde aktørene at deres felles fagbakgrunn var en fordel for dem. De følte seg trygge på hverandre og kom fram til en felles forståelse av elevens utfordring på bakgrunn av praktisk erfaring og teoretiske forståelse av livet i skolen (Johannessen & Skotheim, 2018). Dette samsvarer med Glavin og Erdals (2022) suksessfaktorer i samarbeid om trygghet, respekt og kunnskap om hverandre som viktige elementer for å lykkes med samarbeidet.

Når aktørene føler seg jevnbyrdige i møtet så handler det også mye om hvordan de opplever samarbeidet i praksis, og hvilken relasjon det er mellom dem. Da handler det om samarbeidskompetansen som vi som profesjonsutøvere har tilegnet oss (Glavin & Erdal, 2022). Dette samsvarer med at aktørene oppgir at samarbeidskompetansen har de utviklet i profesjonsfellesskapet på sine respektive arbeidsplasser (ibid.). Gjennom at de alle er pedagogutdannet og har virket i skolen i mange år kan vi si at dette er en kompetanse som de har videreutviklet og foredlet gjennom mange år. I intervjuene oppga de at ingen av dem direkte har lært samarbeid gjennom utdanningene sine, men at det er noe de har tilegnet seg gjennom egne erfaringer og i profesjonsfellesskapet. Sett i lys av både Johannessen og Skotheim (2018) og Glavin og Erdal (2022) så kjenner vi igjen betydningen av å både å ha teoretisk forståelse og praktisk erfaring i effektive samarbeid. Skolen og PPT's forpliktende samarbeid krever at partene kan å samarbeide rundt elever og at det ikke er slik at den ene parten har mer faglig autoritet enn den andre. Dette samsvarer med empirien da informantene oppgir at de følte seg jevnbyrdige og opplevde seg som likeverdige parter i møtet. Dersom vi ser til forskningen av strukturer og systemer omkring skolen og PPT (Fylling & Handegård, 2009), så finner vi ingen tegn til at det er ulike forventninger og ulike oppfatninger mellom skole og PPT i denne studien. Det later heller til å være i retning av å være stor grad av forståelse av hva samarbeidet skal omhandle.

Overført til den sosialkonstruktivistiske forståelsen av samarbeid (Moen, 2013) så kan vi si at funnet i empirien om at informantene opplever at de er likeverdige parter i fagmøtet er i samsvar med vi-perspektivet hvor alle deltakerne er aktive og likeverdige parter. Informantene oppgir at de lærte av hverandre, noe som samsvarer med Vygotsky (1978) om at læring kan sies å være et sosialt fenomen som foregår i fellesskapet. Denne måten å samarbeide på er illustrerende for en sosialkonstruktivistisk forståelse av samarbeid, hvor en ny forståelse, innsikt og kunnskap utvikles og konstrueres i fagmøtets setting, og gjennom dialogen mellom aktørene på møtet (Moen, 2016). Ser vi fagmøtet i lys av en slik forståelse av samarbeid kan vi si at dette stemmer godt med informantenes opplevelse av et matnyttig møte hvor de sammen bygget ny kunnskap som bidro til å finne ny retning. I henhold til sosialkonstruktivistisk forståelse så blir ny kunnskap og innsikt skapt i samhandling mellom mennesker, i en sosial konstruksjon hvor språket og måten vi kommuniserer med hverandre på er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205).

Sett i lys av Hargreaves (1996) modell av «bevegelig mosaikk» for fremtidens skole, så ser vi konturene av dette i fagmøtet gjennom at pedagogene definerer et mål og sine respektive forpliktelser overfor den aktuelle eleven. De tar ansvar og er aktive i arbeidet med å tilpasse undervisningen slik at eleven får et bedre utbytte av opplæringen enn det han har hatt hittil.

