
MASTEROPPGAVE

M1GLU18H

Mai 2023

Spesialpedagogikk

«Når felles forståelse utfordres»

En kvalitativ intervjustudie om hvordan lærere og PP- rådgivere erfarer
tverrfaglig samarbeid.

"When common understanding is challenged"

A qualitative interview study on the experience of interdisciplinary collaboration
between teachers and PP- advisors.

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Marie Glorvigen Heggen



Oslomet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne studien har som formål å undersøke hvordan lærere og PP-rådgivere erfarer tverrfaglig samarbeid. Det er en sentral målsetting for både politiske og fagpolitiske myndigheter i skolesektoren å gi et helhetlig opplæringstilbud, der samarbeidet er for barnets beste.

Nytteverdien av det tverrfaglige samarbeidet og kunnskapen om det er aktuell, og nødvendig i arbeidet med sårbare barn og unge. Tverrfaglig samarbeid er komplekst, utfordrende og forutsetter bevissthet om egen kompetanse og rolle som profesjonsutøver. Problemstillingen for prosjektet er:

«Hvordan erfarer lærere og PP - rådgivere det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og pedagogisk - psykologisk tjeneste?».

Studien har et kvalitativ design, der datainnsamlingen er blitt gjennomført ved semistrukturerte intervjuer av to lærere og to PP- rådgivere. Teorien og datamaterialet er utviklet fra et hermeneutisk ståsted, der prosessen har beveget seg mellom datainnsamling, teorisøk og analyse. For å belyse problemstillingen er teorien som presenteres både tilknyttet skole og PP- tjenesten. Datamaterialet fra intervjuene er analysert tematisk, og resultatene presenteres gjennom tre hovedtemaer. I studien er tverrfaglig samarbeid tuftet på en felles forståelse av både lærere og PP- rådgivere, men i selve innholdet av felles forståelse har de langt fra like hensikter. Funnene viser at det er et svakt grunnlag for felles forståelse, da informantene viser ulikt mål med felles forståelse. I tillegg viser undersøkelsen at mandatforståelsen av profesjonene lokalt er utydelige. Det er et spenn i informantens forventninger til hverandre, hvilket påvirker tilliten. Det viser behovet for å utvikle felles arenaer for samarbeidet. Basert på denne undersøkelsen ser det ut til at det er utydelige strukturer med tidlig innsats lokalt, hvilket skaper ulike erfaringer med bekymringsfasen.

Nøkkelord: *Tverrfaglig samarbeid, tidlig innsats, mandat, bekymringsfasen og felles forståelse*

Abstract

This study aims to investigate how teachers and special or PP-advisors experience interdisciplinary collaboration. A central objective for both political and professional authorities in the sector of education is to provide comprehensive educational training, where collaboration is in the best interest of the child. The utility value of interdisciplinary collaboration and the related knowledge are highly relevant and necessary in working with vulnerable children and youth. The ability to engage in interdisciplinary work is dependent on being aware of one's own capability and the professional role one occupies. This holds significant importance given the inherent complexity and challenges involved in interdisciplinary work and collaboration. Thus, the problem statement for this project is:

"How do teachers and PP- advisors experience the interdisciplinary collaboration between the school and the educational psychological service?"

Using a qualitative approach, this study conducted semi-structured interviews with two teachers and two PP-advisors. The theoretical framework and data analysis were aligned with a hermeneutic perspective, involving an iterative process of data collection, theory exploration, and analysis. To emphasize the research question, the introduced theory is related to both educational psychological service and the school. The findings reported in this study are derived from empirical data obtained via thematic analysis of the interviews and presented as three primary themes. In the study, interdisciplinary collaboration relies on a common understanding embraced by both teachers and PP- advisors. However, when delving into the specifics of the common understanding, it becomes evident that their intentions diverge significantly. The findings reveal a tenuous foundation for a common understanding as the informants showcase distinct goals within this framework. Further, the research indicates that the local understanding of professional mandates is ambiguous as the extensive range in mutual expectations erodes the trust. Therefore, the need for successful development of common work domains is evident in order to facilitate collaboration. This study suggests that it appears to be vague frameworks for early intervention at the local level, giving rise to diverse encounters with the phase of concern.

Key words: *Interdisciplinary collaboration, early intervention, mandate, phase of concern and common understanding.*

Forord

Da er mine fem årlige studieløp ved Oslomet Metropolitan University over, og for en reise det har vært. Jeg har tilegnet meg kunnskap, utfordret meg selv og fått verdifull innsikt på mange områder jeg vil ta med meg videre. Gjennom disse fem årene har jeg blitt ekstra interessert i spesialpedagogikk, og spesielt i laget rundt eleven. Det å kunne undersøke og fordype seg i en tematikk av mine interesser har vært motiverende, givende og lærerikt.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til informantene som tok seg tid til å delta i denne undersøkelsen, og som delte sine erfaringer. Det er takket være de og deres bidrag med tanker, erfaringer og innsikt, som får frem betydningen av hvor viktig tverrfaglig samarbeid er.

Videre vil jeg takke veilederen min, Ingrid Christensen, som har kommet med gode innspill, konstruktive tilbakemeldinger, støtte og råd gjennom et krevende semester. Du og din kunnskap er en stor inspirasjon.

Videre vil jeg takke mine medstudenter som alltid har stilt opp for å utveksle ideer, støtte og avveksling med hyggelige avbrekk i hverdagen. Jeg vil også takke veileder Signe Laake i ukestart som har bidratt med lærerike og gode refleksjoner i ukestart – møtene.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som alltid stiller opp og har støttet meg i denne perioden.

Oslo, mai 2023

Marie Glorvigen Heggen

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
1. Innledning.....	8
1.1 Et innblikk i tidligere forskning på samarbeidet	10
1.2 Formål	11
1.3 Problemstilling og avgrensning.....	11
1.4 Begrepsavklaring.....	12
1.5 Oppgavens oppbygning.....	13
2. Kontekstbeskrivelse.....	14
2.1 Lærer og PP-tjenesten mandat	14
2.2 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden	16
3. Teoretisk referanseramme.....	18
3.1 Samarbeid mellom skole og PP-tjenesten.....	18
3.2 Profesjon, tillit og kompetanse	20
3.3 En aktivitetsteoretisk tilnærming til tverrfaglig samarbeid.....	21
3. Metode	26
3.1 Forskningsdesign.....	26
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming	27
3.2 Datainnsamling.....	27
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	27
3.2.2 Begrensninger ved intervju som metode.....	28
3.2.3 Utvalg.....	28
3.2.4 Rekruttering	28
3.2.5 Informantene	29
3.2.6 Intervjuguide	30
3.2.7 Pilotintervju.....	30
3.2.8 Gjennomføring av intervjuene	31

3.2.9	Transkribering	32
3.3	Analyse og bearbeiding av datamaterialet	32
3.3.1	Tematisk analyse.....	32
3.3.2	Steg 1: Bli kjent med rådata	33
3.3.3	Steg 2: Lage koder	33
3.3.4	Steg 3: Utarbeide temaer.....	35
3.4	Kvalitetsvurderinger	36
3.4.1	Validitet.....	36
3.4.2	Reliabilitet	38
3.5	Forskningsetiske refleksjoner	39
4.	Presentasjon av funn	41
4.1.	Tverrfaglig samarbeid: Felles forståelse.....	41
4.1.1	PP-rådgivere og lærer om betydningen «felles forståelse».....	41
4.1.2	Oppsummering: PP-rådgivere og lærer om felles forståelse	44
4.2.	Tverrfaglig samarbeid profesjonsutøvelse – mandat, roller og forventninger.....	45
4.2.1	PPT oppfattelse og utøvelse av samfunnsmandatet	45
4.2.2	Oppsummering: oppfattelse og utøvelse av samfunnsmandatet	47
4.2.3	Roller og forventninger i samarbeidet	47
4.2.4	Oppsummering: roller- og forventninger.....	50
4.3	Tverrfaglig samarbeid i den første fasen i tiltakskjeden - bekymringsfasen	50
4.3.1	Nyansering av bekymringsfasen	50
4.3.2	Oppsummering: Nyansering av bekymringsfasen	53
4.3.3	Økt kunnskap – og kompetanseheving i bekymringsfasen er sentralt for lærere	54
4.3.4	Oppsummering: Økt kunnskap og kompetanseheving i bekymringsfasen er sentralt for lærerne	55
4.5	Funnene i lys av aktivitetsteorien	56
5.	Diskusjon	57
5.1	Nyansering i funnene	57
5.2	Profesjonsutøvelse, tillit og kompetanse.....	60
5.3	Tidlig innsats – en innsats med kvalitetsmessige variasjoner	62
5.4	Oppsummering diskusjon.....	64
6.	Avslutning.....	65
6.1	Metodiske forbehold og refleksjoner	67

6.2 Implikasjoner for fremtidig forskning.....	68
6.3 Avsluttende refleksjon.....	68
7. Referanseliste	69
Figurliste.....	74
Tabelliste.....	74
Vedlegg	75
<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....</i>	<i>75</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv lærere.....</i>	<i>77</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv PP- rådgivere</i>	<i>80</i>
<i>Vedlegg 4: Intervjuguide lærere</i>	<i>83</i>
<i>Vedlegg 5: Intervjuguide PP- rådgivere.....</i>	<i>85</i>

1. Innledning

Denne studien handler om tverrfaglig samarbeid mellom skole og pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT). Tverrfaglig samarbeid har vært en sentral målsetting for politiske og fagpolitiske myndigheter i skolen, og spesielt knyttet til sårbare barn og unge med sammensatte vansker og behov. I løpet av de siste årene er det blitt rapportert en økende bekymring for de sårbare barna, som møter ulike vanskeligheter eller vokser opp under dårlige levekår, og spesielt en underliggende bekymring for hvordan problemer i barndommen kan føre til fremtidig sosial ekskludering (Hansen et al., 2020, s. 17).

Utdanningen er nøkkelen til gode fremtidige livssjanser, der elevene utvikler faglig og sosial kompetanse. I flere nordiske land er det stor oppmerksomhet knyttet til barn og unge som ikke fullfører og slutter på skolen, som gir store bekymringer (Hyggen, 2015). Dermed står behovet for bedre oppfølging av sårbare barn og unge på den politiske dagsordenen. Med utgangspunkt i lovverket har elever rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø, som fremmer helse, trivsel og læring §9- 1 (Opplæringslova, 1998b). Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. I samsvar med tilpasset opplæring krever inkluderende opplæring at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap, og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger (Meld. St. 030 (2003-2004)). I likhet med mange andre nasjoner har Norge forpliktet seg til en ideologi, som fremhever alle barns rettigheter til å delta i det ordinære skolesystemet gjennom Salamanca – erklæringen (UNESCO, 1994). Avtalen gir retning for organisering og planlegging av spesialundervisning hvor inkludering står sentralt. I arbeidet med å fremme en inkluderende skole er retten til tilpasset opplæring grunnleggende etter §1-3 (Opplæringslova, 1998a). Med utgangspunkt i elevenes rettigheter er tverrfaglig samarbeid nødvendig for å kunne gi effektiv og helhetlig oppfølging.

Regjeringen fremhever mål for det tverrfaglige samarbeide, som innebærer at barn og unge som trenger hjelp blir oppdaget tidlig og får hjelp uavhengig av hvilke utfordringer det gjelder (Meld. St. 6 (2019- 2020)). Det å styrke samarbeidet rundt de sårbare barna mellom sektorer og innad med tidlig innsats, både nasjonalt og lokalt, har i de senere årene vært sentralt for å styrke opplærings situasjonen, hindre frafall og sosial utjevning og motvirke forskjeller i samfunnet.

En mer helhetlig oppfølging av utsatte barn og unge med tidlig innsats i spissen står høyt på agendaen i Norge. Å håndtere de komplekse behovene til sårbare barn og unge krever et godt tverrfaglig samarbeid, der ulike fagmiljøer arbeider sammen og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng (Meld. St. 6 (2019- 2020)). Dette viser betydningen av behovet for tverrfaglig samarbeid. Ut ifra formelle bestemmelser blir det konkretisert i flere offentlige styringsdokumenter at skole og PPT skal samarbeide (Meld. St. 6 (2019- 2020); Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 23 (1997-1998)). I tillegg er samarbeidet pliktfestet etter §15 -8 (Opplæringslova, 1998b). I norsk utdanningspolitikk er kravet at samarbeidet skal gi bedre betingelser og et større tilpasset opplæringstilbud. PP-tjenesten skal bistå med å legge til rette for gode oppvekst – og læringsmiljøer, for barn og unge med særskilte behov gjennom kompetanse og organisasjonsutvikling, samt skrive sakkyndige vurderinger der loven krever det (Opplæringslova, 1998b, §5-6). Siden 1998 har PP-tjenesten vært forventet å inkludere elevenes læringsmiljø i sine vurderinger, og styrke skolen med kompetanse og organisatoriske tilpasninger, som trengs for å skape en inkluderende skole.

Tverrfaglig samarbeid er krevende og viktig for alle som jobber innen både helse – sosial og undervisningssektoren. Ifølge (Van Duijn et al., 2018) er en av hovedutfordringer med tverrfaglig samarbeid kommunikasjon mellom fagpersoner, ettersom de har sitt eget fagspråk og perspektiver. Videre krever samarbeidet tid og ressurser, som kan være utfordrende i en travel timeplan. Mangel på felles forståelse og ulikt syn på barnets utfordring, og tiltak kan føre til motstridende tilnærminger. Samtidig viser forskning at det å etablere tillit er en stor utfordring i tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid (Mælan et al., 2020). Dermed er fokus på kommunikasjon og å bygge relasjoner mellom partnere nødvendige for at de skal oppnå felles forståelse av oppgaven de skal utføre (Midthassel, 2017; Rice, 2002). For å lykkes med tverrfaglig samarbeid er det viktig å være bevisst på disse utfordringene. Overordnet understreker lovverk og etater betydningen av å ha felles mål, og det legges vekt på klare mandat.

I tverrfaglig samarbeid særlig tidlig innsats og forebyggende arbeid en viktig politisk målsetting og særlige arenaer for samhandling. Ifølge (Meld. St. 16 (2006-2007)) innebærer det tidlig identifisering av læringsutfordringer og sosiale utfordringer, for å følge opp barn og unge som oppfattes å være i risiko for negativt utviklingsløp. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er saksgangen for spesialundervisning, og som ligger til grunn for samarbeidet.

Det skal gjøre det tydelig og enkelt å samarbeide. Den har som hensikt å klargjøre læringsbetingelser og elevenes rettigheter, og omfatter et samspill mellom elev/foresatte, skoler og PP-tjenesten. Dersom eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære har den rett på spesialundervisning etter §5.1 (Opplæringslova, 1998b). Under følger et nærmere innblikk på hva tidligere empirisk forskning sier om samarbeidet mellom lærere og PPT.

1.1 Et innblikk i tidligere forskning på samarbeidet

Det å tydeliggjøre forskning og teori mellom aktørene er en viktig tilnærming i utdanningsfeltet. I det følgende vil jeg presentere resultater fra tidligere forskningsrapporter som viser kompleksiteten i samarbeidet, og lærere og PPT sitt forhold til hverandre.

I den første rapporten *Spørsmål til skole- Norge 2022* svarte litt i overkant av halvparten (53%) av kommunene at PPT i stor grad evner å gi den støtten og veiledningen til det skolene har behov for, når det gjelder de vanligste utfordringene relatert til spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Bergene et al., 2022, s. 11). For de som opplever at PPT i liten grad gir veiledning og støtte, hevdes det at PPT er for lite tilstedeværende og gir for generelle råd. Andre vektlegger manglende kjennskap til skolen som system. Balansen mellom å jobbe på system- og individnivå vektlegges. Enkelte mener tjenesten arbeider mer på individnivå, og andre mener de arbeider mest på systemnivå (Bergene et al., 2022). Samtidig viser tidligere rapporter at avstanden mellom lærere og andre aktører er utfordrende (Hustad et al., 2013). Denne avstanden reduserer mulighet for delt kunnskap om livet i klasserommet (Mælan et al., 2020).

I den andre studien, Nordahl- rapporten, poengteres det at PP – tjenesten spiller en sentral rolle i barnehager og skoler, men deres lange saksbehandlingstid i arbeidet med sakkyndige vurderinger vanskeliggjør muligheten for tidlig innsats (Nordahl, 2018). I samsvar med flere utredninger og rapporter retter PP-tjenesten oppmerksomhet mot utrednings- og sakkyndighetsarbeidet og med det bidrar til å understøtte ekskluderende praksiser, mens i liten grad er involvert i bekymringsfasen. Med støtte i andre fagrapporter og utredninger vises det til PP-tjenesten i liten grad er en aktør ved kompetanse og organisasjonsutvikling (Hustad et al., 2013; Nordahl, 2018).

