

Henriette Knaben Velle

# PP-tjenestens rolle og bidrag i samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem

En kvalitativ studie av fire PP-rådgiveres erfaringer og opplevelser

Masteroppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning

Veileder: Rune Voldseth

Juni 2024



Henriette Knaben Velle

# **PP-tjenestens rolle og bidrag i samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem**

En kvalitativ studie av fire PP-rådgiveres erfaringer og opplevelser

Masteroppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning  
Veileder: Rune Voldseth  
Juni 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

Det har vært fire krevende og lærerike år som masterstudent i Pedagogisk-psykologisk rådgivning ved NTNU. Jeg har møtt mange ved universitetet som har inspirert meg på veien, og beriket meg med nye perspektiver. Dette er jeg utrolig takknemlig for.

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven var det viktig å velge et tema som engasjerer meg dypt og som jeg er genuint nysgjerrig på. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i en elevgruppe som ligger mitt hjerte nært. Dette er de barn og unge i samfunnet som av en eller annen grunn ikke kan bo hos sine biologiske foreldre. Bakgrunnen for denne kunnskapsinteressen kommer fra tidligere praksis i kommunal barneverntjeneste og ti års virke som PP-rådgiver i grunnskolen.

Det har vært ekstra spennende å sette fokus på en elevgruppe som ikke er forsket så mye på, fra PP-rådgiveres ståsted. Det å sette fokus på utdanningssituasjonen til *e/lever som bor i fosterhjem*, har vært den viktigste drivkraften gjennom arbeidsprosessen. Jeg har gjort dette ved å sette tverrfaglig samhandling mellom skole, barnevern og PPT i fokus. Mitt personlige mål har vært å gi et bidrag som kan virke brobyggende mellom fagprofesjonene barnevern, pedagogikk og spesialpedagogikk.

Denne studien hadde ikke vært mulig uten de fire nysgjerrige og reflekterte PP-rådgiverne som jeg har møtt til intervju. Uten dere hadde ikke prosjektet blitt gjennomført. Tusen takk!!!

Takk til gode kollegaer i Lindesnes og min nærmeste leder som har vært både rause og tålmodige. Takk til Lovise som har bidratt med gode tekniske råd. Og takk til Bjørn for gode tips på veien!

En stor takk til min veileder, Rune Voldseth ved NTNU, som har sett verdien av oppgavens tema og formål fra dag en. Takk for mange gode diskusjoner, refleksjoner og støtte!

Takk til nærmeste familie for tålmodighet og forståelse. En ekstra takk til min mann og tre døtre. Nå får vi endelig mer tid sammen i hverdagen, helger og ferier. Dere er mitt alt!!!

Lindesnes, juni 2024

Henriette Knaben Velle

## Abstract

International research and Norwegian studies in recent decades have shown that students under the care of child welfare services have a lower degree of school mastery than other students. This master's thesis therefore highlights the collaboration between schools, child welfare services and PPT.

The master's thesis focuses on students in primary school who live in foster homes. The purpose is to investigate the significance of interaction within the team surrounding students living in foster care, aiming to contribute to inclusion and school mastery. Knowledge has been sought regarding how the PPT can enhance the quality of interdisciplinary collaboration between schools and child welfare services. The problem statement is as follows: *How can PPT contribute to interaction around school mastery for students who live in foster homes?*

Qualitative methods and semi-structured interviews with four PPT advisors have been utilized. The study is grounded in a social constructivist epistemology with a hermeneutic and phenomenological orientation. The aim has been to illuminate the subject as experienced from the perspective of PPT advisors. The Stepwise- Deductive Induction (SDI-method) has been used to develop the study's empirical data. This means that the coding is closely aligned with the empirical data and that the approach to the material has been bottom-up, while also checking the findings against existing theories.

The main finding is, firstly, that the informants feel they can have a significant role in the team around students living in foster homes. Secondly, that PPT can help strengthen the collaboration between schools and child welfare service. Based on what the informants have said, four main factors have been identified as crucial when PPT aims to enhance collaboration between schools and child welfare services. These factors are: *learning leadership, role clarification, expectation clarification, and perspective-taking*. For a more detailed summary of the main findings, see pages 39-40.

In the discussion, light is shed on the above factors/main findings by applying Lev Vygotsky's sociocultural learning theory, Meads theory of reflection related to «taking the perspective of others» and a book by Flatås about collaborative learning.

*Key concepts: school mastery/academic achievement, interaction, foster home*

## Sammendrag

Internasjonal forskning og norske studier har de siste tiårene vist at elever som er under barnevernets omsorg, mestrer skolen på lavere nivå enn andre elever. I denne masterstudien løftes derfor samhandling mellom skole, barnevern og PPT frem.

Masterstudien retter oppmerksomheten mot elever i grunnskolen som bor i fosterhjem. Formålet er å undersøke betydningen av samhandling i laget rundt elevene som bor i fosterhjem, for å bidra til inkludering og skolemestring. Det er søkt kunnskap om hvordan PPT kan bidra til å løfte kvaliteten på tverrfaglig samhandling mellom skole og barneverntjeneste. Problemstillingen er som følgende: *Hvordan kan PPT bidra til samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem?*

Det er benyttet kvalitativ metode og semistrukturerte intervjuer med fire PP-rådgivere. Studien bygger på et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn og har en hermeneutisk og fenomenologisk forankring. Målet har vært å belyse temaet slik det erfares og oppleves fra PP-rådgiveres ståsted. Stegvis- deduktiv induktiv metode (SDI-metoden) er brukt for å utvikle studiens empiri. Det betyr at kodingen er empirinær og at tilnærmingen til materialet har vært nedenfra og opp, samtidig som funnene er sjekket opp mot eksisterende teorier.

Det overordnede funnet er for det første at informantene opplever at de kan ha en betydningsfull rolle i laget rundt elevene som bor i fosterhjem. For det andre at PPT kan bidra til å styrke samhandlingen mellom skole og barnevern. På bakgrunn av det informantene har sagt, er det funnet fire hovedfaktorer som har vesentlig betydning når PPT skal rette bidraget inn mot å styrke samhandling mellom skole og barnevern. Dette handler om: *Lærende ledelse, rolleavklaring, forventningsavklaring og perspektivtaking*. For nærmere oppsummering av hovedfunn se side 39-40.

I drøftingen settes lys på ovennevnte faktorer/hovedfunn ved å anvende Lev Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, Meads speilingsteori relatert til det «å ta andres perspektiv» og en bok av Flatås om samarbeidslæring.

*Nøkkelord: Skolemestring, samhandling, fosterhjem*

## Innhold

<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	1
<b>1.1 Studiens mål og hensikt</b> .....	1
<b>1.2 Presentasjon av problemstilling, avklaring av sentrale begrep og forskningsspørsmål</b> .....	2
<b>1.3 Bakgrunn for valg av tema: tidligere forskning</b> .....	3
<b>1.4 Sentrale styringsdokumenter</b> .....	4
<b>1.5 Juridisk rammeverk</b> .....	5
<b>1.5.1 Barnekonvensjonen</b> .....	6
<b>1.5.2 Skolens mandat</b> .....	6
<b>1.5.3 PP-tjenestens mandat</b> .....	6
<b>1.5.4 Barneverntjenestens mandat</b> .....	7
<b>1.6 Oppgavens disposisjon</b> .....	8
<b>Kapittel 2: Teoretiske perspektiver</b> .....	9
<b>2.1 Sosiokulturell læringsteori</b> .....	9
<b>2.2 Speilingsteori- «Å ta den andres perspektiv»</b> .....	10
<b>2.3. Faktorer som kan fremme eller hemme tverrfaglig samhandling</b> ..	11
<b>2.4 Samarbeidslæring</b> .....	12
<b>Kapittel 3: Metodiske vurderinger</b> .....	14
<b>3.1 Sosialkonstruktivistisk utgangspunkt</b> .....	14
<b>3.3 Refleksjon rundt egen rolle</b> .....	15
<b>3.4 Å rekruttere informanter</b> .....	16
<b>3.5 Beskrivelse av intervjuguide</b> .....	17
<b>3.6 Å involvere PP-rådgivere som aktive deltakere</b> .....	17
<b>3.7 Analyseprosessen</b> .....	18
<b>3.7.1 Empirinær koding</b> .....	18
<b>3.7.2 Gruppering av koder</b> .....	19
<b>3.7.3 Utvikling av konsepter</b> .....	19
<b>3.8 Masteroppgavens kvalitet og mulighet til å peke utover</b> .....	19
<b>3.9 Etske vurderinger</b> .....	20
<b>Kapittel 4: Analyse og funn</b> .....	22
<b>4.1 Presentasjon av hovedkategorier</b> .....	22
<b>4.2 Lærende ledelse</b> .....	23
<b>4.2.1 Organisasjonsledelse</b> .....	23



4.2.2 Tverrfaglig samarbeidsledelse i møter .....	24
4.3 Rolleavklaring .....	24
4.3.1 Oppfatninger av skolens rolle .....	25
4.3.2 Oppfatninger av barneverntjenestens rolle.....	26
4.3.3 Opplevelsen av rollen som PP-rådgiver; systemrettet arbeid ...	27
4.3.4 Opplevelsen av rollen som PP-rådgiver i individrettet arbeid ...	28
4.4 Forventningsavklaring .....	29
4.4.1 Forventninger knyttet til eleven .....	30
4.4.2 Felles mål og fokusområder .....	33
4.5 Perspektivtaking .....	35
4.5.1 Å dele perspektiv .....	36
4.5.2 Å lytte til perspektiv.....	38
4.6 Oppsummering av erfaringer og opplevelser:.....	39
Kapittel 5: Drøfting.....	41
5.1 Forskningsspørsmål 1) Hvordan opplever PP-rådgivere sin rolle «i laget rundt elevene» som bor i fosterhjem? .....	41
5.1.1 Drøfting.....	41
5.1.2 Oppsummerende svar på forskningsspørsmålet .....	46
5.2 Forskningsspørsmål 2) Hvordan opplever PP-rådgivere samhandlingen med barneverntjenesten og skole?.....	47
5.2.1 Drøfting.....	47
5.2.2 Oppsummerende svar på forskningsspørsmålet .....	51
5.3 Forskningsspørsmål 3) Hvordan opplever PP-rådgivere sitt bidrag til skolemestring for elever som bor i fosterhjem?.....	51
5.3.1 Drøfting.....	52
5.3.2 Oppsummerende svar på forskningsspørsmålet .....	55
Kapittel 6: Avsluttende refleksjoner.....	56
6.1 Oppsummering av forskningen og svar på problemstillingen .....	56
6.2 Studiens begrensninger .....	57
6.3 Behov for videre forskning.....	58
Referanseliste.....	59
Vedlegg 1. Godkjenning fra SIKT.....	64
Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	66
Vedlegg 3. Intervjuguide til samtale med PP-rådgivere .....	70
Vedlegg 4. Oversikt koding .....	73
Vedlegg 5. SDI-modellen.....	79

## Oversikt over figurer:

Figur 1. «Laget rundt elevene» som har fokus i denne oppgaven. ....	2
Figur 2. Oversikt over 4 hovedkategorier med underkategorier .....	22
Figur 3. Lærende ledelse: organisasjonsledelse og tverrfaglig samarbeidsledelse i møter .....	23
Figur 4. Rolleavklaring: Skole, barnevern og PPT .....	25
Figur 5. Forventninger til eleven og felles mål og fokusområder .....	30
Figur 6. Dele perspektiv og lytte til perspektiv .....	35
Figur 7. SDI-modellen .....	79

## Oversikt over tabeller:

Tabell 1. Organisasjonsledelse .....	23
Tabell 2. Tverrfaglig samarbeidsledelse i møter .....	24
Tabell 3. Skolens rolle .....	25
Tabell 4. Barneverntjenestens rolle .....	26
Tabell 5. Systemrettet arbeid .....	27
Tabell 6. Individrettet arbeid .....	29
Tabell 7. Relasjonsvansker .....	30
Tabell 8. Forventninger til eleven .....	31
Tabell 9. Felles mål og fokusområder .....	34
Tabell 10. Dele perspektiv .....	36
Tabell 11. Lytte til perspektiv .....	38
Tabell 12. Brukermedvirkning .....	39
Tabell 13. Oversikt over alle koder med informantnummer og sitatnummer .....	73

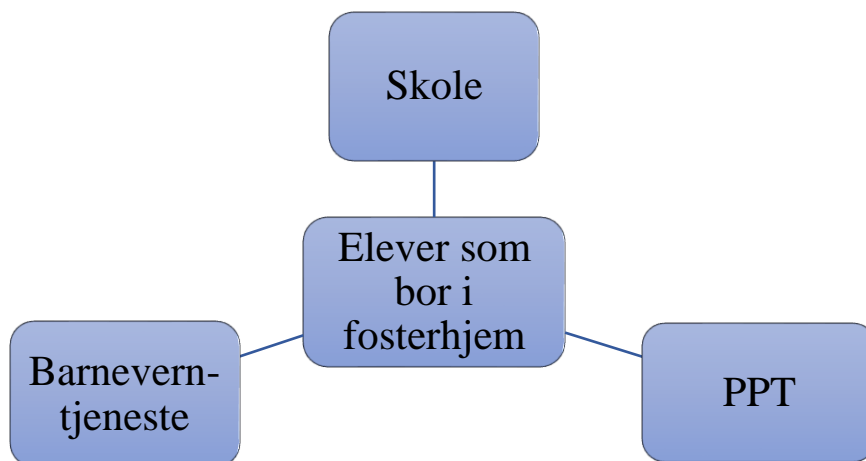
## Kapittel 1: Innledning

I denne masterstudien settes søkelys på samhandling mellom grunnskole, barneverntjeneste og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (heretter omtalt som PPT). Fokus er PP-rådgiveres erfaringer med å bidra til bedre samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem. Dette kapitlet redegjør for studiens mål og hensikt, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, bakgrunn for valg av tema, gjennomgang av sentrale styringsdokumenter, det juridiske rammeverket og oppgavens disposisjon.

### 1.1 Studiens mål og hensikt

De siste årene har tverrfaglig innsats vært et sentralt satsingsområde og en ledelsesstrategi for et inkluderende læringsmiljø (Tveitnes & Stokke, 2022, s. 44). I Meld.St.6 (2019-2020) ligger det en klar forventning om å utvikle og utnytte eksisterende kompetanser for å gi elever optimale vilkår for læring og utvikling (Haug, 2022, s. 14). Alle barn, uavhengig av bakgrunn, skal ha en trygg og forutsigbar skolehverdag der de opplever mestring og når sitt læringspotensial (Bufdir, 2016, s. 1). Da er det avgjørende at skolen og barnevernet har et godt og gjensidig samarbeid preget av tillit, åpenhet og respekt (Bufdir, 2016, s. 1). Ut fra disse satsingene er formålet med masterstudien å undersøke betydningen av samhandling i laget rundt elevene som bor i fosterhjem, for å bidra til inkludering og skolemestring. For å undersøke dette er det hensiktsmessig å søke kunnskap om hvordan PPT kan bidra til å løfte kvaliteten på tverrfaglig samhandling mellom skole og barneverntjeneste. Dette kan være med å bidra til en likeverdig opplæring og et inkluderende skolemiljø for en gruppe utsatte barn og unge, noe som er forenlig med målsettingen i Utdanningsdirektoratets «Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» (Udir, 2024).

I Meld.St.6 (2019-2020, s. 57) settes også spesielt søkelys på forebyggende innsats og samhandling i laget rundt barnet. Regjeringen mener at kompetansen bør være så nær barna som mulig, og at vi må bygge et lag rundt elevene. «Laget rundt elevene» er et prinsipp som innebærer en forståelse av at fagpersoner fra ulike disipliner må løfte i lag for å bidra til trygghet og et godt skolemiljø (Olsen & Haug, 2022, s. 5). Dette laget kan bestå av ulike representanter, ut fra barnets behov (Barneombudet, 2023, s. 3-5). Ofte er for eksempel skolehelsetjenesten, fosterforeldre, barnevern, PPT, barnekoordinator, barne- og ungdomspsykiatrien en viktig del av laget. I denne masterstudien har jeg avgrenset fokus til å se på samhandlingen mellom disse tre aktørene: representanter fra skolen, barneverntjenesten og PPT. Begrunnelsen for valg av fokusområde handler om at skolemyndigheter og barnevernmyndigheter deler et felles ansvar for opplæringen til barn som bor i fosterhjem. Studien avgrenser og spisser fokus omkring hvordan PPT kan bistå som likeverdig part, for å bidra til bedre samhandling mellom skole og barnevern. Se figur 1.



Figur 1. «Laget rundt elevene» som har fokus i denne oppgaven.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling, avklaring av sentrale begrep og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i politisk satsing på tverrfaglig samhandling i skolen (Meld.St.6, 2019-2020) ny lovgivning (Barnevernsloven, 2021; Opplæringslova, 2023) som setter fokus på forebyggende arbeid, samt teori og tidligere forskning om utdannings- og opplæringssituasjonen til elever i barnevernet, er problemstillingen som følgende:

*Hvordan kan PPT bidra til samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem?*

Fokuset i denne oppgaven er opplevelsene til fire PP-rådgivere, og deres erfaringer med å bidra til samhandling rundt skolemestring. Begrunnelsen for dette valget handler om at PPT har en betydningsfull funksjon som rådgivende instans, og at PPT har en viktig rolle som inkluderingsagent og utviklingsaktør (Meld.St.6, 2019-2020, s. 55). PPT skal bidra til forebyggende innsatser og til å utvikle og vedlikeholde gode oppvekstvillkår og inkluderende læringsmiljøer for elever med særlige behov (Fasting & Breilid, 2020, s. 12). De mest sentrale begrepene i problemstillingen er PPT (som utviklingsaktør), skolemestring og samhandling. I tillegg har jeg valgt å bruke betegnelsen «elever som bor i fosterhjem» for å beskrive målgruppen i denne masterstudien. Jeg vil i det følgende forklare hva jeg legger i disse fire begrepene/betegnelsene i denne oppgaven:

*PPT som utviklingsaktør:* De siste årene har sentrale føringer endret forventningene til den rollen PPT skal ha i tverrfaglig samarbeid, og fokuset på forebyggende arbeid har stadig økt (Meld.St.6, 2019-2020, s. 55; Udir, 2022). PPT skal ha en sentral rolle i arbeidet med å skape gode oppvekst- og læringsarenaer (Fasting & Breilid, 2020, s. 2) og som inkluderingsagent for utsatte elever. Rolleforståelse og rollebeskrivelse til PP-rådgivere er viktig for å beskrive forventninger og normer som stilles til en person i relasjon til andre (Stokke & Lien, 2022, s. 117), samt hvordan innsatsen prioriteres og gjennomføres. Rolleforståelse er sentralt for den enkeltes opplevelse av seg selv i rollen og opplevelsen av andres rolle i tverrfaglig samarbeid og for profesjonsidentiteten (Stokke & Lien, 2022, s. 115-118).

*Samhandling* blir i St.meld 47 (2008-2009, s. 13) forklart som evnen til oppgavefordeling

seg imellom for å nå et felles, omforent mål, samt evne til å gjennomføre oppgavene på en koordinert og rasjonell måte. Etter år 2000 har det skjedd en endring i diskurs fra samordningsdiskurs til samhandlingsdiskurs (Sandvin & Breimo, 2022, s. 34). Begrepet var dominerende innenfor helse- og sosialpolitikken, men har nå fått økt betydning innenfor skole- og utdanningspolitikken (Sandvin & Breimo, 2022, s. 28). Samhandling kommer fra det engelske ordet «collabration.» Begrepet brukes ofte synonymt med samarbeid, og mange ulike ord er benyttet for å beskrive samarbeid, for eksempel samordning, kommunikasjon, samspill, team, medvirkning, partnerskap, relasjoner og samskaping (Haug, 2022, s. 13).

*Skolemestring* handler både om skoleprestasjoner og trivsel. Gode skoleprestasjoner og skoletrivsel er beskyttende faktorer for langsiktig utvikling, og påvirker sannsynligheten for et høyere utdanningsnivå og selvstendig voksenliv (Skilbred & Havik, 2011, s. 147). I absolutte tall er det likevel mange unge som bor i fosterhjem og institusjon som klarer seg godt på skolen, men andelen er klart lavere enn i den øvrige befolkningen (Halvorsen, 2020, s. 10).

*Elever som bor i fosterhjem* er barn som er under barnevernets omsorg. Fosterhjem er det vanligste plasseringstiltaket i Norge i dag, og betegner situasjonen som over 8000 barn i Norge lever i (Bufdir, 2022), og angår mindre enn 1 % av barnepopulasjonen. Begrunnelsen for terminologien «elever som bor i fosterhjem» handler om at betegnelsen er beskrivende og mer nøytral enn for eksempel begreper som «fosterbarn» eller «barnevernsbarn». I arbeidet med denne elevgruppen er det nødvendig å være bevisst på faren for unødig kategorisering. Derfor vil jeg understreke at selv om denne elevgruppen har noen fellesnevnerer, er hvert enkelt barn unikt og forskjellig fra fødsel, med sin unike erfaringsbakgrunn.

### **Forskningsspørsmål**

Problemstillingen er brutt ned til tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan opplever PP-rådgivere sin rolle «i laget rundt elevene» som bor i fosterhjem?
- 2) Hvordan opplever PP-rådgivere samhandlingen med barneverntjenesten og skole?
- 3) Hvordan opplever PP-rådgivere sitt bidrag til skolemestring for elever som bor i fosterhjem?

Hensikten med utviklingen av forskningsspørsmålene har vært å sikre fokus og at problemstillingen blir godt belyst, samt danne et utgangspunkt for drøfting og diskusjon. Både problemstilling og forskningsspørsmålene er utarbeidet med bakgrunn i tidligere forskning.

### **1.3 Bakgrunn for valg av tema: tidligere forskning**

Barn som er under barnevernet har utfordringer med skolemestring. Dette fremkommer internasjonalt (Jackson & Cameron, 2012, s. 1007-1014; Vinnerljung, 1998, s. 58-76; Vinnerljung et al., 2015, s. 15), og nyere forskning fra Norge peker på samme marginaliseringstendenser (Backe-Hansen et al., 2014, s. 23-25; Clausen & Kristoffersen, 2008; Dæhlen et al., 2017, s. 29-30; Halvorsen, 2020, s. 10-17; Kirkøen et al., 2019, s. 246; Thrana & Kojan, 2020, s. 29). Drange et al. (2022, s. 4) har funnet ut at det går like bra eller bedre med barn plassert i fosterhjem som med barn som startet med tiltak i hjemmet. Elever som bor i fosterhjem fullfører i større grad

videregående opplæring enn elever som bor på institusjon (Clausen & Kristoffersen, 2008, s. 37; Dæhlen, 2017, s. 221).

På gruppenivå er det en del felles typiske utfordringer som går igjen hos elever som bor i fosterhjem sammenlignet med majoritetsbefolkningen. Årsakene til utfordringene som kan oppstå anses å være komplekse, og berører individuelle risikofaktorer og demografiske risikofaktorer som klassetilhørighet og fattigdom, sammenbrudd i familier og flyttinger av barn (Skilbred & Havik, 2011, s. 154). Forskning på omsorgssvikt viser sammenheng mellom de psykososiale belastningene familier lever under og risiko for at et barn er utsatt for omsorgssvikt (Killen, 2010, s. 40), og at omsorgssvikt har alvorlige konsekvenser for barns psykiske, kognitive og sosiale utvikling. Erfaringene man får gjennom å samhandle med omsorgsgiver er basis for en indre kognitiv modell for hvordan man samhandler med andre mennesker (Rud Olufsen, 2022).

Indikatorer for marginalisering kan handle om skoleprestasjoner, tilknytning til arbeidsmarkedet, inntekt, sosialhjelp og uførhet (Backe-Hansen et al., 2014, s. 23). Utfordringene kan være relatert til relasjonsbrudd og tilknytningsvansker, diskontinuitet i skolegang (skolebytte og flyttinger) og konsentrasjonsvansker med bakgrunn i tidligere omsorgssvikt (traumer). Andre utfordringer kan være faglige hull/ferdighetsmangler, atferdsvansker, psykisk uhelse og psykososiale problemer, mobbing og utenforskap, rus, kriminalitet, høyt skolefravær, samt at flere dør unge (Dæhlen, 2017, s. 221).

Utfordringene med å mestre skole kan grovt sett deles inn i tre hovedtyper (Halvorsen, 2020, s. 12). Det er problemer med å mestre skolefaglige utfordringer, eksternaliserende vansker (aggressiv og regelbrytende) og internaliserende vansker (angst, depresjon, tilbaketrekking, skolevegring). Med dette som bakteppe, bør barn med tiltak i barnevernet få ekstra støtte i skolen, men det finnes lite kunnskap om effektive støttetiltak for elevgruppen (Kirkøen et al., 2019, s. 246). Det etterlyses blant annet bedre samordning av tjenester, spesielt mellom barnevern og utdanningssektoren (Bufdir, 2013, s. 14; 2014, s. 3; 2016, s. 35; Seeberg et al., 2013, s. 40). Det pekes på at barnevern og skole må ha langt høyere forventninger til elevene (Bufdir, 2014, s. 3). Betydningen av tidlig innsats og forebyggende arbeid i tverrfaglig samhandling vektlegges spesielt i de nyeste offentlige styringsdokumentene.

#### **1.4 Sentrale styringsdokumenter**

I Norge er det bred politisk enighet om at skolen skal være inkluderende for alle, uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Norge sluttet seg til den internasjonale Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) etter at den ble vedtatt på UNESCOs «World Conference on Special Needs Education» i 1994, i regi av FN. Erklæringen handler om inkludering av alle barn, og et skifte fra kun å se på barn med særskilte behov, til å se på inkluderende opplæring for alle barn. Tilpasset opplæring ble et viktig prinsipp i opplæringsloven av 1998, og er videreført som et sentralt begrep også i ny opplæringslov som trer i kraft fra august 2024.

I dagens samfunn er skolegang og utdanning utvilsomt blitt viktigere enn tidligere (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 249), noe som fordrer at utsatte barn og unge må få den støtten de har behov for av omsorgspersoner og hjelpeapparatet. I veilederen «Samarbeid mellom skole og barnevern» utarbeidet av Barne- ungdoms og familiedirektoratet (Bufdir, 2016), presiseres det at skole og barnevern har et felles ansvar for opplæringen. Skole er den viktigste enkeltfaktoren når det skal legges til rette for at barn som bor i fosterhjem skal mestre sine voksenliv (Bufdir, 2013, s. 24). Det

heter at «god skole er godt barnevern» (Bufdir, 2013, s. 24), fordi skolen kan forebygge marginalisering. Dette fordi utdanning bidrar til å legge grunnlag for selvrespekt og personlig mestring, som påvirker muligheten for å klare seg i samfunnet. I følge Bufdirs skolerapport (2014, s. 3) må det utvikles et bedre samarbeid, der skole og barnevern våger å trå inn i hverandres fagfelt for å erverve ny kunnskap om hverandre.

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» fremheves det at systematisk arbeid og kartlegging er sentralt for å sikre tidlig innsats for livslang læring. Her vises det at læring tydelig følger sosiale mønstre (s. 3), og det understrekes at det ligger et stort samfunnsansvar her, som fordrer handling. I Meld. St. 18 (2010-2011) «Læring og fellesskap» ble PPT omtalt som en viktig støttetjeneste for styrket samarbeid og koordinering av tidlig innsats, og skal bidra til helhet og sammenheng i tiltak (s. 91).

I Meld.St.21 (2016-2017) «Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen», står det at for at barn og unge skal ha lyst til å lære noe, være motiverte og oppleve mestring, så er det betydningsfullt at alle som har en rolle i utdanningssystemet har lærelyst (s. 7). Alle må ha et ønske om å lære noe nytt, ønske om å lære av hverandre og ha mulighet og rom for å prøve og feile og få noe til. Her står det også at tiltak rettet mot sosiale og emosjonelle forhold har større effekter enn tiltak rettet mot skolefagene. For eksempel at undersøkelser (s. 45-46) peker i retning av at elevene får bedre læringsresultater når de opplever et godt og inkluderende læringsmiljø, med lite mobbing, god faglig støtte og et godt forhold til lærerne.

Meld.St.6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» er en stortingsmelding fra kunnskapsdepartementet som understreker betydningen av tidlig innsats og inkluderende miljøer i utdanningssektoren. Regjeringen vil bygge et tverrfaglig lag rundt barna, og setter fokus på betydningen av samarbeid mellom skole, barnehage i samarbeid med lokale støtteinstanser som PPT og skolehelsetjenesten (s. 78). Dette anses som nødvendig slik at alle barn og unge får like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger (s. 7).

Regjeringen har lenge vært opptatt av å øke andelen unge som fullfører videregående skole. «Fullføringsreformen- med åpne dører til verden og fremtiden» er tittelen på Meld.St.21 (2020-2021). Dette er regjeringens tilråding for å nå målet om en inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring (s. 7). Her nevnes også eksplisitt barn og unge med barnevernserfaring og deres opplæringssituasjon som et viktig satsingsområde (s. 26). Det vises til at skole og opplæring for elever i barnevernet har vært et viktig satsingsområde for Barne- og familiedirektoratet (Bufdir) fra 2014. Denne satsingen har hatt som mål å sette fokus på elevgruppen og bidra til bedre samarbeid mellom skole og barnevern. For å lykkes med å skape gode vilkår for samarbeid, er det essensielt å ha god kjennskap til juridisk rammeverk.

### **1.5 Juridisk rammeverk**

Opplæringen for barn som bor i fosterhjem befinner seg i et møtepunkt mellom tre lover: opplæringsloven, barnevernloven og barneloven (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 30). I tillegg er barnekonvensjonen sentral, ettersom konvensjonen er en del av grunnloven og gjelder over annen lovgivning dersom lovene står mot hverandre. I det følgende vil jeg

starte med å gi en kort beskrivelse av barnekonvensjonen, og deretter beskrivelse av mandatet til skolen, PP-tjenesten og barneverntjenesten.

### **1.5.1 Barnekonvensjonen**

FNs konvensjon om barns rettigheter (1989) er en internasjonal avtale som gir alle barn i verden under 18 år de samme grunnleggende rettighetene. Barnekonvensjonen ble vedtatt i 1989 og trådte i kraft i Norge i 1991 (FN-sambandet, 2023), og i 2003 ble den en del av norsk grunnlov. Dette er den første konvensjonen som gir barn spesiell juridisk status og krav på spesiell beskyttelse. Barnekonvensjonen består av 54 artikler, men i denne oppgaven velger jeg å trekke frem artikkel 3, artikkel 12 og artikkel 13. I opplæringsøyemed er artikkel 3 «barnets beste» sentral. Det vil si at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle saker som berører barnet. Barnets beste skal ligge til grunn for hvordan opplæringstilbudet ser ut og hvilke tiltak som iverksettes. Artikkel 12 handler om respekt for barnets meninger og artikkel 13 om ytringsfrihet. Her ligger det at barn har rett til å uttale seg i alle saker som angår dem, og at voksne er forpliktet til å lytte og ta barnets meninger på alvor. Det ligger et ansvar hos PP-rådgivere, lærere og ansatte i barneverntjenesten å sikre barn muligheter for medvirkning, slik at de får lagt frem sine meninger, ønsker og tanker. Elevens stemme og beste er også en sentral del av skolens mandat.

### **1.5.2 Skolens mandat**

Ny opplæringslov trer i kraft august 2024, og denne loven skal erstatte opplæringsloven fra 1998 (Opplæringslova, 1998). Loven regulerer skolehverdagen til over 820 000 elever (Regjeringen, 2023). Formålet med opplæringsloven er at alle elever skal få god opplæring i et godt miljø. Et formål med opplæringen i §1-3, er blant annet at opplæringen skal åpne døren mot verden og fremtiden.

I opplæringsloven kapittel 11 (Opplæringslova, 2023) beskrives lovene som regulerer tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging. Sentrale lovbestemmelser er § 11-1 som beskriver at elevene skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, uavhengig av forutsetninger, og at alle skal få utnyttet og utviklet evnene sine, jmf § 11-2. Lærerne er forpliktet til å følge med på utviklingen til elevene, og melde fra til rektor dersom det er tvil om en elev har tilfredsstillende utbytte. Dersom det er tvil, skal det settes inn tiltak. Etter § 11-3 beskrives også plikten skolen har til intensiv opplæring på 1.-4. trinn. Elever som står i fare for å ikke ha forventet progresjon i lesing, skriving og regning, skal raskt få intensiv opplæring.

Opplæringslovens § 11-4 lovfester retten på personlig assistanse. Det vil si at elever som trenger personlig assistanse, må få det de trenger for å ha tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Retten på fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemidler er lovfestet i § 11-5. Det handler også om at elevene skal få den tilretteleggingen de trenger for å kunne delta i opplæringen og få tilfredsstillende utbytte, samt rett til nødvendig opplæring i bruk av slikt utstyr. Dersom skolen vurderer at en elev ikke kan få tilfredsstillende utbytte innenfor hva det er mulig å få til innenfor rammene av ordinær opplæring, må skolen i samarbeid med foresatte, vurdere om eleven skal henvises til PPT.