Et moment som er fraværende i informantenes omtale av fagmøtet er maktaspektet som Hesjedal (2017) er opptatt av i tverrprofesjonelt samarbeid mellom ulike profesjonsgrupper. Imidlertid så kan vi fra utsagnene til informantene om frustrasjonene man kan kjenne på når det ikke er likeverd blant partene i et samarbeid, fornemme at de har opplevd at maktperspektiver forekommer av og til i enkelte instanser eller hos enkelte personer. Så er det kanskje slik Johannessen og Skotheim (2018) har erfart at maktkonstellasjoner er mer synlig i tverrfaglig samarbeid enn i faglig samarbeid

### 5.3 Opplevelse av et møte med god stemning

I analysen av datamaterialet fant jeg at informantene opplevde at det var god stemning i møtet. Illustrasjonen fra observasjonsnotatene viser stemningen i møtet. I observasjonsnotatene kommer det fram at det virket som om det var stor forståelse og støtte fra aktørene på møtet når de presenterte emner fra sine respektive roller overfor eleven. De lyttet til hverandre, og ba om mer forklaring hvis de ikke hadde forstått. På fagmøtet oppstod det en liten diskusjon om testene som hadde blitt brukt for å kartlegge eleven. Blant annet ble det trukket fram at testene i utgangspunktet er laget for elever med norsk som hovedspråk:

Det syntes som om PP-rådgiveren ville forklare overfor de andre hva som kan være særskilte utfordringer i skolen for minoritetsspråklige elever og hvordan det kan gi seg utslag i faginnlæringen. De andre supplerte med spørsmål og kommentarer. Det virket som om alle tre kunne vise til egne erfaringer fra undervisningssituasjoner i skolen for å illustrere hva de mente og hvordan de forstod de andre. Det syntes som om de ville vise innsikt og empati både med elever som forventes å mestre skolefagene samtidig som de lærer seg et språk de ikke mestrer godt nok muntlig eller skriftlig til å henge med i undervisningen, men også utfordringen som hviler på den som er lærer og som må tilpasse fagopplæringen til elevgruppa man har. Gjennom felles yrkesbakgrunn og undervisningspraksis i skolen virket det som om det var lett for dem å relatere til utfordringene, men også å veilede hverandre. Det syntes som om denne måten å

vise til egen undervisningserfaring bidro til å anerkjenne utfordringen, i en positiv retning for å understreke at det ikke finnes en kvikk-fiks, men at de sammen skulle finne veien videre for eleven. Det virket som om dette bidro til en vi-følelse som er en god kraft i arbeidet med elever med særlige behov og som lærerne også er litt bekymret over. (Observasjonsnotat 17.november 2022)

I etterkant av fagmøtet oppgir aktørene at de satt igjen med en god følelse fra møtet, noe de snakker en del om i intervjuene. I transkripsjonene fra intervjuene viste det seg at ordet *positiv(t)* var et adjektiv som forekom 24 ganger i empirien. Stemningen i møtet bidro til at deltagerne satt igjen med en positiv erfaring og opplevelse fra det aktuelle fagmøtet:

*«Fordi du satt igjen med en sånn positiv ... at du både hadde blitt hørt og fått lov til å høre. [...] Jeg ser positivt på det å samarbeide for du får inn nye øyne fra noen som ser ting som du ikke selv ser».* (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)

*«Stemningen; at vi liksom var så enige om hva vi skulle gjøre. Jeg følte at vi på en måte lærte av hverandre der vi satt og snakket. [...] Vi kjente at det var en god stemning mellom oss. Vi ble trygge på hverandre. Vi kom fram til gode løsninger på hva vi skulle gjøre. Ble enige om veien videre, liksom».* (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)

*«Det er nesten så jeg vil si at det er første gangen et møte har vært definert på den måten, før møtet. Den type samarbeidsmøte ... Det var nesten som om du kom på akkurat ... En ny type møte, nesten. [...] De har så mye fornuftig og si, men om de opplevde noe positivt ved at jeg var der, det vet jeg ikke, men ...»* (Intervju 16. desember 2022, PP-rådgiver Åshild)

I intervjuene forteller informantene at de har et godt inntrykk av hverandre i forkant av møtet, og at den forkunnskapen bidrar til at atmosfæren oppleves som god. De vet om hverandre, og kjenner en form for tiltro til hverandres bidrag inn i samarbeidet rundt eleven. Tilstedeværelse og synlighet i skolen later til å være viktig for aktørene samt at de allerede har funnet ut at de kan stole på hverandre:

*«Den aktuelle eleven som var fokus på møtet har jeg drøftet mye sammen med spesialpedagogisk koordinator, og tenkt høyt omkring. [...] Jeg synes det er veldig positivt. Og der føler jeg alltid det er en åpen dør. At du kan snakke med henne om hva som helst, en liten eller stor ting. [...] ja, og så går hun [PP-rådgiveren] i gangene her på skolen. Vi ser henne, jo!»* (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)

*«Hun [PP-rådgiveren] er lett å få tak i, så jeg synes på en måte at samarbeidet med PPT har blitt mye bedre enn det var, men det er helt klart personavhengig.»* (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)

*«Jeg kommer jo innom så mange ganger, og skjer det noe, så snakker vi litt om det, og så... [...] Det er jo litt fordi jeg har snakket med de så veldig mange ganger i klasserommet at jeg har fått så mye...»* (Intervju 16. desember 2022, PP-rådgiver Åshild)

Et aspekt som også kom fram i transkripsjonene fra intervjuet var hvordan de opplevde det som fint at de sammen på møtet planla veien fremover for den aktuelle eleven:

*«Jeg følte at vi kom med noe alle tre fra hvert vårt hold, og så kom vi fram til ting i lag, på en måte. Og kanskje så hadde den ene tenkt på ting som den andre ikke hadde tenkt på».* (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)

*«[...]var vel det at vi undret oss, og ville snakke sammen om hva vi skulle gjøre for å samordne tiltak; hvem gjør hva? [...] PPT gir seg ikke så fort. De hjelper til, helt til de kjenner at skolen ikke trenger mer hjelp».* (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)

Aktørene forteller om at de hadde positive forventninger i forkant av fagmøtet, som de oppgir i intervjuene ble innfridd. Alt fra hvem som deltok, strukturen og arbeidsfordelingen aktørene imellom bidro til å forsterke opplevelsen av et møte med god atmosfære. De oppgir å kjenne seg trygg på hverandre, at de har tillit til hverandre og at møtet hadde en god helhet som de likte og som bidro til opplevelsen av et møte med god stemning:

*«Vi hadde ikke en agenda sånn med sak 1, 2, 3 og så videre, men vi snakket oss frem til hvordan vi ville jobbe videre. Det syntes jeg var veldig positivt».* (Intervju 13. desember 2022, kontaktlærer Eli)

*«Du løfter deg selv, får til diskusjoner og at samarbeidet går [...] Kommer videre, da. Ja, at sammen blir vi sterkere!»* (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)

*«Vi snakket om hva vi gjorde, så ble vi enige om hva som skal skje videre og det skjer videre. Altså det blir gjort. Og så skal vi møtes på ny, for vi må jo se hvordan det går. I denne saken så vil jeg si det er helheten som gjør det så bra,- helheten og samarbeidet rundt eleven, liksom».* (Intervju 16. desember 2022, PP-rådgiver Åshild)

I intervjuene med informantene så kommer det fram at de både faglig og mentalt forbereder seg til møter gjennom å lese seg opp på eventuelle referater eller andre dokumenter om den aktuelle eleven, og at de forventer at møtene har en viss varighet og struktur for å kunne sies å være konstruktive. De oppgir at de har vært med på noen samarbeidsmøter som har vært emosjonelt krevende for aktørene, og hvor de har opplevd en negativ stemning forårsaket av blant annet ulike forventninger og tema som bringes frem i løpet av møtet. Å være alene fra skolen eller fra PPT på slike møter er ikke enkelt. De oppgir at stemningen i fagmøtet bidro til å løfte dem som fagpersoner og at de følte seg sterkere sammen:

*«Når det bare er den typen forum som det nevnte møtet så tør jeg mer. Men jeg tenkte på det på forhånd, jeg gruet meg ... Hva tenker de jeg skal komme med? Finne på noe lurt? Det var en veldig positiv opplevelse etterpå. Sånt skulle vi ha gjort med flere elever, tenkte jeg (ler). Så det var egentlig sånt ... positivt møte og positiv måte å jobbe på. Sånt kunne jeg tenkt meg at vi gjorde mer. Jeg liker denne måten å jobbe på».* (Intervju 16. desember 2022, PP-rådgiver Åshild)