Utvalget mener det er behov for å gjennomgå ansvars- og oppgavefordeling mellom de ulike aktørene, for å sikre at støtteapparatet fungerer slik det skal. Videre viser rapporten fra FAFO utfordringer og kompleksitet i samarbeidet. Der konkretiseres det tiltak for å få en mer effektiv oppfølging. Rapporten peker på tre faktorer som er nødvendige. Disse faktorene er: 1) en mer individsentrert tilnærming, 2) en mer sammenhengende oppfølging, oppnådd ved samarbeid og til slutt 3) tidlig innsats (Hansen et al., 2019, s. 8). I de utvalgte studiene fremkommer det at samhandlingen mellom skoler og PP-tjenesten i hovedsak er knyttet opp mot delen av mandatet til PPT, som stiller krav om sakkyndige vurderinger og individrettet veiledning. Under følger problemstilling, valgte temaområde og ytterligere avgrensning.

1.2 Formål

Denne studien har som formål å få innsikt i hvilke erfaringer PP-rådgivere og lærere har om det tverrfaglige samarbeidet. Temaet tverrfaglig samarbeid er valgt, da det er et viktig område i utdanningssektoren, for å kunne ivareta den enkelte elevs behov, sikre oppfølging av lovverket og styrke graden av likeverd i skolen. Det handler i prinsippet om å kunne gi gode grunnlag for læring og utvikling hos elever. Arbeidet med elever som trenger tverrfaglig og koordinert innsats er basert på intensjoner og bestemmelser, som er nedfelt i lovverket og offentlige styringsdokumenter. Intensjonen er at elever med behov for tverrfaglig innsats har krav på en helhetlig, kvalitativ gode og tilpassede tilbud. Som nevnt innledningsvis er samarbeidet konkretisert i §15-8, hvor skolen skal samarbeide med relevante tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker (Opplæringslova, 1998b). Hensikten med studien er å undersøke PP-rådgiveres og lærernes erfaringer i samarbeidet, for å oppnå bedre utnyttelse av de ressursene som allerede finnes i og omkring laget rundt elever med intensjon om tverrfaglig samarbeid til barnets beste.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Med utgangspunkt i studiens formål skal oppgaven undersøke PP-rådgiveres og lærernes erfaringer i samarbeidet. Problemstillingen har følgende formulering:

«Hvordan erfarer lærere og PP – rådgivere det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og pedagogisk psykologisk tjeneste?».

Studien er avgrenset til å gjelde samarbeid mellom lærere på barneskolen, hvor det er særlig fokus på tidlig innsats. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden blir en overordnet struktur for samarbeidet, med avgrensning mot bekymringsfasen, der fokuset på tidlig innsats og betydningen av et godt fungerende samarbeid er grunnleggende. Jeg har valgt å intervjuer to lærere og to PP-rådgivere fra samme kommune i Norge. Andre aktører som eleven selv, foresatte og øvrige hjelpeapparat er utelatt fra studien. I det følgende vil jeg redegjøre for begrepene og forklare videre bruken av dem i oppgaven.

1.4 Begrepsavklaring

Under avklares begrepet tverrfaglig samarbeid, spesielt for å tydeliggjøre og forklare begrepsbruken, for å unngå unødige misforståelser.

Tverrfaglig samarbeid

Innenfor oppgavens tematikk finnes det flere ulike begreper, hvor tverrfaglighet har et nærliggende begrep som skilles gjennom små ulikheter i formulering. Glavin og Erdal (2013, s. 25) definerer tverrfaglig og tverretatlig samarbeid som en metode der flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av etats- og faggrensener, for å nå et felles mål. Ofte brukes tverrfaglighet synonymt med flerfaglighet og fellesfaglighet (Glavin & Erdal, 2013, gjengitt i Skotheim & Johannessen, 2018, s. 21). Flerfaglighet er en forutsetning for tverrfaglig samarbeid. Ifølge (Johannessen & Skotheim, 2018) handler flerfaglighet om ulike faggrupper med egen spisskompetanse som søker å finne løsninger på elevutfordringer. Med utgangspunkt i studiet vil flerfaglighet være hvordan lærere og PP-rådgivere har sine ulike kompetanseområder, som til sammen blir nødvendig for å kartlegge ulike utfordringer.

Betegnelsen samarbeid menes når parter går sammen for å løse en konkret oppgave, de arbeidsoppgaver blir fordelt og de involverte er «forpliktet og ansvarlig» for sine deler av samarbeidet, for å oppnå et felles mål (Roschelle & Teasley, 1995, s. 70). Tverretatlig samarbeid derimot, innebærer ifølge Kinge (2012, s. 33) at fagpersoner fra ulike etater arbeider sammen for å tilføre felles kunnskap. De er styrt og reguleres av forskjellig lov og regelverk. Med andre ord vil det kunne føre til at fagpersoner med samme fagutdannelse og – bakgrunn sammen i team, men som representerer ulike etater (Glavin & Erdal, 2007; Lauvås & Lauvås, 2004).

Jeg velger å bruke definisjonen til (Glavin & Erdal, 2013, s. 25), der tverrfaglig samarbeid er når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål. Dette er i samsvar med øvrige føringer, hvor det i (Meld. St. 6 (2019- 2020)), vektlegges behovet for et godt tverrfaglig samarbeid, som handler om at ulike fagmiljøer arbeider sammen, og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng. PP-tjenesten er en faglig og rådgivende tjeneste og kommune- og fylkeskommuners sakkyndige instans. Deres arbeid er lovfestet både i barnehageloven og opplæringsloven til å drive systemrettet og individuell støtte. På den måten skiller den seg ut fra andre hjelpetjenester ved at den formelt er en del av utdanningssystemet. Dermed velger jeg i denne studien å bruke «tverrfaglig» samarbeid som begrep på det samarbeidet som foregår mellom fagpersoner som jobber etat. I tillegg er begrepet brukt i øvrige styringsdokumenter, der det står at skolen er pålagt å samarbeide tverrfaglig i vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker (Opplæringslova, 2018).

1.5 Oppgavens oppbygning

Hittil i kapitlet har jeg presentert tematikken, studiens problemstilling og tematisk avgrensning. Deretter vil det i kapittel 2.1 skisseres et bakgrunnstappe for studien i 2.1 med overordnet kontekstbeskrivelse, med fokus på dere skoler og PP-tjenestens mandat, og den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I kapittel 2.2 blir det redegjort for relevant teori og forskning som er knyttet til tematikken i problemstillingen: samarbeid, tillit og det vil bli redegjort for Engströms aktivitetsteoretisk, som en tilnærming til samarbeid. Videre i kapittel 3 følger studiens metode, hvor det redegjøres for studiens vitenskapsteoretiske ståsted, forskningsmetode og datainnsamlingsmetode, etterfulgt av vitenskapsteoretiske og etiske krav. I kapittel 5 presenteres resultatene for analysen. Deretter i kapittel 6 drøftes funnene i lys av studiens problemstilling, aktuell teori og forskning. Avslutningsvis i kapittel 7 oppsummeres funnene i lys av problemstillingen, med en refleksjon av studiens begrensninger og forslag for videre forskning.

2. Kontekstbeskrivelse

For å kunne belyse hvordan lærere og PP-tjenesten erfarer det tverrfaglig samarbeidet vil jeg i dette kapitlet redegjøre for hvilken rolle aktørene har i forhold til samarbeidet og hverandre. Under følger derfor dagens lovfestede funksjoner av relevans for tverrfaglig samarbeid.

2.1 Lærer og PP-tjenesten mandat

Lærere skal følge skolen sitt samfunnsmandat, som er å danne og utdanne eleven, og utvikle kompetanse for samfunnet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 23). Først skal vi se nærmere på læreren sitt mandat i utdanningssektoren, nærmere bestemt kontaktlæreren. Begrepet lærer er et vidt begrep, og kan omfavne både faglærer, kontaktlærer og ressurslærer. For å sette begrepet opp mot en konkret rolle og ansvarsområde velger jeg dermed å bruke stillingstittel kontaktlærer, men ellers referere til begrepet lærer i oppgaven. Ifølge opplæringsloven §8-2 har kontaktlæreren et særskilt ansvar for kontakten med den enkelte elev, klassen og elvens hjem (Opplæringslova, 1998b). Det innebærer et særskilt ansvar for det praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgavene som gjelder eleven og klassen (NOU 2015:2, 2015).

Lærerens rolle er mangfoldig og kompleks, og består av tre deler ut ifra (Meld. St. 11 (2008-2009)), som innebærer læreren i møte med eleven, som en del av et profesjonsfelt felleskap og i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. Lærerprofesjonen, som kunnskapsdepartementet peker på, bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forskningsbasert kunnskapsgrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreren forvalter dermed ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål og utfordringer. Inndelingen viser grunnlaget i lærerarbeidet, og handler om å mestre ulike roller i skolen. Kravene til læreres kompetanse har endret seg i takt med at utdanningssystemene har blitt mer tilgjengelig for alle. For at skolen skal kunne møte mangfoldet av barn og unge med ulike forutsetninger og behov, stilles det krav for mer spesialisert og målrettet kompetanse. Det er konkretisert i (Meld. St. 6 (2019- 2020)), som trekker frem fokus på å bygge et lag rundt lærerne, ved at pedagogisk- psykologisk tjeneste skal være tettere på. Regjeringen er opptatt av at tjenesten samarbeider tett med skolen. Dermed vil de gjøre tjenesten mer tilgjengelig, og bidra til at de også blir kjent med elevene i det miljøet de befinner seg i (Meld. St. 6 (2019- 2020)).

I litteraturen har PP-tjenesten et tosidige mandat både system- og individrettet oppgaver, som reguleres av opplæringsloven §5-6. På systemnivå skal tjenesten hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Eksempelvis innebærer det å styrke skolens kompetanse til å oppdage vansker og sette inn tiltak tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2022b). På individnivå skal tjenesten utarbeide sakkyndige vurderinger på enkelte elever, som av ulike årsaker kan ha behov for ekstra hjelp og støtte (Opplæringslova, 1998b). Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og inneholde hvilke opplæringstilbud som bør gis. Dersom eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har den etter §5-1, rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998b). Når PP-tjenesten samarbeider med skolen om et barn må det foreligge informert samtykke fra foreldrene om et slikt samarbeid fra barnet er fylt 16 år (Meld. St. 6 (2019- 2020)). Dersom saken anonymiseres kan skolen drøfte saken med eksterne instanser, for eksempel PPT, uten at barnets foreldre behøver å involveres. For å tydeliggjøre PPT sine arbeidsoppgaver velger jeg å bruke de fire kvalitetskriteriene utarbeidet av utdanningsdirektoratet (2016) i samarbeid med kunnskapsdepartementet. Innholdet skal bidra til å tydeliggjøre hva PP-tjenesten skal være, gi retning og avgrense arbeidet. Kvalitetskriteriene bygger på PP-tjenesten sitt mandat og forventningsområder til tjenesten og ble presentert allerede i St. 18. Meld. Læring og felleskap (Meld. St. 18 (2010-2011)). For å tydeliggjøre at PPT ikke kan drive systemarbeid alene, henvender kriteriene seg til et tverrfaglig samarbeid.

Det første kvalitetskriteriet beskriver at PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste (Utdanningsdirektoratet, 2022a), som må bruke teori, forskning og ha kunnskap om pedagogikk, psykologi og regelverk. De er en sakkyndig instans som har ansvar for å foreta utredning av eleven, som innebærer både kartlegging og vurdering, samt veilede ansatte i barnehager og skoler. PP-rådgivere har kunnskap om læringsmiljø, organisering og struktur som omgir eleven. For å hjelpe skolen i arbeidet med organisasjons- og kompetanseheving stilles det det høye krav til PP-tjenesten sin kompetanse. Det andre kvalitetskriteriet sier at PP-tjenesten skal være tilgjengelig og medvirke til sin helhet og sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det tydeliggjør betydningen av et tett samarbeid for å få til gode og samordnede tiltak. Tjenesten bør kunne gi råd om hvilke andre hjelpeinstanser som kan være til nytte, og hvor de kan hjelpe til. Å være tilgjengelig innebærer som (Utdanningsdirektoratet, 2022a) beskriver å bidra med rett kompetanse, veiledning,

rådgivning og hjelp. I de store kommunene er PP-rådgivere ofte plassert på skolen med faste dager i uken, hvor ansatte kan komme innom med spørsmål, utfordringer eller temaer de ønsker å ta opp. Det tredje kvalitetskriteriet sier at PP-tjenesten arbeider forebyggende (Utdanningsdirektoratet, 2022a), ved å gi rådgivning til barnehager og skoler. I det forebyggende arbeidet skal tjenesten bidra til at skoler kommer i forkant av problemet eller lærevansker ved å sette i gang tiltak. Det kan være universelle tiltak eller spesielle tiltak for skoler med ulike utfordringer. Det fjerde kvalitetskriteriet stiller krav til at PP – tjenesten bidrar til tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det gjelder innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og å gripe inn tidlig når problemer oppstår og blir avdekket før opplæringspliktig alder, eller i løpet av grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Tjenesten er en viktig aktør for å fange opp og bidra til at rette instanser blir involvert. Regelverket i skolen danner en spesialpedagogisk tiltakskjede i arbeidet med barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Da skal vi se nærmere på tiltakskjeden, og hvordan den er forankret i skolens system.

2.2 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Som nevnt innledningsvis er tiltakskjeden ment å gi en tydelig oversikt, slik at samarbeidet skal være enkelt med hensyn til både felles mål, roller og rutiner. Den har som hensikt å klargjøre læringsbetingelser og elevenes rettigheter. Saksgangen for spesialundervisning deles opp i seks faser: bekymringsfasen, henvisning til PP-tjenesten, sakkyndig vurdering av elevens behov, vedtaksfasen, planlegging og gjennomføring og til slutt evaluering og veien videre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Strukturen i tiltakskjeden ligger til grunn for samarbeidet, ved mistanke om eleven som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter §5-1, skal det ligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til eleven. Den sakkyndige vurderingen skal ta utgangspunkt i om elevene får tilfredsstillende utbytte i den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998b).

I denne studien tar jeg utgangspunkt i bekymringsfasen, da det er i denne fasen behovet for samhandling er nødvendig, og som informantene vektlegger i det tverrfaglige samarbeidet. Ifølge (Utdanningsdirektoratet, 2021) kjennetegnes fasen ved at lærer eller foreldre stiller spørsmål om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Når læreren får

mistanke om at en elev, på tross av tilpasningen som er gjort, ikke får utbytte av den ordinære opplæringen, står de ansvarlig etter §13-10 å bringe det videre samt at skolen plikter å undersøke dette (Opplæringslova, 1998b). Årsaken til bekymring kan være at eleven strever faglig eller sosialt. Som nevnt innledningsvis løftes tidlig innsats frem som et viktig satsingsområde for å forebygge og avhjelpe ulike utfordringer hos de sårbare barna (Meld. St. 6 (2019- 2020)). Det innebærer at offentlige instanser bør intervensere tidlig i bekymringsfasen for å avdekke behov for støtte og innføre nødvendige tiltak for elevens beste. Skolen har et handlingsrom innenfor rammen av ordinær opplæring, slik at læreren kan iverksette organisatoriske eller pedagogiske tiltak, som fremmer læring og forbygger vansker. Imidlertid er dette handlingsrommet avgrenset av kommunens eller fylkeskommunens rammer som gjelder lærertetthet, pedagogisk kompetanse, pedagogisk praksis og ledelsen ved den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I de felles rutinene knyttet til tiltakskjeden bør det fremkomme forventninger om hva skolen skal ha vurdert og prøvd ut av tiltak, før henvisning til PPT. I henhold til §5-4, er skolen pliktig til å iverksette tiltak innenfor ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998b). Med andre ord må det gjøres forarbeid før skolen henviser til PP-tjenesten, som innebærer å gi tilpasset undervisning, kartlegginger på skolenivå eller drøfte elevcasen i skolens ressursteam. Dersom eleven fortsatt ikke får tilfredsstillende utbytte må skolen hente inn samtykke fra foreldrene, og sende en formell henvisning til PPT. De må også sende med en pedagogisk rapport som beskriver elevens utfordringer, hvilke tiltak som er prøvd og effekten av dem. Det er viktig for at begge parter får en felles forståelse for elevens vanske(r). Formålet er at tjenesten skal koordinere innsatsen som iverksettes og jobbe etter felles målsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dersom eleven har individuell plan etter lov og forskrift, og etter §15-8, skal skolen og PPT delta i samarbeid om utarbeiding, oppfølging av tiltak og mål i den individuelle planen (Opplæringslova, 1998b).

3. Teoretisk referanseramme

I dette kapittelet vil samarbeid mellom lærere og PP-tjenesten, belyses gjennom relevant teori og forskning. For å få en tilnærming for det tverrfaglige samarbeids vil det gis en overordnet beskrivelse i del 3.1 med fordypning om samarbeidet ut ifra forskning og litteraturperspektiv. Deretter i del 3.2 redegjøres for teori relatert til tillit og ansvar tilknyttet profesjonsutøvelse. Perspektivene anses som samlet relevante for å kunne bidra til å belyse hvordan læreres og PP-rådgivers opplever sin handlingskompetanse, og handlingsrom i det tverrfaglige samarbeidet. Etterfulgt av en dypere redegjørelse for Engström sin aktivitetsteori i del 3.3, som et overordnet utgangspunkt for oppgavens teori. Hensikten er å øke forståelsen av hva som skjer i samarbeidet når to parter fra to ulike systemer samhandler om et barn.