### **1.5.3 PP-tjenestens mandat**

PPTs mandat i ny opplæringslov (Opplæringslova, 2023) kan forenklet deles inn i tre deler. Mandatet handler om å samarbeide og støtte skolene i det forebyggende arbeid for å gi elever et inkluderende opplæringstilbud, vurdere behovet for individuell tilrettelegging og utarbeide sakkyndig vurdering der loven krever det, samt hjelpe til med



kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det som frem til august 2024 het «spesialundervisning» erstattes av begrepet «individuell tilrettelagt opplæring». Retten til individuell tilrettelegging er ment å fungere som et sikkerhetsnett for elever som ikke kan få utbytte av det ordinære tilbudet (Olsen & Haug, 2022, s. 147). Bestemmelsen finner vi i opplæringsloven, § 11-6 (Opplæringslova, 2023). Det står at elever har rett til individuelt tilrettelagt opplæring dersom de trenger det for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. I denne vurderingen skal det legges stor vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal utformes slik at det samlet gir tilfredsstillende utbytte sammenlignet med andre elever, og i tråd med opplæringsmål som er realistiske for eleven. I § 11-7 presiseres det at PPT må gjøre en sakkyndig vurdering, før det kan fattes vedtak om individuell tilrettelagt opplæring. PPT skal ta stilling til om eleven trenger individuell tilrettelagt opplæring, og dersom en elev trenger personlig assistanse eller fysisk tilrettelegging etter §§ 11-4 og 11-5, skal den sakkyndige vurderingen gjøre en helhetlig vurdering av hva slags tilrettelegging eleven har behov for. I vurderingen skal det legges stor vekt på hva eleven og foreldrene mener.

PPT skal samarbeide med skolene og støtte skolene i det forebyggende arbeidet for å gi et inkluderende opplæringstilbud til elever som kan ha behov for tilrettelegging i opplæringen. Det står presisert i § 11-13 at PPT skal støtte og veilede skolene i å greie ut (kartlegge) behov for tilrettelegging av opplæringen og i å sette inn tiltak så tidlig som mulig når det trengs. Videre står det at PPT skal hjelpe til med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling slik at opplæringstilbudet blir så inkluderende og godt som mulig. Fasting og Sundar (2018, s. 17) definerer systemarbeid som: «*systematisk samarbeid og samhandling om å forbedre og kvalitetssikre skolens samlede virksomhet der både aktører i skolen og PPT har en rolle.*» En inkluderende opplæring skapes gjennom refleksjon over eksisterende organisering og praksis (Fasting & Sundar, 2018, s. 18). PPTs ansvar omkring samarbeid og samordning er forpliktet til andre faginstanser/faggrupper jamfør Opplæringslova (2023) kapittel 24, som i denne maserstudien spesifikt gjelder barneverntjenesten.

#### **1.5.4 Barneverntjenestens mandat**

01.01.2022 trådte barnevernsreformen, også omtalt som oppvekstreformen, i kraft. Endringen er basert på en erkjennelse av at det ikke er mulig å foreta strukturelle og innholdsmessige endringer av barneverntjenesten, uten at det berører de øvrige oppvekstområdene (Moe & Kvello, 2023, s. 39). Denne omleggingen fordrer at kommunene må dreie fokuset mot forebyggende og tidlig innsats (Bufdir, 2022). Dette stiller krav til de kommunale velferdstjenestenes kvalitet, virke og samhandling.

1. januar 2023 trådte det i kraft en ny barnevernslov (Barnevernsloven, 2021) som erstattet den tidligere loven av 1992 (Barnevernsloven, 1992). Formålet med barnevernloven er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid. I barnevernloven av 2021 § 1-1 står det også at loven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse, og at barn og unge får gode og trygge oppvekstvilkår. Barneverntjenesten har myndighet til å sette inn frivillige hjelpetiltak, eller gi pålegg om hjelpetiltak. Dersom mindre inngripende tiltak ikke er tilstrekkelig, kan barneverntjenesten vedta omsorgsovertakelse jamfør § 5-1. Når det treffes vedtak om omsorgsovertakelse, skal det fremgå av vedtaket om barnet skal bo i en barnevernsinstitusjon eller i fosterhjem.

## **1.6 Oppgavens disposisjon**

Oppgaven er bygd opp av seks kapitler. I kapittel 1 aktualiseres temaet, og det gis en presentasjon av problemstilling, forskningsspørsmål, innføring i grunnlagsdokumenter og lovgivning. Kapittel 2 redegjør for teorigrunnet som studien bygger på. Det gis en innføring i Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori og Meads speilingsteori. Deretter kommer teori om tverrfaglig samhandling og samarbeidslæring. I kapittel 3 følger beskrivelser av forskningsmetode og metodiske vurderinger. Kapittel 4 er presentasjon av funn og analyse og kapittel 5 drøfting. Kapittel 6 er avsluttende refleksjoner, oppsummering av forskningen og svar på problemstillingen, samt at det pekes på studiens begrensninger og behov for videre forskning.

## Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres de teoretiske perspektivene denne masterstudien bygger på. Kapittel 2.1 starter med å presentere Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori. Kapittel 2.2 gir en innføring i Meads speilingsteori. Både Vygotskij og Mead har til felles at teoriene understreker betydningen av sosiale interaksjoner og vektlegger betydningen av språk og den kulturelle konteksten vi lever i. Kapittel 2.3 redegjør for teori omkring hva som kan fremme eller hemme tverrfaglig samhandling. Til sist, i kapittel 2.4 gjøres det rede for samarbeidslæring som teoretisk rammeverk.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Gjennom hele arbeidsprosessen med oppgaven er det lagt til grunn en sosiokulturell læringsteori. Opprinnelig kommer dette læringssynet fra skriftene til den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) fra Sovjetunionen på 1920- og 1930- tallet. Et slikt syn på læring dreier seg om at læring skjer gjennom bruk av språk i sosial praksis. Dette innebærer en forståelse om at utvikling og læring ikke kan studeres alene som en utviklingsprosess i individet, men må ses i sammenheng med omgivelsene og miljøet rundt (Tetzchner, 2019, s. 151). I følge Vygotskij skjer læring gjennom dialoger og samhandling med viktige andre (Gudbrandsen, 2017, s. 286). Det vil si at barn ikke konstruerer kunnskapen alene. Barnets evner blir ikke til ut fra barnets individuelle kognitive prosesser (Tetzchner, 2019, s. 151), fordi det er i dialogene og samhandlingen med andre at vi utvikler oss, og det er her den kulturelle betydningen kommer inn. Kulturen som et barn vokser opp i, har innflytelse på deres tenkning, både gjennom uformelle samspill og formell opplæring (Tetzchner, 2019, s. 151-155). Dette synet har likheter med Urie Broefvangers (1917-2005) økologiske systemteori som han introduserte i 1979 (Gudbrandsen, 2017, s. 51). Broefvanger har satt fokus på betydningen av kontekst, og forklarer utvikling og vekst som en gjensidig påvirkningsprosess mellom enkeltindividet og miljøet rundt (Gudbrandsen, 2017, s. 52). Grunnstrukturene i hans modell er inndelingen i mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene (Gudbrandsen, 2017, s. 54).

Vygotskij er også særlig kjent for sin teori om den «proksimale utviklingssone,» også kalt «den nære utviklingssone» (Tetzchner, 2019, s. 154). Det handler om at vi skiller mellom det barnet kan klare selvstendig, og hva barnet kan mestre sammen med litt støtte fra voksne eller andre mer kompetente. I samspillet får barnet bekreftet etablerte ferdigheter, og trenger etter hvert mindre hjelp for å klare å løse oppgaven på egenhånd (Tetzchner, 2019, s. 154). Etter hvert får barnet kognitive redskaper og bruken av redskaper blir internalisert. Innen sosialkonstruktivistiske utviklingsteorier blir den voksnes støtte til barnet kalt mediering (Tetzchner, 2019, s. 154). Støtten som voksne gir barnet må tilpasses barnets nære utviklingssone. Når dette skjer kan hjelpen beskrives som «et støttende stilas» eller «scaffolding» på engelsk (Gudbrandsen, 2017, s. 221). Det var den amerikanske psykologen Jerome Bruner og Gail Ross som sammen med sine kollegaer utviklet og gjorde begrepet «stilas» kjent, for å beskrive «ledet samspill» (Gudbrandsen, 2017, s. 221). Det vil si den måten en voksen støtter eller veileder et barn på, som ligger et nivå over det barnet kan mestre på egenhånd. Grunntanken er at det barnet kan klare med støtte i dag, kan barnet klare alene i morgen (Flatås, 2022, s. 14). Det er hensiktsmessig å kartlegge hva som er den nære utviklingssone. To barn som er på samme faglige nivå, kan oppnå ulike resultater med hjelp. Det vil si at de kan ha ulike nære utviklingssoner og ulike læringspotensial. Det er i den nære utviklingssone at det skjer læring og utvikling. En forutsetning for at læring og

utvikling skjer, er også at barnet blir speilet av viktige omsorgspersoner.

## **2.2 Speilingsteori- «Å ta den andres perspektiv»**

Speilingsteorien er et konsept innenfor sosialpsykologien som er utviklet av George Herbert Mead (1863-1931) på begynnelsen av 1900-tallet (Mead, 1934, s. IV). Han var en amerikansk filosof, psykolog og sosiolog som er kjent for å ha utviklet teorien om «symbolsk interaksjonisme» og en speilingsteori som går ut på at individets selvforståelse og identitet blir utviklet og formet gjennom sosiale interaksjoner og gjensidig speiling i samfunnet. Mead brukte begrepet «the self» som er «selvet» på norsk. Mead (1934, s. 135) mente at selvet ikke finnes i mennesket fra fødsel av, men at det dannes etter hvert som barnet gjør erfaringer i relasjon med betydningsfulle voksne (Gudbrandsen, 2017, s. 267). Mead var opptatt av selvbegrepet som han delte i «The I» og «The me» for å beskrive to deler av selvet. Jeget er den umiddelbart handlende delen som i neste omgang kan objektivisere det subjektive og gjøre «meg» tilgjengelig for selvrefleksjon (Gudbrandsen, 2017, s. 267). Mead innførte også et begrep som han har kalt «den generaliserte andre» (Mead, 1934, s. 154). Dette er alle mennesker vi er omgitt av som har en betydning for oss. Speilingsteorien går ut på at vi speiler oss i andre og de tilbakemeldingene andre gir på oss selv. Dette er en kontinuerlig prosess som pågår hele livet. Speilingsteorien vektlegger særlig betydningen av primære mellommenneskelige relasjoner i utviklingen av sosial og emosjonell utvikling. Mead var også opptatt av språket og kommunikasjon. Både verbal og ikke verbal kommunikasjon med andre, er med og bidrar til å utvikle selvoppfatningen. Mead snakker om at utvikling av selvet skjer i tre ulike faser:

Den første fasen er når babyen imiterer menneskene rundt seg. Når foreldrene smiler, så smiler barnet tilbake. I denne første fasen er det de nærmeste rundt barnet som har betydning. Den neste fasen kalles «Play stage» (Vaage, 1998, s. 235). Fra 2-års alderen av begynner barnet å delta i rollelek. Barnet begynner å trene på rolletaking, gjennom å leke for eksempel «far og mor,» politi og doktor. Nå begynner barnet å kunne se seg selv fra andres perspektiv. Den siste fasen kalles «game stage» (Vaage, 1998, s. 235). I denne fasen begynner barnet å forstå mer komplekse spilleregler som finnes i samfunnet, og begynner å bli bevisst på at det er forventninger til ulike roller. For eksempel forventninger til å være skoleelev, være kaptein på fotballaget eller i elevrådet på skolen. For at en gruppe skal kunne fungere sammen, er det helt avgjørende at den enkelte kjenner sin egen rolle godt.

Hos Mead regnes det «å ta den andres perspektiv» for å være selve grunnprinsippet i hans teori om sosialisering (Vaage, 1998, s. 34-35). Mead brukte begrepet for å karakterisere relasjonen mellom individet og verden når det kommer til erfaring. Det vil si at hver enkelt erfarer verden på en litt annen måte, og ser på tilværelsen fra en litt annen vinkel. Det er nettopp denne differensieringen av erfaring i en felles erfaringsverden som han ønsket å gripe og sette ord på (Vaage, 1998, s. 35). I følge Roland (2021, s. 34-35) er perspektivtaking nært beslektet med empati, og handler om å sette seg inn i en annen persons ståsted, for selv å respondere på en mer empatisk og hensiktsmessig måte. Kinge (2014, s. 13) mener det er viktigere enn noen gang å ha fokus på empati som kvalitet i relasjonelt arbeid. Perspektivtaking er en relevant kognitiv, sosial og emosjonell ferdighet som kan hjelpe til med å fremme god kommunikasjon. Ferdigheten er betydningsfull i arbeidet med forståelse på tvers av ulike yrkes- og utdanningsbakgrunner.

### **2.3. Faktorer som kan fremme eller hemme tverrfaglig samhandling**

Begrepet tverrfaglig brukes ofte for å beskrive et samarbeid der ulike fagpersoner med ulike fagbakgrunn er involvert (Kinge, 2012, s. 32). Hensikten med tverrfaglig samarbeid og samhandling er å utnytte de ulike instansenes fagkompetanse og ressurser på en samordnet måte (Johannessen & Mikkelsen, 2021, s. 162). Det bygger på en erkjennelse av at barn og unge ikke lever sine liv i sektorer og at støtteapparatet bør være basert på et helhetlig perspektiv (Fylling & Henriksen, 2020, s. 62). For å oppleve nytten av tverrfaglig samarbeid, er det essensielt å etablere en felles forståelse av at det er lettere å oppnå målsettinger i lag. Det vil si at det er fokus på et «felles mål» og at det oppstår «et felles vi subjekt» (Melby & Bachke, 2021, s. 139-140). Det fordrer også en lærende ledelse som legger til rette for en profesjonell læringskultur, og som selv er modeller for læring (Emstad & Birkeland, 2020, s. 14; Roland, 2023, s. 52). Lærende ledelse er ikke en instrumentell metode, men en måte å være på (Emstad & Birkeland, 2020, s. 21) som fremmer nysgjerrighet, undring og ønske om å lære i samspill med andre. I en kunnskapssammenstilling av Brøndbo et al. (2017) gis en oversikt over nasjonal kunnskap om faktorer som påvirker samhandling mellom velferdssektorene vedrørende utsatte barn og unge. I rapportens konklusjon står det at flere faktorer går igjen i litteraturen og ser ut til å påvirke samhandling på ulike måter vedrørende utsatte barn og unge. Fakorene som fremkommer er økonomi, ledelse, kunnskap om hverandres ansvarsområder og funksjoner, grad av kontinuitet og interne rutiner og grad av koordinering (Brøndbo et al., 2017, s. 70-71).

Johannessen og Mikkelsen (2021 s.168) løfter frem at barnehage/skole må få den støtten og kompetansen de har behov for til å gi utsatte barn gode utviklingsmuligheter og en god barndom. Et konstruktivt samarbeid og god samhandling fordrer at ansatte i tjenestene snakker godt sammen og at barnets behov og beste står i sentrum. Godt tverrfaglig samarbeid preges av tillit, åpenhet og respekt (Bufdir, 2016, s. 1; Glavin & Erdal, 2017, s. 44). I en artikkel av Moen (2013) med tittelen «*Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere*» står det at det er viktig å ha kunnskap om hva samarbeid som aktivitet innebærer. Det beskrives at det er fem gjensidig avhengige forhold som utkrystalliserer seg når det kommer til samarbeid. Dette handler om felles forståelse av mål og hensikt, den enkelte deltaker har kunnskap som er relevant for temaet, den enkelte uttrykker og deler sin kunnskap med de andre, den enkelte er engasjert, interessert, åpen og lyttende til det de andre sier og at deltakerne setter delene sammen slik at de munner ut i konkrete tiltak for å nå målet eller målene (Moen, 2013). Det er også sentralt med gjensidig respekt for hverandres ulikheter og faglighet (Glavin & Erdal, 2017, s. 44). I et samarbeid kan de ulike deltakerne utnytte hverandres sterke sider og gode egenskaper. Åpenhet er også vesentlig for at andre skal få innsikt i saken fra ulike sider og perspektiv, og kan forebygge at problemer utvikler seg og at utfordringene vokser seg større enn nødvendig.

Noen ganger kan samarbeid med andre oppleves krevende, og det kan føre til dårlig eller mangelfull samhandling, og at vi ikke klarer å dra i samme retning (Glavin & Erdal, 2017, s. 40). Glavin og Erdal (2017, s. 40-41) deler hindringer og motstand inn i seks ulike kategorier: Domenekonflikter, gevinsten er asymmetrisk fordelt, profesjonsinteresser, motstridende oppgaver, pålagt samarbeid og manglende ressurser. Det kan også være en utfordring i seg selv at mange ser ulikt på verdien av for eksempel samarbeidsmøter, grunnet erfaringer med møter som det ikke kommer noe konstruktivt ut av. Det kan dreie seg om uklar møteledelse, uklare målsettinger, manglende kommunikasjon og trygghet og kjennskap til hverandre (Glavin & Erdal, 2017, s. 40-42). I Meld.St.6 vises

det til at mangel på samarbeid kan bety at viktig informasjon ikke kommer frem, slik at barn ikke får hjelp til rett tid eller ikke i det hele tatt. Dette er blant annet dokumentert i NOU (2017) «Svikt og svik» som er en gjennomgang av saker der barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Her fremkommer det at det offentlige hjelpeapparatet har sviktet i samarbeid og samordning i flere tilfeller, og at det kan få svært alvorlige følger. Taushetsplikt og informasjonsutveksling er et punkt som både kan fremme eller hemme et godt samarbeid og samhandling (Kinge, 2012, s. 43). Det er nødvendig å etablere gode rutiner (Glavin & Erdal, 2017, s. 47) for å få på plass samtykke, og jobbe aktivt for at taushetspliktbestemmelsene ikke skal være et hinder for å utveksle nødvendige opplysninger mellom skole, barnevern og PPT, for å ivareta barn og unges rettigheter og behov på best mulig måte. Dialog og kommunikasjon er nødvendig for å få til samarbeidslæring.

## 2.4 Samarbeidslæring

I følge Flatås (2022, s. 3) er samarbeid spesielt relevant for mestring i en kompleks, globalisert og digitalisert verden. Samarbeidslæring eller kooperativ læring kommer av det engelsk ordet «cooprativ learning», og er en læringsmetode når to til fire kommer sammen og jobber mot samme mål (Flatås, 2022, s. 9).

Samarbeidslæring er sentralt når barnevern, skole og PPT kommer sammen for å søke å finne løsninger og tiltak og handle mot felles mål til det beste for elever som bor i fosterhjem. Samarbeidslæring forutsetter en sosial prosess, og kan stimulere til høyt aktivitetsnivå dersom deltakerne klarer å inspirere og engasjere hverandre. Det er nødvendig at hver deltaker i samarbeidet har en tydelig definert rolle. For å få til god kommunikasjonsflyt, der alle kommer til og deltakerne lytter til hverandre, så er trygghet essensielt. Samarbeidslæring kan deles inn i fem grunnprinsipper (Flatås, 2022, s. 15-18):

**Gjensidig og positiv avhengighet** (Flatås, 2022, s. 15) kan oppstå når skole, barnevern og PPT tenker «vi» i stedet for «jeg». Det er sentralt at representantene som inngår i samarbeidet opplever at de kun kan få til gode resultater sammen med de andre gruppe-medlemmene. De må oppleve at de er koblet til hverandre, og kanskje også at rollene er komplementære, slik at de kan utfylle hverandres perspektiv. Et eksempel kan være å sette lys på hvilke forventninger vi kan stille til en elev som bor i fosterhjem. Da blir det aktuelt å løfte opp dagens fungering og se den i lys av historikk, tidligere traumer, kognitiv utvikling og læringspotensial. Språket brukes som et redskap for å definere at «vi har ansvar for» å jobbe mot skolemestring for eleven/elevgruppen.

**Lik og jevnbyrdig deltakelse** (Flatås, 2022, s. 16) kan oppstå i ansikt til ansikt interaksjon mellom ansatte, for eksempel i skole, barnevern og PPT. Dette kan handle om å diskutere og drøfte konkrete tiltak overfor en elev. Det kan også dreie seg om å drøfte utfordringer, strategier, forståelsesrammer og tilnærminger. Erfaring og kunnskap kan deles, slik at det utvikles ny kunnskap og erkjennelse. Også her er det viktig at deltakerne har tydelige definerte oppgaver. Det må være rom for å utfordre hverandre på spørsmål og svar.

**Individuell ansvarlighet og gruppeansvarlighet** (Flatås, 2022, s. 17) handler om at det må ligge en bevissthet hos den enkelte yrkesutøver om hva som er individuell ansvarlighet. Det vil si at PPT må kjenne sin rolle og sitt mandat i samarbeidet. Hva bidrar PPT med, hva bidrar barnevernet med og hva er skolens ansvar? Det er også vesentlig at alle deltakerne har bevissthet om at man lykkes best i lag, og at den enkelte lykkes best når også de andre lykkes. Det må være fokus på å jobbe mot et felles mål, som for eksempel økt skolemestring for eleven. Felles mål er med å styre retningen i

arbeidsprosessen.

**Samarbeidskompetanse i par og små grupper** (Flatås, 2022, s. 17) dreier seg om at deltakerne trener på ferdigheter i kommunikasjon og konfliktløsning og på å ta gode avgjørelser til barnets beste. I dette ligger betydningen av å lære hverandre å kjenne og bli trygge på hverandre. Vi må få til en klar og tydelig kommunikasjon. Det må være rom for både å lytte og stille spørsmål, gi hverandre støtte og oppmuntring, og løse konflikter som kan oppstå i krevende saker.

**Prosessvurdering** (Flatås, 2022, s. 18) handler om at deltakerne i samarbeidet evaluerer seg selv i løpet av arbeidsprosessen. Det å snakke om hva den enkelte sa og gjorde, det vil si ha fokus på metakommunikasjon. På den måten får den enkelte deltaker tilbakemelding på eget engasjement og initiativ i gruppen, og den enkelte minnes om at samarbeidsferdighetene må brukes. For å få dette til må det settes av nok tid, det må være klare forventninger og mål med arbeidet, konkrete vurderinger i gruppen må vektlegges og det må være fokus på å gi hverandre positive tilbakemeldinger. Evalueringer er nyttige for å løfte blikket og ta et metaperspektiv på samarbeidsprosessen. På den måten kan den enkelte deltaker bli mer selvbevisst og justere seg selv og måte å jobbe på.

## Kapittel 3: Metodiske vurderinger

I dette kapitlet presenteres de metodiske valg, og de forskjellige vurderingene som er gjort underveis i arbeidet tilknyttet datainnsamlingen og bearbeidingen og analyse av materialet. Valg av metodologi henger sammen med synet på virkeligheten og hvilke metoder som brukes for å få kunnskap om den. Problemstillingen *Hvordan kan PPT bidra til samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem?* har vært styrende for valg av forskningsmetode (Thagaard, 2018, s. 53-54). Den har som formål å undersøke PP-rådgiveres erfaringer omkring eget bidrag i forhold til en utsatt gruppe elever. Problemstilling og forskningsspørsmål spør etter erfaringer og opplevelser, som har ledet til et kvalitativt forskningsdesign (Tjora, 2021, s. 128). For å strukturere studien har jeg blitt inspirert av og støttet meg til Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-modellen) av Tjora (2021, s. 20-26). Metoden har sine røtter i «Grounded Theory» og tilnærmer seg materialet nedenfra og opp, og har som mål å bygge opp begreper som er tett på empirien (Glaser & Strauss, 1999, s. 3; Midré, 2009, s. 256). Begrunnelsen for denne analytiske tilnærmingen, er målet om å hente ut potensialet gjennom hele forskningsprosessen.

### 3.1 Sosialkonstruktivistisk utgangspunkt

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er deduktivt utviklet (fra teori). De tre forskningsspørsmålene ble utarbeidet gjennom å bryte ned problemstillingen til tre mindre deler, som til sammen belyser studiens hovedproblemstilling.

Forskningsspørsmålene i studien er:

- Hvordan opplever PP-rådgivere sin rolle «i laget rundt elevene» som bor i fosterhjem?
- Hvordan opplever PP-rådgivere samhandlingen med barneverntjenesten og skole?
- Hvordan opplever PP-rådgivere sitt bidrag til skolemestring for elever som bor i fosterhjem?

Opgavens forskningsspørsmål er relativistiske (Ringdal, 2018, s. 43), det vil si at forskningsspørsmålene er formulert med en anerkjennelse om at det ikke finnes en sannhet med stor S, men ulike oppfatninger, erfaringer og opplevelser avhengig av kultur, perspektiv og kontekst. Studien bygger på et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn (Ringdal, 2018, s. 42-44), der det viktigste ikke nødvendigvis er hvordan virkeligheten er, men hvordan vi oppfatter den (Ringdal, 2018, s. 43). Dette er et systemisk paradigme som er opptatt av det relasjonelle (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 59) og av systemet og miljøet rundt (Gudbrandsen, 2017, s. 52). Dette innebærer at data blir produsert i et samspill og samhandling mellom meg som forsker og informant (Ringdal, 2018, s. 42). Innen en slik forståelse konstrueres vår verden gjennom å reflektere over erfaringer (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 60). Hensikten med masterstudien er ikke å generalisere kunnskap, men å forstå fenomenet dypere og mer fra innsiden.

Sosialkonstruktivisme har berøringspunkter med fenomenologien, fordi jeg har forsøkt å gå inn i forskningen med et åpent blikk, og ikke låse meg fast og gjøre premature konklusjoner. Likevel vil jeg nok si at mitt prosjekt ligger tettere på den hermeneutiske tradisjon, fordi studiens forskningsspørsmål og litteratursøk likevel har vært med å legge noen føringer. Tilnærmingen kan derfor sies å ha både fenomenologisk og hermeneutisk forankring.

Fenomenologi er en filosofi som opprinnelig ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44; Moustakas, 1994, s. ix), og er senere



videreutviklet i ulike retninger. Til å begynne med handlet fenomenologi om bevissthet og opplevelse, men er utvidet til å omfatte menneskers livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Jeg ønsker å beskrive verden og fenomenet slik det oppfattes av PP-rådgivere, og er ikke ute etter å beskrive en objektiv virkelighet. I følge Thagaard (2018, s. 36) tar fenomenologien sikte på å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer eller opplevelser. Jeg er ute etter «tykke beskrivelser» fra PP-rådgivere, det vil si at jeg ikke bare er ute etter å beskrive, men også tolke fenomenet jeg undersøker og analyserer (Thagaard, 2018, s. 19). Det har vært ønskelig å strebe mot å være åpen for erfaringene til PP-rådgiverne, og klare å rette oppmerksomheten mot det som tas for gitt innenfor den spesifikke kulturen.

Hermeneutikk beskrives som læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Innenfor hermeneutikken foregår det en vekselvirkning mellom del og helhet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Det vil si kunnskap jeg har om temaet fra før (forforståelse) og ny innsikt fra empirien og teorier som jeg leser om underveis. Erfaringer jeg har med meg kan hjelpe meg å stille spørsmål, men kan også snevre inn synsfeltet mitt på grunn av fordommer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Det er nødvendig å være bevisst egen forforståelse. På forhånd har jeg tenkt at PPTs innsats overfor elevgruppen er varierende og tilfeldig. Grep jeg har gjort for å utvide egen forforståelse har vært å diskutere/drøfte temaet og relevante forskningsspørsmål med ansatte fra både PP-tjenesten og barnevernfeltet. Hensikten med dette har vært å utvide horisonten, og et forsøk på å reflektere omkring problemstillingen ut fra «to leirer»/to ulike profesjoner. Samtidig kan det være en svakhet at jeg er formet etter 10 år i PPT og at jeg burde vært tettere på fagmiljøet innenfor barnevern og sosialt arbeid. På bakgrunn av vitenskapsteoretisk ståsted, problemstilling og forskningsspørsmål er kvalitative dybdeintervju hensiktsmessig fremgangsmåte.

### **3.2 Kvalitativt dybdeintervju**

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har det vært hensiktsmessig å velge en metode som gir meg mulighet for dybdeforståelse (Tjora, 2021, s. 127) av PP-rådgiveres erfaringer. Dette vil jeg best oppnå i nær kontakt med PP-rådgivere.

Kvalitative intervjuer er godt egnet for å få frem opplevelser, erfaringer, tanker, følelser og for å få til en undring sammen med andre. Kvalitativ metode har en induktiv slagside, der jeg tar utgangspunkt i data for å utvikle analytiske perspektiver, i stedet for å ta utgangspunkt i teori (Thagaard, 2018, s. 172). I masterstudien er det datamaterialet som er utgangspunktet for funnene, og mine funn kan ses opp mot tidligere forskning og teori for å styrke forskningens troverdighet. Det er forskeren som er instrumentet i datainnsamlingen, så planleggingen av intervjuene har vært viktig for kvaliteten. Det samme har refleksjon rundt egen rolle.

### **3.3 Refleksjon rundt egen rolle**

Metaanalytiske ferdigheter og refleksivitet i forhold til forskerrollen har betydning for å øke integritet og tillit (Finlay, 2002, s. 531; Tracy, 2010, s. 841-842). Gjennom intervjuene var jeg opptatt av å skape en trygg atmosfære, for å få informantene til å åpne seg. To av informantene fremstod likevel som mer pratsomme og hadde flere spørsmål enn de to andre informantene. Dette kan handle om forhold som ulik erfaring, personlighet, interesse, nysgjerrighet, hvem som oppfordret informanten til å delta, og om kvaliteten på kontakten jeg klarte å legge til rette for i intervjusituasjonen. Gjennom

alle samtalene hadde jeg fokus på å «tune inn» på informanten og tilpasse samtalen til den enkelte.

Å forske innenfor eget fagfelt og profesjon kan ha noen fordeler, men også noen begrensninger. Det er en fordel å kjenne fagfeltet og lovverket til de jeg skal intervjuer godt. Samtidig kan det være en utfordring å stille seg i en «ikke vitende posisjon» på grunn av egen forforståelse, og en fare for å overse vesentlige momenter som for meg fremtrer som selvfølgeligheter. For å balansere mellom nærhet og distanse, har jeg valgt å ikke forske på egen organisasjon. I stedet har jeg kontaktet PP-kontorer i andre kommuner. Dermed er jeg ikke en PP-rådgiver «fra innsiden», men en «utenfra», altså fra en annen organisasjon. Tre av informantene kjente jeg ikke fra før i det hele tatt, mens jeg har truffet en av informantene tidligere. Det er imidlertid ikke en tett forbindelse mellom oss, og vedkommende har deltatt på samme premisser som de øvrige deltakerne i studien. Jeg har vurdert at det å forske utenfor egen organisasjon, helt klart styrker troverdigheten gjennom hele forskningsprosessen. Det har gjort det lettere å tolke og analysere med åpent blikk. Egen rolle har også hatt betydning i fremgangsmåten og arbeidet med å rekruttere informanter.

### **3.4 Å rekruttere informanter**

For å studere samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem, er det mange perspektiver som kunne vært relevante. For eksempel intervjuer med foresatte, elever eller ansatte i barnevernstjenesten eller skolen. Valget er tatt med bakgrunn i formål, problemstilling, begrensninger i tid og mulighet for å rekruttere informanter. Jeg har benyttet strategisk utvelgning, fordi jeg er på jakt etter personer med bestemte egenskaper og kvalifikasjoner (Thagaard, 2018, s. 54). Målet har vært å velge informanter som kan bidra til å utvikle forståelsen av fenomenet jeg studerer (Thagaard, 2018, s. 54). Problemstillingen har vist vei til perspektiv som er relevant for prosjektet. Ettersom jeg undersøker hvordan PPT bidrar til samhandling rundt skolemestring, var hoved-inkluderingskriteriet at informantene måtte jobbe som PP-rådgivere. Det var et krav at informantene hadde jobbet i PPT i minimum to år. I tillegg var det et ønske om at informantene delte interessen og/eller nysgjerrigheten rundt opplærings situasjonen til elever som bor i fosterhjem. Målet var i starten å få tak på tre til seks informanter. Jeg har sendt ut forespørsel til lederne av PP-tjenester i Agder, og snakket med ledere per telefon. Noen av lederne har bistått med å finne informanter. Det har vært lite respons og langt vanskeligere å få tak på informanter enn først antatt. Enkelte ledere var meget positive og villige til å forsøke å bistå, mens andre PP-ledere forklarte at dette var utfordrende for dem å være med i, grunnet stor «turn over», arbeidspress og sykemeldinger. Etter mye innsats, mange e-poster og telefoner, klarte jeg til slutt å få tak på fire informanter. Lederne i de aktuelle PP-tjenestene har fungert som «døråpnere» (Thagaard, 2018, s. 60) for å komme i kontakt med aktuelle kandidater. Jeg er oppmerksom på at utvalgsprosedyren kan representere en «skjevhet.» Det er grunn til å tro at jeg har kommet i kontakt med PP-rådgivere som er mer nysgjerrige og åpne for ny kunnskap enn den gjennomsnittlige PP-rådgiver. Samtlige har masterutdanning innenfor fagkretsen pedagogikk/spesialpedagogikk, og tre av dem tilleggs-/videreutdanning. Alle informantene er kvinner, og har arbeidserfaring fra minimum to-tjue år i PPT. Samtlige har også erfaring fra barnehage og/eller skole. To av informantene har også ledererfaring. Prosessen med å rekruttere informanter har lagt premissene for arbeidet med å utarbeide intervjuguide.