*«Vi styrket hverandre på en måte. Akkurat på det aktuelle møtet, på det stadiet det var på, så tenker jeg at det var de rette personene som deltok».* (Intervju 4. januar 2023, spesialpedagogisk koordinator Linda)

Empirien viser at informantene opplevde et møte med god stemning som løftet dem og som førte dem videre med hensyn til eleven. De følte at alle var delaktige og at møtet på en måte markerte et positivt samhold og samvirke mellom partene. De følte seg styrket og fremhever at det var de rette personene som deltok. Disse beskrivelsene samsvarer mye med forskningen til laget rundt læreren/eleven med hensyn til at de følte seg som et lag som jobbet sammen for eleven i fokus og fikk til mer sammen enn hva de hadde gjort hver for seg (Borg, et.al, 2015; Moen & Szulevicz, 2022). Skolen og PPT utgjør laget rundt eleven sammen med de foresatte. I og med at de foresatte (brukerne) ikke deltar på fagmøtene kan primærlaget diskutere pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer og det går an å undre seg sammen. På fagmøtet var det anledning til å diskutere konteksten rundt klassen og trinnet, samt lærernes prioriteringer og valg i klasserommet, like mye som enkeltelevens behov (Borg, et.al, 2015). På den måten kan vi si at fagmøtet både var et møte mellom laget rundt læreren, så vel som laget rundt eleven, minus de foresatte.

Hesjedals (2015) forskning på tverrfaglige samarbeid rundt utsatte barn i grunnskolen kan også sies å være i samsvar med funnene i denne studien. Hesjedal (2015) fant at noen faktorer er spesielt gunstig i samarbeid: gjensidig forpliktelse overfor det aktuelle barnet, profesjonsutøvernes personlige engasjement, og positiv omtale av barnet var faktorer som ble trukket fram. Opplevelse av jevnbyrdighet og det å dra i samme retning er sentrale mål i alt samarbeid, og sammen med personlig engasjement inn mot samarbeidet var viktige faktorer i samarbeidet mellom lærere og sosialarbeidere i studien til Hesjedal (2015). Funnene i min studie samsvarer også med studien av samarbeid mellom lærere (Goodard, et.al., 2015) hvor faktorene vilje, åpenhet og tillit ble trukket fram som viktige element i samarbeid mellom pedagoger.

Faglig samarbeid mellom lærere må vurderes innenfor sin spesifikke kontekst, og for å lykkes med samarbeidet trengs felles mål, vilje, åpenhet og tillit blant samarbeidspartnerne, samt støtte fra rektor og tilstrekkelige tidsressurser (Goodard, et.al., 2015). Vi ser at informantene bekrefter at vellykket samarbeid er en fin måte å lære mer om samarbeid jamfør Gut et. al. (2003).

Som vi har sett fra Glavin og Erdal (2022) og hos Moen (2016) så består samarbeidskompetansen av relasjonskompetansen (Spurkeland, 2020) som kombinerer alle ferdighetene og evnene vi som mennesker bruker i relasjonen med andre. Dette kommer til syne når aktørene på fagmøtet oppgir at de opplevde å ha tillit til hverandre. Tillit kan bygges gjennom gjensidig respekt, hvor man vil hverandre vel, viser omsorg og forståelse for på den måten å skape trygghet. Tryggheten er en forutsetning i relasjonskompetansen. Når informantene sier at de opplevde å være trygge på hverandre og hadde en god relasjon seg imellom, så var de i stand til å både veilede og bli veiledet i møtet. Relasjonskompetansen er en komponent i samarbeidskompetansen som fagpersoner må besitte (Moen, 2016). Overført til studien så ser det ut som om informantene snakker om akkurat det relasjonelle mellomrommet (ibid.) som oppstod mellom dem, når de snakker om den gode stemningen som var mellom dem på møtet. Det er skapes en relasjon mellom dem i fagmøtet hvor de oppnår en felles forståelse for hvordan de kan jobbe videre med eleven. Vi kan også se forekomst av en opplevelse av



oppmerksomt nærvær (ibid.) i uttalelsene fra informantene. De har bare en sak som tema på møtet og «vi snakket oss frem til hvordan vi ville jobbe videre» betegner hvordan de tok utgangspunkt i det kunnskapen de ervervet seg på møtet inn i det videre arbeidet.