3.1 Samarbeid mellom skole og PP-tjenesten

Tverrfaglig arbeid i skolen med lærere og PP-rådgivere kan være en ressurs, som bidrar til å se sammenhenger og finne nye løsninger på komplekse utfordringer. Forutsetningene for tverrfaglighet bunner ifølge (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22) i en felles forståelse av problemene, som løses på en felles møteplass. Det handler om å få en felles forståelse for elevens vanske(r). Med støtte i (Kinge, 2012, s. 56) vil det å utvikle en tidlig forståelse for barnets tilstand og behov være betydningsfullt for at meningsfulle tiltak kan iverksettes. Samarbeid er i et gjensidig forhold, der partene arbeider sammen for å oppnå felles mål, som er felles forståelse. Ifølge (Moen et al., 2020) kan målet om en felles forståelse ses i sammenheng med kategorisk systemperspektiv, og kan være fare for at barnets generelle eller spesifikke vansker blir underkommunisert og tildekket på grunn av at oppmerksomheten i all hovedsak rettes mot en lik antakelse på elevens behov.

I den spesialpedagogiske tiltakskjeden har PP-tjenesten behov for et godt tverrfaglig samarbeid i flere faser av oppfølgingen. Fra en bekymring for en elev oppstår, under utredning og tilrådning av en elevs vansker, i oppfølging og ved avslutning av tiltaket (Glavin & Erdal, 2013). I bekymringsfasen er det viktig at PP-tjenesten deltar på drøftingsmøter med skolen ved en bekymring for en elev, som kan gi et betydningsfullt bidrag til å forstå elevens vansker og sette inn tiltak. Som (Nilsen, 2019, s. 629) fremhever avhenger det også av at PP-tjenesten har evnen til å opptre læringsstøttende av at de har en kompetanse som gjør det

mulig å gi hjelp – ikke bare til rett tid, men også på rett måte. Imidlertid som (Jæger, 2018, s. 186) trekker frem kan drøftingen være anonymisert, og inneholder begrenset informasjon og dermed gi et unyansert bilde av elevens situasjon. Dermed er god informasjonsflyt viktig, og nødvendig informasjon rundt elever må komme fram på en slik måte at taushetsplikten ivaretas, og unødvendig informasjon ikke deles. Forskning viser at elever med spesialundervisning får gjerne individuelle eller gruppebaserte tiltak, som er organisert på siden av ordinær opplæringen og i stor grad utført av ufaglærte og assistenter (Nordahl, 2018). Med støtte i (Festøy & Haug, 2017) at tiltakene i stor grad har vært frikoblet fra ordinære tiltak og opplæring.

Empirien viser at samarbeidsprosessen ikke er en kontinuerlig prosess. Selv om det er høyt samarbeidsnivå, må aktørene fortsette med å jobbe videre med hvordan få fagfolk til å ta i bruk en ny, mer samarbeidende måte å jobbe på (Hansen et al., 2019, s. 9). Brukerorientering og brukerinvolvering har klare implikasjoner både for profesjonsutøverens rolle og organisering av tjenester, ikke bare brukeren (Hansen et al., 2019). Tidligere forskning har satt søkelys på juridiske hindringer, som hemmer samarbeidet. Ifølge (Fasting & Breilid, 2020) påvirker lovverket PP-tjenesten sin utøvelse av mandatet. De mener PP-tjenesten trenger en posisjon og et mandat, som gir de mulighet til å proaktivt kunne ta initiativ til utvikling av forebyggende tiltak og tilpasninger av det ordinære tilbudet (Fasting & Breilid, 2020), spesielt i bekymringsfasen. Med andre ord hindrer loven PP-tjenesten til å komme tidligere inn, fordi loven sier lærerne må test ut flere tiltak først, før de kontakter tjenesten. Det forsinker samarbeidet og vil gå utover eleven, som ikke får den hjelpen de har behov for til rett tid. Med støtte i (Van Duijn et al., 2018) vil loven om taushetsplikt eller samtykke fra foreldre, føre til mangel på informasjonsutveksling, tid og ressurser. Ettersom PPT sitt mandat reguleres av loven, vil lovens retningslinjer påvirke arbeidet med tidlig innsats. Samtidig er rolle- og forventningsavklaringer sentralt i samarbeidet, og som (Hansen et al., 2019) konkretiserer må tydelig avklares for profesjonsutøvers rolle og organisering av tjeneste, og som påvirker tilliten i samarbeidet. Da skal vi se nærmere på hva tillit betyr for samarbeidet mellom to profesjoner, som er betinget gjennom politisk og øvrige styringsdokumenter.

3.2 Profesjon, tillit og kompetanse

Tverrfaglig samarbeid er komplekst og forutsetter bevissthet om egen kompetanse og rolle som profesjonsutøver. I den sammenheng vil jeg bruke perspektivet fra (Grimmen, 2008, s. 205), som beskriver at samarbeidet mellom profesjonell – spesielt profesjonelle fra samme profesjon er knyttet i en tillitskjede, dersom profesjonelle tenderer til å stole på hverandres kunnskap. Med andre ord betrakter yrkesorganiseringen ut fra et tillitsperspektiv. Ifølge (Grimmen, 2008, s. 205) vil en gruppe yrkesutøvere som stoler på hverandres kompetanse være i en kompetansebasert tillitskjede, og hvis de stoler på hverandres intensjoner, er det en intensjonsbasert tillitskjede. I profesjonell organisering er særlig tillit til kompetanse, intensjon og teknologi viktig. Som (Drapela, 1990, s. 19), trekker frem anser alle profesjoner med solid teoretisk kunnskap, som en vesentlig forutsetning for effektiv drift innenfor sine respektiver, likevel er det ofte de som svikter. All tillit bygger på forventninger, og dermed følger tillitskjeden de forventningene partene har i samarbeidet. Ved for eksempel delegering av ny kompetanse, som man selv ikke har, kan det oppstå et betydelig gap mellom forventningene og det man faktisk får igjen (Grimmen, 2008, s. 204).

Tillitskjedens betydning for profesjonell yrkesutøvelse ligger i at de er i en forutsetning for rutinene samhandlingskjedene mellom flere personer, som er engasjert i å utføre en arbeidsoppgave (Grimmen, 2008, s. 205). Dersom en gruppe yrkesutøvere tviler på hverandres kompetanse, teknologi eller intensjon blir det ifølge (Grimmen, 2008) kalt for kontrollkjede. Knyttet til denne studien kan det for eksempel være faste rutiner i tiltakskjeden, som påvirker samarbeidet og samhandlingen. En tillitskjede gir mulighet til å spre tillit og skape muligheter for organisering. Det kan rett og slett gjøre det mulig for personer til å direkte stole på hverandre. Ifølge (Grimmen, 2008, s. 203) åpner betinget tillit rom for bruk av skjønn, som en definatorisk kjennetegn ved profesjonell yrkesutøvelse. Ved betinget tillit er forventningsstrukturen mye sterkere uttrykt enn ellers. Poenget til Grimmen er i betinget tillit til profesjonell lisensiering stilles det kunnskapskrav til de fra myndigheten (Grimmen, 2008, s. 203). Som nevnt i kapittel 2 konktestbeskrivelsen stilles det krav til tittelen lærere og PP-rådgivere i opplæringsloven §8-2 for kontaktlærerne, og §5-6 for PP-rådgiverne (Opplæringslova, 1998b). Tillitens generelle forventningsstruktur er en serie av krav til utdanning og utøvelse av yrket. Når samarbeidet blir betraktet som betinget tillit, handler det om yrkestittelen følger tillits generelle forventningsstruktur. Nemlig tillitgiverens

forventninger om at tillit mottakerens vilje er god, at han er kompetent til å ivareta det han får i sin oppgave, og midlene han rår over er passende (Grimmen, 2008, s. 203). Tillit innebærer å møte den andre parten med positive forventninger om gode intensjoner.

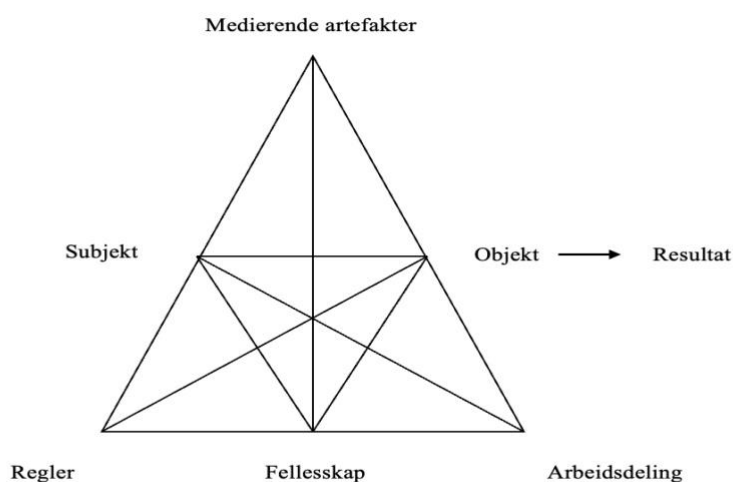
I tidligere litteratur blir lærerrollen konkretisert (Grimmen, 2008) at det har et asymmetrisk maktperspektiv, som må forvaltes på en god måte. Tradisjonelt har skolen vært en arena der lærerne har dominert, men i dag er det flere ulike profesjoner som har ansvar for oppfølging av elever. Ifølge tidligere forskning blir ofte PP-rådgivere «eksperten» utenfra, som skal bidra til ytterligere forståelse av en sak, samt komme med forslag til mulige løsninger og tiltak (Moen et al., 2020). Det innebærer at PP-rådgiverne ofte får en overordnet rolle i samarbeidet. En rolle preges av de ulike forventninger og normer som alltid foregår i en relasjon til en annen. Det handler om hvordan du blir møtt, og hvilke forventninger andre har til deg. Sammen med dine personlige opplevelser og føringer vil det påvirke hvordan du utfører egen rolle, og hvordan du oppfattes av andre. Fag presenterer en institusjonell ramme for videreføring faglig identitet og egenart. I henhold til Widmark (Widmark et al., 2011, s. 4) er det dermed avgjørende med kunnskap om hverandre, for å unngå urealistiske forventninger og grenseoverskridende handlinger som skaper barrierer.

3.3 En aktivitetsteoretisk tilnærming til tverrfaglig samarbeid

For å forstå hvordan lærerne og PP-rådgiverne samhandler, er det tatt utgangspunkt i aktivitetsteori fra Engeström. Bakgrunn for valg av aktivitetsteori er dens grundige forklaring på hvordan arbeidskaviteter ut ifra komponentene i modellen kommer til uttrykk i samarbeidet. Det er brukt som et analytisk perspektiv i studien, som kan bidra til åpne opp datamaterialet. Ifølge (Engeström & Sannino, 2010) er målet å undersøke motsetningene innenfor og mellom aktivitetssystemer, og deres manifestasjoner. Aktivitetsteoriens modeller og begreper kan bidra til å gi en større forståelse for samarbeidet mellom skole og PPT overordnet.

Aktivitetsteori har sin opprinnelse i Lev Vygotsky sin filosofi og teoretiske tankesett (Engeström, 2001). Det poengteres i (Cong-Lem, 2022) at kan man se to versjoner av teorien, den opprinnelige etablert av Leontiev (1978,1981), og de senere versjonene av (Engeström, 1987, 2001). I sosiokulturelle teoriene deles synet på at individuelle handlinger og sosial

aktivitet ikke kan skilles. Relatert til studien handler det om at en ikke bare kan studere enkelte deler av et fenomen, men må studere ulike komponentene som en enhet. Dette betyr at det tverrfaglige samarbeide må ses i sammenheng med PPT og skolen som system, som reguleres av lovverket. Modellen viser at man kan ha felles mål, men det er spenninger og motsetninger mellom de ulike komponentene, som skaper selve grunnlaget for samarbeidet. De ulike komponentene i aktivitetsteorien av Vygotsky og gjensidigheten mellom disse har Engström synliggjort det gjennom en grafisk fremstilling av et menneskelig virksomhet, kalt aktivitetssystemet (Engström, 1987). Den er illustrert under (se fig. 1) med syv komponenter, nemlig subjekt, formidlingsverktøy, objekt, regler, fellesskap, arbeidsdeling og utfall.



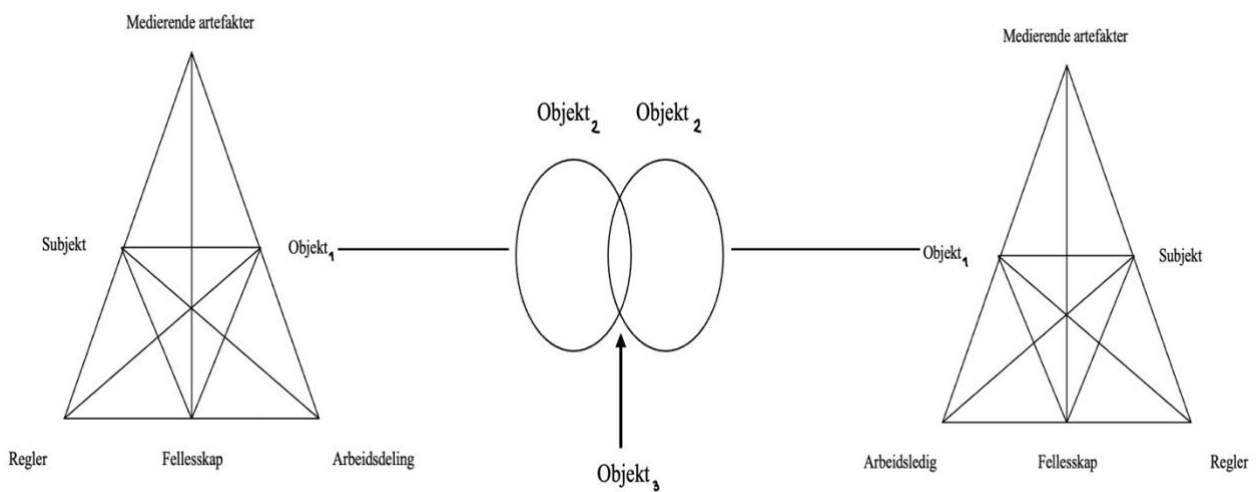
Figur 1: Illustrer en videreutviklet modell av aktivitetssystem (etter Engström, 1987, s.78)

I aktivitetssystemets øverste del finner vi komponenten *medierende artefakter*, og under ligger subjekt og objekt, som representerer Vygotsky bidrag til teorien om mediert handling. Det er ut ifra Vygotskys triangulære modell, som ikke lenger så individet og samfunnet hver for seg, men som i nøye sammenheng med hverandre. Det handler om at individet må forstås i sammenheng med de kulturelle ressurser de har til rådighet. Samfunnet må forstås med hensyn til den innvirkningen som individer, som bruker og lager artefakter (verktøy) har. I den øverste trekanten er subjektet et individ eller en gruppe individer som retter seg mot et objekt eller oppgave. Der forholdet mellom subjektet og objektet er mediert av artefakter som forbinder subjekt med objekt. Der subjekt referer til individene som utfører aktivitetene, mens objekt referer til det delte motivet til aktiviteten (Cong-Lem, 2022, s. 1100).

Videre i modellen representerer *subjektet* et individ eller en gruppe mennesker, som arbeider mot et overordnet mål (objekt). Det har som formål å vedlikeholde, utvikle eller omforme objekt til et resultat. I forhold til denne studien vil subjektet være lærere og PP-rådgivere. *Objektet*, som (Engeström & Sannino, 2010) forklarer er et problemområde som gir retning for subjektets arbeid. Objektet er et historisk generalisert og bærer av en prosess som har vart i over lang tid, som gjør at dette aktivitetssystemet skiller seg ut (Engeström, 2001). I samarbeidet mellom lærere og PPT er gjerne lærerens objekt, å gi eleven tilpasset opplæring, mens i PPT er deres objekt å gi barn med særlig behov tidlig hjelp og støtte ut ifra deres behov og forutsetninger. Dermed vil objektet for begge parter være å ha en lik forståelse av elevene, for å kunne gi de en likeverdig opplæring. I henhold til (Engeström, 2004) er ikke objektet statisk, men er stadig i endring og danner retningslinjer for aktiviteter. Der menneskene «subjektene» tar i bruk et *medierende artefakt*, som for eksempel kulturelle redskap eller tegn for å nå målet, altså objektet. I forhold til denne studien kan det handle om at lærerne inviterer PP-rådgiverne til å observere eller drøfte en elev utfordring, med ønske om å hjelpe eleven. Det kan eksempelvis handle om å ta i bruk ulike kartleggingsverktøy i arbeidet med å undersøke utfordringen, bruke lærebøker eller tilgjengelige ressursmaterialer.