### **3.5 Beskrivelse av intervjuguide**

Intervjuguiden er utviklet deduktivt, men jeg har forsøkt å få til en mer induktiv variant, ved å invitere PP-rådgiverne inn til selv å formulere spørsmål til andre PP-rådgivere. Det har åpnet for at informantene har kunne være nysgjerrige, reflektere og stille spørsmål rundt det de er opptatt av. Dette har vært et nyttig grep for å komme et steg nærmere informantenes opplevelser og erfaringer, og for å motvirke et instrumentelt preg, der en forsker spør og informant avgir svar.

Intervjuguiden er revidert gjennom flere runder. Den ble først testet ut på to kollegaer, som kom med innspill og kommentarer. Deretter ble det gjennomført to pilotintervjuer. Testintervjuene ble også tatt opp på lyd. Dette har vært et ledd i forberedelsene, og førte til økt bevissthet omkring egen måte å kommunisere og stille spørsmål. Spesielt ble jeg oppmerksom på å vente og gi tilstrekkelig tid ved hvert spørsmål. La merke til at pauser var effektfulle for å få informantene til å fortelle mer og utdype svar.

Dramaturgien/oppbygningen i intervjuer er også viktig, så jeg har hatt som mål å få til en god og naturlig oppbygging. Tjora (2021, s. 160-163) deler intervjuet inn i tre deler; oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål. Intervjuguiden starter med oppvarmingsspørsmål som har til hensikt å etablere kontakt og bygge en trygg plattform for å få informanten til å åpne seg. Her spurte jeg for eksempel om utdannings- og erfaringsbakgrunn. Viktig å berolige innledningsvis, og heller stille mer utfordrende spørsmål etter at informanten begynner å bli trygg i situasjonen. Jeg har hatt fokus på å trygge, vise respekt og forståelse. Intervjuets hoveddel bestod primært av refleksjonsspørsmål. Mine forhåndsdefinerte spørsmål var åpne og bidro med å sette retningen for samtalen. Samtidig som det ga rom for å snakke om det uventede som kom frem. Et slikt intervju kan betegnes som et semistrukturert/halvstrukturert intervju (Tjora, 2021, s. 127-128). Kvalitativ metode regnes for å være en fleksibel metode, ettersom det har vært mulig å gjøre tilpasninger i intervjuene etter hvert ved behov. Intervjuene ble rundet av med noen avslutningspørsmål. Hensikten var å få en god avslutning på samtalen, der jeg minnet om prosjektets målsetting, og takket for informantenes aktive deltakelse.

### **3.6 Å involvere PP-rådgivere som aktive deltakere**

Forskningsintervjuer kan gjennomføres på en rekke ulike måter. Jeg har valgt en versjon der jeg har invitert inn PP-rådgivere til å formulere spørsmål til andre PP-rådgivere. Deretter har jeg utfordret dem til selv å forsøke å svare på egne spørsmål. Hensikten med dette har vært å forsøke å komme enda nærmere informantenes situasjonsforståelse, det vil se et steg nærmere empirien. Intervjumetoden er inspirert av forskningen til Angel (2009, s. 89). Bak all forskning ligger det et syn på hvordan jeg betrakter de jeg skal forske på, samt et syn på fenomenet som jeg undersøker. I studien ser jeg på PP-rådgivere som aktivt handlende og eksperter på egen situasjon og profesjon, der jeg som forsker er i en lærende posisjon. Dette har vært et grep for å gjøre forskningen mer induktiv, og samtidig motvirke noe av den definisjonsmakten som ligger hos meg som forsker. Samtlige intervjuer er gjennomført i perioden januar-februar 2024. Intervjuene er gjennomført på fire ulike dager. Dette har vært gunstig for å komme opplagt og «tune in» på en god måte til det enkelte intervju. Hvert intervju har tatt rundt 60 minutter. Tre av intervjuene er gjort på arbeidsplassen og et av intervjuene hjemme hos informant. Sted er bestemt av den enkelte informant, der hensynet til geografisk nærhet ble vektlagt i vurderingen av sted. Dette er forhold som også er tatt hensyn til i analyseprosessen.

### **3.7 Analyseprosessen**

Stegvis- deduktiv induktiv metode (SDI) er benyttet for å strukturere studien, spesielt med mål om å jobbe systematisk i analysen. Denne formen beskrives som systematisk nysgjerrighet (Tjora, 2021, s. 18). Analysen deles i følge Tjora (2021, s. 20) inn i tre steg: *empirinær koding, kodegruppering og utvikling av konsepter*. Arbeidet skjer etappevis fra rådata til teorier og eksisterende konsepter. Hovedprinsippet i SDI-metoden handler om at det foregår en «oppadgående prosess» som anses som induktiv og en «nedadgående prosess» som anses som deduktiv (Tjora, 2021, s. 20). Det vil si at jeg sjekker fra det teoretiske, til det mer empiriske. Mot slutten av prosessen går analysen over i en abduktiv fase, der teori og empiri sammen kan sette fenomenet i nytt lys. Begrunnelsen for at jeg har valgt denne analysemetoden, handler om at jeg har hatt som målsetting å unngå premature konklusjoner (Tjora, 2021, s. 217), og har hatt et ønske om å være minst mulig forutinntatt.

I etterkant av intervjuene har jeg transkribert intervjuene ordrett på bokmål. Muntlig språk skiller seg fra skriftlig språk, og vi signaliserer ikke tegnsetting på samme måte når vi snakker (Tjora, 2021, s. 186). Korte pauser er markert med punktum, og lengre pauser med (...). Jeg har prøvd å legge merke til tonefall, tegn til taushet/usikkerhet og budskap bak de konkrete ordene som har blitt sagt. Totalt har jeg transkribert ca. 240 minutter tale fra lydfiler til omkring 40 sider skriftlig tekst. Dette har vært en svært viktig del av arbeidet med å få oversikt over hele datamaterialet, og få innholdet «under huden». Allerede under datainnsamlingen var det enkelte ord/formuleringer som overrasket og som jeg bet meg spesielt merke i. Min nysgjerrighet ble ytterligere vekket. Tjora (2021, s. 225) bruker betegnelsen analytisk fiksering for å beskrive det som skjer når forskeren i datagenereringen og i kodingsarbeidet finner noe som utløser analytiske ideer. Dette noterte jeg ned og det har vist seg å være nyttig senere i prosessen, for å klare å trekke ut essensen i hva som har vært spesielt viktige funn i empirien. Nysgjerrigheten har hele veien vært min drivkraft i prosessen. Jeg har brukt dataprogrammet «Nvivo» i arbeidet med både transkribering og analyse. Bruken av «Nvivo» har vært nyttig for å få en god oversikt over hele datamaterialet, med muligheter for å gruppere og omgruppere etter hvert ved behov. Hele analyseprosessen har tatt utgangspunkt i empirinær koding som beskrives i neste avsnitt.

#### **3.7.1 Empirinær koding**

I følge Tjora (2021, s. 216) er det i selve analysen at potensialet i forskningen ligger. Målet med analysen er å gi leseren økt kunnskap om fenomenet som er undersøkt, uten selv å måtte lese seg gjennom hele datamaterialet. Derfor har jeg vært opptatt av å investere mye tid på kodingsarbeidet. Målet har vært å få ned volumet på materialet, og samtidig bevare mest mulig av empirien. SDI-metoden innebærer en «nedenfra og opp» analyse (Tjora, 2021, s. 220). Derfor har jeg vektlagt å bruke «innfødte begreper», det vil si mest mulig av PP-rådgivernes egne ord og beskrivelser. Jeg har hatt som mål å utvikle empirinære koder som gir mening. For hver kode som jeg har laget, har jeg stilt meg selv to enkle spørsmål (Tjora, 2021, s. 224) for å vurdere om det er en potensielt god kode: 1) Kunne jeg laget koden før kodingen? 2) Hva forteller bare koden? En slik måte å kode på kan antyde en god induktiv SDI-koding, der kodene ikke kunne vært laget på forhånd og som persist gjengir den opprinnelige teksten. Et vesentlig premiss innenfor denne metoden er som sagt en gjennomgående «induktiv drevet nysgjerrighet», der det er empirien som har definert utgangspunktet for hva som har kommet frem som relevante temaer, spørsmål og konsepter. Jeg har jobbet meg systematisk gjennom lydfilene, og foretatt en systematisk koding av materialet i Nvivo. Jeg startet med å

kode, så å si hele teksten, noe som tilsvarte rundt 300 empirinære koder. Deretter startet arbeidet med gruppering av koder, som utdypes i neste avsnitt.

### **3.7.2 Gruppering av koder**

Etter hvert ble overlapp i materialet synlig, og ut fra dette har jeg foretatt gruppering av koder. Kodegrupperingen er gjort med bakgrunn i det som fremtrer som innbyrdes tematisk sammenheng. I følge (Tjora, 2021, s. 229) gjøres også denne kodegrupperingen induktivt. Jeg har også valgt å skille ut koder som ikke helt passer inn i en gruppe, og som vurderes å være «irrelevante». Kodene er sortert i hovedkategorier og underkategorier. Det er kodegruppene som har dannet utgangspunktet for empirien, mine funn og drøftingsdelen. Hovedkategoriene er: *Lærende ledelse, rolleavklaring, forventningsavklaring og perspektivtaking*. Innenfor hver av disse hovedkategoriene er det opprettet underkategorier. Som nevnt har jeg gjennomført kodingen ved hjelp av Nvivo, men har også gjort det manuelt. Jeg har markert alt som PP-rådgiverne har vært spesielt nysgjerrige på og stilt spørsmål ved, som har gitt meg muligheten til å sjekke de øvrige gruppene opp mot det PP-rådgiverne selv har tatt opp og kastet lys på. Dette har vært et viktig grep for å sjekke data en ekstra gang opp mot empirien. Deretter har jeg sjekket opp mot teori på nytt, for å vurdere relevansen for de mønster og funn som er gjort. På den måten er kodingen sett opp mot empiri og eksisterende teorier og konsepter.

### **3.7.3 Utvikling av konsepter**

I dette stadiet får det teoretiske en mer sentral plass og større betydning. Tjora (2021, s. 234) mener at det er i dette stadiet av kvalitativ analyse at skillet mellom god og «ikke fullt så god» forskning oppstår. Det er i utviklingen av konsepter at potensialet i forskningen ligger. Et relevant spørsmål i dette stadiet er: «*Hva er det dette handler om? Finnes det en mer generell merkelapp på det*» (Tjora, 2021, s. 234).» Tjora (2021, s. 252) presiserer imidlertid at utvikling av konsepter vanligvis ikke stilles til en mastergradsstudent, men er et krav man kan ha til erfarne forskere. Målet med studien er dybdeforståelse og ikke generalisering, noe som kommenteres nærmere i neste avsnitt.

## **3.8 Masteroppgavens kvalitet og mulighet til å peke utover**

Validitet og reliabilitet henger nøye sammen med forskningens kvalitet. Begrepene ble opprinnelig benyttet i kvantitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 19). Relevansen for begrepene er omdiskutert for kvalitative data (Ringdal, 2018, s. 247), men samtidig er begrepene svært nyttige for å vurdere dataens kvalitet. Tracy (2010, s. 837-849) har skrevet en artikkel som har vært et viktig bidrag for å komme nærmere hva som kan være god kvalitet i kvalitativ forskning. Jeg har sett til denne artikkelen, med den hensikt å styrke kvaliteten på eget arbeid. I artikkelen trekker Tracy frem åtte kvalitetskriterier, som handler om at forskeren bør ha fokus på: relevans, passende teori, data, utvalg, kontekst, datainnsamling og analytiske prosesser, selvrefleksivitet, troverdighet, resonans (gir gjenklang og påvirker leseren), betydningsfullt bidrag, etisk og en tydelig rød tråd. I Tracys bidrag fremkommer det at det er helt essensielt å være transparent og refleksiv rundt alle valg forskeren har tatt underveis (Tracy, 2010, s. 841-842). Mitt mål har gjennom hele forskningsprosessen vært at leseren skal kunne følge alle valg og prosedyrer på veien, for å kunne vurdere om forskningen synes tillitsvekkende. Validitet handler om studiens gyldighet, og om de metodene jeg har valgt er egnet for å nå målet. SDI-metoden har bidratt til å styrke troverdigheten i forskningsprosessen, gjennom

sammenhengen mellom problemstilling, forskningsspørsmål, datagenerering og teorier. Jeg har hatt et særlig fokus på induktiv koding og deduktiv kategorisering.

Intervjueffekter kan være en begrensning ved metodevalget. I utgangspunktet har alle PP-rådgivere som jobber i grunnskolen i Agder som har jobbet i mer enn to år, hatt lik mulighet for å melde seg på studien. Jeg har i tillegg satt som et inklusjonskriterium at informantene må være interesserte og/eller nysgjerrige på elevgruppen. Dette kan ha ekskludert en god del fra å delta i studien. En mulig konsekvens av dette, er at jeg utelukkende har intervjuet informanter som det er rimelig å anta er mer opptatt av temaet enn den gjennomsnittlige PP-rådgiver. Det kan være en svakhet at utvalget på den måten er skjevt. I tillegg kan det tenkes at informantene har avgitt de svar som de mener at forskeren ønsker seg. Målet med studien har imidlertid ikke vært generalisering, men å oppnå dypere innsikt i PP-rådgiveres erfaringer og opplevelser. Resultatene kan likevel være betydningsfulle også for andre, kanskje spesielt for PP-rådgivere som er på jakt etter hvordan de kan bidra til at flere under barnevernets omsorg får mulighet til å mestre skolen og ta del i utdannings- og yrkeslivet. Hvordan resultatene tolkes og brukes er nært knyttet til etisk bevissthet.

### **3.9 Etiske vurderinger**

Den nasjonale forskningsetiske komite er et faglig uavhengig organ som har i oppgave å fremme ansvarlig forskning og sikre at de forskningsetiske retningslinjene blir fulgt. Første utgave av retningslinjene kom i 1993 og har senere kommet i flere versjoner (NESH, 2021, s. 4). NESH beskriver blant annet særskilte forhåndsregler, og viser til at formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning.

Det gis også retningslinjer for å beskytte enkeltpersoner, barn og sårbare grupper. NESH gir føringer for behandling av personopplysninger, som observasjon eller intervju. Denne studien innebærer kontakt mellom meg som forsker og informantene som er PP-rådgivere. Studien forplikter å sikre informert samtykke, sikre konfidensialitet og avveining av mulige konsekvenser ved å delta i forskningen. For å ivareta informert samtykke har jeg utarbeidet informasjonsskriv som gir informasjon om mål og hensikt med masterstudien. Deretter ble forskningsprosjektet meldt til Sikt og godkjent for en datahåndteringsplan (Sikt, 2023). Alle personopplysninger er behandlet i tråd med lover og retningslinjer og hensynet til konfidensialitet er ivaretatt (NESH, 2021, s. 24). Det vil si at informasjon som innhentes er oppbevart med stor sikkerhet. Jeg har brukt godkjent diktafonsapp og lagret data i nettskjema. Materialet er bearbeidet slik at det ikke er mulig å føre opplysninger tilbake til enkeltpersonene som har deltatt i studien. I tillegg har jeg brukt informantnummer i arbeidsprosessen, og «kodenøkkel» ble låst inn frem til prosjektslutt, og er så makulert. Som nevnt har informantene fått tilbud om å lese gjennom det transkriberte materialet, i etterkant av intervjuene, men ingen har benyttet seg av dette.

Som forsker er det alltid viktig å være bevisst den definisjonsmakten man har som følge av egen rolle. Jeg har tatt et bevisst grep for å minske maktforskjellen mellom meg og informantene, ved å betrakte og invitere PP-rådgiverne inn som aktive deltakere i intervjuene. Det at jeg ser på dem som eksperter har gjort noe med inngangen og kommunikasjonen i samtalen. Dette har vært et bevisst valg for å forebygge at andre skal bli forsømt eller krenket. I følge Lingås (2011, s. 15) handler etikk om den verdibaserte refleksjonen vi gjør om holdninger, handlinger og atferd. På bakgrunn av dette har jeg også forsøkt å formulere en problemstilling som i størst mulig grad myndiggjør og styrker elevgruppen, og har brukt betegnelsen «elever som bor i

fosterhjem» i oppgaven. Det er et etisk dilemma å ta utgangspunkt i en elevgruppe som kan være i en sårbar situasjon, i fare for å kategorisere ytterligere, ettersom alle disse elevene er individuelle med sine personlige styrker og behov. Jeg har derfor forsøkt å ta bevisste valg omkring begrepsbruk som kan være med å styrke gruppen, og har valgt bort begreper som «sårbare barn», «fosterbarn» og «barnevernsbarn» til fordel for en mer nøytral beskrivelse som «elever som bor i fosterhjem».

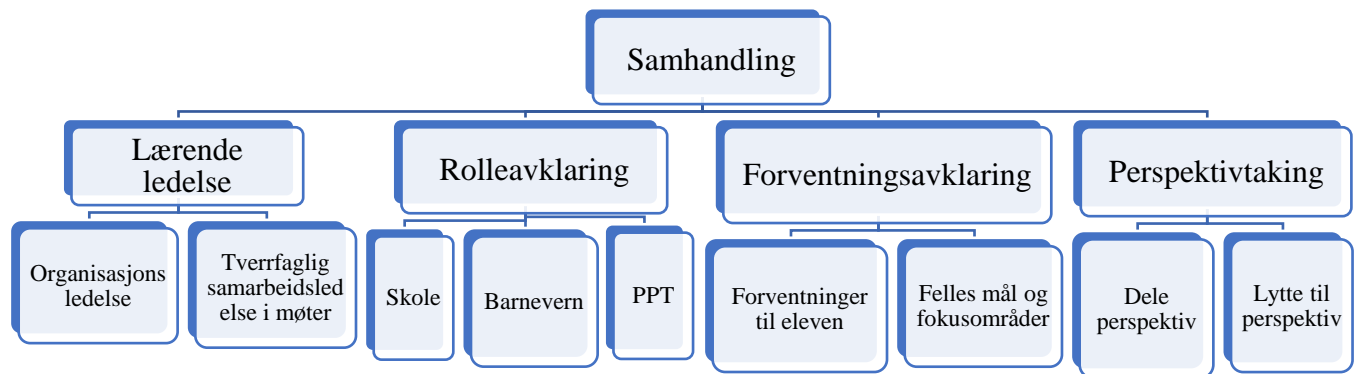
Det er en fin balansegang mellom konstruktiv forskning og overtolkning. I en analysefase kan det fort skapes en avstand mellom forsker og informant, noe det er viktig å være bevisst på i tolkningen. Jeg har forsøkt å ha en kritisk tilnærming og kontinuerlig stille spørsmål som: «hva er det egentlig dette handler om?» Andre konkrete grep jeg har gjort, har for eksempel vært å drøfte med kollegaer, lytte gjennom lydfilene flere ganger og lese gjennom intervjuene gjentatte ganger. Jeg har også gjort kodingen både manuelt og ved bruk av Nvivo. Alt dette har vært nødvendig for å klare å jobbe fra det konkrete i empirien, til kategorier som kan gi en bedre generell forståelse (Tjora, 2021, s. 237). Mens kodingen har brutt ned teksten i mindre enheter, handler analyse om meningsfortolkning og det å utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Et viktig ledd for å komme et steg nærmere deres opplevelse, erfaring og forståelse har vært å be informantene om selv å definere det de er nysgjerrige på. Jeg har forsøkt å ikke «ta parti» eller favorisere noen av de tverrfaglige instansene, men forholde meg mest mulig åpen til begrepet samhandling. Det vil si at jeg ikke har vært opptatt av å «rette pekefingeren» mot noen, eller peke på feil/mangler. Mer hvordan få ut potensialet som ligger i tverrfaglig samhandling, med spesielt fokus på PPT sitt bidrag. De funn jeg har gjort presenteres primært i form av kategorier, men jeg velger å dele noen figurer og sitater for å få frem nyanser og gi en mer visuell og levende fremstilling.

## Kapittel 4: Analyse og funn

Formålet med prosjektet er å undersøke betydningen av samhandling i laget rundt elevene som bor i fosterhjem, for å bidra til inkludering og skolemestring. Det er søkt kunnskap om hvordan PPT kan bidra til å løfte kvaliteten på tverrfaglig samhandling mellom skole og barneverntjeneste. Et mål med anvendelse av SDI-metoden har vært å arbeide fra empirien til et mer teoretisk nivå (Tjora, 2021, s. 249). Kapittel 4.1 starter med å presentere fire hovedfunn/kategorier, før hvert hovedfunn utdypes. Kapittel 4.2 redegjør for betydningen av lærende ledelse, kapittel 4.3 rolleavklaring, kapittel 4.4 forventningsavklaring og kapittel 4.5 perspektivtaking. I kapittel 4.6 kommer en oppsummering av erfaringer og opplevelser, som trekkes med videre inn i drøftingen i kapittel 5.

### 4.1 Presentasjon av hovedkategorier

På bakgrunn av induktiv koding og analyse av hele datamaterialet ble det identifisert fire hovedkategorier, som var gjennomgående i samtlige intervjuer. Hovedfunnene og analysen baserer seg på «teorimarinert gjetning» (Tjora, 2021, s. 247), det vil si å vekse/kombinere teoretisk kunnskap, empiri og reflekterende gjetning. Empirien er sett opp mot ulike teorier og funnene/teoriene er testet empirisk, og blant annet sjekket opp mot spørsmålene som informantene selv ønsket å stille en kollega eller annen PP-rådgiver. Alle informantene er sentrale i analysen, men informant 2 og 3 er tillagt mest vekt, med den begrunnelsen at de snakket mest på eget initiativ. Under presenteres hovedkategoriene i en tabell, før jeg vil gå mer i dybden på hver enkelt kategori. Hovedkategoriene er: *Lærende ledelse, rolleavklaring, forventningsavklaring og perspektivtaking*. Se figur 2:



Figur 2. Oversikt over 4 hovedkategorier med underkategorier

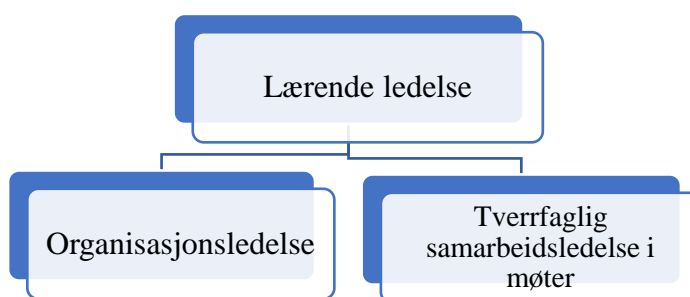
#### Oppsummering:

De fire hovedkategoriene som har utkrystallisert seg i datamaterialet og som jeg vil redegjøre nærmere for er: Lærende ledelse, rolleavklaring, forventningsavklaring og perspektivtaking. I fortsettelsen går jeg mer i dybden på hver hovedkategori med tilhørende underkategorier.



## 4.2 Lærende ledelse

Gjennom intervjuene kom det frem at utfordringene med å skape et inkluderende og godt skolemiljø for elever som bor i fosterhjem, ligger like mye på ledelsesnivå som på den enkelte PP-rådgiver. Informantene har vært opptatt av ledelsens betydning og at ledelse er sentralt på flere nivå. Satsingen på tverrfaglig samhandling må forankres i ledelsen i oppvekstsektoren. Emstad og Birkeland (2020) har skrevet en bok med tittelen «Lærende ledelse». De skriver at det ultimate målet for ledelsen er å utvikle en profesjonell læringskultur som bidrar til elevenes læring og utvikling (Emstad & Birkeland, 2020, s. 14). Ledelsesbegrepet i den skandinaviske modellen beskrives av Erik Johnsen som «å oppnå resultater sammen med andre..., og handler om mål, problemløsning og språkskaping (Moe & Kvello, 2023, s. 144).» På bakgrunn av datamaterialet har jeg inndelt ledelsesbegrepet i to kategorier (se figur 3). Nedenfor utdypes de to underkategoriene.



Figur 3. Lærende ledelse: organisasjonsledelse og tverrfaglig samarbeidsledelse i møter

### 4.2.1 Organisasjonsledelse

Ledelse av hver enhet/organisasjon er essensielt for å legge gode rammer for samhandling. Det har avgjørende betydning for å stake ut en retning, velge faglig fokus og bygge en læringskultur. Se tabell 1.

Tabell 1. Organisasjonsledelse

Organisasjonsledelse
Der en ikke helt ser at det som er blitt foreslått er satt ut i live (inf. 4, sitat 64)
Det å kjenne hverandre. Ikke bare profesjonelt (inf 4, sitat 36)
Felles faglige fokusområder. Noen runder på hva det er som er våre roller, hver for oss og sammen (inf 4, sitat 36)
Handler og om kultur. Har vært på et hus hvor vi var en enhet på en måte (inf 4, sitat 34)
Hvor godt kjenner barnevernet PPT. Hvor ofte har dere faglunsjer (inf. 2, sitat 78)
Ikke sitte bakpå og tenke at dette er ikke mitt bord, det må du ta deg av, det må PPT sørge for, det er barnevernet eller ABUP (inf. 2, sitat 39)
Må komme fra ledelsen. Det må forankres at sånn gjør vi det her (inf. 3, sitat 40)
Og for all del fra ledelsen i oppvekst. At sånn ønsker vi å jobbe (inf. 3, sitat 26)
Tenke at en har tid til det og at en tenker at en kan det (inf. 4, sitat 26)
Vi var en enhet på en måte, men ulike faggrupper med en ledelse (inf.4, sitat 34)

\*Etter hvert punkt i tabellen vises informantnummer og sitatnummer fra Nvivo (for eksempel inf. 4, sitat 64). Sitatnummer tilsvarer rekkefølge på sitat, slik de fremkom i intervjukontekst.

#### 4.2.2 Tverrfaglig samarbeidsledelse i møter

Funnene viser at tverrfaglig samarbeidsledelse i møter er sentralt for å sikre koordinerte tjenester og tiltak. I samarbeidsmøter har det betydning å skape en felles forståelse av «lagfølelse,» positiv gjensidig avhengighet (Flatås, 2022, s. 16) og at det legges rammer for hvordan samhandlingen skal skje. Se tabell 2.

Tabell 2. Tverrfaglig samarbeidsledelse i møter

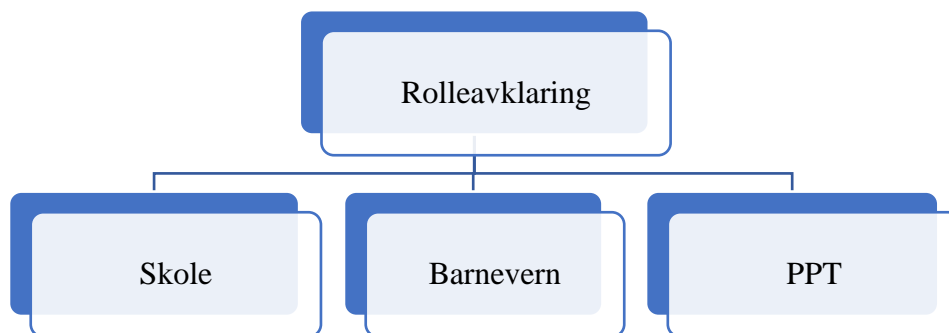
Tverrfaglig samarbeidsledelse i møter
Drøfte perspektiver på systemnivå. Bruke anonyme eksempler (inf. 2, sitat 80)
Enige om å få til en tett dialog for å få til noe liksom (inf. 4, sitat 30)
Et lite lag som de kan få hjelp med å lykkes av (inf. 4, sitat 52)
Ift. laget rundt barnet så merker jeg hvor avhengig vi er i alle ledd (inf. 2, sitat 17)
Kanskje behov for flere samarbeidsmøter med PPT, fosterforeldre og skole (inf. 1, sitat 35)
Komme frem til felles agenda (inf. 1, sitat 10)
Sene med å kalle inn til stormøte (inf. 2, sitat 35)
Skriftliggjøring av hva er det vi jobber frem mot, og evaluere igjen (inf. 4, sitat 74)
Å fremsnakke hverandre har en verdi (inf. 4, sitat 38)

#### Oppsummering:

Funnene viser at informantene har erfart betydningen av en lærende ledelse i hele oppvekstsektoren; på organisasjonsnivå og tverrfaglig samarbeidsledelse i møter. Det etterlyses blant annet flere drøftinger, drøftinger av ulike perspektiv på systemnivå, tid til å bli kjent med hverandre og felles faglunser mellom instansene. Om opplevelsen ga informantene uttrykk for noe frustrasjon og irritasjon dersom det ikke var en tydelig ledelse som satset på tverrfaglig samarbeid og lærende arenaer. Informantene opplevde imidlertid større grad av mestring i laget rundt elevene med en lærende ledelse, både vedrørende organisasjonsledelse og tverrfaglig samarbeidsledelse i møter.

#### 4.3 Rolleavklaring

I alle fire intervjuene ble det snakket om roller, og hvem som har ansvar for hva. Informant 4 kom for eksempel med følgende sitater for å beskrive hva det innebærer (tabell 5, sitat 36): «Noen runder på hva er det som er våre roller, hver for oss og sammen.» En rolle kan forstås som summen av alle forventninger som rettes mot en bestemt posisjon og foregår alltid i relasjon til en annen (Olsen & Haug, 2022, s. 115; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 242). Barneombudet (2023, s. 6) mener rollefordelingen og mandatet til de ulike tjenestene og faggruppene må være avklart, slik at laget rundt eleven baserer seg på en helhetlig og bevisst tilnærming. Under gjengis i korte trekk det informantene beskriver at de oppfatter som skolens og barneverntjenestens rolle i 4.2.1 og 4.2.2. Det vies mest plass til å beskrive det informantene opplever som PPTs rolle og ansvar i 4.2.3 (se figur 4). PPTs rolle er for øvrig også delt inn i to kategorier: *systemrettet arbeid* og *individrettet arbeid*.



Figur 4. Rolleavklaring: Skole, barnevern og PPT

#### 4.3.1 Oppfatninger av skolens rolle

Når det kommer til skolens ansvar peker alle informantene på at det er nødvendig at de som jobber med elevene har kompetanse på traumebevisst omsorg (TBO) og kunnskap om Circle of Security (Cos)/trygghetssirkelen, brenner for oppdraget og har fokus på relasjonsbygging. Funnene viser at skolen må ha kunnskap om hvordan de kan jobbe for å få eleven inn i fellesskapet og hvordan det kan legges til rette for inkluderende læringsaktiviteter, slik at eleven ikke blir valgt bort. Informantene skulle ønske at voksne som jobbet tettest på elevene hadde tilstrekkelig kompetanse og riktige personlige egenskaper, og trekker frem at veiledning er avgjørende. Se tabell 3.

Tabell 3. Skolens rolle

Skolens rolle
Bygge kapasitet, så de skal tåle barna. Tåle hele barna (inf. 3, sitat 10)
De er litt skada barn, så de aller fleste har spesialundervisning (inf. 3, sitat 34)
En standard bør være kompetanse og utdanning, samt ha god relasjon, god kjemi (inf. 2, sitat 55)
Enda mer autoritative voksne. Voksne som har grenser, men som er varme i høyere grad (inf. 1, sitat 55)
Gi alle elever godt læringsmiljø og god utvikling (inf. 3, sitat 12)
Gode systemer for hvordan nye elever skal komme inn i fellesskapet (inf. 4, sitat 52)
Gruppeaktiviteter der de ikke blir valgt bort (inf. 2, sitat 29)
Har typisk vært mange ufaglærte på disse. Med mindre de får veiledning av læreren, spes.ped koordinator eller spesialpedagog så er det ikke bra for barnet (inf. 1, sitat 63)
Helsesykepleier på skolen som kan hjelpe litt, en sosiallærer som kan støtte opp med lekegrupper etc. (inf. 1, sitat 47)
Kartlegge hvor de er. Har de hull, så må vi tette hull først, før vi bygger videre (inf. 1, sitat 53)
Kompetanse er viktig (inf. 1, sitat 63)
Kunne jo ønske de typer voksne som er best på å møte disse utfordringene (inf. 4, sitat 54)
Lett for at fagarbeider blir glemt. Ofte de som bærer hele opplegget (inf. 3, sitat 31)
Mer fokus på overordnet del av læreplanen (inf. 3, sitat 12)
Raushet og forventninger- Den autoritative lærerstilen (inf. 1, sitat 71)
Relasjonsbyggende kompetanse, en rusta person (inf. 1, sitat 59)
Skolen har veldig mye på agendaen nå. Det er mye som skjer og nå kommer det ny opplæringslov (inf. 1, sitat 14)
Skolens og PPTs rolle skli litt inn i hverandre (inf. 2, sitat 25)
Spes.ped skal passe på at møtene blir holdt (inf. 1, sitat 14)
Vært noen episoder der ting ikke har blitt håndtert bra. Fordi det har vært manglende kunnskap kanskje (inf. 2, sitat 55)

### 4.3.2 Oppfatninger av barneverntjenestens rolle

Når det kommer til barnevernets ansvar har informantene vært spesielt opptatt av at fosterforeldrene må få god veiledning og oppfølging. De har vært opptatt av kontinuitet i barnevernets bidrag, og påpeker at de ofte opplever den beste støtten når Bufetat er inne. Informant 2 og 3 sier at de ser en del bytte av fosterforeldre, som ofte medfører oppstart på ny skole. Informantene har vært opptatt av at fosterforeldrene må få den støtten de har behov for, for å unngå utilsiktede flyttinger. Informant 2 (tabell 4, sitat 35) har forklart at det kan være utfordrende for skolen når et barn flytter midt i skoleåret:

*«Så er det det med fosterbarn som kommer tilflyttet, så blir en ofte veldig "tatt på senga." Her kommer eleven mitt i skoleåret, lage en rigg... og skolen har alle sine satt opp.»*

Sitatet over understreker betydningen og viktigheten av å planlegge oppstart på ny skole, så langt det er mulig. Betydningen av gode rutiner og informasjonsutveksling når et barn bytter skole er skissert nærmere i veilederen fra Bufdir (2016, s. 13-18). Se momenter fra empirien i tabell 4.