Vi kjenner igjen faktoren tillit og faktorer som er av betydning for den praktiske gjennomføringen av det (tverr)faglige samarbeidet fra Glavin og Erdals (2022) kjennetegn på vellykket samarbeid i informantenes uttalelser om god stemning. Videre kjenner vi igjen elementer fra forskning om samarbeid at det trengs åpenhet og tillit blant samarbeidspartnere (Goodard, et. al., 2015) og at lærere får bedre motivasjon av å samarbeide (Vangrieken, et. al., 2017).

## 6 Oppsummering og avsluttende diskusjon

Problemstillingen i denne studien har vært: *Hvordan erfarer og opplever kontaktlærer, spesialpedagogisk koordinator og PP-rådgiver et samarbeidsmøte om en elev med spesielle behov?* For å svare på problemstillingen har jeg observert et konkret fagmøte og gjennomført individuelle intervju av de tre aktørene på møtet som har vært informantene i denne studien.

I analysen av datamaterialet fant jeg for det første at informantene opplevde fagmøtet som «matnyttig». Aktørene fant møtet nyttig fra hvert sitt ståsted rundt eleven, og de opplevde at møtet var nyttig med tanke på å oppnå en felles forståelse av elevens utfordring. De opplevde det også som nyttig at de sammen la planer for det videre arbeidet rundt eleven i form av tiltak og kartlegging. Blant annet fant de det nyttig å iverksette en tiltaksperiode for å vurdere tiltakene de iverksatte overfor eleven. Når partene samles til et møte er det formålstjenlig at aktørene opplever at møtet har noe for seg, og at det gir dem noe i forhold til den aktuelle casen som er utgangspunktet for møtet. Tid til samarbeid er en mangelvare i skolen, slik at når det er satt av tid til å jobbe faglig mellom skolen og PPT er det av vesentlig betydning for dem at tiden som brukes føles relevant og «matnyttig» i det pedagogiske arbeidet.

Det andre funnet i analysen var at informantene opplevde å være jevnbyrdige på møtet, ved at de i fellesskap kom fram til en ny erkjennelse av eleven og følte at alle bidro på fagmøtet. De opplevde å være likestilte, og at alle var like delaktig og bidro uavhengig av rolle og funksjon. De følte at alle hadde like stor betydning på møtet, og at de styrket hverandre gjennom samarbeidet rundt eleven. På noen av samarbeidsmøtene som foregår i skolen er det enkelte faggrupper eller etater som kanskje ubevisst tildeles mer vekt i valg som treffes på vegne av det aktuelle barnet eller barnegruppe. På fagmøtet hadde aktørene lik fagbakgrunn som var av stor betydning for hvordan de forstod hverandre og utviste tillit til arbeidet som ble gjort fra hver av partene. De hadde en felles forståelse av at det er i skolen det skjer, og at det derfor er viktig å se hva som er realistisk å få til i klasserommet. De har en felles oppfatning av opplæringssituasjonen til eleven, og de opplevde at alle bidro til å finne realistiske muligheter innenfor ressursene som er tilgjengelige i klasserommet og overfor eleven per i dag.

Det tredje funnet i analysen var at informantene opplevde en god stemning i møtet ved at de følte tillit til hverandre, ble trygge og fikk positiv energi sammen med de andre partene. De opplevde at de hadde lært av hverandre og kom fram til gode løsninger. Gjennom kunnskapsdelingen som foregikk mellom partene på møtet kom det fram mange tanker om den pedagogiske praksisen i skolen med hensyn til blant annet fremstilling av tekst på digitale plattformer. Gjennom erfaringsdelingen utviste de emosjonell støtte til hverandre, som alle opplevde positivt. Deling av kunnskap og ferdigheter blant aktørene bidrar til å styrke dem både profesjonelt og relasjonelt som samarbeidspartnere. Personlige egenskaper er viktig for at et samarbeid skal lykkes, og aktørene vektlegger betydningen av de mellommenneskelige relasjonene i det faglige samarbeidet.