I modellen står faktoren utbytte for sluttresultatet av handlingene som utføres, altså hva som er lært og hva betyr det for eleven. Den øverste delen representerer hva som produseres i aktiviteten, og den nederste delen symboliserer konteksten aktiviteten befinner seg i. Til høyre representerer faktoren *regler* retningslinjene for handlingen (Engeström, 1987). I denne studien vil det være opplæringsloven, rammeplanen og stortingsmeldinger. Altså nedskrevne regler og prosedyrer, eksempelvis vil tiltakskjeden gi en tydelig oversikt over gangen i samarbeidet, som spesifiserer roller, rutiner og hvordan aktørene skal forholde seg til hverandre. Videre i modellen til Engeström representerer *felleskapet* alle personene i et felleskap, som deler samme objekt (målsetting), og som vil i dette tilfelle være lærere og PP-rådgivere. Som (Engeström & Sannino, 2010) forklarer viser faktoren *arbeidsfordeling* til fordeling av arbeidsoppgaver, makt og status. Det innebærer at arbeidet er fordelt mellom ulike mennesker som tilhører felleskapet. I forhold til denne studien være knyttet til makt- og arbeidsfordeling innad i skolen i forhold til deres roller i det tverrfaglige samarbeidet.

Engströms (1987) tredje generasjons aktivitetsteori er aktivitetssystemene som er videreutviklet til å omfatte interaksjoner med flere aktivitetssystemer (se figur 2). Modellen har blitt utviklet for å gi «konseptuelle verktøy for å forstå, dialog, flere perspektiver og nettverk av interagerende aktivitetssystemer med et kollektivt delt objekt (Engeström, 2001, s. 135 -136). Den bygger på en erkjennelse av at ingen virksomheter i realiteten opererer alene og inviterer til å fokusere på de mulige utfordringene og mulighetene, som ligger i interorganisasjonisk læring. Under vises to aktivitetssystem som forholder seg til hverandre gjennom et felles mål (objekt).



Figur 2: Videreutviklet modell av to interagerende aktivitetssystemer (Engeström, 1999).

Denne modellen kan gi større forståelse av hva som skjer når lærerne og PPT, som to enkeltstående aktivitetssystemer samhandler. Aktivitetssystemet realiserer og reproducerer seg selv ved å generere handlinger og operasjoner (Engeström, 2001, s. 136). Engeström hevder at motsetninger er den sentrale rollen til endring og utvikling (Engeström, 2001, s. 137). De er historisk akkumulerende strukturelle spenninger innenfor og mellom aktivitetssystemer. Når et aktivitetssystem tar i bruk et nytt element fra utsiden (for eksempel ny teknologi, eller nytt verktøy), fører det ofte til en forverret sekundær motsetning, der et gammelt element (for eksempel reglene eller arbeidsinndelingen) kolliderer med det nye (Engeström, 2001, s. 137). Ifølge (Engeström, 2001) vil en slik dynamikk foregå i en spiral som aktivitetsteorien kaller for ekspansiv læring.

Ekspansiv læring – en ny tilnærming

Begrepet ekspansiv læring bygger på Vygotskys (1978) fremstilling av internaliser og eksternalisering læring. Det handler om at subjektet tar opp det som er rundt dem og tolker det, kalt internalisering. Internaliseringen vil føre til at subjektet i neste omgang handler på nye måter i den sosiale verden, som er eksternalisering. Ifølge Engeström (Engeström & Sannino, 2010, s. 7) vil ekspansiv læring utvide forståelsen av læring til å også gjelde alle involverte aktivitetssystemer, der løsningen er å skape noe nytt gjennom kollektive prosesser. Det er ofte selvinnytsende at kunnskap og ferdigheter som skal læres er stabile og rimelig godt definert. Den nye tilnærmingen ut i fra ekspansiv læring handler om ifølge (Engeström, 2001, s. 137) å forstå at formene for læring i arbeidsorganisasjoner ofte bryter med denne forutsetningen. Fordi mennesker og organisasjoner lærer hele tiden noe som ikke er stabilt, definert eller forstått på forhånd. For at ekspansiv læring skal finne sted må subjekter, altså lærere eller PP-rådgivere trekke den eksisterende internaliserte praksis i tvil, og dermed starte en eksternaliseringsprosess.

Engeström referer til den ekspansive læringssirkelen, som handler om å utvikle redskaper og artefakter (Engeström, 1999). Eksempelvis kan motsetninger og spenninger mellom lærere og PP-rådgiveres erfaringer og ønske om endringer i samarbeidet føre til kritisk refleksjon. Samarbeidet drives frem av felles målsetninger og ulikheter mellom de ulike systemene, som bidra til økt refleksjon og deretter nye tanker og muligheter. Utbytte av samhandlingen kan resultere i ny forbedret praksis, som deretter stabiliserer seg og internaliseringen blir den dominerende måten å handle på (Engeström, 2001). Derimot kan spenninger og motsetninger bli så store mellom aktivitetssystemene og medfører brudd i hele prosessen (Engeström & Sannino, 2010).

I denne studien vil skolen og PP-tjenesten ses på som to forskjellige aktivitetssystemer med et felles objekt. Det har et sammenfall i mandatet (felles mål), bringer de også med seg forskjeller både når det kommer til roller, forventninger og verktøy inn i samarbeidet. Dermed vil aktivitetsteorien være en god forståelsesramme for samarbeidet, fordi den tydeliggjør samhandlingens plattform og hvordan det påvirker det tverrfaglige samarbeidet. I det neste kapittelet vil det redegjøres for metodiske tilnærminger for prosjektet, som er valgt for å løse problemstillingen. I det neste kapittelet vil det redegjøres for det metode tilnærmingen for prosjektet, som er valgt for å løse problemstillingen.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for prosessen bak undersøkelsen og metodevalg, som drøftes i lys av studiets formål, prosjektets potensial og begrensninger. Hensikten er å gjøre forskningen transparent, og skape troverdighet ved å legge til rette for etterprøvbarehet. Innledningsvis presenteres det vitenskapsteoretiske grunnlaget for undersøkelsen med en fenomenologisk tilnærming. Videre beskrives utvalget og intervjuprosessen, deretter hvordan datamaterialet ble behandlet i analyseprosessen. Til slutt vises en refleksjon rundt studiens validitet og reliabilitet, og forskningsetiske perspektiver.

3.1 Forskningsdesign

Denne studien søker å belyse informantenes erfaringer med tverrfaglig samarbeid, og få fram erfaringsnyanseringer. For å belyse problemstillingen ble det ansett som hensiktsmessig å innhente utdypende og direkte beskrivelser fra informantenes erfaringer gjennom en kvalitativ forskningstilnærming, ved bruk av intervju. Formålet som (Thagaard, 2018) aktualiserer for studien er å få en forståelse, og gi en beskrivelse på samarbeidet, gjennom nær kontakt med lærere og PP-rådgivere i feltet sammen med analyse av aktuell litteratur. Det overordnede målet med studien er i samsvar med kvalitativ forskning, som er å utvikle forståelse på områder knyttet til informanter og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Samtidig som en kvalitativ forskningstilnærming er fleksibel, tillater den en viss grad av spontanitet og tilpasninger mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17-18). Det gir meg mulighet til å gå i dybden på enkeltpersoners erfaringer. I denne studien vil tilnærmingen til empiri og natur være knyttet til hermeneutikk. Med utgangspunkt i (Gleiss & Sæther, 2021, s. 69) kjennetegner hermeneutikk å se deler og helheter i en vekslende sirkel, kalt den hermeneutiske sirkel. Ved denne studien innebærer det å betrakte empirien i sine bestanddeler og se på teori for å få en helhetlig forståelse av informantenes erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Når kvalitativ forskning setter søkelys på hvordan mennesker opplever og forstår sin livsverden, vil det være et fenomenologisk utgangspunkt.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i et fenomenologiske perspektiv for å tilnærme meg datamaterialet. Målet er å søke etter menneskers subjektive opplevelser, for å få en dypere forståelse i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). I denne studien gjør det fenomenologiske perspektivet seg gjeldene både i metoden for innsamling av data og ved analysedelen. Ved bruk av fenomenologisk tilnærming ønsker jeg å forstå lærerens og PP-rådgiveres erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Gjennom språklige beskrivelser og opplevelser, gir det en helt spesiell beskrivelse for det gitte samarbeidet. I analyse og tolkningsdelen undersøker jeg fellestrekk ved erfaringene til informantene, som er med på å danne grunnlag for mening og forståelse av fenomenet jeg har undersøkt (Thagaard, 2018, s. 36). Det fenomenologiske perspektivet er synlig gjennom valg av metode, som studerer og beskriver informantenes erfaring ved tverrfaglig samarbeid. Metoden er åpen og fleksibel, der forskeren skal lytte til menneskers erfaringer gjennom intervju. Beskrivelsene ses på som en fortolkning ut ifra et fenomenologisk–hermeneutisk perspektiv, der min forståelseshorisont og mine refleksjoner er avgjørende for hva jeg vektlegger i intervjuene og i det aktuelle teori-kapitlet. Gjennom en adaptiv tilnærming mellom teori og funn, vil mine refleksjoner over informantenes erfaringer være et bidrag til forskningen (Thagaard, 2018, s. 36).

3.2 Datainnsamling

Denne studien har et fenomenologisk utgangspunkt og en hermeneutisk tilnærming, som søker å hente frem subjektive erfaringer hos informantene. Under følger en nærmere redegjørelse for den valgte metoden, herunder det kvalitative forskningsintervjuet.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju som metode er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 78) velegnet for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger. I henhold til (Dalen, 2011, s. 15) er målet med studien å få fram subjektive forståelser, og avdekke individuelle meninger og erfaringer om temaet tverrfaglig samarbeid hos informantene. Forskningsintervjuet har gitt studien flere metodiske muligheter. Ved bruk av semistrukturert intervju med åpne spørsmål, har jeg som forsker fått mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål på temaer informantene tar opp, for å berike perspektivene og forebygge misforståelser dersom noe er uklart. Metoden har gitt rike beskrivelser av informantens subjektive erfaringer, med forklaringer og utdypninger av

viktige poeng, og hvilke anses som en styrke i denne studien. Ettersom samtalen er fleksibel, gir det mulighet til å kunne avdekke forskjeller og likheter hos informantene.

3.2.2 Begrensninger ved intervju som metode

Ved bruk av intervju som metode vil det også være noen begrensninger. I henhold til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72, 83) vil kunnskapen i kvalitative intervjuer konstrueres i dialogisk samspill mellom informant og forsker, der kunnskapen som skapes er relasjonell og kontekstuell. Dette kan påvirke studiens objektivitet, ved at forskeren kommer for tett på informantene, og skaper en nær relasjon som kan påvirke responsen. Relasjonen som jeg fikk med informantene kan gi konsekvenser for studiens etterprøvbarehet, ettersom forskjellige relasjoner kan gi ulikt datamaterialet. Dette har implikasjoner for dataens reliabilitet, og som (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72-74) forklarer vil det påvirke hvorvidt konklusjoner som trekkes kan generaliseres til å gjelde andre. Med utgangspunkt i (Dalen, 2011) er studiens datamaterialet fra et begrenset utvalg, der resultatene representerer dybde i lærerens og PP-rådgiverens erfaringer istedenfor bredde.

3.2.3 Utvalg

I denne studien ble empirigrunnlaget hentet fra yrkesgruppene lærer og PP-rådgivere, for å få fram kompletterende erfaringer om tverrfaglig samarbeid. Utvalget ble gjort kriteriebasert, som innebærer at informantene oppfyller et sett med kriterier, som på forhånd ble satt som nødvendig for å delta i prosjektet (Dalen, 2011, s. 47-49). To av utvalgskriteriene er krav om yrkestittel, som er lærer og PP-rådgiver og erfaring med tverrfaglig samarbeid mellom skole og Pedagogisk- psykologisk tjeneste.

3.2.4 Rekruttering

For å rekruttere informanten brukte jeg bekvemmelighetsutvalg som metode, som ifølge (Christoffersen & Johannessen, 2012), innebærer å velge de informantene som er lettest å få tak i gjennom kontaktpersoner. Jeg la ved et informasjonsskriv om studien (se vedlegg 2 og 3). Ved å få informanter gjennom bekjente måtte jeg justere kravet om flere års erfaringer ned til minimum 1-2 år, for å få informanter med den gitte kompetansen. Likevel bidro det til å innfri ønsket om informanter med ulik erfaring, som skaper erfaringsnyanseringer og komplementere studien. I tillegg ønsket jeg lærere og PP-rådgivere fra samme kommune, for

å se hvordan de erfarte samarbeidet i den gitte kommunen. Samtidig ønsket jeg informanter fra forskjellige studieprogrammer og fordypninger, fordi jeg ikke ønsket at funn skulle knyttes til forhold ved spesifikke fordypninger. Totalt ble det intervjuet to lærere og to PP-rådgivere i denne undersøkelsen.

3.2.5 Informantene

I tabell 1 presenteres informantene i utvalget med informasjon om utdanning, erfaringsbakgrunn og nåværende stillingsbeskrivelse. Nederst i tabellen står informantenes fiktive navn, for å bevare personvern ved å anonymisere informantene, og som blir brukt i kapittel 4, presentasjon av funn.

Informant	Utdanningsbakgrunn	Yrkeserfaring	Nåværende rolle
P1	Master i spesialpedagogikk i psykososiale vansker	9 år i skolen og 1, 5 år i PPT	PP -rådgiver
P2	Bachelor i pedagogikk, master i pedagogisk- psykologisk rådgivning	1 år i Rbup og 1,5 år i PPT	PP- rådgiver
L1	Adjunkt med opprykk	1,5 år i skolen	Lærer
L2	Førskolelærer, småskolepedagogikk 1-4	24 år i skolen	Lærer
<i>Note: P1= Pia, P2= Pernille, L1= Lisa og L2= Lene</i>			

Tabell 1: Presentasjon av informantene i studien.

Informantene i denne studien har alle høy utdanning, og den kombinerte yrkeserfaringen er nærmere 36 årsverk fra arbeid med barn og unge. Likevel er det nødvendig å nevne at det er et spenn mellom de som har mye erfaring, og de som har mindre. Det vil bidra til å berike undersøkelsen ved å se temaene med forskjellige innfallsvinkler, og ulike bakgrunns erfaringer vil berike deres erfaringer i praksis.

3.2.6 Intervjuguide

For å strukturere intervjuet utformet jeg en intervjuguide med spørsmål til informantene (Se vedlegg 3). Som Gleiss og Sæther (2021, s. 82) konkretiserer vil en intervjuguide være en oversikt som ofte er sortert tematisk. Tematikken i spørsmålene ble hentet med bakgrunn i problemstillingen, som baserer seg på utvalgt teori og forskning om temaet, samt min egen forforståelse. I henhold til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47) tillater fleksibiliteten ved semistrukturert intervju at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål utover det som allerede er utarbeidet i intervjuguiden. Dermed utarbeidet jeg oppfølgingsspørsmål til hvert tema, for å få dybde i svarene. I intervjuguiden hadde jeg enkle og åpne spørsmål, som ga intervjupersonene mulighet for spontane og rike beskrivelser på det de mente var viktig. Alle intervjuene ble tatt opp og lagret som en lydfil for å bedre transkriberingen og analysen av intervjuet i etterkant (Jacobsen, 2022, s. 170; Thagaard, 2018, s. 94-98). I noen prosjekter kan det være hensiktsmessig å sende intervjuguiden på forhånd, slik at informanten har mulighet til å forberede seg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). For å få frem refleksjoner valgte jeg å sende intervjuguiden en dag før selve intervjuet, for at informantene kunne gjøre seg opp noen tanker om temaet. Samtidig kan det også være en svakhet i studien. Den ene informanten forberedte seg godt ved å ta notater dagen før intervjuet, og med støtte i (Dalen, 2011, s. 19) vil en mulig begrensning være frykten for gjenkjennelse eller en følelse av å måtte svare riktig påvirke datamaterialet, og som er en begrensning ved studien. Intervjuguiden ble tilpasset helt frem til selve intervjuet, slik at jeg hadde mulighet til å undersøke nye deltemaer, som ble oppfattet som relevante underveis.

3.2.7 Pilotintervju

Før jeg gikk i gang med selve intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju på en tidligere medstudent. I Gleiss og Sæther (2021, s. 95) poengteres det at pilotintervju skal teste ut utformingen av intervju spørsmål, og gi forskeren trening i å gjennomføre intervjuer. Da jeg hadde pilotintervjuet var jeg klar over at prøveinformanten og jeg kjente hverandre, som kunne påvirke intervjusituasjonen. Likevel ønsket jeg å få testet om spørsmålene i intervjuguiden var tilstrekkelige relevante og dekkende for å kunne belyse problemstillingen. Ved å gjennomføre pilotintervju kan forskeren omformulere mulige intervju spørsmål som opplevdes som utydelige, legges til eller fjerner spørsmål som viste seg å være overflødige eller vanskelige å forstå (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Etter pilotintervjuet erfarte jeg at noen

av spørsmålene kunne virke ledende. Fjernet derfor de spørsmålene som opplevdes ladede, og ga de en mer åpen formulering, som samtidig dekket det samme prinsippet. Videre erfarte jeg betydningen av å sette spørsmålene i en åpen kontekst, som for eksempel gjennom en elevcase, som de kunne knytte tidligere erfaringer til. Under pilotintervjuet gjennomførte jeg en test av opptaksdekodingen og opplevde en del problemer med den ene. Dermed valgte jeg å ta med meg to under gjennomføringen av intervjuene, for å sikre materialet dersom den ene skulle slutte å funke.