Tabell 4. Barneverntjenestens rolle

Barneverntjenestens rolle
Barnevernet opptatt av relasjonene (inf. 2, sitat 25)
Beste støtten når Bufetat er inne (inf. 2, sitat 19)
Den biologiske retten veid for mye opp (inf. 3, sitat 12)
Falt til ro i dette hjemmet (inf. 4, sitat 12)
Fosterbarn som kommer midt i året, så blir en ofte veldig tatt på senga (inf. 2, sitat 35)
Fosterfamilien som nå ga opp. De var blitt utbrent og sykemeldt (inf. 2, sitat 23)
Fosterforeldre som er skikkelig rutta og andre som sitter litt sånn stille (inf. 2, sitat 47)
Få barnet inn i nærmiljøet (inf. 2, sitat 47)
God erfaring med Aleris blant annet. Har opplevd de som veldig nysgjerrige (inf. 3, sitat 17)
Jobber kun med de som faller ut (inf. 3, sitat 17)
Kunnskap om omsorgssvikt, traumer og reaksjonsmønstre (inf. 1, sitat 16)
Mange av disse barna har vært i mange hjem før (inf. 2, sitat 19)
Merker veldig forskjell når barnevernet ikke deltar i møter (inf. 2, sitat 15)
MST var inne for å veilede fosterforeldre (inf. 4, sitat 14)
Noen fosterforeldre mangler den støtten på hjemmebane. Jeg skulle ønske de fikk den støtten, så vi slapp alle bruddene (inf. 3, sitat 12)
Noen som er erfarne er flinke til å ta plassen selv. Så har vi noen unge (inf. 2, sitat 13)
Ser en del bytte av fosterforeldre (inf. 3, sitat 6)
Sjekke at det går bra i nytt hjem og følge opp fosterforeldre (inf. 1, sitat 14)
Skifte av saksbehandlere (inf. 3, sitat 12)
Skulle ønske de kunne komme og observere litt på skolen (inf. 2, sitat 25)
Utprega mange fosterbarn i den kretsen (inf. 2, sitat 7)
Vanskelig å få tak i gode fosterforeldre (inf. 2, sitat 21)
Vanskelig å komme inn i nabolaget i 6. klasse (inf. 2, sitat 29)

### 4.3.3 Opplevelsen av rollen som PP-rådgiver; systemrettet arbeid

Alle fire informantene har fortalt at de er opptatt av å ha et forebyggende fokus jmfør opplæringsloven § 11-13 og hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling, slik at opplæringstilbudet blir så inkluderende som mulig (Opplæringslova, 2023). De har satt ord på hvordan de opplever egen rolle i laget rundt elevene. De har vært særlig opptatt av at PPT sin rolle mer rettes inn mot å hjelpe de som skal hjelpe. Spesielt de som jobber tett på elevene, slik at de får økt kompetanse, og opplever å ha et støttende stilas rundt seg og mestrer å stå i oppdraget over tid. Under er tabell 5 som viser hva informantene har satt fokus på:

Tabell 5. Systemrettet arbeid

Systemrettet arbeid
At vi må ha et forebyggende perspektiv, mer enn hva PPT tradisjonelt har hatt (inf. 4, sitat 76)
Avklaring om hva er det som egentlig er fokus for de andre tjenestene (inf. 4, sitat 28)
Bygge kompetanse på hjerneutvikling i skolen (inf. 3, sitat 36)
Fjerne oss litt fra utredningsfokus til å rette bidraget inn mot å hjelpe de som skal hjelpe (inf. 4, sitat 79)
Flere drøftingsmøter, jeg tenker bare PPT og barnevernet (inf. 2, sitat 43)
Gi de voksne den emosjonelle støtten til å klare å stå i det (inf. 3, sitat 10)
Gi hjelpen til de voksne som faktisk må bli kjent med de (inf. 4, sitat 83)
Klare å se det positive i ting (inf. 4, sitat 20)
Noen runder på hva er det som er våre roller, hver for oss og sammen (inf. 4, sitat 36)
PPT blir litt undervurdert ift den kompetanse vi har på disse barna (inf. 3, sitat 17)
PPT kan sette opp litt sånn mål for møtet. Her kan en være litt mer pådriver (inf. 1, sitat 37)
PPT med å holde tråden i hva som rører seg, og avklarer litt hvem som gjør hva (inf. 1, sitat 69)
PPT ser ofte og møter hele spekteret av barn (inf. 3, sitat 17)
Ruste personalet til å tåle og takle (inf. 1, sitat 8)
Spre kunnskap og være en støtte, ja en brobygger i skole og barnehage (inf. 1, sitat 4)
Støtte barnevern og skole (inf. 1, sitat 10)
Veiledning med fagarbeidere som ville ha kompetanse på hjernens utvikling og traumebevisst omsorg (inf. 3, sitat 31)
Vi har et helt klart veiledningsansvar. Inn mot voksne som skal møte dette barnet til daglig (inf. 4, sitat 20)
Være den som kommer med ny kunnskap, lovverk og holder seg oppdatert på det (inf. 1, sitat 12)
Å bygge kapasitet til at de skal tåle. Tåle barna. Tåle hele barna (inf. 3, sitat 10)
Å få lov til å bli en del av et fellesskap (inf. 4, sitat 18)
Å hjelpe de voksne som er tettest på, til å være nysgjerrige på barnet (inf. 4, sitat 46)
Å være en brobygger (inf. 1, sitat 12)

Informant 3 (tabell 5, sitat 17) har beskrevet at PPT bør ha en sentral rolle i å hjelpe skolen å legge til rette:

*«Vi i PPT blir litt undervurdert i forhold til den kompetanse vi har på disse barna. Og at vi derfor blir litt fjern fra alle tjenester, fordi vi blir tolket som at vi skal skrive sakkyndig vurdering. Og så blir det veldig fort at PPT tenker å si at de ikke har tid. At ikke vi prioriterer det andre mandatet vi har i forhold til systemarbeid og veiledning og ikke har fokus på det.»*

Informantene har vært opptatt av at PPT har et helt klart veiledningsansvar inn mot voksne som skal møte barnet til daglig. Og at det viktigste oppdraget til PPT er å være med å se det positive i situasjoner, og bygge videre på det som fungerer. Her er eksempler på hvilken rolle PPT kan ha i arbeidet rundt disse elevene:

Informant 1 (tabell 5, sitat 12) sier at det handler om å være en brobygger, være den som kommer med ny kunnskap, lovverk og holder seg oppdatert faglig:

*«Ja, min rolle.... Hvis vi tenker litt stort på det da... Å være en brobygger, være den som kommer med ny kunnskap, lovverk og holder seg oppdatert på det. Tilby veiledning av lærere. Det er jo noe som man driver med. Bygge relasjoner på de skolene du har da. Jeg tenker det er viktig. Og så hvis du får relasjoner til lærerne og kjenner din skole godt, som du har ansvar for da, så er det lettere å høre litt hvordan «ståa» er da.»*

Informant 2 (tabell 3, sitat 25) sier at PPT er opptatt av sakkyndig vurdering, tilråding, metoder og hvordan inkludere eleven i klassen:

*«Ofte synes jeg kanskje PPT og skolens rolle skilr litt mer i hverandre. Jeg har ofte fokus på sakkyndig vurdering. Det kommer an på hvor vi er, da tenker jeg er det assistent, er det pedagog... Når eleven har 5 minutter i løpet av dagen i læringsvinduet sitt. Så er det litt med tilråding. Jeg har litt mer de brillene på og så er det metodikk. Hva tenker vi, er det bra for han å være med andre? Hvordan kan vi få han inn i klassen? Jeg har litt de brillene, og det har også skolen.»*

Informant 3 (tabell 5, sitat 10) har fortalt at skolen setter pris på at PPT har kompetanse på dette og kan veilede skolen og gi støtte. Om egen rolle sier informantene:

*«Jeg opplever den som ganske viktig. På skolene jeg har jobbet på, så har de satt pris på at jeg har en kompetanse på det... Og har vært nysgjerrig på, og at jeg kommer oftere på veiledning. Både for å se på barnet, men se hva de står i. Og støtte de. Mange ganger har gått med til å gi de voksne den emosjonelle støtten til å klare å stå i det. Det tenker jeg er en viktig del av PPT sin jobb. Som ikke alltid prioriteres på grunn av mange andre ting. Men jeg tenker at det er så nyttig. Det er så utrolig viktig å gi støtten til de som har barna.»*

Informant 4 (tabell 5, sitat 79) sier at det er hensiktsmessig at PPT ser på egen rolle, og dreier fokus fra utredning til å ha mest fokus på veiledning av de voksne som er tett på elevene:

*«Det at vi fjerner oss litt fra utredningsfokus, ikke sant. Og tenker at bidraget skal rettes inn mot å hjelpe de som skal hjelpe. Det tror jeg har ganske mye å bety. For det kan være ganske tøft å stå i de sakene der, så at en har en støtte rundt er viktig.»*

#### **4.3.4 Opplevelsen av rollen som PP-rådgiver i individrettet arbeid**

Under presenteres en tabell som synliggjør hva informantene er opptatt av når det kommer til elever som har eller kan ha behov for individuell tilrettelagt opplæring etter opplæringslovens § 11-6 (Opplæringslova, 2023). Se tabell 6 for koder fra empirien som beskriver PPTs rolle i individrettet arbeid:

Tabell 6. Individrettet arbeid

Individrettet arbeid
Ansvarsgruppemøter- sånne større møter som vi har en gang i halvåret ca. (inf. 1, sitat 26)
Bli en uriaspost å være i spes.ped (inf. 2, sitat 55)
De grunnleggende ferdighetene bør legges vekt på (inf. 1, sitat 51)
De skal jo på lik linje ha rett til å oppleve mestring (inf. 1, sitat 22)
Faste møter på skolen (inf. 3, sitat 21)
Hvis vi har et fosterbarn, så er du på toppen av pyramiden til barnevernet. Det vil være litt rart faktisk, hvis du ikke er på toppen av pyramiden til PPT (inf. 3, sitat 34)
Ikke nødvendigvis tenke at vi skal inn å sjekke læreforutsetninger som det første vi gjør (inf. 4, sitat 81)
Jeg har fokus på sakkyndig vurdering (inf. 2, sitat 25)
Min jobb å backe opp skolen (inf. 2, sitat 29)
Må prøve å finne hva er det de blomstrer på (inf. 2, sitat 49)
Nå kommer det ny opplæringslov, som du sikkert vet. Med miljøterapeut og sånn (inf. 2, sitat 51)
Samarbeidsmøter hver 6-7 uke (inf. 2, sitat 59)
Sterkt traumatiserte og har 1-1 og er nesten ikke inne i timen (inf. 2, sitat 47)
Stort sett så har de spesialundervisning. Trenger flere voksne og går mer ut (inf. 3, sitat 34)
Så er det dette med full pakke (inf. 2, sitat 29)
Tror skolen blir veldig opptatt av at de må ha en voksen på seg (inf. 3, sitat 29)
Å være en del av fellesskapet må være pri. 1 da (inf. 4, sitat 16)

#### Oppsummering:

Rolleavklaring er nødvendig for å definere hvem som har ansvar for hva, for å sike koordinert innsats. Informantene har redegjort for sine oppfatninger av de ulike rollene/ansvarsområdene. Funnene viser at PP-rådgiverne erfarer at de har eller kan ha en betydningsfull rolle i arbeidet rundt elever som bor i fosterhjem, både i det forebyggende arbeidet og med elever som har behov for individuell tilrettelagt opplæring, samt gi veiledning, støtte, være en drøftingspartner og en brobygger. Informantene snakket mye om veiledning av de som er tett på barnet til daglig. Samtidig har informantene beskrevet at de opplever at det kan være utfordrende å finne og ta sin plass i samarbeidet, samt å jobbe for å ha et mer forebyggende fokus og rette hjelpen inn mot å hjelpe de som skal hjelpe, på grunn av blant annet uklarhet rundt forventninger.

#### 4.4 Forventningsavklaring

Utfordringer knyttet til uklarhet rundt forventninger, eller forventninger som ikke har vært synkroniserte, ble et gjennomgående tema i intervjuene. Forventningsavklaring er nødvendig, slik at alle parter har en felles forståelse av barnets behov, og klarer å ha en felles tilnærming til å møte behovene. Uenigheter om fungering og diagnoser kan svekke samhandlingen. Det knyttes utfordringer til å stille både for høye og for lave forventninger. Rapporten «Uten mål og mening» av Barneombudet (2017, s. 26) og rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl, 2018, s. 216) bidro til å sette økt oppmerksomhet på at det generelt har vært stilt for lave forventninger til elever som har spesialundervisning (individuell tilrettelagt opplæring). I en skolerapport fra Bufdir (2014, s. 3) står det at mange av elevene i barnevernet antas å være underyttere, og at det må stilles klare krav og forventninger til deres skoleprestasjoner. I denne studien har forventninger vært et fremtredende begrep, både tilknyttet arbeidet rundt den enkelte elev som blir beskrevet i kapittel 4.4.1, og når det kommer til å sette realistiske mål og fokusområder som kommer i kapittel 4.4.2. Se figur 5.



Figur 5. Forventninger til eleven og felles mål og fokusområder

#### 4.4.1 Forventninger knyttet til eleven

Utfordringer med skolemestring kan vise seg på ulike måter for elevgruppen. Det kan for eksempel dreie seg om utfordringer med fag, atferd, skolefravær, konsentrasjon (se kapittel 1.3). Gjennomgående snakket informantene om det som kan karakteriseres som relasjonsvansker. Dette handler om elever som kan mangle tilliten til at voksne vil de vel. En del har opplevd avvisning, har vært «kasteball» og har traumer og utrygg tilknytningsstil. Nedenfor er tabell 7 som viser koding fra empirien som er tolket/vurdert som relasjonsvansker:

Tabell 7. Relasjonsvansker

Relasjonsvansker
Brenner veldig mange broer sosialt da (inf. 2, sitat 47)
De med atferdsvansker som gjorde at skolen stod på hodet i blant (inf. 3, sitat 4)
De ser på seg selv som annerledes (inf. 2, sitat 29)
Det er mye sinne. Det er mye mønster av unngåelsesstrategier (inf. 3, sitat 6)
Det er ofte mye strategier. Uttrykkene er ofte forsvar (inf. 1, sitat 8)
Helt andre reaksjonsmønstre (inf. 1, sitat 55)
Hiver stein i hodet på de (inf. 2, sitat 51)
Ikke overse de koppene som ikke er fylt (inf. 3, sitat 34)
Mistillit til voksne. De stoler ikke på (inf. 3, sitat 16)
Når disse barna får helt hetta i klasserommet og hiver pulter på andre barn (inf. 2, sitat 27)
Obs på det med traumebasert tilnærming, det med tilknytninga (inf. 1, sitat 8)
Opplevd avvisning og vært kasteball (inf. 2, sitat 29)
Strever med vennskap og at aktiviteter ofte må være voksenstyrt (inf. 2, sitat 29)
Typisk at de er blitt veldig flinke til å bli fort kjent med folk (inf. 2, sitat 21)
Vanskelig å tenke at voksne nødvendigvis er der for å være god mot deg (inf. 4, sitat 10)

Relasjonsvansker kan ha sin bakgrunn i relasjonsbrudd, tidlig omsorgssvikt, utrygg tilknytning og traumer. På bakgrunn av de erfaringene eleven har, har barnet utviklet indre arbeidsmodeller av seg selv og hva de kan forvente av omsorgspersoner og andre viktige voksenpersoner (Killen, 2010, s. 51; Rud Olufsen, 2022). Under er et sitat av informant 2 (tabell 7, sitat 21):

*«Typisk er de blitt veldig flinke til å bli fort kjent med folk. Den typiske tilknytningsdiagnose som i tillegg har blitt forsterket mer enn det som var utgangspunktet. Så er det blitt forsterket. Vi har sett forsterfamilier som gir opp og ikke klarer det og så blir de flytta til en ny fosterfamilie. Og det er litt sånn, vi har hatt noen saker der vi ser at fosterhjemmet ikke fungerer.»*



På spørsmål om hvilke spesifikke utfordringer noen av disse barna kan ha på skolen, utdypet informant 3 (tabell 7, sitat 6):

*«Det er klart, det er mye sinne. Det er mye mønster av unngåelsesstrategier. Det er mye mistillit til voksne og omgivelsene. De stoler ikke på... Kan i mange tilfeller være ganske greie på skolen på et vis. Og klare seg fint der, men så tar de det helt ut på hjemmebane og så er det vanskelig for fosterforeldrene å stå i det. Så vi ser en del bytte av fosterforeldrene, men i noen tilfeller strever de også på skolen. De aller fleste henger etter faglig. Nå har jeg stort sett vært borti, kanskje en som jeg virkelig har sett at klarer mye faglig. Men trengte mye støtte i form av egenledelse, det du skal øve på når du er liten. Nå tar du på deg skoene, nå tar du.... nå skal du ut så da.... Det hadde han ikke inne, men en utrolig klok gutt... Så det er både og. Vi ser det jo på språket, men da er det jo spørsmålet: Hvor stimulert er de? Så jeg tenker de strever faglig. De aller fleste har vansker med å følge kompetansemålene for sitt trinn. Så det blir en "dobbelkombo." Det at de mangler strategier, men også mangler stimuleringen, men har også vansker med å regulere seg da i samspillet. Så det er barn som har mye risiko med seg, på alle arenaer. Det kommer jo frem på alle arenaer.»*

Sitatene over underbygger at en del av elevene kan ha utfordringer med å stole på voksne. Mange mangler strategier, strever med egenledelse, og kan ha språklige/verbale utfordringer. Under presenteres tabell 8 med koder som synliggjør utfordringer og dilemmaer knyttet til å finne riktig forventningsnivå.

Tabell 8. Forventninger til eleven

Forventninger til eleven
Bare det at det er et fosterbarn gjør at vi må være oppmerksom på det med å skape trygghet (inf. 4, sitat 40)
De som ikke nødvendigvis hadde kognitive vansker, men som likevel ikke fikk det til på skolen (inf. 3, sitat 4)
En som vi lurte på om var evnerik, men han fikset ikke situasjonen for det (inf. 2, sitat 66)
Er vi veldig aktiverte, så vet vi at det påvirker hvordan vi klarer å tenke og fungere (inf. 4, sitat 42)
Erfaringer på at vi har behandlet barna på skolen som mye svakere kognitivt enn det man etter hvert ser (inf. 3, sitat 4)
Fokus på å bygge opp et menneske og hjelpe et menneske tilbake til fellesskapet igjen (inf. 4, sitat 60)
Fylle noen glass som ikke var fylt fra før (inf. 3, sitat 27)
Har aldri opplevd at de får til skole, av disse elevene. Og det går mye på konsentrasjon (inf. 2, sitat 64)
Hva er det de ikke har fått og hva er det vi må fylle på (inf. 3, sitat 8)
Hva handler det om, den manglende utviklingen hos barnet. Føler det ofte har blitt så satt hos barnet da og ikke omgivelsene (inf. 3, sitat 4)
Hvor mye er det riktig å forvente utvikling. Hva tenker vi om progresjon (inf. 2, sitat 49)
Ikke fått opparbeidet seg grunnleggende ferdigheter (inf. 4, sitat 62)
Ikke klart å møte det skolefaglige fordi de har hatt så mye annet i livet (inf. 4, sitat 50)
Litt press på at de skal fungere som andre barn (inf. 2, sitat 27)
Læringsperspektiv kontra mer traumeperspektiv og hvordan det kan henge sammen (inf. 2, sitat 45)
Må hjelpes til å lykkes faglig og. For hvis ikke... det å sitte å føle på nederlag også, det gjør ganske mye med hvordan en føler seg trygg (inf. 4, sitat 46)
Ofta så undervurderer vi også, skolen ser frustrasjonen og finner kanskje ikke mestringsområdene (inf. 2, sitat 68)
Raushet og forventninger parallelt. Det er den autoritative lærerstilen (inf. 1, sitat 72)
Tette hull først, før vi bygger videre (inf. 1, sitat 53)
Traumer kan påvirke andre kognitive funksjoner (inf. 2, sitat 45)
Urealistiske forventninger fra barnevernet på hva eleven takler eller mestrer (inf. 2, sitat 25)

Under presenteres et sitat av informant 3 (tabell 8, sitat 4), som understreker hvor utfordrende det kan være å finne riktig forventningsnivå. Fordi det også kan være vanskelig å skille hvilke utfordringer som har sin bakgrunn i omsorgssvikt, tilknytning og traumer, og/eller eventuelle medfødte vansker. Informant 3 hadde noen interessante refleksjoner omkring dette temaet som fremkom tidlig i intervjuet, i spørsmål omkring utdannings- og erfaringsbakgrunn. Det var tydelig noe informanten var spesielt nysgjerrig på som PP-rådgiver:

*«De siste årene har jeg blitt enda mer og mer opptatt av, hva handler dette her om? Den manglende utviklingen hos barnet, føler i blant det har blitt så satt hos barnet da og ikke omgivelsene. Og har hatt noen erfaringer med det på veien med noen av de barna jeg har fulgt opp. Noen erfaringer på at vi har behandlet barna på skolen som mye svakere kognitivt enn det man etter hvert ser... et barn med psykisk utviklingshemming ville ikke hatt det nivået på refleksjonen. Ville ikke ha stilt de spørsmålene. Ville ikke klart å se de sammenhengene. Og det synes jeg har vært interessant, både det med hvor mye blir de påvirket av det de blir utsatt for. Men også hva det har gjort med lærerne og med skolen, når de går inn med den forståelsen at her er det noen som er svake kognitivt. Lave forventninger vi da har. Og hvor lett det blir for skolen, men det er sånn... I stedet for å være mer undrende over potensialet. Så det kjenner jeg på at har vært kjempespennende. Jeg ser det som en utfordring. En kjempeutfordring. Og så er det vanskelig å skille. For noen har jo noe medfødt.»*

Når det kommer til forventninger knyttet til den enkelte elev, fortalte informantene at de var særlig opptatt av å finne en balanse mellom krav og forventninger og støtte. Informant 1 (tabell 8, sitat 72) forklarte at det er viktig at voksne jobber med å være autoritative og at denne elevgruppen trenger det i særlig grad:

*«Både raushet og forventninger parallelt. Det er den autoritative lærerstilen. I forventninger tenker jeg litt på grensesetting og at barnet vet hva som forventes. At nei, du skal ikke slå sidemannen. At det er litt tydelige regler på det. Og at man sammen med barnet kan være med å lage disse reglene, sånn at barnet får ta del i utformingen. Dette er greit og dette er ikke greit, men først relasjonsbygging, før man begynner med det. Det er litt kombinert..., jeg tenker man må spille på lag hele tiden. Vise forståelse og godhet. Så er det forventninger. Forventninger til at du kan klare å lese denne setningen, altså når man kjenner barnet godt. Ha troen på de da. Hvis en ikke har tro på de, hva skjer da? Stamper de bare i det fæle, kanskje... Så at man har tro på at de klarer det, selv om det er kjempevanskelig.»*

Forholdet mellom forventninger og støtte ble også diskutert i samtlige intervjuer. Informant 3 (tabell 9, sitat 38) forklarte at en del av de barna vedkommende har møtt, har manglet øvelser og trening på hverdagslige aktiviteter. Som for eksempel pusse tennene eller ta på seg støvlene. Det handler ikke nødvendigvis om at barnet ikke kan, men at barnet mangler treningen og erfaringen, og trenger støtte for å lære seg det. Informanten beskrev at disse barna har mange glass som ikke er fylt. Da har det betydning om vi tenker på glassene som «halv tomme» eller «halv fulle.» Å se på glassene som «halv fulle» kan anses som en mer positiv måte å betrakte utfordringer på, og gir håp for vekst og utvikling. Da må voksne rundt være bevisste på å bruke tid på å

fylle disse glassene. Informanten har delt en «solskinshistorie» omkring dette:

*«Jeg har en gutt, der fosterforeldre, i forhold til hva forventer du og når støtter du. Den balansen der som egentlig er helt naturlig. De har vært helt knallgode på det. Jeg tenker det har gått best fordi de har vært så flinke. Vi på skolen og PPT har veiledet og gitt en forståelse for det vi har snakket om nå, men de har vært knallgode til å sakte men sikkert å fylle de glassene. Og så har de stilt forventningene, de har heller ikke latt han.... Så hvis han har..., så har de... Så hvis han har prøvd å få en fordel fordi han har det som han har det... Det er jo ikke det at han utnytter heller.. Det er jo ganske naturlig at barn er barn... De har vært knallgod og hatt et utrolig godt samarbeid med skole og hjem. De har tatt og gitt til begge parter. Hele veien.»*

Informantene har fortalt mye om PPT sin rolle inn i samarbeidet. De har blant annet vært opptatt av hvilken spesifikk kompetanse PPT har og barnevernet sitter med. De er opptatt av hvordan dette bør drøftes og ses i sammenheng for å avstemme forventningene til eleven. Informant 2 (tabell 8, sitat 45) har delt at det er spennende å se læringsperspektiv og kognitiv utvikling i sammenheng med traumeperspektiv:

*«Jeg blir ofte en informant i møter. I forhold til rettigheter, i forhold til å forklare hva kompetansemål er og forklare hvorfor ikke det kan fungere at hvis du er på 3. klasse nivå, så er det ikke så lett med pensum i 9. klasse. Må liksom ofte forklare det med evnetester. Hvis eleven er utredet. Jeg sitter selv med kompetanse på Wisc og mer utredningskompetanse, kontra deres traumevurderinger og hvordan det kan henge sammen. Vi vet jo f. eks det med at traumer kan ha samme symptomer som ADHD eller hvis du har et lavt arbeidsminne, eller hvis du har traumer så kan det påvirke andre kognitive funksjoner da. Det er en sånn ting jeg ser av og til at vi støtter hverandre i hvorfor barnet har de utfordringene de har da. Det kan også være en sånn ting vi kan diskutere. Læringsperspektiv kontra mer traumeperspektivet barnevernet ofte har da. Hvordan det henger sammen i læring da.»*

#### **4.4.2 Felles mål og fokusområder**

Informantene har pekt på at felles mål og felles forståelse er sentralt for å lykkes i arbeidet rundt disse elevene. Dette samsvarer med foreliggende forskning (Glavin & Erdal, 2017, s. 43; Johannessen & Skotheim, 2018, s. 35; Kinge, 2012, s. 43; Melby & Bachke, 2021, s. 139-140; Moen, 2013). Funnene indikerer at det er helt nødvendig å avstemme forventninger, klare å velge ut et par fokusområder og stå i det over tid. Spesielt informant 4 og 3 har vært opptatt av dette, se tabell 9:

Tabell 9. Felles mål og fokusområder

Felles mål og fokusområder
At vi er samkjørte og samsnakka, tror jeg er ganske viktig (inf. 4, sitat 38)
Avklaring om hvem er det som gjør hva av de andre tjenestene (inf. 4, sitat 28)
Det å velge seg noen fokusområder. Og hvordan klarer en å få det til (inf. 4, sitat 68)
Felles mål. Altså hva skal vi ha fokus på nå. Velg en ting. Våg å stå i det over tid (inf. 4, sitat 68)
Fikk sjelden mulighet til å se på hvem gjør hva og hvordan vi gjør det (inf. 3, sitat 4)
Få det til innenfor fellesskapet (inf. 4, sitat 56)
Hva forventer du og når støtter du (2) (inf. 3, sitat 38)
Hva skal vi ha fokus på nå. Velg en ting (inf. 3, sitat 15)
Hva tenker du vil være det viktigste å ha fokus på, hvis det kommer dit at et barn må plasseres i fosterhjem (inf. 4, sitat 16)
Ikke undervurdere det de får til med støtte (inf. 3, sitat 8)
Kartlegge mestringsopplevelser og spille på det de kan (inf. 2, sitat 68)
Mål som er konkrete nok til at en klarer å se på det og hvordan det skal gjøres (inf. 4, sitat 72)
Når vi klarer å lande at dette skal vi konsentrere oss om (inf. 3, sitat 4)
Å jobbe med livsmestring (inf. 1, sitat 22)
Å jobbe med tverrfaglige temaer. Knytte sammen flere temaer og f.eks lage en fest for klassen (inf. 3, sitat 27)

Å ha respekt og anerkjenne at deltakerne i samarbeidet har ulike roller og ansvar, og avstemme forventningene til hverandre er også sentralt i forhold til målsetting. Hver enkelt instans har sine spesifikke oppgaver og sitt mandat. Informant 2 (tabell 8, sitat 25) har gitt uttrykk for at det kan være utfordrende å avstemme forventningene, fordi skole og PPT ser barnet i skolekontekst, mens barnevernet ser barnet i hjemmekontekst. Det å få til en god dialog rundt det er viktig:

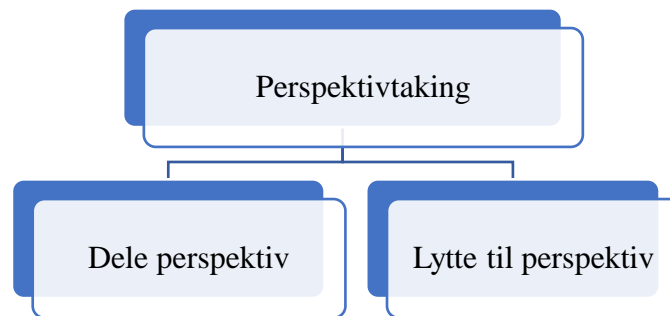
*«Jeg ber ofte barnevernet komme å observere litt på skolen. For de har ikke alltid så realistisk bilde av hva skolen kan få til og hvor mye læring barnet faktisk er i ferd med å ta. Så det kan være litt ulike forventninger om hva en skolehverdag er. Men jeg synes gjennom god kommunikasjon, å snakke om det og gi eksempler så får vi ofte et bedre blikk. Men jeg merker ofte i starten av et samarbeid, så kommer det litt urealistiske forventninger fra barnevernet i forhold til hva eleven takler eller mestrer. Som f. eks han skal være i klasserommet hele tida. Vi vet jo at det er ikke bra for eleven, og det er ikke bra for noen. For det har de fått for seg da. Så da tenker jeg, jeg skulle ofte ønske at barnevernet kunne komme og observere. Men det er jo ikke så ofte de gjør det da.»*

#### Oppsummering:

Funnene viser at PPT bistår skole, barnevern, foresatte/elev med forventningsavklaring. Både avklaring av forventninger til den enkelte elev og felles mål og fokusområder. Informantene erfarer at det er viktig at forventningene synkroniseres, og verken er for høye eller for lave. Funnene indikerer at samarbeidet er tjent med at «laget rundt eleven» klarer å finne frem til et par fokusområder og våger å stå i det over tid. Informantene har også fortalt at det kan være utfordrende å skille mellom medfødte eller konstitusjonelle vansker, og/eller vansker på bakgrunn av mangelfull omsorg og stimulering. Informantene har pekt på betydningen av å se læringsperspektiv og kognitiv utvikling i sammenheng med traumeperspektiv. Om opplevelsen av det å ikke lykkes med forventningsavklaring, har informantene beskrevet uenighet, misnøye, irritasjon, dårlig kommunikasjonen og samarbeid. Motsatt har de opplevd at det å lykkes med forventningsavklaring kunne gi mestringsopplevelser for alle involverte.