Fagmøtet var et lite møte mellom tre aktører fra henholdsvis skole og PPT. Aktørene var alle lærerutdannet og hadde i tillegg videreutdanning i spesialpedagogikk. De har

undervist i klasserom hvor det er elever med særlige behov som de har vært bekymret for. Agendaen på møtet var å finne ut om og hvilke inkluderende og tilpassede tilbud man kan gi i klasserommet for en elev som har særskilte behov for tilrettelegging. PP-rådgiver kunne på bakgrunn av henvisningen av eleven ha behandlet eleven og dennes utfordring separat og uten å se den i samsvar med opplæringen i klasserommet og muligens satt en diagnose på eleven. I fagmøtet som partene selv hadde initiert valgte de heller å ta en litt annen tilnærming; hva er mulig å få til i klasserommet til tross for utfordringene? En slik tilnærming krever at kontaktlærer er villig til å finne muligheter innenfor den ordinære undervisningen som passer for en elev med særskilte utfordringer og at hun har støtte og hjelp fra «laget» rundt seg og eleven. Det at informantene gjennomgående i datainnsamlingen har uttrykt at de opplevde møtet som matnyttig, at de følte seg likeverdige og i tillegg opplevde en god stemning seg imellom bidro til å gi samarbeidet en vellykket start og førte til en positiv erfaring for alle partene som de forhåpentligvis tar med seg videre i arbeidet med eleven.

Informantene forteller at de hadde gode opplevelser fra det aktuelle fagmøtet. De fremhever at fagmøtet var et reelt samarbeid i motsetning til mange andre møter som de deltar i, fordi de ikke hadde en sakliste å gå etter, men hadde kun et tema til behandling og som de sammen fant formen og retningen på. De opplevde å bli både lyttet til, og at de selv fikk lytte, uten at noen tok overhånd og styrte retningen og utfallet. Det å få diskutere pedagogiske utfordringer og reflektere over valg som gjøres i undervisningen synes de er meningsfullt og styrker dem som fagpersoner. At skolen drøfter og planlegger tilrettelegging i klasserommet rundt en særskilt elev sammen med PPT uten at samarbeidet er nedfelt i en sakkyndig tilråding er ikke så vanlig, og derfor ble dette fremhevet som spesielt positivt og en kvalitet fra møtet av informantene.

Elever henvises til PPT for å få en sakkyndig vurdering om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke. I dette tilfellet var det heimen og skolen i samråd med PPT som ønsket å finne mer ut om elevens særskilte utfordringer, og om eleven kan profilere på tilrettelegging i klasserommet. Eleven selv er ærlig på sine utfordringer, men ønsker ikke å ha et særskilt opplegg. Eleven vil være i klassen og følge klassens plan. «Det er ikke om å gjøre å finne noen diagnose på noe slags vis, men å finne ut hva eleven virkelig strever med», var begrunnelsen kontaktlærer oppga for at de ønsket å gjennomføre et fagmøte. Utfordringen til den aktuelle eleven gjorde at de ønsket å ta en faglig diskusjon og komme fram til noen tiltak forut for en eventuell forespørsel om sakkyndig vurdering.

Informantene har lang fartstid i skolen og har deltatt på en del samarbeidsmøter. De snakker om at noen av møtene de deltar på, ikke er reelle samarbeidsmøter, men er mer samordningsmøter hvor agendaen er styrt av møteleder og hvor de respektive aktørene bringer fram sine saker. Disse møtene har gjerne flere deltagere, med tverrfaglig tilsnitt, hvor man «tar runden rundt bordet» slik at alle får sagt noe. I motsetning til det aktuelle fagmøtet i denne studien så er det ikke alltid at man kommer fram til ting på store møter. I datamaterialet kommer det fram at aktørene mener at samarbeid er noe personavhengig. De forteller om at de noen ganger føler seg mindreverdige i samarbeid med eksterne aktører, og at de har forventninger til samarbeidet som ikke alltid blir innfridd. I det store og hele kan det fremstå som om mye av det som kalles samarbeid mellom instansene rundt elevene i skolen i praksis egentlig er samhandling og samordning.