3.2.8 Gjennomføring av intervjuene

I intervjuets posisjon vil hvem forskeren og informanten er påvirke samtalen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87). Under selve intervjusituasjonen forsøkte jeg å innta en rolle som en likeverdig samtalepart, og som anerkjente informantens synspunkter. Det var betydningsfullt for å skape trygghet, aksept og rom for informantenes meninger. Jeg forsøkte å ikke signalisere mine egne holdninger, verdier eller tanker om temaene som ble tatt opp. Heller forsøkte jeg å ha en aksepterende og anerkjennende holdning med et bevisst kroppsspråk på hvordan jeg kommuniserte både verbalt og non-verbalt. I henhold til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48-49) er det viktig at forskeren innehar en bevisst naivitet, og er åpen for nye og uventede fenomener for å få fram omfattende og fyldige beskrivelser fra intervjudeltakerne.

Ifølge (Gleiss & Sæther, 2021, s. 90) vil kvaliteten på forskningen styrkes ved å reflektere over relasjonen mellom forsker og informant, og hvordan den har påvirket dataene. I alle intervjuene opplevde jeg å få god relasjon med informantene der samtalene fløt. Derimot var noen intervjuer mer ordrike enn andre, og noen sporet lettere av. Dersom sporingen ble altfor langt vekk fra temaet, var det hensiktsmessig å få informanten tilbake på temaet, ved å stille nye spørsmål i den retningen jeg ønsket. Samtidig forsøkte jeg å være oppmerksom og ta i bruk det de sa, dersom det var interessant. Med støtte i (Kvale & Brinkmann, 2015) kan det å gi en mulighet til å fortsette intervjuet på en slik måte bidra til å besvare problemstillingen. Som nevnt tidligere valgte jeg å sende intervjuguiden før selve intervjuet. Informantene hadde forberedt seg i ulik grad, hvor en av informantene hadde med stikkord på et ark, mens andre hadde sett raskt igjennom den. Intervjuguiden fungerte som støtte gjennom intervjuet, men ettersom det var et semistrukturert intervju valgte jeg å bytte på rekkefølgen av spørsmålene basert på flyten i samtalen og stilte oppfølgings spørsmål ved behov, for å få utdypning av

poengene deres. Intervjuene hadde en varighet på 40-50 minutter hver. Det medregnes ikke introduksjon av prosjektet og eventuelle spørsmål informantene hadde i forkant. På slutten av intervjuene oppsummerte jeg kort det informantene hadde sagt, for å rydde unna eventuelle misoppfatninger.

3.2.9 Transkribering

De fire intervjuene ble tatt opp som lydfil på to enheter for å sikre dataene. Lydfilene gjorde det mulig å ta pauser, sette ned hastighet og høre igjennom opptaket flere ganger. Intervjuene ble forsøkt transkribert ordrett etter det informantene sa. Ordgjentakelser ble fjernet, og nølende responser ble erstattet med annotering *nøler*. Transkripsjonen av intervjuene ga grunnlag for å samle inn rådataene som senere kunne bli analysert tematisk. På grunn av etiske overveielser ga jeg informantene fiktive navn i transkripsjonsfasen, for å sikre anonymitet. Videre ble navn på skoler som informantene jobbet ved utelatt, og sensitive opplysninger kunne bidra til identifisering ble fjernet. Formålet med transkripsjonen var å få det så tett opptil intervjusituasjonen som mulig og bevare hva informantene sa. Da alle intervjuene var transkribert satt jeg med rike beskrivelser fra informantene, som både var sammenfallende og konstaterende uttalelser.

3.3 Analyse og bearbeiding av datamaterialet

I dette delkapittelet redegjøres analyseprosessen. Fra intervju til transkribert tekst, som utgjør datagrunnlaget for analysen, har jeg vært opptatt av å få tak i meningsinnholdet i teksten. I dette arbeidet har jeg brukt metoden til (Braun & Clarke, 2006) gjennom meningsfortetting koding og kategorisering, for å forsøke å finne fram meningsinnholdet i intervjuene.

3.3.1 Tematisk analyse

Etter transkribering av intervjuene foretok jeg en tematisk analyse. Det er en analysemetode, som ifølge Braun og Clarke (2006, s. 79) søker å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet. Jeg valgte å bruke denne metoden på grunn av dens fleksibilitet og anvendelighet, som kan gi en rik og detaljert, samt kompleks redegjørelse for data. Flexibiliteten stiller krav til at forskeren er åpen for å oppdage nye områder av datamaterialet, justere temaer og ta refleksive vurderinger under analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 10-11; Dalen, 2011, s. 69-71). Det er en realistisk metode, som rapporterer

erfaringer og betydninger, samtidig som den kan være konstruksjonistisk, som undersøker meninger og erfaringer av en rekke diskurser som operer i samfunnet (Braun & Clarke, 2006, s. 81), og som er med på å belyse studiens problemstillingen. I analyseprosessen har jeg gått frem og tilbake mellom teori og analyse, for å se om det er sammenheng mellom funnene og med Engström sin teori. Selv om analyseverktøy åpner og gir klarhet i funnene, vil det nødvendigvis ikke definere eller kategorisere funnene i datamaterialet. Som (Braun & Clarke, 2006, s. 86) poengterer selv om fasene representerer analysens struktur vil en som forsker kontinuerlig bevege seg frem og tilbake, mellom fasene etter hvert som nye funn i datamaterialet krever tilpasning av problemstilling. Under vil jeg gå nærmere inn på tre seg i analyseprosessen, herunder å først bli kjent med rådata, lage koder samt utarbeide temaer.

3.3.2 Steg 1: Bli kjent med rådata

Analyseprosessen startet allerede etter det første intervjuet var gjennomført. Det første steget er å bli kjent med rådataen. Ettersom intervjuene lå en smule spredt kunne jeg starte analysen tidlig, for å se mønstrene i PP-rådgivernes ytringer først, deretter lærernes. Da startet jeg med å markere funnene fra datamaterialet med utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden. Deretter begynte jeg å lage koder.

3.3.3 Steg 2: Lage koder

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 101) er hensikten med koding å avgrense og senere organisere meningsbærende informasjon. For å ivareta datamaterialets opprinnelse og informantenes stemme i form av begrepsbruk, ble koding utført manuelt med en induktiv tilnærming. En induktiv empirinær koding innebærer ifølge (Tjora, 2018, s. 37) å kraftig redusere omfanget av datamaterialet uten at innholdet går tapt. Med andre ord skal kodene i seg selv gjengi innholdet i intervjuet, og består av å organisere dataene i meningsfulle grupper. Kodingen vil til en viss grad avhenge av om temaene er datadrevet eller teoridrevet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I henhold til Tjora (2018, s. 45-46) kjennetegnes en god kode gjennom resultat av det faktiske transkripsjonsmaterialet, der den ikke er satt opp på forhånd, og gjenspeiler det konkrete innholdet i tekstutdraget.

Første trinn i kodingen var å gå igjennom hver transkripsjon alene i sin helhet, og lage koder fortløpende ut ifra dataene. Kodingen tok først utgangspunkt i min førforståelse av teori og

forskning, og med tydelige definisjoner på vesentlige begreper. For å redusere en undersøkelseeffekt om at kodingen av datamaterialet påvirkes av forskerens subjektive tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203), har jeg sammen med veileder hatt kodedager i et analysefelleskap, *triangulering*, for å undersøke om funn er konsistente på tvers av metoder eller datakilder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Gjennom triangulering har jeg fått testet funnene opp mot veileder, og fått innspill i kollegafelleskap, for å inkludere flere perspektiver. Med andre ord har det vært en felles koding med veileder, der vi har studert funnene uavhengig av hverandre. Det har vært nødvendig for å inkludere flere synspunkter, og til slutt gitt en felles forståelse på kodingen, for å sikre funn. I kodingsprosessen har jeg testet frem og tilbake hvordan kodingen fungerte med Engström sin teori som analyseverktøy. Det resulterte i at kodingen fungerte godt, og ga en overordnet oversikt mellom funn og teori. Prosessen med å bruke Engströms sin teori kom tidlig i kodingsprosessen, og som ble utgangspunkt til flere av kodene og valg av sitater. For å ivareta studiens reliabilitet og validitet er funnene og den tematiske analysen drøftet med veileder (Thagaard, 2018, s. 187-189), og vil være en styrke i studien. Jeg lagde en tabell i Excel og samlet utsagn til hver kategori på bakgrunn av informantenes svar. Målet var å komprimere datamaterialet for å få en større oversikt, som gjør det mulig å identifisere likheter og forskjeller. Tabell 2 er et eksempel på manuell koding gjort i Excel, der meningsfortsettende kode på venstre siden viser til hva tekstutdraget baserer seg på.

	<i>Pia</i>	<i>Pernille</i>	<i>Lisa</i>	<i>Lene</i>
«Felles forståelse»	«Det er når vi har en felles forståelse av eleven, og ulike vansker og ressurser (.). Det er viktig at alle har et felles mål, der ingen sitter på sin egen tue og jobber hver for seg. For at for tiltak skal funke må det være helhetlig.»	«Vi hadde en felles forståelse, og det er veldig viktig å ha den felles forståelsen. Fordi alle elever er ulike og den eleven gjør så godt den kan, men her er det vi som voksne som må tilrettelegge, mer enn at vi skal prøve å endre barnet.»	«Hvertfall den jeg har samarbeidet med har vært veldig enig med meg i de utfordringene som er, og da fungerer det jo veldig greit.»	«Jeg tenker at jo mer forutsigbart og helhetlig vi ser ting sammen, jo bedre blir det for det barnet.»

Tabell 2: Eksempel på koding i Excel

3.3.4 Steg 3: Utarbeide temaer

I denne fasen analyserte jeg kodene og vurderte hvordan ulike koder kan kombineres, for å danne et overordnet tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Det var dermed nødvendig å gruppere kodene først, for å kunne forme en struktur på analysen. Kodegrupperingen ble gjennomført i Excel, og fargekodet etter temaer og relevans for problemstillingen. Den første grupperingen av datamaterialet resulterte i fem kodegrupper. Videre ble kodegruppene tematisk smale, og slått sammen hvilke resulterte i tre kodegrupper.

1. Felles forståelse
2. Profesjonsutøvelse -mandat, roller og forventninger
3. Bekymringsfasen

Det vises en nærmere beskrivelse av de tre kategoriene under (tabell 3).

Kategorier:	Beskrivelse:
Felles forståelse	Denne kategorien omhandler hva lærere og PP- rådgivere legger i betydningen med å ha felles forståelse, og hvordan de mener det påvirker samarbeidet.
Profesjonsutøvelse/mandat	Dette kategorien omhandler hva lærerne og PP-rådgivere vektlegger i sitt mandat, hvilke forventninger og roller de har til hverandre i samarbeidet.
Bekymringsfasen	Denne kategorien omhandler hvordan lærere og PP- rådgivere opplever bekymringsfasen, hvordan de vektlegger den med tidlig innsats, og behov for økt kunnskap- og kompetanseheving.

Tabell 3: Nærmere beskrivelse av kategoriene

3.4 Kvalitetsvurderinger

I kvalitativ forskning kan man bedømme om forskningsresultatene er pålitelige eller troverdige gjennom kvalitetsvurderinger. Jeg har i de overordnede delkapitlene forsøkt å vise hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen med hensyn til datainnsamling, håndtering av dataene og analyseringen. Under skal vi derfor se nærmere på studiens validitet og relabilitet, som sier noe om i hvilken grad man har grunnlag til å trekke slutninger i en undersøkelse.

3.4.1 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapen har med hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I henhold til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201) sier validitet noe om kvaliteten på datamaterialet, forskerens fortolkninger og konklusjoner. For å styrke validiteten i denne studien er det nødvendig å gjøre rede for forskerens tilknytning til det som er blitt undersøkt. Dermed kan leseren selv vurdere i hvilken grad tolkningen har påvirket resultatet (Dalen, 2011, s. 94).

For å skape ryddighet i delkapittelet har jeg valgt å ta utgangspunkt i fem kategorier av validitet, der fire av dem er vurdert som relevant for studien. Disse er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet (Maxwell, 1992, s. 6-13).

3.4.1.1 Deskriptiv validitet

For å styrke validiteten i denne studien er det nødvendig å gjøre rede for forskerens rolle til det som undersøkes, kalt deskriptiv validitet (Maxwell, 1992, s. 6). Det handler om hvordan forskeren har forholdt seg til dataene når det gjelder innsamling og bearbeidelse. For å styrke validiteten har jeg reflektert over egen forskerrolle både før og etter intervjuet. Videre har intervjuguiden for prosjektet blitt gjennomarbeidet flere ganger, deretter pilotert og revidert, for å sikre verdinøytrale og åpne spørsmål (Dalen, 2011, s. 27). Det har vært nødvendig for at informantene skal dele sine synspunkter og erfaringer fritt. I tillegg har valg av tematisk analyse ført til at jeg har gått induktivt inn i datamaterialet, som lar utsagn fra lærerne og PP-rådgiverne tale for seg selv. Jeg har også hatt kodedager sammen med veileder, der vi har drøftet funnene og satt det i et teoretisk perspektiv. Det har vært nødvendig for å inkludere flere synspunkter i analysen og gi en felles forståelse på kodingen, for å sikre funn.

3.4.1.2 Tolkningsvaliditet

Ifølge (Maxwell, 1992, s. 8) innebærer tolkningsvaliditet at handlinger må tolkes ut fra informantenes forståelsesramme, altså de verdiene, holdningene og intensjonene den enkelte har. Ved å tolke utsagnene til informantenes bakenforliggende mening må det utøves varsomhet. Som (Dalen, 2011, s. 97-99) fremhever er det en risiko for informantene ilegges andre meninger enn de faktisk har eller svarer det de tror du vil svare. Før intervjuene valgte jeg å sende intervjuguiden en dag før, for å få frem rike beskrivelser, av erfaringer og synspunkter. Det må også tas i betraktning ved tolkning av utsagnene, ved at de i forkant kan ha lest seg opp på temaet. I selve analyseprosessen må også utsagnene som (Dalen, 2011, s. 98) viser til i ses i relasjon til øvrige utsagn, og i sammenheng med informantens utdanningsbakgrunn og profesjonelle rolle. I denne studien er tolkningsvaliditeten styrket gjennom en hermeneutisk tilnærming, der jeg har pendlet mellom teori og datamaterialet. Det har gitt funnene flere perspektiver, ved at jeg har lest teori fortløpende i analyseprosessen. Videre er den forsøkt styrket gjennom ordrett transkripsjon og empirinær koding (Tjora, 2018, s. 38), ved at jeg har hørt igjennom lydfilene flere ganger for å kontrollere transkripsjonen.

3.4.1.3 Teoretisk validitet

Den tredje kategorien, teoretisk validitet krever ifølge (Maxwell, 1992, s. 10) at det er sammenheng i de begrepene det blir redegjort for, funnene og forskernes tolkning av det. For å styrke den teoretiske validiteten har jeg gjennomgått trinnene fra koding, kodegruppering og tolkning av funnene, for at leseren kan følge prosessen. Ved å redegjøre for de analytiske grepene og redskapene i studien vil materialet bli drøftet og kritisk vurdert av leseren (Dalen, 2011, s. 99). Videre er prosjektets validitet forsøkt styrket ved bruk av Engström sin teori, som er et viktig analyseverktøy for å koble sammen med funnene. Det har bidratt til å gi funnene en overordnet oversikt. Den utvalgte teorien av Engström er kvalitetssikret, ved at artiklene gjennomgående er fagfellevurdert eller blitt publisert i internasjonale tidsskrift. Den begrensede tiden kan imidlertid ha påvirket både dybden av undersøkelsen og datamengden, noe som i sin tur kan ha påvirket funnene. Videre kan det at jeg kun intervjuet fire personer ha gitt et snevert datamateriale og med det være en ytterligere svakhet i studien.

3.4.1.4 Generaliseringsvaliditet

Ifølge Tjora (2018, s. 79) handler generaliseringsvaliditet om forskningens relevans utover de informantene som inngår i undersøkelsen. Denne studien har et kvalitativ forskningsdesign, som innebærer at det ikke vil være gyldig å generalisere resultatene utover utvalget, da den representerer informantenes subjektive erfaringer. Derimot vil funnene kunne bidra til å øke forståelsen for tverrfaglig samarbeid, gjennom informantenes opplevelser og beskrivelser. Intervjuresultatene vil gi innsikt om forståelsesrammer og opplevelser på temaet, som gir muligheter for analytisk generalisering. I kvalitative studier involverer analytisk generalisering en vurdering i hvilken grad funnene kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom studien søker dybde og rike beskrivelser, vil den kunne vise de problematiske sidene ved tverrfaglig samarbeid, som andre kan kjenne seg igjen i. Funnene fra intervjuene kan ikke sees som overførbare rent statistisk sett, grunnet studiens utvalg som ikke er stort nok til å kunne generaliseres til yrkesgrupper i sin helhet. Dette ble tydelig gjort gjennom empirien, som viser erfaringsforskjeller, ikke bare mellom yrkesgruppene, men også innad i informantgruppene. Selv om det også var en del likheter i informantene kan det skyldes at de arbeider i samme kommune under samme system. Formålet med studien er ikke å generalisere funnene, men få en innsikt på temaet gjennom lærere og PP-rådgivers subjektive erfaringer.