#### 4.5 Perspektivtaking

Perspektivtaking handler om å sette seg inn i den andres tanke- og livsverden, og vise interesse for å forstå den en kommuniserer med (Roland, 2021, s. 34-35). Det regnes for å være en kognitiv og affektiv ferdighet som kan trenes. Mead ble inspirert til å ta i bruk begrepet «å ta den andres perspektiv» på 1920-tallet (Vaage, 1998, s. 35). Det handler om at enhver yrkesutøver erfarer verden på en unik måte og ser verden fra en litt annen vinkel. Ved bruk av språket og kommunikasjon kan vi dele og lytte til andres perspektiv. Figur 6 viser inndeling av perspektivtaking i to underkategorier:



Figur 6. Dele perspektiv og lytte til perspektiv

Kort sagt handler god perspektivtaking om å møte andre mennesker med et åpent sinn, selv om de kan ha andre synspunkt enn vårt eget. Det dreier seg om å være villig til å utfordre eget perspektiv og være mottakelig for andre ideer og erfaringer. Åpenhet for læring hjelper å avdekke og korrigere feilaktige antagelser om hverandre (Emstad & Birkeland, 2020, s. 32). Refleksjon over de responsene vi gir på andres innspill er sentralt, og at den enkelte opplever seg trygg nok til å dele sine perspektiv i samarbeidet. Til grunn i samarbeidet, må det ligge en felles forståelse om at kompetansen som de ulike instansene besitter, er komplementær. På spørsmål om hva informant 4 (tabell 9, sitat 28) hadde spurt en annen PP-rådgiver om, når det kommer til samhandlingen med barneverntjenesten og skole, svarer informanten:

*«Det måtte nok være noe med den samsnakkingen der da. For det som foregår når en liksom er kommet inn i et møte. Det kan være veldig bra, uten at en har samsnakket noe som helst. Og det kan hende vi får det til der og da, ikke sant. Og finner ut hva som blir vårt felles fokus, og hva som blir viktig. Men jeg tror jo... bare det å ha hatt en sånn... hva tenker vi er det viktige her, for at vi skal kunne hjelpe til på den riktige vei? At vi har noen samtaler tror jeg kan være bra. For det er lett å tenke om den andre at den tenker et eller annet... Bare det å ha en sånn type avklaring om hva er det som egentlig er fokus for de andre tjenestene.»*

Sitatet over viser til at samsnakking er viktig, både det å dele og det å lytte. Og at det er hensiktsmessig å ha noen samtaler om hvordan vi best kan hjelpe i saken. Det å gjøre eget perspektiv tilgjengelig for de andre samarbeidspartene og lytte til andres perspektiv. I kapittel 4.5.1 og 4.5.2 går jeg mer i dybden på underkategoriene. Betydningen av informasjonsflyt og forhold omkring taushetsplikten jamfør §13 i

Forvaltningsloven (1967) blir også berørt, fordi informantene har beskrevet dette som et krevende punkt.

#### 4.5.1 Å dele perspektiv

Alle fire informantene har fortalt om utfordringer knyttet til det å tørre å ta sin plass. Det å tørre å dele perspektiv og det å våge å stille spørsmål, være nysgjerrig og viktigheten og betydningen av å utfordre eget perspektiv. Informantene har satt ord på at det er lettere når en kjenner hverandre godt og er trygge på hverandre. De har også satt ord på frustrasjon som kan oppstå, når en sitter i møter med ulike profesjoner der alle har på seg ulike briller, hvor den enkelte blir mest opptatt av eget perspektiv og fagfelt, og at det kan være krevende å åpne opp å se en sak fra flere sider. Det fremkom at det kan bli litt mye «egne briller.» Det kan oppstå et ugunstig kommunikasjonsmønster der «laget rundt eleven» kan bli opptatt av å «prøve brillene på hverandre». Se tabell 10 som viser momenter fra empirien som er tolket inn under kategorien; å dele perspektiv.

Tabell 10. Dele perspektiv

Dele perspektiv
At alle parter får sagt noe føler seg hørt og lyttet til (inf. 1, sitat 10)
At barnevern og skole tørr å spørre (inf. 1, sitat 18)
Bare det å si at her er vi i en prosess (inf. 3, sitat 17)
Enige om å få til en tett dialog for å få til noe liksom (inf. 4, sitat 30)
Er de villig til å dele hva dette barnet har vært utsatt for (inf. 3, sitat 8)
Hva en tør og føler at en kan spør om (inf. 2, sitat 11)
Hvor godt kjenner barnevernet PPT (inf. 2, sitat 78)
Litt flyt av telefoner og sånn, ikke alltid et fast møte (inf. 1, sitat 27)
Pedagogisk rapport som viste god måloppnåelse som neste skole kunne se på (inf. 1, sitat 67)
PPT som informant i møter (inf. 2, sitat 45)
Snakke hverandre opp og dele hverandres perspektiver (inf. 3, sitat 21)
Tror de har mulighet for å være mer åpne (inf. 2, sitat 39)
Tørre å feile og tørre å komme med noen tiltak (inf. 2, sitat 11)
Tørre å ta min plass (inf. 2, sitat 11)
Tørre å være nysgjerrig, tørre å spørre og trø i andres bedd (inf. 2, sitat 39)
Undervurderer det faktum at den som skal utrede eller være tett på barnet må vite noe om hva barnet har vært utsatt for (inf. 3, sitat 8)
Veldig god samsnakking der med MST (inf. 4, sitat 22)
Vi har ulike perspektiver på barnet, og må være gode til å dele perspektivene med hverandre (inf. 3, sitat 17)
Å snakke om det og gi eksempler, så får vi ofte et bedre blikk (inf. 2, sitat 25)
Å ta den kontakten med hverandre, si litt om hva en tenker (inf. 4, sitat 70)

Da jeg spurte hvilke 2-3 spørsmål informant 2 (tabell 11, sitat 32), hadde stilt en annen PP-rådgiver omkring samhandling mellom barneverntjeneste og skole, svarte informanten følgende:

*«Ja, jeg ville kanskje vært nysgjerrig på hvor mye fokus det er på, altså hvor mye tiltak en drøfter. Ofte føler jeg barnevernet kommer med en sånn, det er litt mye egne briller, så prøve disse brillene på hverandre. Men hvor nysgjerrige barnevernet også er på hvordan det egentlig er på skolen? Om hvor aktive barnevernet er i saken. Og det går mye på tid..., jeg vet at de har et heftig arbeidspress. Så det er jo noe med om de føler at de strekker til. Det er litt interessant å spørre barnevernet om det er noe de føler de ikke strekker til i, om det er noe de kunne vært mer engasjert i. Er det noe vi kan bistå*

*der? Jeg får ofte forespørsel fra ABUP om å observere på en bestemt bestilling. Men det gjør ikke barnevernet på samme måte. Det er så taushetsbelagt og skjult for oss da.»*

Sitatet over viser at informanten forsøkte å innta barnevernets perspektiv, og hadde forståelse for at barnevernets mulighet og kapasitet kan handle om arbeidspress. Sitatet handler også om informasjonsflyt som alle informantene har vært opptatt av. De har særlig pekt på at de selv skulle ønske at de fikk mer informasjon fra barneverntjenesten. Samtykke og taushetsplikt har vært et gjennomgående tema. Det samme har også betydningen av å tørre å stille spørsmål og være nysgjerrig, samtidig som informantene har beskrevet at det kan være utfordrende å tørre og spørre, i frykt for å berøre noe de ikke har noe med og bli oppfattet som for «pågående». Informantene har vært opptatt av å jobbe for å få på plass samtykke til å samarbeide. Likevel har de beskrevet et «krevende terreng». Samtlige informanter har etterlyst mer informasjon fra barneverntjenesten. De har gitt uttrykk for at de er opptatt av å få på plass samtykke for å få til et godt samarbeid. Da jeg for eksempel ba informant 3 (tabell 10, sitat 8) om å stille 2-3 spørsmål til en kollega eller en annen PP-rådgiver om PP-tjenestens rolle i laget rundt disse elevene, fremkom følgende:

*«Jeg tror vi undervurderer det faktum at det er viktig for den som skal utrede eller være tett på barnet og ha en viss anelse om hva dette barnet har vært utsatt for. Det hadde jeg nok spurt om. Er de villige til å dele? kan vi får mer informasjon om det? Jeg er ikke opptatt av barnas privatliv, men samtidig så opplever jeg at hvis man har den informasjonen og bruker den for å gi en forståelse av hvorfor barna agerer som de gjør, eller hvorfor barna trenger det de trenger. Så har jeg aldri opplevd at det ikke blir ivaretatt til barnets beste. Det samspillet der med... når beskytter vi barnet med å gi informasjon, for å kunne gi informasjon for å spisse tiltakene og gi veiledning og støtte. Det vil jeg ha fokus på.»*

Samtlige informanter har vært opptatt av samsnalking, få til en god dialog, være nysgjerrig og stille spørsmål. PPT må forholde seg til gjeldende lovbestemmelser om taushetsplikt. Når informert samtykke er på plass, kan involverte instanser lovmessig samarbeide. PP-rådgiverne sier at det er viktig å vurdere hvilken informasjon skolen må ha for å møte barnet på en god måte. Informant 2 (tabell 10, sitat 39) fortalte i løpet av intervjuet at vedkommende skulle tro at barnevernet noen ganger har mulighet for å være mer åpne. Informanten har fortalt at det er utfordrende å tørre å spørre og ta sin plass, og krevende å foreslå tiltak når en ikke kjenner hele barnets situasjon:

*«Eksempelvis kan det være at et barn begynte å utagere ekstremt mye på skolen hver mandag, en gang i måneden, til vi skjønnte at da hadde det vært samvær. Når ikke skole vet at det er samvær den helgen. Bare hva er det som skjer hver mandag annen hver måned? Hadde de bare kunne sagt det. Det bør jo ikke være hemmeligholdt. Så kunne skolen vært mye mer forberedt for eksempel. Jeg høre jo også at det er utrolig viktig at vi vet at det er noen triggerer som blir utløst, så det kunne vært mer åpenhet. Jeg tror mer enn det barnevernet..., jeg tror de har mulighet til å være mer åpne. Men jeg tror de glemmer skolen litt og PPT litt... at vi også kan være på banen for å hjelpe skolen der.»*

#### 4.5.2 Å lytte til perspektiv

Under er en tabell som viser koder fra empirien når det kommer til å lytte til perspektiv. Det handler mye om å være nysgjerrig på den andre og hvordan den andre forstår elevens situasjon. Se tabell 11.

Tabell 11. Lytte til perspektiv

Lytte til perspektiv
At man kanskje må nøste litt sånn ordentlig, hva er det det handler om (inf. 1, sitat 12)
Avhengige av at vi voksne rundt barna er nysgjerrige (inf. 3, sitat 17)
Den nysgjerrigheten på hvordan forstår du det (inf. 3, sitat 17)
Det er litt mye egne briller, så prøver vi disse brillene på hverandre (inf. 2, sitat 32)
Forstå hverandres synspunkt og hva som er vanskelig for de forskjellige (inf. 1, sitat 33)
Handler mye om å tørre å være nysgjerrig (inf. 2, sitat 39)
Hvordan tør vi å spille det inn til barnevernet (inf. 2, sitat 21)
Ikke bli fornærmet eller ta ting personlig hvis en stiller selvsagte spørsmål (inf. 2, sitat 39)
Nysgjerrig på hvor mye tiltak en drøfter (inf. 2, sitat 32)
Spørre hva som er gjort før på hjemmebane (inf. 2, sitat 49)
Uttalelser om noe de ikke har så god kjennskap til (inf. 2, sitat 27)
Vi sitter med forskjellige briller (inf. 2, sitat 25)
Viktig med tverrfagligheten og være nysgjerrig (inf. 3, sitat 17)
Vi som må ha fokus på det å tørre å bytte perspektiver (inf. 3, sitat 40)
Å ha det fokus at vi i PPT ikke har alle svar heller (inf. 3, sitat 21)
Å spørre barnevernet om det er noe de ikke strekker til i (inf. 2, sitat 32)
Å trø i andres bedd (inf. 2, sitat 21)

På spørsmål om hva som er det viktigste mulighetsrommet for å få til en bedre praksis, fortalte informant 3 at det er de voksne rundt barnet som er ansvarlige og må bli utfordret på dialogen. Det krever stor grad av åpenhet for andres perspektiver, for å klare å ta inn over seg at de umiddelbare tankene vi har, kanskje ikke stemmer eller gir et nyansert bilde av eleven eller situasjonen. Informanten svarte følgende (tabell 11, sitat 40):

*«Svaret blir veldig stort. Vi som jobber rundt barna, må utfordres på den dialogen. Det er vi som må utfordres på det å tørre å bytte perspektiver. Og tørre å stå på kanten; at er det helt innafor lovverket eller ikke, og tørre det. Og tørre å utvide rammene litt, fordi de fortjener det tenker jeg. Jeg tror faktisk at det handler mest om oss voksne som må, eller det er vi voksne som alltid må, snakke sammen, fortelle, tørre og forstå at det var kanskje ikke sånn jeg så det for meg og være nysgjerrig. Så jeg tenker laget rundt barna gir oss et ansvar.»*

Brukermedvirkning og barnets stemme har også vært et sentralt tema som informantene har vært opptatt av. PP-rådgiverne er samstemte om at barnets stemme er viktig jamfør barnekonvensjonens artikkel 12, og har meddelt at de bruker (FN-sambandet, 2023) ulike metoder for å få barnets/foresattes perspektiv, men at det kan være utfordrende med en del av elevene som bor i fosterhjem, fordi de kan være vare og utrygge på nye voksenpersoner. Informantene har noen ganger fått deres perspektiv gjennom samtale med andre trygghetspersoner, eller forsøkt å få dem litt deltakende under observasjon. Momenter fra empirien presenteres i tabell 12.



Tabell 12. Brukermedvirkning

<b>Brukermedvirkning</b>
Barnets livsverden kommer vi ikke frem til uten å snakke med de (inf. 4, sitat 48)
Få de litt deltakende gjennom observasjon (inf. 3, sitat 23)
Med disse barna er det nok litt mer krevende, for de er veldig vare (inf. 3, sitat 23)
Mye av medvirkningen skjer via de voksne rundt (inf. 3, sitat 23)
Noen ganger blir det å høre beskrivelsene fra de som kjenner eleven (inf. 4, sitat 83)
Noen ganger kan barnet være med i møtene også. Da får vi hørt hva som rører seg i deres verden (inf. 1, sitat 39)
Noen jeg ikke er direkte involvert i. Ofte sensitive for voksenpersoner og fremmede (inf. 2, sitat 49)
Ofte i samarbeidsmøter eller ansvarsgruppemøter vi henter foresattes stemme. Med disse barna er det litt mer vanskelig, for de er veldig vare (inf. 3, sitat 23)
Som PPT har jeg ofte opplevd å være påtrengende og så har jeg vurdert at...enda et menneske... (inf. 3, sitat 23)
Vant med at det de sier kan bli brukt (inf. 3, sitat 23)
Varhet for når og hvem som skal inn å ha den samtalen (inf. 4, sitat 81)
Vi har alltid foreldresamtale, der vi ønsker å få tak i deres ønske (inf. 4, sitat 44)

### Oppsummering:

Perspektivtaking handler om å sette seg inn hverandres ståsted og se en sak fra flere vinkler. Funnene viser at informantene erfarer at det å lytte og dele er sentrale ferdigheter for å få til god kommunikasjon og klare å enes om tiltak. Informantene erfarer at det er betydningsfullt å være raus med hverandre, vise forståelse og være nysgjerrige på hverandres perspektiv. Alle informantene har trukket frem taushetsplikten som et punkt som kan utfordre det tverrfaglige samarbeidet, og at det synes som at taushetsplikten blir brukt som argument for ikke å dele relevant informasjon. Informantene har uttalt at det er hensiktsmessig å jobbe for å få på plass informert samtykke og være nysgjerrig og våge å stille spørsmål for å opplyse saken, slik at de som jobber tett på eleven kan møte vedkommende på best mulig måte. Informantene har også vært opptatt av brukermedvirkning og spesielt barnets stemme. Det har imidlertid fremkommet at det kan være utfordrende å få tak i barnets stemme, fordi disse elevene kan være «vare» og utrygge på nye voksenpersoner.

Om informantenes opplevelse av perspektivtaking fremkommer det at det kan være krevende å få til, fordi den enkelte fagperson sitter med «sine briller.» De har gitt uttrykk for at det er frustrerende når for eksempel barnevernet ikke ser eleven i skolekontekst, og motsatt når ikke skole ser barnet i hjemmekontekst og vi ikke klarer å se helhetlig på situasjonen. Informantene opplever også at det kan være utfordrende å tørre å ta sin plass i samarbeidet, og at det er lett å bli usikker på egen rolle. Informantene opplever at ulik forståelse av taushetspliktbestemmelsene skaper frustrasjon. Fremkommer også at informantene er usikre/utrygge på hvordan best innhente elevens stemme, særlig når de ikke alltid vet hva slags eventuelle traumeerfaringer eleven har.

## **4.6 Oppsummering av erfaringer og opplevelser:**

**Lærende ledelse** fremkom som noe alle informantene har *erfart* som betydningsfullt i hele oppvekstsektoren; på organisasjonsnivå og tverrfaglig samarbeidsledelse i møter. Det etterlyses blant annet drøftinger av ulike perspektiv på systemnivå, drøftinger på individnivå, tid til å bli kjent med hverandre og felles faglunser mellom instansene. Om *opplevelsen* ga informantene uttrykk for noe frustrasjon og irritasjon dersom de ikke

opplevde en tydelig ledelse som satset på tverrfaglig samarbeid og lærende arenaer. Informantene opplevde imidlertid større grad av mestring i laget rundt elevene med en lærende ledelse, både vedrørende organisasjonsledelse og tverrfaglig samarbeidsledelse i møter.

**Rolleavklaring** har betydning for å definere hvem som har ansvar for hva. Funnene viser at PP-rådgiverne *erfarer* at de har eller kan ha en betydningsfull rolle i arbeidet rundt elever som bor i fosterhjem, både i det forebyggende arbeidet og med elever som har behov for individuell tilrettelagt opplæring, samt gi veiledning, støtte, være en drøftingspartner og en brobygger. Informantene snakket mye om veiledning av de som er tett på barnet til daglig. Samtidig har informantene beskrevet at de *opplever* at det kan være utfordrende å finne og ta sin plass i samarbeidet, samt å jobbe for å ha et mer forebyggende fokus og rette hjelpen inn mot å hjelpe de som skal hjelpe, på grunn av blant annet uklarhet rundt forventninger.

Funnene viser at PP-rådgiverne *erfarer* at de bistår skole, barnevern, foresatte/elev med **forventningsavklaring**. Både avklaring av forventninger til den enkelte elev og felles mål og fokusområder. Informantene erfarer at det er viktig at forventningene synkroniseres, og verken er for høye eller for lave. Funnene indikerer at samarbeidet er tjent med at laget rundt eleven klarer å finne frem til et par fokusområder og våger å stå i det over tid. Informantene har også fortalt at det kan være utfordrende å skille mellom medfødte eller konstitusjonelle vansker, og/eller vansker på bakgrunn av mangelfull omsorg og stimulering. Informantene har pekt på betydningen av å se læringsperspektiv og kognitiv utvikling i sammenheng med traumeperspektiv. Om *opplevelsen* av det å ikke lykkes med forventningsavklaring, har informantene beskrevet uenighet, misnøye, irritasjon, dårlig kommunikasjon og mangelfullt samarbeid. Motsatt opplevde de at det å lykkes med forventningsavklaring kunne gi mestringsopplevelser for alle involverte. Forventningsavklaring kan lettere oppnås med aktiv bruk av perspektivtaking.

**Perspektivtaking** handler om å sette seg inn hverandres ståsted og se en sak fra flere vinkler. Funnene viser at informantene *erfarer* at det å lytte og dele er sentrale ferdigheter for å få til god kommunikasjon og klare å enes om tiltak. Informantene erfarer at det er betydningsfullt å være raus med hverandre, vise forståelse og være nysgjerrige på hverandres perspektiv. Alle informantene har trukket frem taushetsplikten som et punkt som kan utfordre det tverrfaglige samarbeidet, og at det synes som at taushetsplikten blir brukt som argument for ikke å dele relevant informasjon. Informantene har uttalt at det er nødvendig å jobbe for å få på plass informert samtykke og være nysgjerrig og våge å stille spørsmål for å opplyse saken, slik at de som jobber tett på eleven kan møte vedkommende på best mulig måte. Informantene har også vært opptatt av brukermedvirkning og spesielt barnets stemme. Det har imidlertid fremkommet at det kan være utfordrende å få tak i barnets stemme, fordi disse elevene kan være «vare» og utrygge på nye voksenpersoner. Om informantenes *opplevelse* av perspektivtaking fremkommer det at det kan være krevende å få til, fordi den enkelte fagperson sitter med «sine briller.» De har gitt uttrykk for at det er frustrerende når for eksempel barnevernet ikke ser eleven i skolekontekst, og motsatt når ikke skole ser barnet i hjemmekontekst og vi ikke klarer å se helhetlig på situasjonen. Informantene opplever også at det kan være utfordrende å tørre å ta sin plass i samarbeidet, og at det er lett å bli usikker på egen rolle. Informantene opplever at ulik forståelse av taushetspliktbestemmelsene skaper frustrasjon. Fremkommer også at informantene er usikre/utrygge på hvordan best innhente elevens stemme, særlig når de ikke alltid vet hva slags eventuelle traumeerfaringer eleven har.

## Kapittel 5: Drøfting

Formålet med oppgaven er å undersøke betydningen av samhandling i laget rundt elevene som bor i fosterhjem, for å bidra til inkludering og skolemestring.

Problemstillingen er konkretisert i tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan opplever PP-rådgivere sin rolle «i laget rundt elevene» som bor i fosterhjem?
- 2) Hvordan opplever PP-rådgivere samhandlingen med barneverntjenesten og skole?
- 3) Hvordan opplever PP-rådgivere sitt bidrag til skolemestring for elever som bor i fosterhjem?

I dette kapitlet trekkes hovedfunnene fra kapittel 4 inn og drøftes opp mot teoretiske perspektiv fra kapittel 2. Ut fra funndelen er det særlig fire faktorer som utkrystalliserer seg når PPT skal rette bidraget inn mot å styrke samhandling mellom skole og barnevern: *Lærende ledelse, rolleavklaring, forventningsavklaring, og perspektivtaking*. Kapittel 5.1 starter med en drøfting av hvordan informantene opplever sin rolle «i laget rundt elevene» som bor i fosterhjem. Kapittel 5.2 handler om hvordan informantene opplever samhandlingen med barneverntjeneste og skole. Deretter drøftes informantenes opplevelse av sitt bidrag til skolemestring for elever som bor i fosterhjem i kapittel 5.3.

### 5.1 Forskningsspørsmål 1) Hvordan opplever PP-rådgivere sin rolle «i laget rundt elevene» som bor i fosterhjem?

Funnene viser at det er fire faktorer som har spesiell betydning i samhandling rundt skolemestring. Under diskuteres PPT sin rolle «i laget rundt elevene» i lys av faktorene lærende ledelse, rolleavklaring, forventningsavklaring og perspektivtaking opp mot teoretiske perspektiv. Jeg starter med drøfting der målet er å beskrive dilemmaer og «spenningsforhold», før jeg gir et oppsummerende svar på forskningsspørsmålet.

#### 5.1.1 Drøfting

##### Lærende ledelse

Gjennom intervjuene kom det frem at informantene har erfart at utfordringene med å skape et inkluderende og godt skolemiljø for elever som bor i fosterhjem, ligger like mye på ledelsesnivå som på den enkelte PP-rådgiver. I følge Brøndbo et al. (2017, s. 70-71) er ledelse en avgjørende faktor som påvirker samhandlingen vedrørende utsatte barn og unge. Funnene viser betydningen av forankring i ledelsen, som også oppfordrer til samarbeidslæring og deltakelse i tverrfaglige samarbeidsmøter. Lærende ledelse er ikke en instrumentell metode, men innebærer en måte å være på (Emstad & Birkeland, 2020, s. 21). For eksempel kan det kjennetegnes ved å opptre åpen, anse egne synspunkter som hypoteser og høre nøye etter på synspunkter som er annerledes enn sitt eget (Emstad & Birkeland, 2020, s. 33). Det kan handle om å legge til rette for å drøfte perspektiver på systemnivå (tabell 2, inf. 2, sitat 80), slik at ulike synspunkt kommer frem.

Informant 3 har pekt på at det må forankres fra ledelsen i oppvekst (tabell 1, inf. 3, sitat 26), som igjen setter rammene for ledelsen i PPT som organisasjon. Nasjonale satsinger må med andre ord også forankres lokalt. Dette dreier seg om organisasjonsledelse, der det forankres som informant 3 uttalte (tabell 1, sitat 40): «*Dette må komme fra ledelsen. Det må forankres at sånn gjør vi det her.*» Sitatet underbygger ledelsens betydning i å sette en retning.

PP-rådgiverne har blant annet gitt uttrykk for opplevelser av frustrasjon og irritasjon, dersom ledelsen ikke i tilstrekkelig grad prioriterer tverrfaglig samarbeid og legger til rette for lærende arenaer (tabell 1 og 2). Det handler om forankring på både skoleeiernivå, skoledernivå og ledelsen av PPT og barnevern. Det kan fort oppstå spenninger dersom ledelsen av de ulike faginstansene har ulike synspunkt omkring betydningen av tverrfaglig samarbeid. Det samme kan skje dersom ansatte ikke deler ledelsens synspunkt, og blir «privatpraktiserende» og ikke jobber mot felles satsingsområder. Da kan det fort oppstå uheldig kommunikasjon, konflikt og det kan være en risiko for at elever faller mellom stoler.

Ledelsen vil kunne ha en sentral rolle i å hjelpe PP-rådgiverne med å finne og ta sin plass i det tverrfaglige samarbeidet. For eksempel kan ledelsen bidra til å støtte ansatte i at det kan være vel så hensiktsmessig å veilede skolen, som for eksempel å skrive ferdig en sakkyndig vurdering (tabell 5, inf. 3, sitat 12). Om systemrettet arbeid uttalte informant 4 (tabell 1, sitat 26): «*Det handler om å tenke at en har tid til det og tenke at en kan det.*»

Det dreier seg om hvilke mål ledelsen har satt for den enkelte PP-tjeneste, og i hvilken grad det forebyggende mandatet vektlegges og prioriteres. Tverrfaglig samarbeidsledelse i møter er også avgjørende for å få til konstruktive samarbeidsmøter, samhandling og samarbeidslæring. Ledelsen er sentral i arbeidet med å definere ansvarsområder og bidra til rolleavklaring.

### Rolleavklaring

Informantene har fortalt om egen rolle med stort engasjement, og virket å sette pris på å få muligheten til å reflektere rundt eget bidrag i forhold til elevgruppen. Rollen som PP-rådgiver blir til i samspill og interaksjon med blant annet lovverk, ny forskning, grunnlagsdokumenter, andre samarbeidspartnere, brukere og samfunnsutviklingen for øvrig. En rolle kan som nevnt tidligere forklares som summen av de forventninger som rettes mot en bestemt posisjon (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 242). Sett opp imot Meads teori om utvikling av «selvet», vil nye endringer som skjer få fortløpende betydning for PPTs praksis og selvforståelse. Dette fordrer at PP-rådgivere våger å ta et utenifra blikk på seg selv, egen praksis og prioriteringer. Et eksempel fra empirien som viser hvordan informant 3 reflekterer rundt og betrakter egen rolle (tabell 5, sitat 17):

*«Vi i PPT blir litt undervurdert i forhold til den kompetanse vi har på disse barna. Og at vi derfor blir litt fjern fra alle tjenester, fordi vi blir tolket som at vi skal skrive sakkyndig vurdering. Og så blir det veldig fort at PPT tenker å si at de ikke har tid. At ikke vi prioriterer det andre mandatet vi har i forhold til systemarbeid og veiledning og ikke har fokus på det.»*

Å ta et utenifra blikk på seg selv krever refleksjon og metakognisjon og at vi våger oss ut i ukjent farvann, noe som kan utfordre profesjonsidentiteten (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 359). På den ene siden kan dette være spennende for den PP-rådgiveren som er utviklingsorientert og har tilstrekkelig overskudd til å reflektere med hensikt på å utvikle praksis. For andre kan nye krav og føringer oppleves som en trussel, fordi kravene fort kan overstige profesjonsutøverens kapasitet og mestringstro. Dette kan få betydning for hvordan vi klarer å være åpne eller lukket for læring, og få til en konstruktiv

kommunikasjon (Emstad & Birkeland, 2020, s. 19). Videre kan det føre til stress i organisasjonen, som igjen kan få betydning for organisasjonens kapasitet og mulighet for å bidra på en hensiktsmessig måte. Informant 4 har uttalt at PPT har en sentral rolle i å hjelpe de som jobber tett på barnet å undre seg over elevens atferdsuttrykk og bidra til økt kapasitet i skolen:

*«...Å hjelpe de voksne som skal være tettest på, ikke sant, til å være nysgjerrige på dette barnet. Og prøve å finne ut hva de er interessert i og flink til, og hva de føler de trenger hjelp til da.»*

Sett fra et annet perspektiv kan det å ha for stor tro på seg selv i rollen, innebære en risiko for å overdrive egen betydning, og at PP-rådgiveren fremstår som «bedrevitende» og lite ydmyk. Rollen som PP-rådgiver fordrer å mestre å inngå i et likeverdig samarbeid med skole og barnevern, slik at ikke veiledningen oppleves «ovenfra og ned.» PP-rådgiveres yrkesstolthet kan gjøre at man utelukkende fremmer eget perspektiv og «glemmer» å lytte ut samarbeispartnerne og anerkjenne det de står i. Sitat viser tydelig at informant 3 er opptatt av å ha en ydmyk holdning til eget bidrag (tabell 11, sitat 21):

*«Å ha fokus på at vi i PPT ikke har alle svar heller.»*

Funnene viser at informantene peker på at PPT sin rolle kan bli misforstått. Det vil si at PPT blir oppfattet og tolket som en sakkyndig instans som er lite ute i feltet (tabell 5, inf. 3, sitat 17). Rollen til PPT har endret seg fra fokus på individ og utredninger, til å dreie seg mer og mer om hvordan støtte og hjelpe de som jobber rundt barnet. I ny opplæringslov § 11-13 står det presisert at PPT skal støtte skolen i det forebyggende arbeidet og støtte og veilede skolene i å kartlegge og sette inn tiltak så tidlig som mulig når det trengs (Opplæringslova, 2023). Det handler om at god ordinær opplæring anses å ha god innvirkning på individuell tilrettelagt opplæring (Olsen & Haug, 2022, s. 101). Sett i lys av nye statlige føringer og sosiokulturell læringsteori kan det argumenteres for at PPT skal ha en betydningsfull rolle som utviklingsaktør, og fungere som et støttende stilas rundt skole og barnevern. Og at denne støtten gis til de som er tettest på eleven, slik at de voksne rundt får riktig støtte til å stå i oppdraget over tid. Dette kan trolig bidra til mer stabilitet og kontinuitet i hjelpen til den enkelte elev. Om dette har informant 4 sagt (tabell 5, sitat 79):

*«...For det kan være ganske tøft å stå i de sakene der, så at en har en støtte rundt er viktig.»*

Når det kommer til jobben rundt enkeltelever kan PPT ha en sentral rolle i arbeidet med å avstemme forventninger i dialog med skole, barnevern og foresatte/elev.

### Forventninger

PPT kan ha en sentral rolle i å avklare forventninger som angår læringspotensialet til den enkelte elev, og hvilke mål og fokusområder skole og barnevern tenker å jobbe ut fra. Det er helt nødvendig å jobbe for å synkronisere forventningene, fordi det kan oppstå spenninger dersom skole, foresatte og barnevern har ulike forventninger. Et eksempel er

som informant 3 uttalte (tabell 8, sitat 4): «Hva handler det om, den manglende utviklingen hos barnet. Føler det ofte har blitt så satt hos barnet da og ikke omgivelsene.»

Informant 2 (tabell 8, sitat 49) har stilt et sentralt spørsmål: *Hvor mye er det riktig å forvente utvikling. Hva tenker vi om progresjon?*

Dersom forventningene ikke avklares, kan det bli utfordrende å definere felles mål, og det kan oppstå ulike fallgruver. Den ene fallgruven kan være å behandle et barn som svakere kognitivt enn hva det egentlig er. I datamaterialet har det fremkommet eksempler der elever er utredet og har skåret svakt på evnetester, hvor det er lagt til grunn en forståelse om at barnet har lærevansker. Det er fortalt om elever som er blitt behandlet som svakere kognitivt enn hva potensialet senere viser seg å være. Det vil si at vi har betraktet den manglende utviklingen som forhold ved enkeltindividet og ikke som forhold i miljøet rundt (tabell 8, inf. 3, sitat 4). I slike tilfeller er det hensiktsmessig å undre seg over læringspotensialet. Observere hva barnet mestrer med støtte, og ikke overse det barnet klarer med litt hjelp. I følge Meads speilingsteori er det naturlig at eleven speiler seg i omgivelsenes forventninger. Når lærere og foresatte stiller få og lave krav, får barnet ikke noe å strekke seg etter, som igjen kan føre til lite utvikling og stagnasjon. Det kan være en risiko for at eleven får et bilde av seg selv som «dum» og en som ikke mestrer skolen. Noe som igjen kan bli en selvoppfyllende profeti. Vygotskijs læringsteori minner om viktigheten av å treffe elevens nære utviklingszone, og i den sammenheng er det av vesentlig betydning at voksne har kartlagt eleven og kjenner elevens fungering og faglige nivå.