Informantene sier av og til at ting er «personavhengig». Dette kan tolkes som at ikke alle aktørene i laget rundt eleven innehar den nødvendige samarbeidskompetansen som er av betydning når man skal samarbeide rundt barn med særlige behov. Når pedagogene med lang utdanning og viktige roller i skole og samfunn oppgir at de noen ganger føler seg mindreverdige, kan vi tenke oss hvordan foresatte til barn med særlige behov kan oppleve det faglige samarbeidet fra hjelpeinstansene rundt sine barn hvis aktørene ikke innehar samarbeidskompetanse. Å finne en felles målsetting for samarbeidet kan bli utfordrende dersom de som skal samarbeide har ulik problemforståelse (Glavin & Erdal, 2022). Kanskje er det slik at vi i iveren etter å organisere og dokumentere samarbeidet i henhold til forskrifter og lovhjemler, har glemt hvilke kriterier som må ligge i bunn for samarbeidet? At det primært handler om å anerkjenne og bekrefte hverandre som mennesker.

Skal jeg være kritisk til egen forskning så har utvalget i denne studien bestått av bare pedagoger fra henholdsvis skole og PPT. Hadde utvalget vært sammensatt av ulike profesjoner ville resultatene kunne blitt annerledes. Jeg har ikke observert hvordan tiltakene som aktørene arbeidet fram på fagmøtet har vært gjennomført i klassen, og det kan sies å være en annen svakhet ved studien. Foreldrene til eleven deltok ikke på møtet med sine perspektiv rundt barnets opplæring, og derfor er det bare pedagogenes opplevelser av møtet som kommer til uttrykk i studien. I tillegg så kunne datainnsamlingen blitt grundigere hvis jeg hadde tatt videoopptak av møtet og intervjuene istedenfor bare lydopptak og observasjonsnotater. Min forskerrolle som deltakende observatør, kan også ha bidratt til å påvirke aktørenes opplevelser av fagmøtet. Likeledes kunne min fortolkning vært annerledes dersom jeg hadde anvendt andre teorier for å få innsikt i samarbeid.

Gjennomgående i empirien framkom betydningen av samarbeidet mellom skole og hjem. Dette blir imidlertid ikke tatt opp som tema i studien, i og med at forskningsprosjektet tar for seg et fagmøte mellom de profesjonelle som arbeidet rundt eleven. I lys av de foresattes rolle i laget rundt eleven, ville det vært interessant å forske videre på hvordan foresatte til barn med særlige behov opplever og erfarer det tverrfaglige/faglige samarbeidet rundt sitt barn. Det ville også ha vært interessant å forske på i hvilken sosial kontekst faglig samarbeid finner sted i skolen, og hvordan skolene arbeider for å kople sammen allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i klasseromsundervisning.