3.4.2 Reliabilitet

Ifølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 250) er reliabilitet knyttet til funnenes pålitelighet og konsistens. I studien har jeg forsøkt å beskrive alle stegene ved prosessen, slik at forskningen blir transparent. Som (Dalen, 2011, s. 93) poengterer kan det bidra til at andre forskere får et blikk på studien, som ligger tett opptil synet på den andre forskeren. For å sikre reliabiliteten har jeg trinnvis redegjort for innsamling av data, hvordan de har blitt håndtert og analysert. Jeg har også hørt igjennom alle intervjuene to ganger for å sikre at transkripsjonen ble ordrett lik intervjuene, og for at alle informantenes utsagn blir presentert i analysen. I tillegg styrkes påliteligheten i denne studien ved å tydelig redegjøre for hvilken informasjon som stammer fra datamaterialet og hva som er mine egne analyser (Tjora, 2018, s. 83). Intervjuguiden er lagt ved undersøkelsen, slik at leserne kan se spørsmålene (se vedlegg 4 og 5). I forbindelse med denne studien har jeg gjennom hele prosessen vært bevisst min egen forforståelse på bakgrunn av teori og tidligere forskning.

3.4.2.1 Forforståelse

I kvalitativ forskning er det umulig for forskeren å ikke ha med en viss forforståelse av temaet inn i feltet når man går inn og undersøker noe (Nilssen, 2012). I analyseprosessen kan min kunnskap, mine holdninger og mine erfaringer virke inn på fortolkningen av funnene. For å unngå ubevisste valg i forskningsprosessen har jeg i forkant av undersøkelsen satt ord på min egen forforståelse og reflektert over mulige utfall. Ifølge (Gleiss & Sæther, 2021, s. 27) kan det være nyttig for å unngå ubevisste valg, som kan bidra til at forskningen i værste fall bekrefter mine fordommer og antakelser. På denne måten kunne jeg forsøke å ikke la min forforståelse styre intervjuene, som ville påvirket min analyse av funnene og hvordan jeg tolket det. I innledningen av dette prosjektet var min forforståelse av tverrfaglig samarbeid ensidig, men med oppfatning om at det var utfordrende i praksis. Det var viktig at informantene fikk mulighet til å uttrykke sine meninger, og nødvendig for å kunne se deres erfaringer opp mot hverandre. For å gi rom for flere perspektiver forsøkte jeg som nevnt ovenfor i gjennomføringen av intervjuene å være nøytral til informantenes responser, og unngå verdiladede oppfølgings spørsmål.

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Før prosjektets start ble det sendt søknad til Norsk senter for forskning (SIKT, tidligere NSD) og prosjektet ble godkjent før det ble igangsatt (vedlegg 1). Ved oppstart av intervjuprosessen ba jeg først om godkjenning fra informantene til å gjøre lydopptak av intervjuene, som alle samtykket på. Videre ble det levert ut samtykkeerklæring til informantene, som viste til at prosjektet var sikret anonymitet og at de hadde anledning til å trekke seg når som helst fra studien, uten å oppgi grunn (vedlegg 2 og 3). Før intervjuene skrev alle informantene under på erklæringen. De forskningsetiske retningslinjene fra (NEHS), og de nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har blitt fulgt gjennom hele prosjektet. De deles inn i: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Når det gjelder krav om privatliv er dette relevant i min undersøkelse ved kravet om konfidensialitet. Jeg har satt inn tiltak for å aidentifisere og anonymisere intervjupersonene, både underveis i undersøkelsen, og ved formidling og publisering av forskningsresultat. For å sikre konfidensialiteten transkriberte

jeg intervjuet raskt etterpå, og tildelte informantene nummer. Dette er i tråd med (Thagaard, 2018, s. 24) som trekker frem konfidensialitet og anonymisering av intervjupersoner i presentasjon av funn som fundamental. For å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene var jeg også oppmerksom på å ikke ta opp følsomme temaer. All innsamlede datamaterialet ble anonymisert, og har gjennom forskningsprosessen blitt oppbevart på en privat og passords beskyttet datamaskin. Materialet ble lagret på et sikkert område med tofaktorautentisering for å komme inn, som gir et ekstra sikkerhetsnivå. Lyddopptakene og de transkriberte intervjuene ble slettet ved innlevering av masteroppgaven.

Som Tjora (2018, s. 12) poengterer i kvalitative metoder vektlegges forståelse, som krever en fortolkning av datamaterialet. Dermed vil transkripsjonen og dataanalysen påvirkes av forskerens forforståelse og valg av teorier og hypoteser innenfor rammen av fortolkningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). I analysen av kvalitativ data vil jeg se på datamaterialet, med min forforståelse på temaet og med bakgrunn i valgt teori og hypotese. Likevel har jeg forsøkt å møte datamaterialet så nøytralt som mulig ut ifra etiske betraktninger. Som (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72) poengterer vil analysen i kvalitativ data være tett forbundet med selve intervjusituasjonen. Dermed trekker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39) frem at det er en fordel at intervjueren selv står for analysen. Ettersom det er jeg har som har utført intervjuene og analysert datamaterialet kan det også være en av studiens svakheter. Mine tolkninger av materialet kan både være påvirket av intervjusituasjonen og min egen forforståelse. Derimot har jeg analysert sammen med veileder som styrker validiteten hvor funnene har ikke bare vært preg av mine tolkninger, men også veileder sine.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen. I de ulike delkapitlene presenteres funn relatert til problemstillingen, som er hvordan lærere og PP-rådgivere erfarer det tverrfaglige samarbeidet. Først presenteres funnene fra kategori 1 felles forståelse. Deretter vises funnene knyttet mandat, roller og forventninger. Til slutt presenteres funnene fra den første fasen i tiltakskjeden, bekymringsfasen, som alle informantene vektlegger i intervjuene. I kapitlet illustreres funnene med utvalgte sitater fra informantene. I tillegg kommer mine perspektiver på sitatene relatert til teoretiske perspektiver presentert i kapittel 2 med vekt Engeström (1987) aktivitetsteori. Kapitlet avsluttes med en sammenstilling av funnene i lys av Engeströms aktivitetsteori. Som nevnt i kapittel 3, metode har informantene fått fiktive navn der PP-rådgiver 1 = Pia, PP-rådgiver 2 = Pernille, lærer1 = Lisa og lærer 2 = Lene.

4.1. Tverrfaglig samarbeid: Felles forståelse

4.1.1 PP-rådgivere og lærer om betydningen «felles forståelse»

Det å samarbeide er i seg selv svært viktig for alle informantene. De uttrykker stadig et ideal om felles mål, der begrepet «felles forståelse» går igjen. PP rådgiver Pia sier dette:

«Det er når vi har en felles forståelse av eleven, og ulike vansker og ressurser (..). Det er viktig at alle har et felles mål, der ingen sitter på sin egen tue og jobber hver for seg. For at for tiltak skal funke må det være helhetlig.»

Pernille uttrykker det slik:

«Vi hadde en felles forståelse, og det er veldig viktig å ha den felles forståelsen. Fordi alle elever er ulike og den eleven gjør så godt den kan, men her er det vi som voksne som må tilrettelegge, mer enn at vi skal prøve å endre barnet.»

Lisa sier følgende:

«Hvertfall den jeg har samarbeidet med har vært veldig enig med meg i de utfordringene som er, og da fungerer det jo veldig greit.»

Lene sier dette:

«Jeg tenker at jo mer forutsigbart og helhetlig vi ser ting sammen, jo bedre blir det for det barnet.»

I alle fire sitatene ovenfor trekkes det særlig frem betydningen av å arbeide med en «felles forståelse», for elevenes vansker og utfordringer. Informantene i studien vektlegger enighet for elevens vansker som grunnleggende i samarbeidet. Det gir partene tidlig et felles mål, og en vei videre for eleven. Det kan tyde på at idealet for informant Pia er å bruke hverandres kunnskap og kompetanse mot et felles mål, der ikke alle sitter på hver sin tue og jobber. Hun begrunner betydningen av å bruke hverandres kunnskap, som nødvendige for å finne tiltak som er helhetlige.

I det andre delfunnet av felles forståelse vektlegges behovet for «likhet» i beskrivelsen av elevens utfordring. Der lærerinformant Lisa beskriver betydningen av at alle har en lik forståelse både for elevens vansker og veien videre. Dette ses gjennom utsagnet «enig med meg», og uttrykker behovet for at PP-rådgiverne er enig i hennes antakelser om elevens vansker.

I det tredje delfunnet av felles forståelse vektlegges behovet for likt elevsyn. Informanten Pia vektlegger «likhet» i form av likt grunnsyn, og da likt elevsyn. Hun sier følgende: «Det viktigste er at alle parter har et likt grunnsyn fra starten av når man jobber med en elevsak. Hvertfall likt elevsyn». Pia har en tydelig vektlegging av et likt grunnsyn, spesifikt rettet mot elevsyn. Det virker som et bestemmende ideal i startfasen av samarbeidet og ved målet om en felles forståelse. I intervjuet vektlegger hun at alle elever er forskjellige, og det handler om å se eleven som det individet det er. Skolen kan ikke endre eleven, men tilrettelegge etter behov og forutsetninger i målet om å gi et helhetlig og forsvarlig opplæringstilbud.

Til tross for oppfatningen om at det fungerer dersom det er likt, er beskrivelsen at det ikke fungerer slik når tiltakene skal iverksettes i praksis. Selv om de har en felles forståelse kan det virke som en avstand i hva lærerne og PP-rådgiverne vil iverksette av tiltak. Når tiltakene skal iverksettes skaper det uenigheter om hva som er det beste for eleven, og det kan synes at begge parter har to forskjellige mål. Eksempelvis uttrykker PP-rådgiverne i studien at de

ønsker å komme seg bort fra henvisninger, og få ned antallet elever med spesialundervisning, fordi de ser god effekt av tidlig veiledning. Hun forklarer at det har stor betydningen i skolens organisasjonsform og klassestruktur. Lærerinformant Lisa i studien synes det er utfordrende når PP-tjenesten konkluderer med å ikke utføre en sakkyndig vurdering, når de selv har prøvd flere tiltak i ordinær undervisning, men ser ingen effekt. Det er frustrerende når eleven kunne trenge systematisk og tett oppfølging, gjennom spesialundervisning forklarer hun. Eksempelet over viser at lærerne og PP-rådgiverne har ulike ønsker i praksis, og som utfordrer samarbeidet. PP-rådgiver Pernille beskriver det slik:

«(..) når lærerne mener de har samlet opp et stort grunnlag, for at eleven skal få spesialundervisning, og når vi da kommer inn og sier hvor mye vi kan gi av tidlig veiledning, eller støtte i fremfor spesialundervisning, fordi man ser at de resultatene er så gode, og at eleven har ikke behov for det.»

Pia sier følgende om en lignende utfordring:

«Så kan det være vanskelig i det samarbeidet at noen setter seg litt på bakbeina, og føler at det ikke blir forstått av oss, og at vi ikke anerkjenner den jobben de har gjort. At vi er langt unna og at det er en av grunnen til at vi ikke har kommet inn tidligere.»

Dette innebærer at begge PP-rådgiverne erfarer utfordringer når lærerne ønsker noe annet enn dem. Det erfares spesielt som utfordrende når lærerne uttrykker at de ikke blir anerkjent og forstått, og at det er en av grunnene til at de ikke har kommet inn tidligere. Det kan virke som en avstand i syn på tiltak, og ulike forventninger og behov påvirker samarbeidet. Lærerne i undersøkelsen uttrykker særlig behov for støtte av PPT i møte med ledelsen og foreldre. Der betydningen om en felles forståelse er avgjørende i antakelser om elever, og ønsker om ekstra ressurser. Lisa sier følgende:

«For det kan være ganske ubehagelig. Å være bastant på ting, også er det ingen som kan være enig med deg i det.»

Det kan virke som at målet med felles forståelse er å få støtte fra PPT, og at det oppleves som tryggere å møte ubehagelig situasjoner i møte med ledelsen eller foreldre. Lisa forklarer at det

er lettere å få igjennom krav om ekstra ressurser når det kommer fra PPT. Hun beskriver følgende:

«Så heldigvis har jeg hatt PP-tjenesten på lag, som har sagt til ledelsen om at nå trenger henne hjelp. Nå må det gjøres noe der, for sånn kan det ikke fortsette for noen. Da er det jo mye sterkere når det kommer fra PP-tjenesten, enn at det kommer fra meg. For det sier jo alle lærere på en måte, at de vil ha hjelp, hvis de kan få ekstra hjelp.»

Lisa opplever at dersom PP-tjenesten er på lag, og sier til ledelsen at de må sette av ressurser til henne og klassen er det mye sterkere når det kommer fra dem. Det uttrykkes behov for støtte i samarbeidet, og erfaringene viser til at dersom lærerne og PP-rådgiverne er enige i elevens vansker, blir de sett og hørt. Dermed støtten og felles forståelsen, som betydningsfullt for å kunne tilrettelegge best mulig, for både eleven og læreren.

4.1.2 Oppsummering: PP-rådgivere og lærer om felles forståelse

Samlet sett erfarer både PP-rådgiverne og lærere betydningen av å ha en felles og lik forståelse for elevens vansker i samarbeidet. Derimot har de ulike beskrivelsen når de forklarer betydningen av en felles forståelse. PP – rådgiverene i studien trekker frem betydningen av en felles forståelse for elevens vansker i form av likt elevsyn og grunnsyn. På den andre siden vektlegger lærerne behov for støtte fra PPT, og dermed er betydningen for felles forståelse i møte med ledelsen og foreldrene. Til tross for felles forståelsen, om at det fungerer dersom det er likt, er beskrivelsen at det ikke fungerer slik når tiltakene skal iverksettes i praksis. Eksempelvis når læreren mener eleven har behov for spesialundervisning, men PP-rådgiverne vil heller gi tidlig veiledning i håp om å få ned antall elever med spesialundervisning. Det bunner i at partene går inn i samarbeidet med ulike intensjoner, og dermed har de ulike ønsker når tiltakene skal iverksettes i praksis.

4.2. Tverrfaglig samarbeid profesjonsutøvelse – mandat, roller og forventninger

4.2.1 PPT oppfattelse og utøvelse av samfunnsmandatet

Begge PP-rådgiverne i studien formulerer en klar beskrivelse av sitt samfunnsmandat, men opplever utfordringer i utøvelsen av det tosidige mandatet. Pia sier følgende om mandatet:

«Ved å drive sakkyndighetsarbeid og legge til rette for at de elevene som ikke har et forsvarlig utbytte av ordinær undervisning, får det de har krav på gjennom spesialundervisning. Så driver vi også organisasjonsutvikling og kompetanseheving mot skolene eller barnehagene.»

Det vektlegges å drive sakkyndighetsarbeid, og organisasjon- og kompetanseheving ut mot skolene og barnehagene, som er sentralt for mandatet. Pia beskriver at de skal legge til rette for de elevene som ikke har et forsvarlig utbytte, får det de har krav på gjennom spesialundervisning. Det kan tyde på et elevfokus, og som Pia beskriver innebærer et felles ønske om å hjelpe eleven, og la elevens stemme være tungtveiende i utføringen av tiltak. Der eleven ikke er problemet, men tilpasninger og strukturen på skolen må legges mer til rette for elevens forutsetninger og behov. PP – rådgiveren Pia sitt svar på mandatet er til dels litt skjematisk, altså de beskriver sine oppgaver i henhold til sitt skriftlige mandat.

I praksis erfarer Pia at mandatet er utfordrende å utøve, og uttrykker at det er alltid noe du må jage etter. Hun sier følgende:

«(..) men jeg tror mandatet er alltid noe du må jage etter. For det er jo vanskelig å favne alle. Og det handler jo i bunn og grunn om forhold til et godt samspill med skole-hjem og oss i PP-tjenesten, og eventuelt andre instanser. Det kan jo til tider være krevende, og vi strekker ikke til på alle måter. Men vi prøver å gjøre så godt vi kan, tenker jeg.»