En annen fallgruve dreier seg om å stille for høye krav og forventninger, som eleven ikke har mulighet for å innfri. På den ene siden kan noen barn ha gode kognitive forutsetninger isolert sett, men mangle trening i hverdagsaktiviteter og strever for eksempel med selvregulering og egenledelse (tabell 8). Det kan handle om omsorg og øvelse som barnet ikke har fått i tidlig barndom. Informant 3 har uttalt: «*Da tenker jeg vi må fylle noen glass som ikke var fylt fra før* (tabell 8, inf. 3, sitat 27).» Det kan handle om opplevelser og erfaringer barnet ikke har fått, men som må fylles på, jamfør informant 3 (tabell 9, sitat 8):

*«...Systemet er litt vant med å tenke at det får de ikke til. Men hvis du snur det litt med at, ja en fireåring får ikke på seg støvlene hvis ikke du setter dem på riktig sted. De har manglet hele den øvelsen der. De får jo ikke det til fordi barnet ikke har fått dette tidligere. Det er ikke det at barnet ikke får til, vi må tilrettelegge for det. Det er balanse mellom å se på hva er det de ikke har fått og det vi må fylle på, for å kunne fungere i den aldersgruppa de er. Altså det gapet der. Hvor henger de etter i utviklingen. Og møte de i den høyden. Vi går så fort på barnet og ser på alderen og størrelsen. Men glemmer at her er det noen biter som ikke er på plass. Hvis du jobber med barn som bor i fosterhjem, så spør vi veldig mye, har vi disse tingene på plass. Det perspektivet.»*

På en annen side er det også nødvendig å ha fokus på at elever som bor i fosterhjem også kan ha kognitive vansker, utviklingsforstyrrelse eller diagnoser. Det kan være utfordrende å skille mellom symptomer på omsorgssvikt og/eller funksjonsnedsettelse (Bufdir, 2020). Og det vil ofte være en etisk avveining omkring tidspunkt for utredning. Empirien har vist betydelige spenninger og dilemmaer omkring synet på kartlegging og utredning. På den ene siden er kartlegging nødvendig for å treffe elevens utviklingsnivå, mens det på en annen side ligger nye forventninger til PPT, som trekker PPT sitt bidrag i

en annen retning. Slik informant 4 har uttalt (tabell 5, inf. 4, sitat 79):

*«Det at vi fjerner oss litt fra utredningsfokus, ikke sant. Og tenker at bidraget skal rettes inn mot å hjelpe de som skal hjelpe. Det tror jeg har ganske mye å bety. For det kan være ganske tøft å stå i de sakene der, så at en har en støtte rundt er viktig.»*

I dette sitatet mente informanten at PPT sitt bidrag ikke nødvendigvis bør starte med en utredning av evner/læreforutsetninger, men heller gi støtte til nære voksne som er tett på eleven, og heller kartlegge eleven på mer dynamiske måter gjennom for eksempel observasjon. Empirien viser også at noen elever har traumeerfaringer som påvirker konsentrasjonsevne og mentale tilstedeværelse på skolen. Det kan være utfordrende å trekke sikre konklusjoner om elevenes læreforutsetninger. Ofte kan det være nyttig for barnevern, skole og PPT å diskutere læringspotensial og kognitiv utvikling i lys av traumeperspektiv og toleransevinduet (tabell 8, inf. 2, sitat 45). Det vil si at kompetansen til skole, barnevern og PPT er komplementær og at den enkelte kan se saken fra ulike perspektiv.

### Perspektivtaking

Informantene har fortalt at de opplever utfordringer knyttet til det å tørre å ta sin plass i samarbeidet, i forhold til både å dele perspektiv, og det å våge å stille spørsmål. De har gitt uttrykk for at perspektivtaking kan være krevende å få til, fordi den enkelte fagperson sitter med «sine briller». Funnene viser at informantene har opplevd frustrasjon når for eksempel barnevernet ikke ser eleven i skolekontekst, og motsatt når ikke skole ser barnet i hjemmekontekst, og vi ikke klarer å få frem helheten i barnets situasjon. Når den enkelte profesjonsutøver kjenner hverandre og er trygge i relasjonene, blir det lettere å skape et rom der alle uttrykker og deler sin kunnskap og er interessert, åpen og lyttende til hverandre (Moen, 2013). PPT kan ha en sentral rolle i å stille åpne spørsmål, som stimulerer til god kommunikasjon og dialog. I følge sosiokulturell læringsteori kan sosiale prosesser gi rom for en utviklingsprosess (Tetzchner, 2019, s. 151-155), der språket har en sentral plass når det kommer til å uttrykke og dele perspektiv. Gjennom dialog og samhandling med andre aktører kan vi være med å konstruere ny kunnskap. Barnevern, skole og PPT sitter alle med kunnskap som er relevant, og det må skapes et rom der alle er likeverdige og våger å dele. Informant 1 har for eksempel også vært opptatt av dette og har uttalt (tabell 10, sitat 10):

*«At alle parter får sagt noe og føler seg hørt og lyttet til.»*

Informantene opplever at ulik forståelse av taushetspliktbestemmelsene også kan skape irritasjon og utrygghet. De har delt at de er usikre/utrygge på hvordan best innhente elevens stemme, særlig når de ikke vet hva slags eventuelle traumeerfaringer eleven har. Alle informantene er imidlertid omforente om at barnets stemme er et sentralt satsingsområde. Informant 4 (tabell 12, sitat 81) har beskrevet at vi bare får barnets livsverden gjennom å snakke med dem, men at det er nødvendig å bruke skjønn for å løse det på en etisk og forsvarlig måte:

*«Jeg tenker at mange av de har opplevd å være i situasjoner der.... de har opplevd at voksne ikke er til å stole på, eller at de har blitt utsatt for en type tvang eller makt som ikke har vært bra for de. Så jeg tenker at vi skal ha en veldig sann varhet, for når det er vi som skal gå inn å ha den samtalen, eller når vi får noen som trenger å bygge en relasjon til dette barnet blir den som gjør det. Men at vi kan bistå med..., hva bør du være nysgjerrig på, liksom?»*

Informant 3 har særlig pekt på betydningen av å utfordre eget perspektiv og tørre å bytte perspektiver. Det krever mot og overskudd å klare å være åpen og lytte til andre og være ydmyk. I følge (Roland, 2021, s. 34-35) fordrer perspektivtaking empati. Det vil si at vi klarer å se den andre ut fra sitt perspektiv. Informant 3 har pekt på betydningen av nysgjerrighet og styrken som ligger i å se en sak fra ulike fagfelt (tabell 11, sitat 17):

*«Den nysgjerrigheten, på hvordan forstår du det? For vi har jo ulike fagfelter. Vi i PPT ser ofte og møter ofte hele spekteret. Vi møter barn som utvikler seg helt normalt, for vi er i klasserommene og ser det og vi jobber med den gruppen som har spesielle behov og trenger sakkyndig vurdering, og diagnoser i ulike grad og har kompetanse på det med skjevutvikling. Barnevernet de jobber kun med de som faller ut. Så det kan fort bli en normalisering av utfordringer, som ikke vil gi en god nok støtte til en utvikling.»*

Brøndbo et al. (2017, s. 70-71) fremhever også betydningen av at aktørene har kjennskap til hverandres ansvarsområder og funksjoner. Glavin og Erdal (2017, s. 45) har også fremmet dette synspunktet, og legger til at det har betydning å gjøre hverandres ulikheter tilgjengelig for fellesskapet. Man kan lære av hverandres ulikhet, mens likhet i utgangspunktet bare gir rom for å bekrefte hverandre. For å få kjennskap til hverandre, er vi avhengige av at alle stemmer kommer frem og at det skapes et rom og en kultur for å dele. I følge Kierkegaard (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 34) dreier det seg om å søke etter «å forstå det den andre forstår» før man gjør sin «merforståelse» gjeldende. Åpenhet for andres perspektiv kan få frem nyanser, kompleksitet og bidra til å utvikle felles forståelse.

### **5.1.2 Oppsummerende svar på forskningsspørsmålet**

Informantene i studien opplever at de har eller kan ha en betydningsfull rolle i laget rundt elevene som bor i fosterhjem, både i arbeidet med enkeltelever, men spesielt som et støttende stilas for skole og barnevern. Funnene indikerer at utfordringene med å skape et inkluderende og godt skolemiljø for elever som bor i fosterhjem, ligger like mye på ledelsesnivå som på den enkelte PP-rådgiver, der ledelsen må legge forholdene til rette for samhandling og samarbeidslæring. PPT kan bistå i samarbeidet med å avstemme forventninger til den enkelte elev og definere mål og fokusområder i dialog og samhandling med elev, foresatte og øvrige samarbeidspartnere. Videre kan PPT ha en rolle i å stimulere til at ulike perspektiv blir belyst, fordi det er ønskelig at den enkelte er åpen og deler sine perspektiver, for å få frem nyanser, kompleksitet og bidra til å utvikle felles forståelse og nye perspektiver.



## **5.2 Forskningsspørsmål 2) Hvordan opplever PP-rådgivere samhandlingen med barneverntjenesten og skole?**

Funnene viser som sagt at det er fire faktorer som har betydning for hvordan PP-rådgivere opplever samhandlingen med barneverntjeneste og skole. Under besvares overnevnte forskningsspørsmål gjennom å drøfte betydningen av hovedfunn opp mot teoretiske perspektiv fra kapittel 2. Først kommer drøfting, og deretter et oppsummerende svar på forskningsspørsmålet. I drøftingen er skolebytte trukket inn som et konkret eksempel hvor informantene har opplevd spenninger og dilemmaer.

### **5.2.1 Drøfting**

#### Lærende ledelse

Informantene har delt refleksjoner omkring hvordan de forstår samhandling og hva slags samhandling og samarbeid de pleier å delta i. De har delt gode erfaringer og gitt eksempler på hva de har opplevd som spesielt utfordrende. Et eksempel som er blitt nevnt som utfordrende er hvordan sikre best mulig oppstart på ny skole, etter at en elev har flyttet i fosterhjem. Planlegging av oppstart og overføring av informasjon må skje på en hensiktsmessig måte. Funnene viser at lærende ledelse er en forutsetning for å lykkes med tverrfaglig samhandling, der alle deltakerne lytter til hverandre, og det legges til rette for utveksling av tidligere erfaringer. Det kan oppstå spenninger mellom skole, barnevern og PPT, dersom ledelsen av de ulike faginstansene i ulik grad prioriterer tverrfaglig samarbeid/samhandling, spesielt i en sak med skolebytte. Ledelsen må modellere at samhandling og samarbeidslæring er av stor verdi. Slik som informant 2 uttalte (tabell 2, sitat 17): «*I forhold til laget rundt så merker jeg hvor avhengig vi er i alle ledd.*»

Gjennom lærende ledelse oppnås en dialog der det kommuniseres at deltakerne er et lag. Det skapes gjensidig og positiv avhengighet og oppstår «et felles vi subjekt» (Flatås, 2022, s. 16; Melby & Bachke, 2021, s. 139-140). Empirien viser betydningen av å ha en felles agenda, skriftliggjøre hva det er vi jobber frem mot, og evaluere igjen (tabell 1 og 2). Informant 4 uttalte at dialogen er essensiell (tabell 2, sitat 30). For eksempel det å bli: «*Enige om å få til en tett dialog for å få til noe liksom.*»

I følge Brøndbo et al. (2017) er både interne rutiner og grad av koordinering en sentral faktor. Ny lovgivning gir imidlertid barn med sammensatte behov rett på barnekoordinator. Dersom barnet ikke har fått innvilget Individuell Plan eller barnekoordinator må det defineres hvem i laget rundt eleven som skal lede prosessen i samarbeidsmøtene. Uklar møteledelse kan være en fallgrube og kan bidra til mangelfull samhandling, og samarbeidet kan oppleves krevende (Glavin & Erdal, 2017, s. 40). Rutiner for å innhente samtykke, og jobbe aktivt for at taushetspliktbestemmelsene ikke skal bli et hinder for å utveksle nødvendige opplysninger for å møte elevens behov er sentralt (Glavin & Erdal, 2017, s. 47). Lærende ledelse har også betydning i arbeidet med rolleavklaring.

#### Rolleavklaring

Funnene viser at rolleavklaring er sentralt for å få til konstruktiv samhandling, og at det er tydelig definert hva de ulike instansene representerer og hva som er

ansvarsområdene. Rollen som lærer, rollen som barnevernsansatt og som PP-rådgiver har hver sin profesjonsbakgrunn med sine historiske røtter (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 243). Den formelle rollen som ansatt er vanligvis nedfelt i stillingsbeskrivelse eller arbeidsinstruks (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 242-243). Utover dette eksisterer det også uskrevene normer og forventninger. Informantene har pekt på at de opplever at de kan ha en betydningsfull rolle i samarbeidet, men at det kan være krevende å finne og ta sin plass. Et eksempel fra informant 2 (tabell 10, sitat 39):

*«...Jeg tror det handler om at man tørr å være nysgjerrig, og at barnevernet og skole tørr å spørre. Litt sånn som det å tørre å ta sin plass. Det tror jeg er veldig personavhengig også. Men at en tørr å stille spørsmål og tørr å prøve. Tørr å stille spørsmål til hverandre for å... Det er da du kommer med de gode løsningene.»*

Rolleavklaring er sentralt i arbeidet med å sikre at hver instans tar ansvar for sin bit. Det er en forventning om å forebygge praksis som tidligere har vært preget av «*silotenkning, fragmentering og hybridisering*» (Haug, 2022, s. 14),» hvor den enkelte etat har vernet om sitt felt og kun tatt ansvar for deler av helheten. Dersom rolleavklaring ikke gjøres tydelig, vil det kunne medføre en risiko for ansvarsfraskrivelse. På den ene siden ligger en risiko for at det oppstår situasjoner der alle tror at noen andre gjør noe og gir støtte, mens det i praksis ikke er satt inn hjelp i det hele tatt. På den andre siden kan det også være en risiko for å handle utover eget fagfelt/mandat og at andre opplever at du «trør i deres bedd» (tabell 11, inf. 2, sitat 21). Informant 2 har beskrevet at det ikke er lurt å «sitte bakpå» og tenke at dette er noen andres ansvar, men heller tørre å involvere seg og ta initiativ, når det trengs for å få til en bevegelse (tabell 11, sitat 39):

*«Det er noe med at en ikke sitter bakpå og tenker det er ikke mitt bord, det må du ta deg av, det må PPT sørge for, det er barnevernet eller ABUP. Men at en tørr å involvere seg litt i hverandres bedd da. Jeg tror det er positivt. Og det å ikke bli fornærmet eller å ta ting personlig hvis en stiller selvsagte spørsmål. Det tror jeg er viktig. At en tar initiativ for å møtes hvis det er noe og ikke vente for lenge.»*

Sitatet kan tolkes som at informanten har et bevisst forhold til det å forebygge ansvarsfraskrivelse. Ansvarsfraskrivelse kan handle om manglende kunnskap, knappe ressurser eller dårlig kommunikasjon. Det er heller ikke utenkelig at den enkelte etat forsøker å forsvare seg og hegne om eget domene (Glavin & Erdal, 2017, s. 40), fordi etaten har opplevd seg truet. Et eksempel kan være at PPT lar være å ta initiativ til samarbeidsmøter, fordi holdningen er at dette er skole eller barneverntjenesten sitt ansvar, eller at PPT ikke ønsker å involvere seg i denne elevgruppen, fordi tjenesten har for mange ansvarsoppgaver fra før. For å forebygge at elever faller mellom stoler, sier Glavin og Erdal (2017, s. 40-41) at vi må definere hvem det er vi jobber for, og for hvem vi ønsker å oppnå gevinst. På den måten kan det bli lettere å styre mot det som er til det beste for elevgruppen. Flatås (2022, s. 17) viser også til betydningen av både individuell ansvarlighet og gruppearvarlighet. I dette ligger det et ansvar ut over interessene til den enkelte profesjon. Det vil si at PPT noen ganger må påregne å strekke seg ut over eget ansvarsområde, nettopp for å bidra til helhet og sammenheng i tiltak for den enkelte elev. Det er da sentralt å sette gruppas mål i sentrum og det man kan få til i fellesskap. Dersom målet er å hjelpe en elev til å få til å delta i klassefellesskapet, må vi

stille spørsmål om hvem som kan bidra med dette, og hva som skal til for å lykkes. Når det kommer til individuell ansvarlighet (Flatås, 2022, s. 17) må det defineres hva den enkelte deltaker har ansvar for å bidra med i samarbeidet. PPT sitt bidrag kan for eksempel helt konkret rettes inn mot å arbeide med kunnskap om inkludering og tilpasset opplæring i skolen, kunnskap om risikofaktorer for lav skolemestring og tiltak som kan iverksettes for økt skolemestring (tabell 5 og 6). Barneverntjenesten kan bidra med informasjon om barnets historikk, og kunnskap om hvordan barnet trenger å bli møtt ut fra de erfaringer barnet sitter med (tabell 4). Skolen ser barnet i det daglige, og har mye kunnskap om det allmennpedagogiske og kjenner barnet i skolekontekst (tabell 3). Den ene informanten i denne studien uttalte at: «Skolens og PPTs rolle skilr litt inn i hverandre.» Trolig fordi PPT er sakkyndig instans som kommer med en skriftlig tilråding, mens det er skolen som har ansvar for å følge opp eleven i praksis. På bakgrunn av den sakkyndige vurderingen fatter skolen et enkeltvedtak. Fra PP-rådgivernes ståsted er det et utfordrende punkt at skolen ofte setter inn voksne med lavest kompetanse på de elevene som har mest komplekse og sammensatte behov. Informant 2 har beskrevet at den individuelle tilrettelagte opplæringen blir en «uriaspost» (se tabell 6, inf. 2, sitat 55). Ny opplæringslov setter imidlertid skjerpet fokus på kompetansekrav jmfør § 11-9 (Opplæringslova, 2023). For å sikre stabilitet og kontinuitet «i laget rundt elevene» er forventningsavklaring helt essensielt.

#### Forventningsavklaring

Det er som nevnt tidligere, helt avgjørende at forventningene avklares for å lykkes med å dra i samme retning. Barnevernet har omsorgen for elevene, og fra 2014 har Bufdir hatt en stor satsing på skolegangen til elever i barnevernet (Bufdir, 2016; Meld.St.21, 2020-2021, s. 26). Funnene har vist at PP-rådgiverne kan bli frustrert når det er manglende eller dårlig kommunikasjon mellom skole og barnevern. Et eksempel kan være når et barn flytter i (nytt) fosterhjem midt i skoleåret og skolen opplever at de er på etterskudd. Barneverntjenesten kan for eksempel ha en forventning om at eleven må ha fagarbeider/miljøterapeutressurs i alle timer og friminutt. Da oppstår det fort en utfordring i samarbeidet, når skolen ikke har avsatt nødvendige ressurser. Det tar tid å tilsette en ny person, og i mellomtiden kan det bli utfordrende å legge til rette for et tilfredsstillende og helhetlig opplæringstilbud. Dette har informant 2 i studien pekt på (tabell 4, sitat 35):

*«Så er det det med fosterbarn som kommer tilflyttet, så blir en ofte veldig "tatt på senga." Her kommer eleven mitt i skoleåret, lage en rigg... og skolen har alle sine satt opp.»*

I en slik situasjon kommer vi gjerne på etterskudd, og resultatet kan bli at barnet får uheldige opplevelser i skolemiljøet og «brenner broer» (tabell 7, inf. 2, sitat 47), fordi det ikke har vært satt inn tilstrekkelig støtte i starten. Skolen har gjerne ikke fått god nok informasjon om barnets bakgrunn og tidligere erfaringer. Barneverntjenesten kan sitte med en opplevelse av at skolen ikke har imøtekommet deres forventninger og ikke barnets behov. Det kan oppstå en situasjon der skole og barnevern «gir hverandre skylden» og mister fokus på felles målsetting. Fra barnevernets ståsted er det sannsynlig at vanskeligheter på skolen kan få ringvirkninger for barnets tilpasninger i fosterhjemmet. Og motsatt kan en god oppstart på skolen bidra til en positiv spiral også

på hjemmebane. Tidligere studier har vist korrelasjon mellom skolemestring og tilpasning i omsorgstilbud (Halvorsen, 2020, s. 12).

Informant 2 har gitt eksempel der barnevernet har forventet at eleven skal delta i klassefelleskapet, i situasjoner der eleven ikke har mestret dette i praksis. Det ble fortalt om situasjoner der eleven selv, medelever og voksne har opplevd stor grad av utrygghet, og det har endt opp med å bli nye tapsopplevelser for eleven. Informant 2 (tabell 8, sitat 27) har blant annet uttalt:

*«Ja, for det er noe med den hverdagen. Og at de uttaler seg om noe de ikke har så god kjennskap til... Men for eksempel sitte på et grupperom. Hva ser de for seg? Hva er et grupperom? Det med når disse barna får helt "hetta" i klasserommet og hiver pulter på andre barn. Har de sett disse uttrykkene, så det er litt press på at de skal fungere som andre barn.»*

Når barnevern, PPT og skole kommer sammen for å finne gode løsninger for enkeltelever og elevgrupper kan det være nyttig å sette av tid til prosessvurdering (Flatås, 2022, s. 15-18). Det handler om å evaluere seg selv i arbeidet og eget bidrag i gruppen. Dette kan skje som egne møter mellom de profesjonelle aktørene. Da kan det diskuteres saker og/eller temaer på både individ- og systemnivå. For eksempel kan tema være hvordan skole og barnevern klarte å lykkes med å få til en god oppstart på ny skole. Fikk skolen tilstrekkelig informasjon? Klarte skolen å legge til rette for aktiviteter som fremmet inkludering i oppstarten på ny skole? Det bør skapes et rom for å snakke om hverandres bidrag og diskutere det den enkelte sa og gjorde (Flatås, 2022, s. 18). Dette handler om metakommunikasjon. For å lykkes med dette på en positiv måte er det sentralt å være konstruktiv og ha fokus på å gi hverandre positive tilbakemeldinger (Flatås, 2022, s. 18), og jobbe for å ta hverandres perspektiv.

#### Perspektivtaking

Funnene viser at informantene opplever at perspektivtaking kan være krevende å få til, fordi den enkelte fagperson sitter med «sine briller» (tabell 11, inf. 2, sitat 32). Inn i et samarbeid er det fort å bli «blind» for andres perspektiver, og det kan være utfordrende å ta et kritisk blikk på egen rolle og bidrag. For eksempel å se på elevens fungering fra ulike perspektiv, som for eksempel i lys av historikk, tidligere traumer, kognitiv utvikling og læringspotensial. Informant 2 (tabell 8, sitat 45) har delt et eksempel på hvordan PPT og barnevern kan utfylle hverandre ved å ha ulike perspektiv:

*«Hvis eleven er utredet. Jeg sitter selv med kompetanse på wisc og mer utredningskompetanse, kontra deres traumevurderinger og hvordan det kan henge sammen. Vi vet jo for eksempel det med at traumer kan ha samme psytmomer som ADHD eller hvis du har et lavt arbeidsminne, eller hvis du har traumer så kan det påvirke andre kognitive funksjoner da. Det er en sånn ting jeg ser av og til at vi støtter hverandre i..., hvorfor barnet har de utfordringene de har da. Det kan også være en sånn ting vi kan diskutere. Læringsperspektiv kontra mer traumeperspektiv som barnevernet ofte har da. Hvordan det henger sammen i læring da.»*

I følge både Vygotskij og Mead regnes språket for å være det viktigste redskapet for å definere utfordringer, felles mål og fokusområde. Ved bruk av språket kan vi definere at

«laget rundt gir oss et ansvar (Tabell 11, inf. 3, sitat 40).» Videre er det sentralt å få til lik og jevnbyrdig deltakelse. Det handler om at det må skapes et rom for å kunne drøfte tiltak, strategier og forståelsesrammer. Hvordan kan vi bruke språket for å skape et trygt rom? Hvordan kan vi klare å se hverandre, anerkjenne hverandre slik at samarbeidet preges av tillit, åpenhet og respekt?

Følelsesmessig aktivering er noe som i stor grad påvirker vår evne til å ta andres perspektiv. Når vi er aktiverte, for eksempel irriterte eller sinte, påvirker det hvordan vi klarer å reflektere og tenke. Hvordan vi klarer å skape et trygt rom er essensielt. Informant 4 (tabell 1, sitat 36) har meddelt at det å kjenne hverandre gjør det lettere og tryggere å snakke sammen:

*«Og det å ha noen runder på hva er det som er våre roller, hver for oss og sammen. At det er viktig. Men og det å bare kjenne hverandre. Ikke bare profesjonelt, men vite hvem en er og at det gjør det lettere å samsnakke også når det gjelder saker.»*

Trygghet kan være med å skape et rom som gjør det mulig å redusere følelsesuttrykk (Kinge, 2012, s. 207). I dette rommet kan det åpnes opp for nysgjerrighet, selvrefleksjon, spørsmål og undring. Trygghet stimulerer evnen til å ta andres perspektiv, mens utrygghet hemmer denne kapasiteten. Det krever stor grad av trygghet å våge å ta sin plass, være nysgjerrig og stille spørsmål. Det å oppleve seg sett, hørt og forstått har betydning for utviklingen av positivt selv bilde og troen på seg selv (Kinge, 2014, s. 24). Det å se den andre, dreier seg om å se andre mennesker i deres følelser og tilstand, og at de opplever seg sett med hele seg. Som PP-rådgiver handler det om å møte skole og barnevern på en måte som gjør at de opplever seg sett, hørt og forstått. At de virkelig opplever seg lyttet til, og anerkjent med det de ønsker hjelp til.

### **5.2.2 Oppsummerende svar på forskningsspørsmålet**

PP-rådgiverne har vært åpne om at samhandlingen kan oppleves krevende når det oppstår ugunstig eller manglende kommunikasjon mellom skole og barnevern. Et eksempel kan være en elev som flytter i fosterhjem og som skal begynne på ny skole. I slike situasjoner har PP-rådgiverne opplevd å bli koblet på for sent, noe som har medført ugunstig oppstart i nytt skolemiljø. Det er sentralt at skole og barnevern har realistiske forventninger til hverandres bidrag. Og at det settes av tid til prosessvurdering, for eksempel evaluering av hvordan oppstart på ny skole har gått. Slik kommunikasjon er sentralt og språket er et redskap for å klare å sett ord på opplevelser, erfaringer og tanker. I en slik setting har følelser en essensiell betydning, og påvirker i stor grad vår evne til å ta andres perspektiv. Det virker inn på hvordan vi klarer å skape et trygt rom, der alle våger å dele og lytter til hverandre, noe som er avgjørende for å ta den andres perspektiv og oppnå samarbeidslæring.

### **5.3 Forskningsspørsmål 3) Hvordan opplever PP-rådgivere sitt bidrag til skolemestring for elever som bor i fosterhjem?**

Funnene viser at det er fire faktorer som har spesiell betydning i samhandling rundt skolemestring. I det følgende drøftes disse faktorene opp mot teoretiske perspektiv fra kapittel 2. Først kommer drøfting, og deretter et oppsummerende svar på forskningsspørsmålet. I drøftingen er spenningsforhold mellom opplevelsen av å bidra på

individnivå og systemnivå vektlagt. Og spesielt hvordan PPT kan ha en tydeligere og mer forebyggende funksjon.

### 5.3.1 Drøfting

#### Lærende ledelse

Funnene viser at lærende ledelse har betydning når PPT skal bidra i samhandlingen rundt skolemestring. I denne sammenhengen at det skapes et miljø der alle, inkludert ledelsen, søker nye kunnskaper, ferdigheter og perspektiver. Det vil si at ledelsen også er modeller for læring (Roland, 2023, s. 52). På systemnivå kan ledelsen legge til rette for tverrfaglige drøftinger og samarbeidslæring på tvers av faprofesjoner (tabell 1 og 2). For eksempel kan «hjerneutvikling» eller «elever som bor i fosterhjem» være et tema som skole, barnevern og PPT jobber med i lag. Ledelsen kan på den måten være et støttende stilas for alle ansatte, gjennom å legge til rette for kompetanseutvikling.

På individnivå kan ledelsens betydning også handle om å definere hvem som har koordineringsansvaret. Noen ganger løses dette ved å utnevne barnekoordinator eller individuell plan. PPT kan ha en sentral rolle i å se til at ledelsesansvaret er definert, og bidra til at skolens ledelse får opplæring i prinsipper for lærende ledelse, for eksempel hjelp til å forbedre relasjoner, atferd og holdninger (Emstad & Birkeland, 2020, s. 16). På et ledelsesnivå kan det også klargjøres hvordan PPT kan bidra mer forebyggende. For eksempel hvordan PPT kan bidra med råd/veiledning, bygge kompetanse på hjerneutvikling og Traumebevisst omsorg (TBO) i skolen, spre kunnskap, gi emosjonell støtte, bygge kapasitet og mestringstro. Valg av innholdet i veiledningen bør skje i dialog og samspill med berørte samarbeidspartnere. Hva opplever skole og barnevern selv at de trenger hjelp med og støtte til? PP-rådgivere opplever imidlertid at ledelsen har stor betydning for å etablere en lærende kultur og til å sikre rolleavklaring.

#### Rolleavklaring

Som funndelen viser opplever PP-rådgiverne som er intervjuet at de kan ha en betydningsfull rolle i å bidra i det forebyggende arbeidet og skape et godt skolemiljø for elever som bor i fosterhjem (tabell 5). Og at de anser seg selv å ha en rolle i å bidra til helhetlig tenkning og forståelse for elevens behov og situasjon. PPT har potensiale til å komme tettere på skolen (Meld.St.6, 2019-2020, s. 55) for å være en støtte og tilpasse opplæringen for mangfoldet i elevgruppen. Det kan imidlertid oppstå spenninger i samspillet (Hermstad et al., 2020, s. 1) med skole og barnevern, når PPT skal komme nærmere praksisfeltet. Det kan også være en utfordring for PPT å være mest mulig tilstede i skolen, samtidig som tjenesten skal være uavhengig og ha et helhetlig blikk i kommunens arbeid (Barneombudet, 2023, s. 4). I Barneombudets rapport (Barneombudet, 2023, s. 4) står det at tjenesten mange steder trenger mer kompetanse, særlig etter at det har vært en nedbemanning i Statped. Det står at flere mener at rollen, mandatet og kapasiteten må styrkes, og flere anbefaler en bemanningsnorm (Barneombudet, 2023, s. 4).

Nye forventninger til PPT, får også ringvirkninger for hvordan de andre yrkesgruppene betrakter PPT. Sett i lys av Meads teori, vil PPT speile seg selv i tilbakemeldingene fra signifikante andre. Når skole eller barnevern opplever PPTs bidrag som nyttig, får dette igjen betydning for legitimitet og tillit i samarbeidet og som informant 3 har uttalt (tabell 5, sitat 10):

*«...På skolene jeg har jobbet på, så har de satt pris på at jeg har en kompetanse på det...  
Og har vært nysgjerrig på, og at jeg kommer oftere på veiledning. Både for å se på  
barnet, men se hva de står i. Og støtte de.»*

Hvordan PP-rådgivere betrakter egen rolle i arbeidet rundt elever som bor i fosterhjem er av vesentlig betydning. Dersom PPT undervurderer egen rolle, hegner om eget domene eller fraskriver seg ansvaret, vil det kunne få konsekvenser for hvordan PPT bistår i det forebyggende arbeidet. Språket kan brukes som redskap for å sette ord på at PPT enten har en viktig eller en uviktig rolle i arbeidet rundt disse elevene, noe som igjen kan få betydning for forståelsen av eget mandat, og hva slags hjelp og bistand som utøves. Det kan også stilles spørsmål om tjenestenes gevinster kan være asymmetrisk fordelt. Har barneverntjenesten mer å vinne på at elever som bor i fosterhjem mestrer skolen, enn hva PPT selv har?

Det er betimelig å stille spørsmål om informantene i denne studien har en annen holdning til temaet «elever som bor i fosterhjem,» enn hva PP-rådgivere vanligvis har. Det er sannsynlig at enkelte PP-rådgivere kan lese tittelen på masteroppgaven, og tenke at temaet ikke har en spesialpedagogisk forankring. Fordi det er barneverntjenesten som primært bærer ansvaret for elevgruppen. Barnevernet kan på sin side gjerne ønske at PPT tar et større ansvar, fordi de har behov for bistand til å støtte og veilede skolene, og forebygge at elever med stort strev «dropper ut» av skolen og jobbe for trivsel på både hjemme- og skolearenaen.