## Referanser:

- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport 2017. Uten mål og mening?* Oslo: Barneombudet.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærere ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen.* Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Christensen, H., & Godø, H. T. (2021, 1). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 17-28.
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 53(2), 99-106.
- Dialogmodellen.no. (2023). *I dialog og samarbeid for et trygt og godt barnehage- og skolemiljø.* Hentet fra dialogmodellen.no:  
<https://dialogmodellen.no/skole/mellomtrinn/>
- Difi. (2014). *Mot alle odds? Veier til samordning i norsk forvaltning.* Oslo: Direktoratet for forvaltning og IKT.
- Forvaltningsloven. (1967, Februar 10). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker av 10. februar 1967.* Hentet fra Lovdata.no:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_6#%C2%A735](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_6#%C2%A735)
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten.* Bodø: Nordlandsforskning.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2022). *Tverrfaglig samarbeid i praksis 4. utgave.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Goodard, R., Goodard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American journal of education Vol.121(4)*, 501-530. Hentet fra  
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=28b28372-5ccf-43d9-9304-4c0b3cf56e41%40redis>
- Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding Common Ground for Multiparty Problems.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Gut, D. M., Oswald, K., Leal, D., Frederiksen, L., & Gustafson, J. (2003). Building the foundations of inclusive education through collaborative teacher preparation: A university - school partnership. *College Student Journal (37)*, 111-127.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Hesjedal, E. (2017, 4). Tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsette barn i lys av etisk fordring og instrumentalistisk mistak. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 304-314.
- Hesjedal, E., Hetland, H., & Iversen, A. C. (2015). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child and Family Social Work*, ss. 437-445.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden (6. utgave)*. Oslo: UNiversitetsforlaget.
- Jelstad, J. (2015, November 05). *UTDANNINGSNYTT*. Hentet fra [www.utdanningsnytt.no](http://www.utdanningsnytt.no): <https://www.utdanningsnytt.no/forskning-politikk/ny-rapport--skolene-utnytter-de-ansatte-for-darlig/186404>
- Johannessen, B., & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode (3.utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Meld. St. 19 Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld. St. 6 . *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid - perspektiv og strategi (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Liu, Y., & Benoliel, P. (2022). National context, school factors, and individual teacher characteristics: Which matters most for teacher collaboration? *Teaching and Teacher Education*, 1-5.
- Malterud, K. (2016). Theory and interpretation in qualitative studies from general practice: Why and how? *Scandinavian Journal of Public Health*, 120-129.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (. (2013). *Livet i skolen 1*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 21. ((2016-2017)). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Stortinget.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Stortinget.
- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen, A. Tveit, & (red), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (ss. 17-32). Trondheim: Akademika Forlag.
- Moen, T. (2013 (6), November 20). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. *Spesialpedagogikk*, 17-25. Hentet fra [Utdanningsforskning.no](http://Utdanningsforskning.no): <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>

- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Moen, T., & Szulevicz, T. (2022). Norske og danske PP-rådgiveres opplevelse av "utenfrastyring": En kvalitativ studie. *Psykologi i kommunen (4)*, 1-8.
- NESH. (2021, Desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, A. C., & Jensen, H. C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan. FoU-rapport nr 3/2010*. Kristiansand: Agderforskning.
- Nordahl, T. m. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU. (2019:3). *Nye sjanser - bedre læring Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Norges offentlige utredninger.
- Omdal, H., & Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Opplæringsloven. (1998, LOV-1998-07-17-61). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Persen, L. (2010). *En kvalitativ intervjustudie av hva spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling vektlegger i opplæringstilbudet for ungdom med Asperger syndrom, mastergradsoppgave, Pedagogisk institutt*. Trondheim: NTNU.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2020). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen (2. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saltkjel, T., Sønderskov, M., & Rønningstad, C. (2023, 02 23). *Oslo Met - KAI kronikken*. Hentet fra <https://www.oslomet.no/no/om/nyheter/kai-kronikken/samhandling-konfliktfull-nodvendig-ovelse>: <http://www.oslomet.no>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena (4. utgave)*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling (3. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis 4. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tracy, S., & Hinrichs, M. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, ss. 837-851. Hentet fra <https://learn-eu-central-1-prod-fleet01-xythos.content.blackboardcdn.com/5def77a38a2f7/7684037?X-Blackboard-S3-Bucket=learn-eu-central-1-prod-fleet01-xythos&X-Blackboard->

Expiration=1685372400000&X-Blackboard-  
Signature=jajVfsS2xMivzMhr0O8vcRy8lozI%2FZ%2Fku: <http://qix.sagepub.com>

- UNICEF. (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. London: UNICEF.
- Utdannings- og forskningskomiteen. (2019). *Innstilling 188S til Stortinget fra utdannings- og forskningskomiteen*. Oslo: Stortinget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. ((61) 2017 ). Teacher communities as a context for professional development: A. *Teacher and Teacher Education* , 47-50.
- Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS-forlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. I C. (. Blackmore, *Social Learning Systems and Communities of Practice* (ss. 179-198). London: Springer Verlag and the Open University.
- Willumsen, E., & Ødegård, A. (2011). Felles innsats eller solospill? *Norges Barnevern*, ss. 188-199.



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Min forforståelse

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv foresatte

**Vedlegg 3:** Samtykkeskjema foresatte

**Vedlegg 4:** Informasjonsskriv informanter

**Vedlegg 5:** Samtykkeskjema informanter

**Vedlegg 6:** Intervjuguide

**Vedlegg 7:** Vurderingsskjema fra NSD