Pia erfarer at det er et krevende mandat å utøve, fordi de ikke alltid strekker til strekker til. PP-tjenestens sitt arbeid avhenger av hvordan de praktiserer sitt tosidige mandat. Med andre ord hvor tett på praksisfeltet PP-rådgiverne er, og hvordan samarbeidet med omkringliggende tjenester foregår. Begge PP-rådgiverne i utvalget uttrykker stort tidspress, lange ventelister og mange ulike elevsaker, som gjør det utfordrende å opprettholde målene og utøvelsen av mandatet. Samtlige av informantene trekker frem foreldrenes samtykke som sentralt for å

komme inn med tidlig innsats, og deres stemme som er tungtveiende i drøftings- og tiltaksprosessen, samt ved spesialpedagogisk vedtak. De beskriver et samtykkebasert systemet, som påvirker prosessen i samarbeidet. Pia beskriver følgende:

«Vi må ha samtykke hvis vi skal dele informasjon med skolene. Men som regel går foreldrene via skolen til oss, så må de først få samtykke av foreldrene til å snakke med oss. Hvis vi skal undersøke med tidligere skoler for eksempel, så må vi ha samtykke fra foreldrene til å kunne ta kontakt med dem.»

Det uttrykkes at dersom PP-rådgiverne skal undersøke tidligere skoler, må de ha samtykke fra foreldre, og dersom de ikke får det kan det hindre eller stoppe deres involvering. Det kan tyde på at foreldrenes samtykke påvirker utøvelsen av mandatet, samarbeidet og intensjonen om tidlig innsats. Uttalelsen synes å tolkes som en normativ formulering, som styres med utgangspunkt i lovverket og idealer om hvordan det skal være. Pernille forteller om «snuoperasjonen» i kommunen som handler om at tjenesten skal være mer synlig og gi tidlig veiledning til barnehager og skolen. Det er et verktøy for tidlig innsats. Følgende sitat viser til dette fra PP-rådgiver Pernille:

«Målet er å styrke skolene med både kompetanseheving og tilrettelegge, for å øke kapasiteten til lærerne. I stedet for at elevene skal bli tatt ut, kan de føle seg mer inkludert ved å være i den ordinære opplæring. Det synes jeg er veldig bra her, men vi gjør jo begge deler, men vi har fått mer veilednings saker nå.»

Informanten vektlegger at PPT skal styrke skolen med kompetanseheving og veiledning knyttet tilrettelegging både i og utenfor klasserommet. Det skal bidra til å øke lærernes kapasitet. Selv om mandatet gir klare retningslinjer og intensjon om å være tidligere på, erfarer PP-rådgiverne at de blir lite brukt i skolen. Informant Pia forteller følgende:

«(..) før hadde jeg en utedag på hver skole, men så er det jo ganske fort at det jeg ble litt lite brukt. Jeg tror de ikke visste helt hva de skulle bruke meg til.»

Uttalelsen tolkes som at PP-rådgiveren skulle ønske de ble brukt mer i skolen, og stiller seg kritisk til om lærerne vet hva de kan bruke dem til. Skolens organisering og ressurser påvirker

PP-rådgiverens eventuelle tilrådning av spesialpedagogisk hjelp. Det ligger et ønske om å være til stedet i ytringen, men ved at de blir lite brukt påvirker deres utøvelse av mandatet.

4.2.2 Oppsummering: oppfattelse og utøvelse av samfunnsmandatet

I forhold til mandatet er PPT sine svar til dels skjematiske, der de beskriver sine oppgaver i henhold til sitt skriftlige mandat. PPT trekkes mot en normativ formulering av systemet, da de poengterer hvordan det burde være ut ifra idealer. Derimot beskriver de hverdagen i samarbeidet i mindre grad, og når de skal beskrive det forteller de at de blir lite brukt. Det kan tyde på at det ikke er så mye generelt samarbeid i praksis kun på det lovmessige planet. Samtidig trekker informantene frem forelderens samtykke som styrende i samarbeidet. PPT har en fast struktur og arbeider ut ifra prinsippet om tidlig innsats, for å få ned henvisninger og antall elever med spesialundervisning. De nevner tidlig veiledning og kan med utgangspunkt i modellen til Engeström være «verktøyet» i samarbeidet i målet om tidlig innsats. Verktøyet ser imidlertid ikke ut til å fungere så godt mot lærerne, da PP-rådgiverne erfarer at de blir lite brukt i skolen, selv om de er der en gang i uka. Samtidig som at lærernes premisser i samarbeidet skal være tuftet på likhet. Selve ideen om at PPT er en annen virksomhet ser ikke helt ut til å fungere i praksis for lærerne.

4.2.3 Roller og forventninger i samarbeidet

Lærerne i utvalget synes å ha klare forventninger om rollene i det tverrfaglige samarbeidet med PPT, og mener god rollefordeling i forkant av samarbeidet er nødvendig. De erfarer manglende rollefordeling påvirker samarbeidet og kan føre til at ting blir gjort dobbelt opp. Lene sier følgende:

«Så man ikke gjør dobbelt opp av med arbeid, som ikke virker eller dobbelt opp av noe. Det er viktig å koordinere da for å maxe tilbudet, så ikke slitasjen blir for stor for barnet heller.»

PP rådgiver spesifiserer rollefordeling som vesentlig i samarbeidet, og det å være tydelig på hvem som tar ansvar for hva. Det kan gi premisser for hva lærerne og PP-rådgiverne kan forvente av hverandre i samarbeidet. Samtidig er det vesentlig for eleven, sånn at hjelpen den får ikke blir forsinket på grunn av dårlig struktur og kommunikasjon. Lærerinformant Lisa erfarer at det tydelig roller i samarbeidet, og beskriver rollene slik:

«Det er ganske tydelig hva som er deres roller. De skal ikke gå inn å undervise, men være der for eleven og gi råd til oss lærerne. PPT- er ofte en sakkyndig instans i møter, som man kan lene seg litt på.»

Det uttrykkes at PP-tjenesten skal være der for eleven og gi råd, og lærerne skal undervise. Samtidig vektlegges PPT som en sakkyndig instans, og som Lisa erfarer å kunne lese seg på i møter. Det forutsetter som nevnt over at lærerne og PP-rådgiverne er enige i elevens vansker og helhetsbildet. Til tross for det handler det også som nevnt over i 4.2.2 om felles forståelse at de er enige i tiltakene som skal iverksettes i praksis. Informantene i utvalget er særlig opptatt av klare og tydelige roller, men når det er snakk om praktiske situasjoner fungerer ikke rollene. Lisa opplever et stort ansvar for både å stå i undervisningen, finne riktige tiltak og sørge for at de fungerer i praksis. Hun er redd for å svikte elevene, og sier følgende:

«Man føler jo at dersom man ikke får det til, så svikter du noen. Du svikter på en måte både den eleven og resten av klassen. Hvis du ikke klarer å finne problemet, som gjør at det ikke funker, så går det jo utover flere enn bare den eleven som har utfordringen.»

Lærerens ytring viser til at dersom de ikke finner ut av problemet, så føler hun på å svikte både eleven med utfordringen og resten av klassen. Lisa erfarer at hun står alene med ansvaret, og det kan virke som at PP-tjenesten er fraværende i situasjonsbeskrivelsen ovenfor.

I det andre delfunn knyttet roller henviser lærerne til PP-rådgiverne som «eksperten» i samarbeidet. De skal gi råd, veilede og finne tiltak til eleven. Likevel kan det virke som en spenning i forventningen av rollefordelingen. PP-rådgiver Pia uttrykker at deres rolle i samarbeidet er å se hva vi kan gjøre her og nå, med tilrettelegging for at det skal gå bedre med eleven. Samtidig blir vi ofte en sparringspartner for lærerne, der vi drøfter elevsaken sammen, og hvor de kommer fram med til den beste løsningen selv, forklarer hun. Det er ikke alt vi kan, og vi er ikke eksperter på alle områder. PP-rådgiver Pia uttrykker følgende:

«Det er liksom forvente at man skal være ekspert på alt. Grunnleggende språk for eksempel, det er jo ikke jeg ekspert på det hele tatt. Men da vet jeg hvem jeg kan gå til og spørre.»

Utsagnet gir tydelige føringer på at de ikke ønsker å bli sett på som ekspertene i samarbeidet. Informanten begrunner det med ansatte i tjenesten har ulike fordypninger, som gir de begrenset kunnskap og kompetanse på andre områder. Det betyr at de ulike PP-rådgiverne som jobber i PP-tjenesten besitter forskjellig kunnskap og kompetanse. Eksempelvis uttrykker Pia at hun har lite grunnleggende kunnskap om språk, ettersom hun har en annen masterretning. Hun forklarer at dersom det tas opp en elevutfordring, som hun kan lite om må hun spørre sine kollegaer, som besitter den konkrete kunnskapen.

I det tredje delfunnet knyttet roller er betydningen av nærheten og kjennskapen til hverandres arbeid som utslagsgivende i samarbeidet. Likevel erfarer lærerinformant Lisa i utvalget at enkelte tiltak fra PP-tjenesten er utfordringen å gjennomføre i ordinære klasser. Lisa sier eksempelvis:

«Det er mange tiltak som vi ikke kan gjennomføre selv om det høres kjempebra. Dette er fordi vi ikke har nok ressurser til å gjøre det de ønsker. Dermed trenger de nok mer erfaring ute i skolen, for å se hvordan det fungerer. Det er jo mange PP-rådgivere som ikke har noe erfaring fra skolen, og man trenger ikke å ha det for å være en PP-kontakt.»

Det kan virke som at læreren i stor grad skulle ønske rådene og tiltakene de fikk var gjennomførbare. Lisa mener at ansatte i tjenesten burde jobbet noen dager i skolen. For å få kjennskap til skolen som system og få kjenne faktisk på kroppen hvordan det er å stå i et klasserom, der elever har ulike utfordringer og behov. Det kan tolkes som at lærerne står en del alene i utarbeidelsen av tiltakene, fordi de har forståelse for klasseromssituasjonen. PP-rådgiver Pia erfarer også samme utfordring, ettersom hun selv har jobbet en del i skolen før hun startet i PP-tjenesten. Hun syntes det er vanskelig å gi råd, fordi hun vet hvordan det er i praksis på skolen og hvor utfordrende det kan være å gjennomføre tiltakene uten nok ressurser. Dermed uttrykker hun at de tiltakene som gis må sees i et langtidsperspektiv. Hun vektlegger at alle barn, vansker og diagnoser er forskjellige, og det tar dermed tid å finne tiltak og ikke minst se om de funker for akkurat den eleven.

4.2.4 Oppsummering: roller- og forventninger

Samtlige informanter uttrykker behovet for klar og tydelig rollefordeling, som en vesentlig forutsetning for at samarbeidet skal fungere. Det kan tyde på at lærerne ser på PPT som eksperter. De uttrykker at de ønsker råd og veiledning, for å øke kunnskapen om det de ikke allerede kan. Et annet delfunn er kunnskap og ekspertise som medierende verktøy, der forventningen fra lærerne er noe annet fra PPT har. Det er et fraværende verktøy, som nesten ikke eksisterer eller anerkjennes fra lærere, og som PPT sier de ikke har. Samlet sett kan dette tolkes som at PPT har en overordnet rolle i samarbeidet, og blir sett på eksperten som skal gi råd og veilede. Likevel beskriver de også utfordringer med å gi råd, som er en sentral del i den første fasen i spesialpedagogisk tiltakskjede, nemlig bekymringsfasen.

4.3 Tverrfaglig samarbeid i den første fasen i tiltakskjeden - bekymringsfasen

4.3.1 Nyansering av bekymringsfasen

PPT synes det er betydningsfullt å være tilgjengelig for lærerne tidlig i bekymringsfasen, for å kunne å gi veiledning på system- og individnivå. PP-rådgiver Pia sier følgende:

«Vi prøver å komme oss litt vekk.. misforstå meg rett, men komme seg litt vekk fra henvisninger, og heller kunne komme inn med tidlig innsats og mer veiledning både på system -og individ. Og på den måten kanskje få silt vekk noen av henvisningene, som ikke hadde trengt å komme. Vi vil jo selvfølgelig ha henvisninger, men så er det i ganske mange ganger av sakene man ser at veiledning er en bedre vei å gå.»

Pernille uttrykker følgende:

«Vi vil jo komme tidligere inn, enn det vi gjør nå og helst så tidlig som mulig, sånn at man ikke skal trenge spesialundervisning.»

Begge PP – rådgiverne uttrykker at de ønsker å være tidligere og tettere på læreren i bekymringsfasen. Det støtter intensjonen om tidlig innsats, der de ønsker å gi veiledning så tidlig som mulig, for å unngå henvisninger og at elever skal trenge spesialundervisning. PP-rådgivers erfaring er altså at skolen gjennom tilpasset opplæring kan ivareta mange av elevene som nødvendigvis ikke hadde trengt spesialpedagogisk hjelp.

Det kan virke som at PPT oppgir et system i bekymringsfasen, der tidlig kan bli sett på som «verktøy» i samarbeidet ut ifra modellen til Engström. Kommunen har startet et nytt prosjekt som alle informantene henviser til intervjuene, og som heter BTI- Bedre tverrfaglig innsats. Målet er at PP-tjenesten skal komme tidligere inn ved en bekymring, gi «vennlig veiledning» og uformell observasjon av læreren i klasserommet på et tidlig stadium. Det kan ses i sammenheng med intensjonen om tidlig innsats i bekymringsfasen. Selv om kommunen har startet nytt prosjekt, som skal gi faste strukturer for samarbeidet erfarer likevel PP-rådgiverne tar for sein kontakt.

I det andre delfunnet knyttet bekymringsfasen erfarer PP-rådgiverne i utvalget at når lærerne venter med bekymringen, ønsker de ofte en rask løsning på problemet. Pernille erfarer at hvis de tar opp bekymringen tidligere er de ofte mer åpne og ærlige. Hun forklarer følgende:

«For i det tverrfaglige samarbeidet, hvis man tar opp den bekymringen tidlig opplever jeg ofte at lærerne er kanskje litt mer åpne og ærlig på at dette her er vanskelig, men hvis man da venter med den bekymringen, så ønsker de ofte mer sånn quickfix.»

Det kan tyde på at PP-rådgiverne opplever at det er lettere å samarbeide for å finne en god løsning når bekymringen tas opp tidlig. Det uttrykkes at lærerne er ofte mer ærlige på at det er vanskelig, når de tar kontakt tidlig. I de tilfellene lærerne venter med bekymringen uttrykker Pernille, at de ofte ønsker en rask løsning, hvilke ofte innebærer en sakkyndig vurdering og spesialundervisning. Da er problemet løst, og læreren har fått svar på hva eleven hadde utfordringer med. Pernille utdyper videre at dersom lærerne hadde sagt i fra tidligere kunne vi kommet med tiltak, og hjulpet eleven før vanskene ble for store. Informant Pernille beskriver følgende:

«Og når vi da kommer inn og sier hvor mye vi kan bidra med veiledning, eller vi kan støtte dere i dette her fremfor spesialundervisning. Vi ser at resultatene er så gode, og at eleven ikke har behov for spesialundervisning. Så kan det være vanskelig i det samarbeidet at noen setter seg litt på bakbeina, og føler at det ikke blir forstått av oss (..)»

PP-rådgiveren erfarer at når de tilbyr veiledning fremfor spesialundervisning kan samarbeidet bli utfordrende. Som nevnt i kapittel 4.1.2 betydningen av felles forståelse. Utfordringen oppstår når tiltakene skal realiseres i praksis. Lærerne og PP-rådgiverne ønsker forskjellige tiltak til eleven. Samtidig forstår PP-rådgiverne hvorfor lærerne tar kontakt seinere enn hva de reelt hadde ønsket, og etter hva som hadde vært best for eleven selv, klassen og læreren. Pia uttrykker følgende:

«Men det som kan være litt utfordrende da at det er jo litt opp til læreren. Så læreren må jo komme med en bekymring og ønsker veiledning, og å få råd og tiltak. Men det er jo noen ganger de ønsker det, men så ser man at de kanskje ikke har kapasiteten til det. Men som regel så ønsker vi da at vi tar det opp i de tverrfaglige rådene som vi sitter, sånn at de også får støtte fra ledelsen.»

Informanten forklarer at lærerne ofte tar kontakt senere, fordi de ikke har kapasitet til å ta kontakt noe før. Som Pernille forklarer er det læreren som må komme med en bekymring og ønske veiledning, og dersom de ikke ser at læreren har kapasitet tar de det opp i tverrfaglig råd. Det kan virke som en av grunnene til hvorfor PPT kommer senere inn i bekymringsfasen. Likevel kan det virke som to ulike beskrivelser av bekymringsfasen når informantene forteller. Lisa poengterer det prosessen følgende:

«Du skal vise til at du har prøvd først, før du i det hele tatt kan komme noen vei hos PP-tjenesten eller hos BUP, for den saks skyld.»

Læreren uttrykker at de må ha prøvd ut en del tiltak først i ordinær undervisning, før de i det hele tatt har noe vei hos PP-tjenesten. Videre forklarer hun at de må dokumentere i den pedagogiske rapporten godt hvilke tiltak de har prøvd, og hvorfor det ikke har fungert. Det kan virke som et spenn, der lærerne vektlegger at de må ha testet ut en del tiltak før de kontakter PP-tjenesten. På den andre siden uttrykker PP-rådgiverne i studien at de kommer for seint inn, ettersom lærerne venter med å dele bekymringen. Lærerinformaten erfarer at det å måtte dokumentere og vise til tiltakene som er prøvd utsetter prosessen, og som går utover eleven. Lisa sier følgende om tidligere erfaring med utgangspunkt i tiltakskjeden:

«Jeg startet å være bekymret høsten i førsteklasse, og til sommeren i andre klasse så var spesped timene på plass. Det tar jo lang tid, og det er jo ganske mye du skal igjennom».