For å skape et miljø der alle inkluderes og opplever et fellesskap og mestring, anses imidlertid tverretattlig samarbeid som en forutsetning (Tveitnes & Stokke, 2022, s. 45), fordi det kan bidra til å forebygge utfordringer. Den forebyggende rollen som PPT kan ha, handler i stor grad om å være et støttende stilas rundt skole og barnevern. Informantene har beskrevet at PPT kan bidra til å spre kunnskap om hjerneutvikling i skolen, og bidra med råd og veiledning for å legge til rette for inkluderende læringsaktiviteter (tabell 5). PPT kan ha en spesielt betydningsfull rolle når det kommer til å gi emosjonell støtte til de som er tettest på elevene i det daglige (tabell 5, inf. 3, sitat 10). Slik at voksne som er tettest på elevene mestrer å stå i oppdraget over tid. Dette vil være ekstra gunstig for elever med utrygg tilknytningsstil som gjerne har erfart relasjonsbrudd fra tidlig barndom, og trenger at det jobbes aktivt med skoletilhørighet. For å skape trivsel og mestring er det avgjørende å legge til rette for forventningsavklaring.

#### Forventningsavklaring

Funnene viser at informantene har opplevd usynkroniserte forventninger som en utfordring, og at PPT kan ha en betydningsfull rolle i å bidra til forventningsavklaring. Bufdir og Bufetat har vært opptatt av å fremme samarbeidet mellom skole og barnevern (Bufdir, 2016). De har satt fokus på betydningen av å stille høyere forventninger til elevers utdanning. PP-rådgiverne har fortalt at mange av elevene som bor i fosterhjem har behov for et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud. Mange av dem kan være sterkt traumatiserte og har hjelp 1-1 og er nesten ikke inne i timen:

*«Hvis vi har et fosterbarn, så er du på toppen av pyramiden i barnevernet. Det vil være litt rart faktisk, hvis du ikke er på toppen av pyramiden til PPT» (tabell 6, inf. 3, sitat 34).*

Å konsekvent betrakte elever som bor i fosterhjem som en gruppe på toppen av pyramiden i PPT kan ha både fordeler og ulemper. Det kan bidra til økt bevissthet og oppmerksomhet på at elevgruppen har behov for særskilt støtte, men kan også bidra til at elevene blir «stemplet» og at det forskutteres at eleven har behov for personlig assistanse (miljøterapeut/fagarbeiderstøtte) når eleven mestrer mye selv. Det kan føre til at eleven ikke i tilstrekkelig grad utvikler seg i forhold til den nære utviklingszone, men utvikler «lært hjelpsløshet». Slike tiltak med 1:1 oppfølging kan også oppleves stigmatiserende på enkelte elever. På en annen side kan det også være alvorlig å la sterkt traumatiserte og uregulerte barn bli overlatt til seg selv uten hjelp og reguleringsstøtte. Informantene har fortalt at mange elever som bor i fosterhjem mangler erfaringer og stimulering som andre har fått i tidlig barndom. Noen har ikke opplevd å bli sett, og har ikke blitt speilet av voksne, slik at de kan ha utviklet et bilde av seg selv som annerledes og selvfølelsen kan være lav (tabell 7, inf. 2, sitat 29). De kan ha et stort behov for å bli anerkjent og sett med hele seg. Informant 3 (tabell 8, sitat 27) beskrev at det kan forstås som «å fylle glass som ikke var fylt fra før...» Informanten tok også opp at det kan ha stor betydning om vi ser på glasset som halv fullt eller halv tomt. Hva er det de ikke har fått, og hva er det vi må fylle på? For PP-rådgiver vil det måtte gjøres skjønsmessige vurderinger i hvert enkelt tilfelle, i tråd med elevens behov og beste. For å reflektere omkring dette og lignende spørsmål er perspektivtaking nyttig.

### Perspektivtaking

Funnene viser at informantene opplever at det kan være krevende å få til perspektivtaking, fordi den enkelte fagperson sitter med «sine briller.» De har gitt uttrykk for at det kan oppstå frustrasjoner når skole og barnevern har ulike opplevelser av eleven, og ikke klarer å se at eleven kan fungere ulikt i skole og hjemmekontekst, og ikke betrakter kunnskapen som komplementær. Informantene har også fortalt at de opplever at barnevernet holder tilbake informasjon, og at de skulle ønske de kunne være mer åpne. De har gitt uttrykk for utrygghet i forhold til å sette elever i situasjoner som de ikke har mulighet for å mestre. Informantene opplever at ulik forståelse av taushetspliktbestemmelsene skaper usikkerhet og frustrasjon. Fremkommer også at informantene er usikre/utrygge på hvordan best innhente elevens stemme, særlig når de ikke alltid vet hva slags eventuelle traumeerfaringer eleven har. Funnene viser at positiv nysgjerrighet kan bidra og stimulere til mer åpenhet og hensiktsmessig kommunikasjon. Informant 2 (tabell 10, sitat 39) sa at vi må: «Tørre å være nysgjerrig, tørre å spørre og tørre å trø i andres bedd.» Informant 3 (tabell 10, sitat 17) uttalte: «Vi har ulike perspektiver, og må være gode på å dele perspektivene med hverandre.»

Det er en rekke positive sider ved å stimulere til perspektivtaking, men det er også flere utfordrende sider. Blant annet at det ofte vil være behov for å regulere hvilke perspektiver som gis mest plass, slik at samarbeidet er likeverdig og ikke noen stemmer blir dominerende. Å legge til rette for at ulike perspektiver blir belyst, kan også by på utfordringer i tidsbruk, noe som kan bli et økonomisk spørsmål (Brøndbo et al., 2017, s. 70) i et samfunn/system som stiller krav til effektivitet. Det kan også gjøre det mer utfordrende å skille det vesentlige fra det som er mindre viktig, noe som kan gi en opplevelse av «kaos». Det kan oppleves utrygt eller «forvirrende» å sette seg inn i ulike perspektiv, som kan medføre at grensene mellom fagprofesjonene viskes ut. Perspektivtaking kan sies å være en reflekterende tilnærming, og kan ha noen begrensninger i den forstand at det kommer lite produktivt ut av det. Det er ikke en metodikk, kanskje mer en slags refleksjonsplattform som er nødvendig for å utvikle felles



fundament og forståelse. Det er også vesentlig for å klare å se barna fra sitt perspektiv og handle i tråd med barnets beste, jamfør barnekonvensjonen.

Nysgjerrighet regnes for å være et kjernebegrep i mentalisering, empati og perspektivtaking (Kinge, 2014). Funnene viser at det er sentralt både å lytte til andres perspektiv og å dele egne perspektiv. Det handler om å ha en undrende, spørrende og reflekterende tilnærming til andre og til seg selv (Kinge, 2014, s. 105). I en profesjonell læringskultur bør det satses på arbeid med samarbeidskompetanse, hvor det er rom for å trene på kommunikasjon i praksis og der det avsettes tid til å bli kjent med hverandre (tabell 1, inf. 4, sitat 36). Gjennom samarbeidsprosessen settes det også fokus på metakommunikasjon, der deltakerne har fokus på å gi hverandre positive tilbakemeldinger for å fremme ønsket atferd hos hverandre. Dette fordrer tillit, åpenhet og respekt (Bufdir, 2016, s. 1) mellom deltakerne, der også PP-rådgiveren må ha en åpen innstilling.

### **5.3.2 Oppsummerende svar på forskningsspørsmålet**

PP-rådgiverne opplever at de har kompetanse til å bidra i arbeidet med å legge til rette for skolemestring for elever som bor i fosterhjem. Informantene har fortalt at de opplever å bidra i systemrettet arbeid (tabell 5) og i individrettet arbeid (tabell 6). Funnene viser at lærende ledelse er sentralt, både internt i egen organisasjon og eksternt, for å skape et miljø der alle søker nye kunnskaper, ferdigheter og perspektiver. PPT sitt bidrag handler blant annet om å være drøftingspartner og støttespiller for skole og barnevern. PPT kan også ha en betydningsfull rolle i arbeidet med å avklare forventninger i samarbeid med skole, barnevern, foresatte og elev. Det er også funnet at positiv nysgjerrighet kan bidra og stimulere til mer åpenhet og hensiktsmessig kommunikasjon. Noe som igjen kan føre til en profesjonell læringskultur og tverrfaglig samarbeidslæring.

## Kapittel 6: Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg oppsummere studiens resultat, og besvare problemstillingen: *Hvordan kan PPT bidra til samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem?* Det rettes også et kritisk søkelys på egen studie. Deretter pekes det på behovet for videre forskning.

### 6.1 Oppsummering av forskningen og svar på problemstillingen

Det overordnede funnet i studien, er for det første at samhandling i laget rundt elever som bor i fosterhjem har stor betydning, for å sikre helhetlig innsats og støtte. For det andre er det funnet at informantene opplever at de selv kan ha en betydningsfull rolle i samhandlingen og samspeilet. For det tredje at PPT kan bidra til å styrke samhandlingen mellom skole og barneverntjeneste. På bakgrunn av det informantene har sagt, har det fremkommet fire hovedfaktorer som både kan fremme og hemme samhandlingen. Dette er *lærende ledelse, rolleavklaring, forventningsavklaring og perspektivtaking*. I arbeidet rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem, kan det være hensiktsmessig å ha fokus på disse faktorene, slik at flere under barnevernets omsorg opplever et inkluderende skolemiljø og får mulighet til å mestre å delta i utdannings- og yrkeslivet.

Lærende ledelse er en sentral faktor for å skape en profesjonell læringskultur (Emstad & Birkeland, 2020, s. 14), fra nasjonale satsinger til ledelse øverst i oppvekstsektoren, på organisasjonsnivå og tverrfaglig samarbeidsledelse i møter (tabell 1 og 2). Rolleavklaring dreier seg om å definere den enkelte instans sitt ansvarsområde, og at det avklares hvem som gjør hva (tabell 3, 4, 5 og 6). Informantene har gjort rede for at PPT kan ha en sentral rolle i systemrettet arbeid (tabell 5) og med elever som har behov for individuell (tabell 6) tilrettelagt opplæring (Opplæringslova, 2023). Forventningsavklaring handler om at skole, barnevern og PPT jobber sammen med foresatte/elev med å finne riktig forventningsnivå. Informantene har fortalt at en del av elevene kan ha relasjonsatferds og konsentrasjonsvansker, som kan gi utfordringer i skolesammenheng (tabell 7). På bakgrunn av dette er det nødvendig at forventningene synkroniseres og verken er for høye eller for lave (tabell 8). Det har også stor betydning at laget rundt eleven kommer frem til et par fokusområder og klarer å stå i oppdraget over tid (tabell 9). Perspektivtaking dreier seg om å legge til rette for at ulike perspektiv kommer frem, også foresatte og barnets stemme (tabell 10, 11 og 12). Det handler om å være åpen, nysgjerrig og lytte til hverandre for å lære av hverandres ulikheter. I dette «rommet av åpenhet» kan samarbeidslæring oppstå.

Funnene vitner også om at PPT kan ha en betydningsfull rolle i å skape helhet og sammenheng i hverdagen til elevene, noe som er et kvalitetskriterium ved PP-tjenesten (Udir, 2022). PPT kan være en brobygger mellom skole og barnevern (tabell 5, inf. 1, sitat 12), og bidra til å gi veiledning og emosjonell støtte til de som er tettest på elevene i det daglige, for å legge til rette for stabilitet og kontinuitet i opplæringen. PPT kan bidra med råd og veiledning på et forebyggende nivå og være et støttende stilas for skole og barnevern. Informant 3 har for eksempel uttalt (tabell 5, sitat 17): «*Vi i PPT blir litt undervurdert i forhold til den kompetanse vi har på disse barna.*»

Informantenes erfaringer samsvarer med omfattende internasjonal og nasjonal forskning de siste tiårene, som har vist at elever under barnevernets omsorg er en gruppe som kan ha behov for ekstra skolestøtte, fordi elevgruppen er utsatt for marginaliseringstendenser (se kapittel 1.3). Informantene har erfart at mange elever som bor i fosterhjem har

skolerelaterte utfordringer, og har behov for tilrettelegging i hverdagen. I absolutte tall er det likevel mange som klarer seg bra (Halvorsen, 2020, s. 10), men mange lever i en sårbar situasjon og trenger tilrettelegging og støtte for å mestre skolen og oppleve skoletilhørighet. Å mestre skolen anses som en av de sterkeste beskyttelsesfaktorene for utsatte barn og unge (Bufdir, 2016, s. 34; Meld.St.21, 2020-2021, s. 26), noe som gir laget rundt elevene som bor i fosterhjem et særskilt ansvar. Da er det av vesentlig betydning at PPT søker nye perspektiver og er en lærende organisasjon i alle ledd.

Kort oppsummert har møtene med informantene fått meg til å reflektere over at det er essensielt at PP-rådgivere kontinuerlig jobber for å kjenne og fylle rollen på en hensiktsmessig måte, i tråd med nye lover og retningslinjer, samfunnsutviklingen og ny forskning. Dette har betydning for å være trygg nok til å ta andres perspektiv, ta et metaperspektiv på seg selv og åpne opp for læring og utvikling. Informant 3 (tabell 11, sitat 40) har oppsummert følgende som det viktigste mulighetsrommet for å få til en bedre praksis:

*«Svaret blir veldig stort. Vi som jobber rundt barna, må utfordres på den dialogen. Det er vi som må utfordres på det å tørre å bytte perspektiver. Og tørre å stå på kanten; at er det helt innafor lovverket eller ikke, og tørre det. Og tørre å utvide rammene litt, fordi de fortjener det tenker jeg. Jeg tror faktisk at det handler mest om oss voksne som må, eller det er vi voksne som alltid må, snakke sammen, fortelle, tørre og forstå at det var kanskje ikke sånn jeg så det for meg og være nysgjerrig. Så jeg tenker laget rundt barna gir oss et ansvar.»*

## **6.2 Studiens begrensninger**

Forforståelse kan være en utfordring i arbeidet med å få til uavhengig forskning. Min forforståelse har vært med å danne utgangspunktet for interessen, nysgjerrigheten og problemstillingen. Jeg har forsøkt å minimere egen påvirkning i tolkningen gjennom å bruke SDI-metoden som er induktiv og empiridrevet. I tillegg har jeg brukt en intervjuguide som er semistrukturert, hvor jeg har forsøkt å redusere egen påvirkning gjennom å få informantene til å stille spørsmål til en annen kollega eller PP-rådgiver. Deretter er informantene blitt utfordret på å besvare egne spørsmål. Informantenes spørsmål, nysgjerrighet og undring har fått avgjørende betydning i analysen og i vektlegging av funn og hovedkategorier.

Metodologiske valg som er tatt vil naturligvis gi noen begrensninger. Det er en svakhet at forskningen kun bygger på fire intervjuer. Et større utvalg ville trolig bidratt med flere perspektiver. Flere informanter ville gitt større grunnlag for å overføre til andre situasjoner. Andre informanter kunne gitt andre svar, eller bidratt med å nyansere bildet. Målet med studien har imidlertid ikke vært å generalisere, men å sette lys på betydningen av samhandling mellom PPT, skole og barnevern, i arbeidet med å legge til rette for skolemestring og et inkluderende skolemiljø.

Utvalg av teoretiske perspektiv kan også være en begrensning. Valg av teori utruker forsker med «et par briller» som empirien tolkes ut fra. Det er empirien som har vært avgjørende i valg av teori, men felles for teorien er at samhandling er satt i sentrum. Flere eller andre teoretiske perspektiv kunne bidratt og stimulert til en annen analyse og andre diskusjoner.

Under analysen ble det funnet flere kodegrupper som ble valgt bort i denne oppgaven. Enkelte koder kunne muligens også vært plassert under flere kategorier. Her har jeg brukt skjønn, det vil si at den enkelte kode er vurdert i lys av konteksten som sitatet fant sted i. Det kan også diskuteres om noen av kategoriene kunne vært slått sammen. Jeg vurderte for eksempel å kode rolleavklaring inn under forventningsavklaring. Landet til slutt på at det var hensiktsmessig å skille mellom fire kategorier, med den begrunnelsen at det er helt nødvendig å differensiere mellom hvem som har ansvar for hva, for å styrke mulighetene for en helhetlig og bevisst tilnærming. En induktiv koding og gruppering vil alltid bære preg av den som har gjort analysen, uansett om utgangspunktet er et forsøk på å være mest mulig induktiv og minst mulig forutinntatt. Forhåpentligvis kan studien stimulere til diskusjon, refleksjon og nysgjerrighet hos andre. Uavhengig av fremgangsmåte, er jeg frimodig nok til å hevde at studiens empiri gir et godt grunnlag for å peke på et behov for videre forskning.

### 6.3 Behov for videre forskning

#### «Nysgjerrig

*Jeg vet jeg er nysgjerrig,  
men har unnskyldningen klar:  
bedre å ha noen spørsmål,  
enn å vite alle svar.»*

(Per Kvalvik )

Informantene har fortalt om elever som kan streve med ulike former for skolemestring, blant annet konsentrasjons- atferds- og relasjonsvansker. Funnene vitner om at PPT kan ha en betydningsfull rolle i samhandling rundt skolemestring, i arbeidet med å legge forholdene til rette og skape et inkluderende skolemiljø for elevgruppen. Skolemestring anses som kanskje den viktigste beskyttelsesfaktoren for hvordan barn og unge klarer seg senere i livet.

Jeg undres hva slags skolestøtte som kan bidra til å forebygge at barn utvikler større psykososiale og emosjonelle vansker. Kan bedre helsehjelp bidra til økt skolemestring? Kan det at eleven blir møtt og forstått på skolen bidra til bedre samspill på hjemmebane? Som igjen kan bidra til å forbygge utilsiktede flyttinger i fosterhjem og eventuelt institusjonsplasseringer? Og på hvilke ulike måter kan PPT spille en mer betydningsfull og aktiv rolle i det forebyggende arbeidet omkring disse elevene? Dette er spørsmål som jeg finner grunnlag for å stille på bakgrunn av empirien i denne studien. Her er det mye spennende å utforske nærmere, fordi det kan ha betydning i arbeidet med å bidra til at flere under barnevernets omsorg får mulighet til å mestre skolen og delta i utdannings- og yrkeslivet. Dette vil være betydningsfullt for enkeltmennesket, for samfunnet som helhet, og for å nå intensjonen i barnevernsreformen/oppvekstreformen.

For å nyansere bildet som har kommet frem i denne studien, hadde det vært interessant å intervju ansatte fra barneverntjenesten. Det hadde også vært spennende å innhente brukernes egenopplevelse av PPTs bidrag i arbeidet med skolemestring og et inkluderende skolemiljø. Jeg er nysgjerrig på å intervju barn og deres fosterforeldre omkring dette, da dette fremdeles kan betraktes som et kunnskapshull. Oppfordrer derfor andre studenter og forskere å dykke dypere inn i tematikken.

## Referanseliste

- Angel, B. Ø. (2009). Å flytte hjem igjen etter å ha bodd i fosterhjem: en analyse av barns selvoppfatninger og livshistorier. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267679/287444\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267679/287444_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L. B. & Hvinden, B. (2014). Barnevern i Norge 1990-2010. En longitudinell studie. <https://doi.org/https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5074/Barnevern-i-Norge-R9-14-nett.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Hentet 11.03.2024 fra <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Ut-en-mal-og-mening.pdf>
- Barneombudet. (2023). *Hvordan styrke laget rundt barn og unge? Innsiktsnotat og anbefalinger fra Barneombudet*. Hentet 16.05.2024 fra <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Hvordan-styrke-laget-rundt-barn-og-unge-innsiktsnotat-og-anbefalinger.pdf>
- Barnevernsloven. (1992). *lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100)*. Lovdata. Hentet 04.11.2023 fra <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1992-07-17-100>
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barneverntjenester (LOV-2021-06-18-97)*. Lovdata. Hentet 04.11.2023 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg : utfordringer for skole og barnevern*. Gyldendal akademisk.
- Brøndbo, P. H., Krane, L. & Makarova, A. (2017). Kunnskapsammenstilling om faktorer som påvirker samhandling mellom velferdssektorene om utsatte barn og unge. <https://0-24-samarbeidet.udir.no/wp-content/uploads/2019/01/Kunnskapsammenstilling-RKBU-Nord-2017.pdf>
- Bufdir. (2013). *Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter. En veileder*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet 07.01.2024 fra [https://bestill.bufdir.no/userfiles/products/214/skoleveileder\\_2013\\_lav.pdf](https://bestill.bufdir.no/userfiles/products/214/skoleveileder_2013_lav.pdf)
- Bufdir. (2014). *Skolerapport. Hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet* Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet 07.01.2024 fra [https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolerapport\\_barnevern\\_Bufdir\\_2014.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolerapport_barnevern_Bufdir_2014.pdf)
- Bufdir. (2016). *Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet 16.02.2024 fra [https://www.statsforvalteren.no/contentassets/8ed4cc16f95047e1ba0d8d0d535ace18/samarbeid\\_mellom\\_skole\\_og\\_barnevern\\_en\\_veileder\\_2016.pdf](https://www.statsforvalteren.no/contentassets/8ed4cc16f95047e1ba0d8d0d535ace18/samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_en_veileder_2016.pdf)
- Bufdir. (2020). *Omsorgssvikt eller funksjonsnedsettelse? – veileder*. Barne- ungdoms og familiedirektoratet. Hentet 22.05.2024 fra [https://www.bufdir.no/fagstotte/produkter/omsorgssvikt\\_eller\\_funksjonsnedsettelse/](https://www.bufdir.no/fagstotte/produkter/omsorgssvikt_eller_funksjonsnedsettelse/)
- Bufdir. (2022). *Barn i fosterhjem og beredskapshjem*. Barne-, ungdoms og familiedirektoratet. Hentet 10.02.2024 fra <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/barnevern/barn-i-fosterhjem>

- Clausen, S. E. & Kristoffersen, L. B. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990–2005: en longitudinell studie*. NOVA. Hentet 23.01.2024 fra [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5156/3236\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5156/3236_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Drange, N., Hernæs, M. Ø., Markussen, S., Oterholm, I., Raam, O. & Slettebø, T. (2022). *Barn, unge og familier i barnevernet-En longitudinell registerstudie. Delprosjekt 2: Hvordan går det med barna? ViD vitenskaplige høyskole*. Hentet 16.02.2024 fra [https://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp22\\_02.pdf](https://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp22_02.pdf)
- Dæhlen, M. (2017). Betydningen av opphold i fosterhjem for livet som voksen – en kunnskapsoversikt. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2017-04-02>
- Dæhlen, M., Løvgren, M. & Madsen, C. (2017). Med hjelp fra barnevernet. En registerstudie av skolegang, tiltak og meldinger. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5207/NOVA-Notat-3-2017-Med-hjelp-fra-barnevernet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: Retorikk eller handling? <https://psykisk-kommune.no/pp-tjenesten-som-inkluderingsagent-retorikk-eller-handling/19.157>
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (1. utg., s. 15-26). Cappelen Damm.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative health research*, 12(4), 531-545.
- Flatås, M. R. (2022). *Samarbeislæring i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (2023). *Barnekonvensjonen*. Hentet 04.11.2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10)*. Lovdata. Hentet 18.03.2024 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_3#%C2%A713](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#%C2%A713)
- Fylling, I. & Henriksen, C. (2020). Velferdstjenester for barn og unge i kommunen. I *Velferdstjenestenes vilkår: Nasjonal politikk og lokale erfaringer* (s. 42-66). Universitetsforlaget Oslo. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215034713-2020-4>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* Routledge Taylor & Francis Group.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2017). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til det beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Gudbrandsen, L. M. (2017). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Halvorsen, T. (2020). *Samarbeid mellom barnevern og spesialpedagogikk*. Hentet 04.11.2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/02/02/2020,%20nr.%203,%20pdf.pdf>
- Haug, P. (2022). Tverrfaglig samarbeid. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tverrfaglig samarbeid* (1. utg., s. 11-36). Cappelen DAMM.
- Hermstad, I. H., Caspersen, J. & Biuland, T. (2020). *Spenning og samspill når PPT skal tette på skolen*. Tidsskriftet: Psykologi i kommunen nr. 6. Hentet 19.04.2024 fra <https://psykisk-kommune.no/spenning-og-samspill-nar-ppt-skal-tette-pa-skolen/19.179>

- Jackson, S. & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114.  
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (1. utg.). Gyldendal akademisk.
- Johannessen, C. & Mikkelsen, E. (2021). *Samhandling mellom barnehage, foreldre og barnevern* (1. utg., Bd. <https://0-24-samarbeidet.udir.no/wp-content/uploads/2019/01/Kunnskapssammenstilling-RKBU-Nord-2017.pdf>). Gyldendal Akademisk.
- Killen, K. (2010). *Sveket II. Ansvar og (be)handling* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Kinge, E. (2012). *Tverrfaglig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke eller håp?* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kinge, E. (2014). *Empati. Nærvær eller metode?* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kirkøen, B., Engell, T., Andersen, A. & Hagen, K. A. (2019). Barn i barnevernet og skolefaglig utvikling. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(4), 246-260.  
<https://doi.org/https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-04-04>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogiske forskningsmetoder. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvalvik, P. *Nysgjerrig*.  
<https://www.hvertsekund.no/DesktopModules/DigArticle/Print.aspx?PortalId=0&ModuleId=404&Article=41>
- Lingås, L. G. (2011). *Etikk for pedagoger* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (Bd. 111). University of Chicago press Chicago. <http://tankona.free.fr/mead1934.pdf>
- Melby, K. L. & Bachke, C. C. B. (2021). Ulike profesjoner, felles mål : barn og unge i risiko. I H. Omdal & A. B. Thorød (Red.), (s. 127-141). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 24.11.2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Meld.St.6. (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet 04.11.2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld.St.21. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet 14.01.2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=5>
- Meld.St.21. (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Hentet 01.01.2024 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Midré, G. (2009). Grounded Theory: Klassikerne, revisjonistene og den vitenskapsteoretiske diskusjonen i samfunnsfagene. *Sosiologisk tidsskrift*, 17(3), 240-260. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2009-03-03>
- Moe, T. & Kvello, Ø. (2023). *Barnevernledelse for fremtiden*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Moen, T. (2013). *Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere*. Utdanningsnytt. Hentet 07.01.2024 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 06.02.2024 fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordahl, T. m. (2018). *INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget. Hentet 10.03.2024 fra <https://www.ks.no/contentassets/53a5da025f404022ad59c68b552dc928/inkluderende-fellesskap-for-barn-og-unge-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU. (2017). *Svikt og svik. Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. Hentet 24.02.2024 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. & Haug, P. (2022). Tverretattlig samarbeid. I *Inkluderende skolemiljø* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet 04.11.2023 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30)*. Lovdata. Hentet 15.03.2024 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Regjeringen. (2023). Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplæringslov/id2968067/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2023). Hvordan skape et profesjonelt fellesskap i pedagogiske organisasjoner? I P. Roland, L. Hye & M. Øgård (Red.), *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Rud Olufsen, I. (2022, 04.07.2023). *Elever med reaktiv tilknytningsforstyrrelse - Hvordan tilrettelegge skoledagen*. Utdanningsnytt. Hentet 04.03.2024 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-reaktiv-tilknytningsforstyrrelse-spesialpedagogikk/elever-med-reaktiv-tilknytningsforstyrrelse-hvordan-tilrettelegge-skoledagen/311898#:~:text=Tilknytning%20for%20barnet%20handler%20om,sahandler%20sosialt%20med%20andre%20mennesker.>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Sandvin, J. T. & Breimo, J. P. (2022). Fra samordning til samhandling. Diskursive virkemidler i det velferdspolitiske språket. I *Mot bedre samarbeid? Betragtninger fra studier av norske velferdstjenester* (s. 22-37). <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215045030-2022-02>
- Seeberg, M. L., Winsvold, A. & Sverdrup.S. (2013). *Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet. En kunnskapsoversikt*. NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda->



[xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3408/7323\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hdl.handle.net/20.500.12199/3408/7323_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Sikt. (2023). *Datahåndteringsplan*. Hentet 04.11.2023 fra <https://sikt.no/tjenester/datahandteringsplan-dmp>
- Skilbred, D. & Havik, T. (2011). Barn og unge som bor i fosterhjem-mestring og trivsel i skolen. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 88(3), 146-156.
- St.meld 47. (2008-2009). *Samhandlingsreformen – Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartement. Hentet 04.22.2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- St.meld. nr. 16. (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 24.11.2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Stokke, H. & Lien, I. S. (2022). Rolleforståelse og inkludering i tverretatlig samarbeid. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tverrfaglig samarbeid* (1. utg., s. 113-143). CAPPELEN DAMM.
- Tetzchner, S. v. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder. 5. utg. *Bergen: Fagbokforlaget*.
- Thrana, H. M. & Kojan, B. H. (2020). Barn i kontakt med barnevernet: Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø. <https://doi.org/DOI:10.5324/barn.v38i2.3704>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.
- Tveitnes, S. M. & Stokke, H. (2022). Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tverrfaglig samarbeid* (1. utg., s. 44-78). Cappelen DAMM.
- Udir. (2022). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 10.03.2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Udir. (2024). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 13.05.2024 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseløftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vinnerljung, B. (1998). Fosterbarns skolgång och utbildning. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 5(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.3384/SVT.1998.5.1.2930>
- Vinnerljung, B., Forsman, H., Jacobsen, H., Kling, S., Kornør, H. & Lehman, S. (2015). Barn kan inte vänta: Översikt av kunskapsläget och exempel på genomförbara förbättringar. I. Nordens Välfärdscenter. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:875456/FULLTEXT01.pdf>
- Vaage, S. (1998). *Å ta den andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og individ. George Herbert Mead i utvalg* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Abstrakt forlag.

## Vedlegg 1. Godkjenning fra SIKT



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

393567

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

13.04.2024

**Tittel**

PP-tjenestens rolle og bidrag i samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Rune Voldseth

**Student**

Henriette Knaben Velle

**Prosjektperiode**

01.12.2023 - 01.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «PP-tjenestens rolle og bidrag i samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem»

#### Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å øke kunnskapen om hvordan PPT kan bidra til å løfte kvaliteten på tverrfaglig samhandling mellom skole og barneverntjeneste. Målet er å bidra til inkludering og skolemestring for elever som bor i fosterhjem.

Mitt navn er Henriette Knaben Velle og jeg er mastergradsstudent på studiet «Pedagogisk psykologisk rådgivning» ved NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring. Jeg skriver en masteroppgave der jeg fokuserer på PP-rådgiveres erfaringer knyttet til samhandling rundt skolemestring.

#### Problemstilling og forskningsspørsmål:

*Problemstilling: Hvordan kan PPT bidra til samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem?*

I denne problemstillingen inngår både individrettet og systemrettet praksis. Jeg har laget en samtale-/intervjuguide som er grunnlaget for samtale med PP-rådgivere. Her søker jeg blant annet informasjon for å belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever PP-rådgivere sin rolle «i laget rundt elevene» som bor i fosterhjem?
- Hvordan opplever PP-rådgivere samhandlingen med barneverntjenesten og skole?
- Hvordan opplever PP-rådgivere sitt bidrag til skolemestring for elever som bor i fosterhjem?

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du arbeider som PP-rådgiver. Det er din arbeidserfaring som vil gi nyttig informasjon i studien.

#### Beskrivelse av utvelgingsprosessen:

1) Det handler om hvordan jeg går frem for å sirkle inn respondenter. Jeg ønsker å intervju fra tre-seks PP-rådgivere. Jeg ønsker ikke å forske på egen organisasjon, men heller å kontakte andre PP-tjenester. Begrunnelsen er at det blir lettere å innta en «ikke vitende posisjon,» i møte med PP-rådgivere fra andre kommuner enn der jeg arbeider selv.

2) Neste ledd har vært å presisere nærmere hvilke informanter jeg er ute etter. Informantene må ha arbeidet i PPT i minimum 2 år. Deltakerne må ha erfaring fra å arbeide med elever som bor i fosterhjem og må være genuint interessert/nysgjerrig på kunnskap om hvordan vi kan arbeide for økt skolemestring for denne gruppen elever.

3) Jeg vil henvende meg til leder av de PP-tjenestene som er aktuelle. Leder av tjenestene vil bistå med å finne aktuelle kandidater som ønsker å delta i studien.

4) Det er opp til hver enkelt respondent/PP-rådgiver å melde seg på studien.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU Trondheim er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i studien innebærer en kontakt mellom meg som student/forsker og PP-rådgiver i form av intervju. Intervju er en metode som egner seg for å få frem erfaringer og opplevelser, samt å belyse et fenomen i dybden. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene på et sted der informantene kan føle seg trygge og komfortable. Derfor vil dette avtales nærmere med den enkelte. Jeg har utarbeidet en intervjuguide (semistrukturert) til samtalen. Intervjuguiden inneholder noen temaer og eksempler på spørsmål. Hensikten med intervjuguiden er å stake ut en retning for samtalen, men det blir aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål for å komme dypere inn i tematikken. Det er ingen faste svaralternativer eller riktige/gale svar, men PP-rådgiveres opplevelse og erfaring som er sentral.

Samtalen vil bli tatt opp på lyd, ved bruk av App som er godkjent med tanke på personvern. Data lagres i NICE-1 og jeg bruker nettskjema. Jeg trenger navn og kontaktopplysninger for å komme i kontakt med deg, men vil ellers ikke innhente andre særlig sensitive opplysninger om deg som person.

Deltakelsen i studien forutsetter at informantene er villig til åpent og aktivt å dele informasjon, erfaring og kunnskap som de sitter inne med.

Jeg har dessverre ikke midler til økonomisk kompensasjon for tiden intervjuene tar, maksimalt 1,5 time. Likevel er det en mulighet for å bidra til å sette fokus på et viktig tema. Som takk for din deltakelse vil jeg sende deg en kopi av den ferdige masteroppgaven.

### **Kort om personvern**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Rune Voldseth

Universitetslektor NTNU/ Veileder

Henriette Knaben Velle

Student

## **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- Det er bare meg som student og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene.
- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at informasjon som innhentes skal oppbevares med stor sikkerhet. Jeg vil bearbeide materiale slik at det ikke er mulig å føre opplysninger tilbake til enkeltpersoner. I tillegg vil jeg bruke pseudonymer/referansenummer i arbeidsprosessen, og «kodenøkkel» låses inn. Det vil si at jeg ikke vil oppbevare identifiserende informasjon på datamaskinen. Datamaskinen har i tillegg et personlig passord. Informasjon som kan spores tilbake til informantene er låst inn og vil bli makulert ved prosjektslutt.
- Videre vil informantene få tilbud om å lese gjennom det transkriberte materialet, i etterkant av intervjuene, før bearbeidingen av data og kodingsarbeidet starter. Dette vil bidra til å oppklare feil, mangler og/eller misforståelser. Dersom det er utsagn som er uttalt eller transkribert feil, blir dette redigert i samarbeid mellom meg og informant. Alle opplysninger blir som nevnt makulert senest innen innlevering av masteroppgaven.
- Alle opplysninger blir anonymisert, som vil si at du ikke vil bli gjenkjent i masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1. juni 2024, og da vil også alle personopplysninger om deg bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU Trondheim har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 1. juni 2024. Opplysningene vil da bli slettet.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Rune Voldseth, Universitetslektor NTNU. Tlf. 99599870 (rune.voldseth@ntnu.no).
- Henriette Knaben Velle, student, Tlf. 99242606 (henriette.knaben.velle@lindesnes.kommune.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Jeg samtykker til å delta intervju.

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Intervjuguide til samtale med PP-rådgivere

**Problemstilling:** Hvordan kan PPT bidra til samhandling rundt skolemestring for elever som bor i fosterhjem?

**Mål:**

Bidra til inkludering og skolemestring for elever som bor i fosterhjem.

**Formål:**

Formålet er å øke kunnskapen om hvordan PPT kan bidra til å løfte kvaliteten på tverrfaglig samhandling mellom skole og barneverntjeneste.

**Forskningsspørsmål:**

- Hvordan opplever PP-rådgivere sin rolle «i laget rundt elevene» som bor i fosterhjem?
- Hvordan opplever PP-rådgivere samhandlingen med barneverntjenesten og skole?
- Hvordan opplever PP-rådgivere sitt bidrag til skolemestring for elever som bor i fosterhjem?

**Innledende samtale:**

- Orienterer om mål/hensikt med studien, anonymitet og lydopptak.

**Bakgrunnsinformasjon (oppvarmingsspørsmål):**

- Utdannings- og erfaringsbakgrunn. Hvor lenge har du jobbet i PPT?
- Bakgrunnen for at du begynte i PPT
- Fortell om dine erfaringer med å jobbe med elever som bor i fosterhjem. Hvilke spesifikke utfordringer har du opplevd med skolemestring for disse elevene?

**Rolleforståelse/opplevelse av rollen i «laget» rundt elevene (refleksjonsspørsmål):**

*Hvis du skulle stille en kollega/PP-rådgiver 2-3 spørsmål om: Hvordan opplever PP-rådgivere sin rolle «i laget rundt elevene» som bor i fosterhjem? Hva ville du ville du da spørre om?*

*Så stiller jeg disse spørsmålene til informanten. Deretter utfordre / være nysgjerrig på disse temaene ved å gå inn på punktene under:*

- Hvilken rolle har PPT i «laget rundt» barn som bor i fosterhjem?
- Hvordan opplever du din rolle som PP-rådgiver i forhold til elevgruppen?
- Skolens og barneverntjenestens ansvar/rolle?
- Fortell hvorfor du mener det er viktig å ha fokus på å inkludere denne elevgruppen i skolen.



### **Opplevelse av samhandling (tverrfaglig samarbeid):**

*Hvis du skulle stille en kollega/PP-rådgiver 2-3 spørsmål om: Hvordan opplever PP-rådgivere samhandlingen med barneverntjenesten og skole?*

*Hva ville du ville du da spørre om?*

*Så stiller jeg vedkommende disse 3 spørsmålene. Og deretter utfordre/være nysgjerrig på disse temaene ved å gå inn på punktene under:*

- Faste rutiner for samarbeid på individ- og systemnivå (både formelt og uformelt?)
- Hvordan opplever du samhandlingen/samarbeidet med barneverntjenesten og skole omkring elever som bor i fosterhjem?
- Hva gjør at samarbeidet/samhandlingen fungerer eller ikke fungerer?
- Hvordan opplever du at PP-rådgivere kan bidra til bedre samhandling mellom skole og barnevern? (Gi gjerne råd til andre PP-rådgivere).
- Hvilken betydning har informasjon om barnets bakgrunn, fungering etc.?
- Hvordan får elev og foresatte medvirke i samhandlingen?

### **PP-rådgiveres opplevelse av å bidra til skolemestring:**

*Hvis du skulle stille en kollega/PP-rådgiver 2-3 spørsmål om: Hvordan opplever PP-rådgivere sitt bidrag til skolemestring for elever som bor i fosterhjem?*

*Hva ville du ville du da spørre om?*

*Så stiller jeg informanten disse spørsmålene. Og deretter utfordre/ være nysgjerrig på disse temaene ved å gå inn på punktene under:*

- Hvordan opplever du at PPT bidrar til skolemestring for elevgruppen (både trivsel og fag)?
- Hvilke tiltak/tilrettelegginger opplever du kan ha god effekt for elevgruppen?
- Hvilken kompetanse er det behov for, for å ivareta elevgruppen i skolen?
- Hvordan skiller behovene til barn som bor i fosterhjem seg fra andre elevers behov når det gjelder tilrettelegging i skolen?
- Hvordan er forholdet mellom tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær opplæring for denne gruppen elever?
- Hvordan opplever du sammenhengen mellom det som anbefales og det som blir gjort i praksis?
- Hva kjennetegner de sakene som har gått bra?
- Dersom du ikke kommer på noen spesifikke suksesskriterier- hvordan skulle du ønske at det var
- Hva opplever du er det viktigste mulighetsrommet, for å skape en bedre praksis??

### **Avslutningsvis (avrundingsspørsmål):**

- Noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om, men som kan støtte barnas skolegang? - Takk for at du tok deg tid til å dele dine erfaringer og innsikt. Målet er at denne masteroppgaven kan bidra til bedre forståelse for hvordan PPT kan bidra i samhandlingen omkring barn som bor i fosterhjem.
- Kan jeg kontakte deg igjen for flere opplysninger/tilføyinger ved behov?

## **Informasjon om selve gjennomføringen**

Intervjuene gjennomføres på et avtalt sted med informantene, og anslås å ta fra 1- 1,5 time. Det skal være et sted der informantene kan være avslappet og komfortable, for eksempel på egen arbeidsplass, eventuelt et annet nøytralt sted.

Spørsmålene er veiledende og er ment som en hjelp for å styre retningen for samtalen. Jeg er ute etter tykke beskrivelser om erfaringer og opplevelser. Samtidig ønsker jeg å lytte ut det informantene har å si, og være sensitiv og oppmerksom dersom det kommer frem noe uventet eller overraskende. Jeg vil bruke aktiv lytting, speiling, bekrefte og stille oppfølgingsspørsmål ved behov. Ved behov vil jeg støtte/hjelpe informantene i gang med å fortelle og be dem utdype, særlig om det som fremkommer som uventet/overraskende. Eksempler på oppfølgingsspørsmål:

- Kan du si noe mer om det?
- Fortell mer... Kan du utdype det? Forklar nærmere....
- Hva mener du når du sier? Kan du gi meg et eksempel etc.

## Vedlegg 4. Oversikt koding

Tabell 13. Oversikt over alle koder med informantnummer og sitatnummer

<b>Tabell 1. Organisasjonsledelse</b>
Der en ikke helt ser at det som er blitt foreslått er satt ut i live (inf. 4, sitat 64)
Det å kjenne hverandre. Ikke bare profesjonelt (inf 4, sitat 36)
Felles faglige fokusområder. Noen runder på hva det er som er våre roller, hver for oss og sammen (inf 4, sitat 36)
Handler og om kultur. Har vært på et hus hvor vi var en enhet på en måte (inf 4, sitat 34)
Hvor godt kjenner barnevernet PPT. Hvor ofte har dere faglunsjer (inf. 2, sitat 78)
Ikke sitte bakpå og tenke at dette er ikke mitt bord, det må du ta deg av, det må PPT sørge for, det er barnevernet eller ABUP (inf. 2, sitat 39)
Må komme fra ledelsen. Det må forankres at sånn gjør vi det her (inf. 3, sitat 40)
Og for all del fra ledelsen i oppvekst. At sånn ønsker vi å jobbe (inf. 3, sitat 26)
Tenke at en har tid til det og at en tenker at en kan det (inf. 4, sitat 26)
Vi var en enhet på en måte, men ulike faggrupper med en ledelse (inf.4, sitat 34)
<b>Tabell 2. Tverrfaglig samarbeidsledelse i møter</b>
Drøfte perspektiver på systemnivå. Bruke anonyme eksempler (inf. 2, sitat 80)
Enige om å få til en tett dialog for å få til noe liksom (inf. 4, sitat 30)
Et lite lag som de kan få hjelp med å lykkes av (inf. 4, sitat 52)
Ift. laget rundt barnet så merker jeg hvor avhengig vi er i alle ledd (inf. 2, sitat 17)
Kanskje behov for flere samarbeidsmøter med PPT, fosterforeldre og skole (inf. 1, sitat 35)
Komme frem til felles agenda (inf. 1, sitat 10)
Sene med å kalle inn til stormøte (inf. 2, sitat 35)
Skriftliggjøring av hva er det vi jobber frem mot, og evaluere igjen (inf. 4, sitat 74)
Å fremsnakke hverandre har en verdi (inf. 4, sitat 38)
<b>Tabell 3. Skolens rolle</b>
Bygge kapasitet, så de skal tåle barna. Tåle hele barna (inf. 3, sitat 10)
De er litt skada barn, så de aller fleste har spesialundervisning (inf. 3, sitat 34)
En standard bør være kompetanse og utdanning, samt ha god relasjon, god kjemi (inf. 2, sitat 55)
Enda mer autoritative voksne. Voksne som har grenser, men som er varme i høyere grad (inf. 1, sitat 55)
Gi alle elever godt læringsmiljø og god utvikling (inf. 3, sitat 12)
Gode systemer for hvordan nye elever skal komme inn i fellesskapet (inf. 4, sitat 52)
Gruppeaktiviteter der de ikke blir valgt bort (inf. 2, sitat 29)
Har typisk vært mange ufaglærte på disse. Med mindre de får veiledning av læreren, spes.ped koordinator eller spesialpedagog så er det ikke bra for barnet (inf. 1, sitat 63)
Helsesykepleier på skolen som kan hjelpe litt, en sosiallærer som kan støtte opp med lekegrupper etc. (inf. 1, sitat 47)
Kartlegge hvor de er. Har de hull, så må vi tette hull først, før vi bygger videre (inf. 1, sitat 53)

Kompetanse er viktig (inf. 1, sitat 63)
Kunne jo ønske de typer voksne som er best på å møte disse utfordringene (inf. 4, sitat 54)
Lett for at fagarbeider blir glemt. Ofte de som bærer hele opplegget (inf. 3, sitat 31)
Mer fokus på overordnet del av læreplanen (inf. 3, sitat 12)
Raushet og forventninger- Den autoritative lærerstilen (inf. 1, sitat 71)
Relasjonsbyggende kompetanse, en rusta person (inf. 1, sitat 59)
Skolen har veldig mye på agendaen nå. Det er mye som skjer og nå kommer det ny opplæringslov (inf. 1, sitat 14)
Skolens og PPTs rolle skilr litt inn i hverandre (inf. 2, sitat 25)
Spes.ped skal passe på at møtene blir holdt (inf. 1, sitat 14)
Vært noen episoder der ting ikke har blitt håndtert bra. Fordi det har vært manglende kunnskap kanskje (inf. 2, sitat 55)
<b>Tabell 4. Barneverntjenestens rolle</b>
Barnevernet opptatt av relasjonene (inf. 2, sitat 25)
Beste støtten når Bufetat er inne (inf. 2, sitat 19)
Den biologiske retten veid for mye opp (inf. 3, sitat 12)
Falt til ro i dette hjemmet (inf. 4, sitat 12)
Fosterbarn som kommer midt i året, så blir en ofte veldig tatt på senga (inf. 2, sitat 35)
Fosterfamilien som nå ga opp. De var blitt utbrent og sykemeldt (inf. 2, sitat 23)
Fosterforeldre som er skikkelig rutta og andre som sitter litt sånn stille (inf. 2, sitat 47)
Få barnet inn i nærmiljøet (inf. 2, sitat 47)
God erfaring med Aleris blant annet. Har opplevd de som veldig nysgjerrige (inf. 3, sitat 17)
Jobber kun med de som faller ut (inf. 3, sitat 17)
Kunnskap om omsorgssvikt, traumer og reaksjonsmønstre (inf. 1, sitat 16)
Mange av disse barna har vært i mange hjem før (inf. 2, sitat 19)
Merker veldig forskjell når barnevernet ikke deltar i møter (inf. 2, sitat 15)
MST var inne for å veilede fosterforeldre (inf. 4, sitat 14)
Noen fosterforeldre mangler den støtten på hjemmebane. Jeg skulle ønske de fikk den støtten, så vi slapp alle bruddene (inf. 3, sitat 12)
Noen som er erfarne er flinke til å ta plassen selv. Så har vi noen unge (inf. 2, sitat 13)
Ser en del bytte av fosterforeldre (inf. 3, sitat 6)
Sjekke at det går bra i nytt hjem og følge opp fosterforeldre (inf. 1, sitat 14)
Skifte av saksbehandlere (inf. 3, sitat 12)
Skulle ønske de kunne komme og observere litt på skolen (inf. 2, sitat 25)
Utprega mange fosterbarn i den kretsen (inf. 2, sitat 7)
Vanskelig å få tak i gode fosterforeldre (inf. 2, sitat 21)
Vanskelig å komme inn i nabolaget i 6. klasse (inf. 2, sitat 29)
<b>PP-tjenestens rolle</b>
<b>Tabell 5. Systemrettet arbeid</b>
At vi må ha et forebyggende perspektiv, mer enn hva PPT tradisjonelt har hatt (inf. 4, sitat 76)
Avklaring om hva er det som egentlig er fokus for de andre tjenestene (inf. 4, sitat 28)

Bygge kompetanse på hjerneutvikling i skolen (inf. 3, sitat 36)
Fjerne oss litt fra utredningsfokus til å rette bidraget inn mot å hjelpe de som skal hjelpe (inf. 4, sitat 79)
Flere drøftingsmøter, jeg tenker bare PPT og barnevernet (inf. 2, sitat 43)
Gi de voksne den emosjonelle støtten til å klare å stå i det (inf. 3, sitat 10)
Gi hjelpen til de voksne som faktisk må bli kjent med de (inf. 4, sitat 83)
Klare å se det positive i ting (inf. 4, sitat 20)
Noen runder på hva er det som er våre roller, hver for oss og sammen (inf. 4, sitat 36)
PPT blir litt undervurdert ift den kompetanse vi har på disse barna (inf. 3, sitat 17)
PPT kan sette opp litt sånn mål for møtet. Her kan en være litt mer pådriver (inf. 1, sitat 37)
PPT med å holde tråden i hva som rører seg, og avklarer litt hvem som gjør hva (inf. 1, sitat 69)
PPT ser ofte og møter hele spekteret av barn (inf. 3, sitat 17)
Ruste personalet til å tåle og takle (inf. 1, sitat 8)
Spre kunnskap og være en støtte, ja en brobygger i skole og barnehage (inf. 1, sitat 4)
Støtte barnevern og skole (inf. 1, sitat 10)
Veiledning med fagarbeidere som ville ha kompetanse på hjernens utvikling og traumebevisst omsorg (inf. 3, sitat 31)
Vi har et helt klart veiledningsansvar. Inn mot voksne som skal møte dette barnet til daglig (inf. 4, sitat 20)
Være den som kommer med ny kunnskap, lovverk og holder seg oppdatert på det (inf. 1, sitat 12)
Å bygge kapasitet til at de skal tåle. Tåle barna. Tåle hele barna (inf. 3, sitat 10)
Å få lov til å bli en del av et fellesskap (inf. 4, sitat 18)
Å hjelpe de voksne som er tettest på, til å være nysgjerrige på barnet (inf. 4, sitat 46)
Å være en brobygger (inf. 1, sitat 12)
<b>Tabell 6. Individrettet arbeid</b>
Ansvarsgruppemøter- sånne større møter som vi har en gang i halvåret ca. (inf. 1, sitat 26)
Blir en uriaspost å være i spes.ped (inf. 2, sitat 55)
De grunnleggende ferdighetene bør legges vekt på (inf. 1, sitat 51)
De skal jo på lik linje ha rett til å oppleve mestring (inf. 1, sitat 22)
Faste møter på skolen (inf. 3, sitat 21)
Hvis vi har et fosterbarn, så er du på toppen av pyramiden til barnevernet. Det vil være litt rart faktisk, hvis du ikke er på toppen av pyramiden til PPT (inf. 3, sitat 34)
Ikke nødvendigvis tenke at vi skal inn å sjekke læreforutsetninger som det første vi gjør (inf. 4, sitat 81)
Jeg har fokus på sakkyndig vurdering (inf. 2, sitat 25)
Min jobb å backe opp skolen (inf. 2, sitat 29)
Må prøve å finne hva er det de blomstrer på (inf. 2, sitat 49)
Nå kommer det ny opplæringslov, som du sikkert vet. Med miljøterapeut og sånn (inf. 2, sitat 51)
Samarbeidsmøter hver 6-7 uke (inf. 2, sitat 59)
Sterkt traumatiserte og har 1-1 og er nesten ikke inne i timen (inf. 2, sitat 47)

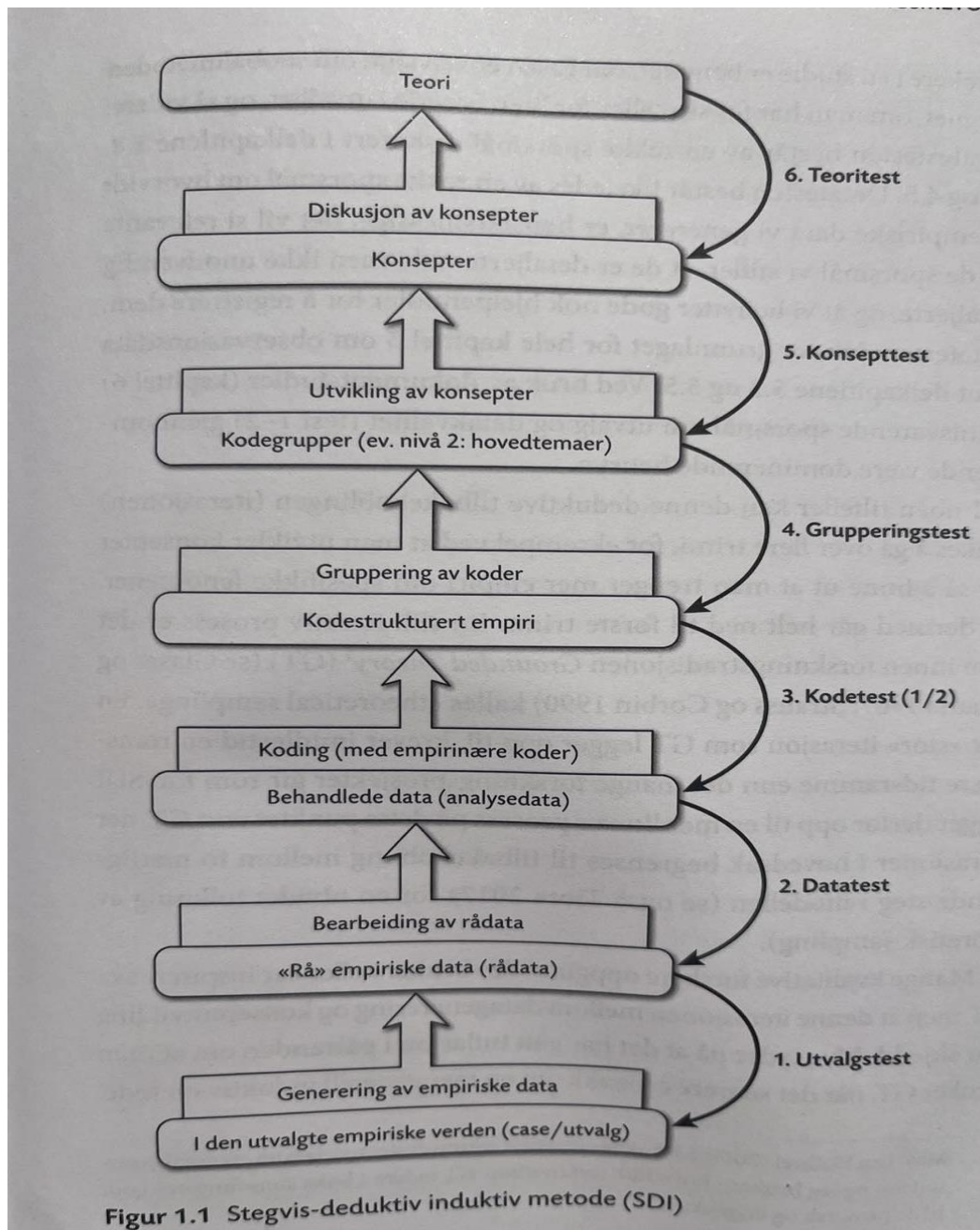
Stort sett så har de spesialundervisning. Trenger flere voksne og går mer ut (inf. 3, sitat 34)
Så er det dette med full pakke (inf. 2, sitat 29)
Tror skolen blir veldig opptatt av at de må ha en voksen på seg (inf. 3, sitat 29)
Å være en del av fellesskapet må være pri. 1 da (inf. 4, sitat 16)
<b>Tabell 7. Relasjonsvansker</b>
Brenner veldig mange broer sosialt da (inf. 2, sitat 47)
De med atferdsvansker som gjorde at skolen stod på hodet i blant (inf. 3, sitat 4)
De ser på seg selv som annerledes (inf. 2, sitat 29)
Det er mye sinne. Det er mye mønster av unngåelsesstrategier (inf. 3, sitat 6)
Det er ofte mye strategier. Uttrykkene er ofte forsvar (inf. 1, sitat 8)
Helt andre reaksjonsmønstre (inf. 1, sitat 55)
Hiver stein i hodet på de (inf. 2, sitat 51)
Ikke overse de koppene som ikke er fylt (inf. 3, sitat 34)
Mistillit til voksne. De stoler ikke på (inf. 3, sitat 16)
Når disse barna får helt hetta i klasserommet og hiver pulter på andre barn (inf. 2, sitat 27)
Obs på det med traumebasert tilnærming, det med tilknytninga (inf. 1, sitat 8)
Opplevd avvisning og vært kasteball (inf. 2, sitat 29)
Strever med vennskap og at aktiviteter ofte må være voksenstyrt (inf. 2, sitat 29)
Typisk at de er blitt veldig flinke til å bli fort kjent med folk (inf. 2, sitat 21)
Vanskelig å tenke at voksne nødvendigvis er der for å være god mot deg (inf. 4, sitat 10)
<b>Tabell 8. Forventninger til eleven</b>
Bare det at det er et fosterbarn gjør at vi må være oppmerksom på det med å skape trygghet (inf. 4, sitat 40)
De som ikke nødvendigvis hadde kognitive vansker, men som likevel ikke fikk det til på skolen (inf. 3, sitat 4)
En som vi lurte på om var evnerik, men han fikset ikke situasjonen for det (inf. 2, sitat 66)
Er vi veldig aktiverte, så vet vi at det påvirker hvordan vi klarer å tenke og fungere (inf. 4, sitat 42)
Erfaringer på at vi har behandlet barna på skolen som mye svakere kognitivt enn det man etter hvert ser (inf. 3, sitat 4)
Fokus på å bygge opp et menneske og hjelpe et menneske tilbake til fellesskapet igjen (inf. 4, sitat 60)
Fulle noen glass som ikke var fylt fra før (inf. 3, sitat 27)
Har aldri opplevd at de får til skole, av disse elevene. Og det går mye på konsentrasjon (inf. 2, sitat 64)
Hva er det de ikke har fått og hva er det vi må fylle på (inf. 3, sitat 8)
Hva handler det om, den manglende utviklingen hos barnet. Føler det ofte har blitt så satt hos barnet da og ikke omgivelsene (inf. 3, sitat 4)
Hvor mye er det riktig å forvente utvikling. Hva tenker vi om progresjon (inf. 2, sitat 49)
Ikke fått opparbeidet seg grunnleggende ferdigheter (inf. 4, sitat 62)
Ikke klart å møte det skolefaglige fordi de har hatt så mye annet i livet (inf. 4, sitat 50)
Litt press på at de skal fungere som andre barn (inf. 2, sitat 27)

Læringsperspektiv kontra mer traumeperspektiv og hvordan det kan henge sammen (inf. 2, sitat 45)
Må hjelpes til å lykkes faglig og. For hvis ikke... det å sitte å føle på nederlag også, det gjør ganske mye med hvordan en føler seg trygg (inf. 4, sitat 46)
Ofte så undervurderer vi også, skolen ser frustrasjonen og finner kanskje ikke mestringsområdene (inf. 2, sitat 68)
Raushet og forventninger parallelt. Det er den autoritative lærerstilen (inf. 1, sitat 72)
Tette hull først, før vi bygger videre (inf. 1, sitat 53)
Traumer kan påvirke andre kognitive funksjoner (inf. 2, sitat 45)
Urealistiske forventninger fra barnevernet på hva eleven takler eller mestrer (inf. 2, sitat 25)
<b>Tabell 9. Felles mål og fokusområder</b>
At vi er samkjørte og samsnakka, tror jeg er ganske viktig (inf. 4, sitat 38)
Avklaring om hvem er det som gjør hva av de andre tjenestene (inf. 4, sitat 28)
Det å velge seg noen fokusområder. Og hvordan klarer en å få det til (inf. 4, sitat 68)
Felles mål. Altså hva skal vi ha fokus på nå. Velg en ting. Våg å stå i det over tid (inf. 4, sitat 68)
Fikk sjelden mulighet til å se på hvem gjør hva og hvordan vi gjør det (inf. 3, sitat 4)
Få det til innenfor fellesskapet (inf. 4, sitat 56)
Hva forventer du og når støtter du (2) (inf. 3, sitat 38)
Hva skal vi ha fokus på nå. Velg en ting (inf. 3, sitat 15)
Hva tenker du vil være det viktigste å ha fokus på, hvis det kommer dit at et barn må plasseres i fosterhjem (inf. 4, sitat 16)
Ikke undervurdere det de får til med støtte (inf. 3, sitat 8)
Kartlegge mestringsopplevelser og spille på det de kan (inf. 2, sitat 68)
Mål som er konkrete nok til at en klarer å se på det og hvordan det skal gjøres (inf. 4, sitat 72)
Når vi klarer å lande at dette skal vi konsentrere oss om (inf. 3, sitat 4)
Å jobbe med livsmestring (inf. 1, sitat 22)
Å jobbe med tverrfaglige temaer. Knytte sammen flere temaer og f.eks lage en fest for klassen (inf. 3, sitat 27)
<b>Tabell 10. Dele perspektiv</b>
At alle parter får sagt noe føler seg hørt og lyttet til (inf. 1, sitat 10)
At barnevern og skole tørr å spørre (inf. 1, sitat 18)
Bare det å si at her er vi i en prosess (inf. 3, sitat 17)
Enige om å få til en tett dialog for å få til noe liksom (inf. 4, sitat 30)
Er de villig til å dele hva dette barnet har vært utsatt for (inf. 3, sitat 8)
Hva en tør og føler at en kan spør om (inf. 2, sitat 11)
Hvor godt kjenner barnevernet PPT (inf. 2, sitat 78)
Litt flyt av telefoner og sånn, ikke alltid et fast møte (inf. 1, sitat 27)
Pedagogisk rapport som viste god måloppnåelse som neste skole kunne se på (inf. 1, sitat 67)
PPT som informant i møter (inf. 2, sitat 45)
Snakke hverandre opp og dele hverandres perspektiver (inf. 3, sitat 21)
Tror de har mulighet for å være mer åpne (inf. 2, sitat 39)
Tørre å feile og tørre å komme med noen tiltak (inf. 2, sitat 11)
Tørre å ta min plass (inf. 2, sitat 11)
Tørre å være nysgjerrig, tørre å spørre og trø i andres bedd (inf. 2, sitat 39)

Undervurderer det faktum at den som skal utrede eller være tett på barnet må vite noe om hva barnet har vært utsatt for (inf. 3, sitat 8)
Veldig god samsnakking der med MST (inf. 4, sitat 22)
Vi har ulike perspektiver på barnet, og må være gode til å dele perspektivene med hverandre (inf. 3, sitat 17)
Å snakke om det og gi eksempler, så får vi ofte et bedre blikk (inf. 2, sitat 25)
Å ta den kontakten med hverandre, si litt om hva en tenker (inf. 4, sitat 70)
<b>Tabell 11. Lytte til perspektiv</b>
At man kanskje må nøste litt sånn ordentlig, hva er det det handler om (inf. 1, sitat 12)
Avhengige av at vi voksne rundt barna er nysgjerrige (inf. 3, sitat 17)
Den nysgjerrigheten på hvordan forstår du det (inf. 3, sitat 17)
Det er litt mye egne briller, så prøver vi disse brillene på hverandre (inf. 2, sitat 32)
Forstå hverandres synspunkt og hva som er vanskelig for de forskjellige (inf. 1, sitat 33)
Handler mye om å tørre å være nysgjerrig (inf. 2, sitat 39)
Hvordan tør vi å spille det inn til barnevernet (inf. 2, sitat 21)
Ikke bli fornærmet eller ta ting personlig hvis en stiller selvsagte spørsmål (inf. 2, sitat 39)
Nysgjerrig på hvor mye tiltak en drøfter (inf. 2, sitat 32)
Spørre hva som er gjort før på hjemmebane (inf. 2, sitat 49)
Uttalelser om noe de ikke har så god kjennskap til (inf. 2, sitat 27)
Vi sitter med forskjellige briller (inf. 2, sitat 25)
Viktig med tverrfagligheten og være nysgjerrig (inf. 3, sitat 17)
Vi som må ha fokus på det å tørre å bytte perspektiver (inf. 3, sitat 40)
Å ha det fokus at vi i PPT ikke har alle svar heller (inf. 3, sitat 21)
Å spørre barnevernet om det er noe de ikke strekker til i (inf. 2, sitat 32)
Å trø i andres bedd (inf. 2, sitat 21)
<b>Tabell 12. Brukermedvirkning</b>
Barnets livsverden kommer vi ikke frem til uten å snakke med de (inf. 4, sitat 48)
Få de litt deltakende gjennom observasjon (inf. 3, sitat 23)
Med disse barna er det nok litt mer krevende, for de er veldig vare (inf. 3, sitat 23)
Mye av medvirkningen skjer via de voksne rundt (inf. 3, sitat 23)
Noen ganger blir det å høre beskrivelsene fra de som kjenner eleven (inf. 4, sitat 83)
Noen ganger kan barnet være med i møtene også. Da får vi hørt hva som rører seg i deres verden (inf. 1, sitat 39)
Noen jeg ikke er direkte involvert i. Ofte sensitive for voksenpersoner og fremmede (inf. 2, sitat 49)
Ofte i samarbeidsmøter eller ansvarsgruppemøter vi henter foresattes stemme. Med disse barna er det litt mer vanskelig, for de er veldig vare (inf. 3, sitat 23)
Som PPT har jeg ofte opplevd å være påtrengende og så har jeg vurdert at...enda et menneske... (inf. 3, sitat 23)
Vant med at det de sier kan bli brukt (inf. 3, sitat 23)
Varhet for når og hvem som skal inn å ha den samtalen (inf. 4, sitat 81)
Vi har alltid foreldresamtale, der vi ønsker å få tak i deres ønske (inf. 4, sitat 44)



## Vedlegg 5. SDI-modellen



(Tjora, 2021, s. 21)

Figur 7. SDI-modellen