Informanten forklarer at du skal vise hva du har prøvd ut først, før du kommer noen vei hos PPT. Det kan virke som et spenn, der lærerne vektlegger at det tar tid å vise til tiltak, og det er mange prosesser du skal igjennom, før eleven får krav på spesialundervisning. På den andre siden uttrykker PPT at de kommer for seint inn, hvor lærerne venter med å dele sine bekymringer. Pia sier at det er mange lærere som ikke tar kontakt, og det oppleves som utfordrende, fordi de gjerne ønsker å hjelpe. Det kan tyde på at lærerne har en annen oppfattelse av bekymringsfasen. De forklarer at de må ha prøvd ut en god del før de sender inn til PPT. Jeg kan få inntrykk av at det er en avstand, der de plasserer to forskjellige forklaringer. PP-rådgiverne posisjonerer seg med fokus på et system om tidlig innsats, og der lærerne erfarer at de må kunne vise til at de har prøvd ut ulike tiltak, før de kommer noe vei hos PPT.

4.3.2 Oppsummering: Nyansering av bekymringsfasen

Det kan virke som at PP-rådgiverene uttaler seg om et system, som skal gi mindre henvisninger og færre elever med spesialundervisning. De vektlegger betydningen av tidlig veiledning, for å kunne sette inn tiltak. Dette kan ses i sammenheng med tidlig innsats, der målet å gripe inn før vanskene blir for store. På den andre siden uttaler lærerne om et annet system, der de må ha prøvd ut en del tiltak, som må dokumenteres i en pedagogisk rapport, for at de skal ha en vei videre hos PPT. Ut ifra Engströms aktivitetsteori vil bekymringsfasen være et viktig felles objekt, som kan bidra til kontakt, der det er utarbeidet flest verktøy. Det fremkommer også en slags avstand til disse verktøyene, der PPT er «for lite og for sent» inn i bekymringsfasen.

4.3.3 Økt kunnskap – og kompetanseheving i bekymringsfasen er sentralt for lærere

Lærerinformantene vektlegger betydningen av å få økt kunnskap i bekymringsfasen. Dersom den andre parten har lik kunnskap som deg selv, er det utfordrende når du er avhengig av å få råd. Lisa sier følgende:

«Dersom du møter en i tverrfaglig samarbeid, som ikke har mer kompetanse enn deg selv, så er det ikke samme hjelpen å få. Da har du heller en sparringspartner, som du kan dele dine utfordringer med, men det har du også i teamet ditt på skolen. Dermed er du er avhengig av at det er noen som kan litt mer enn deg, og som kan gi deg råd.»

I uttalelsen forklarer Lisa at dersom PP-rådgiveren ikke har god nok kunnskap til å løse utfordringen, da har du en sparringspartner. Det er en som du kan drøfte elevsaken med og forsøke å komme frem til best mulig løsning. I intervjuet erfarer PP-rådgiverne at de ofte er en sparringspartner for lærerne, og uttrykker at de ikke har kunnskap om alt. Det står i spenning med det Lisa uttrykker ovenfor. Det kan virke som at forventningen til Lisa blir brudd når PPT ikke oppfyller hennes ønske om råd. Likevel kan det virke som en spenning, der PPT syntes det er vanskelig å gi råd til lærere, som ikke er mottakelige for det. I intervjuet forteller Pia at lærere har ulike forutsetninger for å orke å stå i utfordringer. Dersom de er utenfor toleransevinduet sitt, er det utfordrende å gi råd. Pia sier følgende:

«Det kan jo være en prosess, fordi man har kanskje litt sånn ulike forutsetninger for å orke å stå i det. For eksempel: du har en klasse som er veldig urolig, du er sliten og egentlig er litt sånn utenfor toleransevinduet ditt i utgangspunktet. Da er du ikke så mottagelig for å ta imot råd, og det er heller ikke noe lurt å gi råd til noen som ikke har spurt om det. Man må jo på en måte møte læreren der den er, og jeg tror ofte lærere føler på en ressursmangel.»

Det kan tyde på at Pia syntes det er vanskelig å gi råd til lærere som ikke har spurt om det selv. Hun forklarer at de ofte må møte læreren der de er, som kan innebære å lytte, bekrefte og anerkjenne lærerens arbeid. Eller det kan være å drøfte sammen, gi råd eller veilede. Uttalelsen til Pia står i kontrast til lærerens forventninger.

Det kan virke som en avstand der læreren posisjonerer seg med at PPT ikke er en sparringspartner, men PPT uttrykker at de ikke er eksperter på alle områder. Dermed blir de ofte en sparringspartner for lærerne, for å hjelpe dem med å finne tiltak som kan passe eleven. Pia sier følgende:

«Vi er ikke eksperter på alle områder, og det hender jeg må få hjelp fra kollegaer i enkelte elevsaker.»

Det kan tyde på at begge PP-rådgiverne ikke ser på seg selv som eksperter i det tverrfaglige samarbeidet. I Pia sin ytring beskrives det at de bruker kollegaene sine i enkelte elevsaker som de ikke har fordypning i. Med andre ord vektlegger hun kollegialt samarbeid innad i PPT. Det er varierende hva som blir representert av vansker, og som gjør det utfordrende, fordi vi har ulike bakgrunner og fordypninger, som gjør at vi kan ikke alt sier Pia. Samtidig som Pernille sier at kunsten er å lære seg å kjøpe tid, dersom du ikke kan svare på spørsmålet. Det er ikke alltid lik lette å finne smarte råd og gode spørsmålene, og da hjelper det å spørre andre som har mer erfaring på temaet, begrunner hun. Det kommer tydelig frem at de ønsker å hjelpe, men det er utfordrende dersom elevcasen ikke er utenfor deres spesialiserte område.

4.3.4 Oppsummering: Økt kunnskap og kompetanseheving i bekymringsfasen er sentralt for lærerne

I bekymringsfasen vektlegger lærerne betydningen av å få økt kunnskap av PPT. Det kan virke som en spenning i utøvelsen av mandatet og forventninger om roller i samarbeidet. Særlig beskrives en form for avstand fra lærernes side mot PPT, da de både mener de burde vært mer praktiske, samtidig som de skal inneha en form for allvitende ekspertise. PPT derimot vektlegger i sine forklaringer at de ikke er eksperter på alle områder, og begrunner med at de har ulike fagområde og spesialiseringer. Dersom de ikke har nok kunnskap må de spørre kollegaer om hjelp. I intervjuene kom det også frem at PPT syntes det er vanskelig å gi råd til lærere som ikke er mottakelig for råd. Da handler det om å møte læreren der de er, og arbeide ut ifra det, som kan påvirke prosessen i samarbeidet.

4.5 Funnene i lys av aktivitetsteorien

Analysen over viser en rekke funn, der en kan forstå at lærerne og PP-tjenesten er i to ulike aktivitetssystemer. Gjennom å systematisere informantenes erfaringer med samarbeidet har jeg identifisert kriterier som ofte kjennetegner gode samarbeidsformer. Fra et samlet syn viste analysen fra dataene at samarbeidet fungerte godt til tider, men dårlig til andre, og til en viss grad manglet felles struktur og mål for samarbeidet. Lærerne og PP-rådgiverne virker å sette målet med samarbeidet, som er «felles forståelse» for elevens vansker, og som er objektet ut ifra Engströms modell. Det er en slags forutsetning for samarbeid, som ikke bare er felles, men lik forståelse. I praksis beskriver både lærere og PP-rådgiverne et samarbeid med utgangspunkt i at de er to virksomhetsystemer. Med både stor avstand og forhold til «verktøyene» tidlig innsats, veiledning og tverrfaglig råd, samt syn på ekspertise. Særlig beskrives en form for avstand fra lærernes side mot PPT, som både mener de og burde være mer praktiske, samtidig som de også skal inneha en form for allvitende ekspertise. Som nevnt i analysedelen vil bekymringsfasen være et viktig felles objekt informantenes erfaringer, som kan bidra til kontakt, der det er utarbeidet flest verktøy. I funnene fremkommer det også en slags avstand til disse verktøyene, der PPT er «for lite og for sent» inn i bekymringsfasen. Samarbeidsbeskrivelsene til informantene i liten grad beskriver folk/subjektdimensjonen til Engeström.

5. Diskusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvordan lærere og PP – rådgivere erfarer det tverrfaglige samarbeidet mellom skole og pedagogisk- psykologisk tjeneste. Det har blitt gjennomført fire semistrukturerte kvalitative intervjuer med to lærere og to PP-rådgivere, og utført en tematisk analyse, som resulterte i tre hovedtemaer. I dette kapittelet vil hvert av hovedtemaene drøftes på grunnlag av tidligere forskning fra kapittel 1, kontekstbeskrivelse fra kapittel 2 og teori fra kapittel 3, og empirien slik den fremkommer i tematisk analyse, som ble presentert i kapittel 4, presentasjon av funn. Først vil jeg gå inn på «felles forståelse», som en del av Engeström sin aktivitetsteori, deretter vil ta for meg profesjonsutøvelse fra mandat, roller og forventninger. Avslutningsvis vil jeg se om det finnes en sammenheng mellom tidlig innsats i bekymringsfasen, og hvilken betydning det har for felles forståelsen, mandatet og rollene.

5.1 Nyansering i funnene

Et hovedfunn i denne undersøkelsen er at grunnlaget for felles forståelse er svakt. I studien er tverrfaglig samarbeid tuftet på en felles forståelse av både lærere og PP-rådgivere, men selve innholdet av felles forståelse er langt fra et felles mål. Informantene poengterer først betydningen av en felles forståelse for elevens utfordring(er) i begynnelsen av samarbeidet. Det innebærer altså et felles mål om å hjelpe eleven og finne gode tiltak. Det er i samsvar med (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22), som konkretiserer at forutsetningene for tverrfaglighet bunner i en felles forståelse av problemene, som løses på en felles møteplass. Likevel vektlegger lærerne i utvalget «felles forståelse» for elevenes vansker i retning av å få støtte fra PPT i møte med ledelsen og foreldre. De ønsker en stødig mur med autoritative profesjoner bak seg, hvor ønske om ekstra ressurser eller pedagogiske verktøy står stødigere, når det kommer fra PP-tjenesten. Det er en mangel – og/eller problemfokuseret tenkning, der de ønsker støtte i sine antakelser om eleven, og forventningen om støtte grunner i en felles forståelse. Den ene læreren i utvalget vektlegger at det er ubehagelig å stå alene i bastante meninger, ved for eksempel en mulig diagnose på en elev i møte med krevende foreldre. På den andre siden vektlegger PP-rådgiverne i utvalget betydningen av felles forståelse for elevens vanske ved å ha likt grunnsyn og elevsyn. Det innebærer et felles ønske om å hjelpe eleven, og la elevens stemme være tungtveiende i utføringen av tiltak. Der eleven ikke er problemet, men tilpasninger og strukturen på skolen må legges mer til rette for elevens

forutsetninger og behov. Til tross for felles forståelsen, om at det fungerer dersom det er likt, er beskrivelsen at det ikke fungerer slik når tiltakene skal iverksettes i praksis. Eksempelvis når læreren mener eleven har behov for spesialundervisning, men PP-tjenesten vil gi veiledning i håp om å få ned antall elever med spesialundervisning. Det bunner i at partene går inn i samarbeidet med ulike intensjoner, og har ulike mål når tiltakene skal iverksettes i praksis.

Et annet prinsipp for tverrfaglig samarbeid er en klar forståelse for roller og mandater. I denne studien er det stor forvirring om rollene til hverandre. PP-rådgiverene får rollen som en slags «ekspert» i samarbeidet, og noe som problematiseres i stor grad. Det virker mer som en ønsketenkning fra lærernes side, og med en rekke forbehold fra rådgivernes side. Med støtte i tidligere forskning (Moen et al., 2020) konkretiseres det at PP-rådgivere ofte blir «eksperten» utenfra, som skal bidra til ytterligere forståelse av en sak, samt komme med forslag til mulige løsninger og tiltak. Likevel konkretiserer PP-rådgiverne at de ikke er eksperten i samarbeidet, da de har ulik utdanningsbakgrunn, erfaring, kunnskap på forskjellige områder, som begrenser deres kompetanse. De erfarer mandatet som vanskelig å utøve, og det er alltid noe en må jage etter. Lærerne i utvalget på sin side vektlegger at PPT er en sakkyndig instans som skal bidra med kompetanseheving og organisasjonsutvikling etter, samt skrive sakkyndige vurderinger etter §5-6 (Opplæringslova, 1998b). I lys av PP-tjenestens vide og tosidige mandat, som både er kunnskaps-, -kompetanse – og tidkrevende, blir det løftet frem forventninger og roller som er utfordrende å oppfylle. De skal gi råd, veilede, utrede, teste og finne årsaken(e) til problemet. Det er gjensidig push- out i samarbeidet, og særlig fra lærerens side, som til dels ikke anerkjenner kunnskap eller begrensninger som ligger hos alle mennesker.

Et tredje prinsipp for tverrfaglig samarbeid er kunnskap og forståelse for hverandres arbeid og utøvelse. Det tredje funnet i studien er behov for en mer praksisnær utøvelse av PP-tjenestens mandat. Den ene læreren i utvalget ønsker at PP-rådgiverne jobber mer i skolen, slik at de får erfaring fra skolens komplekse arbeidshverdag. Hun erfarer at de pedagogiske rådene fra tjenesten ikke fungerer i skolens praksis. Ettersom de ikke har nok ressurser, kan tiltakene ikke gjennomføres selv om det ser bra ut på papiret. Derimot er skolekunnskap avgjørende for å etablere et tillitsfullt samarbeid, der læreren føler at PP-rådgiveren har forståelse og kunnskap om deres arbeid. Samtidig er det viktig for å unngå avstand mellom lærerne og PP-rådgiverne i samarbeidet. Med støtte i (Kolnes et al., 2021) vil det å forstå og erfare den

komplekse arbeidssituasjonen til lærere være et imidlertid skritt i å etablere et partnerskap bygget på tillit. Likevel kan det virke som en avstand i erfaringene fra PP-rådgiverne og lærerne. Mandatet gir klare retningslinjer for arbeidet, men PP-rådgiverne i utvalget erfarer at når de først er på skolen blir de lite brukt. Læreren i utvalget opplever at PPT i liten grad gir veiledning, og ønsker at de var mer tilgjengelige på skolen. Dette er i tråd med tidligere forskning (Bergene et al., 2022) som hevder at PPT er for lite tilstedeværende, gir for generelle råd og har manglende kjennskap til skolen som system. Det vektlegges en balanse mellom å jobbe på system- og individnivå. Likevel kan nærheten til skolen, elevene og foreldre skape utfordringer for PPT, og en av konsekvensene kan være at de trekker seg unna. Det vil kreve at PP-tjenesten må både ta hensyn til foreldre og elever på den ene siden og skolens struktur og muligheter på den andre. Det kan føre til krysspress, og utfordrer dem til å velge en side.

Informantene i utvalget beskriver det tverrfaglige samarbeidet nyansert, og at det gir logiske betingelser for samarbeid, selv om målene er ulike. Det viser til et brudd på samarbeidet, at det er komplisert, og de kan snakke forbi hverandre med forskjellige mål. På en måte kan det virke som en avstand mellom partene, fordi samarbeidet er forventet etter lovverket, men ulike mål kan utfordre samarbeidet. Det man kan stille spørsmål er om ulike hensikter og mål fører til uheldige tiltak til barnet. Som (Nordahl, 2018) viser til er ofte individuelle eller gruppebaserte tiltak, som er organisert ved siden av ordinær opplæringen i stor grad utført av ufaglærte og assistenter. Med støtte i (Festøy & Haug, 2017) har tiltakene i stor grad vært frikoblet fra ordinære tiltak og opplæring. Samtidig kan det stilles spørsmål om målet om «felles forståelse» er for barnets beste. Det kan ses i sammenheng med kategorisk systemperspektiv, der mål om en «felles forståelse» kan være fare for at barnets generelle eller spesifikke vansker blir underkommunisert og tildekket på grunn av at oppmerksomheten i all hovedsak rettes mot en lik antakelse om elevens behov (Moen et al., 2020). Imidlertid kan det å ha en felles forståelse for elevens vanske eller forbedringspotensial såpass tidlig stilles kritisk til at teamet låser seg til det området, og utelukke andre mulige perspektiver. Videre kan faglig identitet skape ulike forventninger, som vist ovenfor med rollen som «ekspert» versus ikke. Det kan gi usikkerhet i samarbeidet og føre til at en av partene trekker seg. Dette vil da gå utover de sårbare barna, som ikke får den hjelpen de trenger. Den ene lærer- informant i utvalget erfarer betydningen av å avklare forventninger og roller i starten

av samarbeidet. Med støtte i (Widmark et al., 2011, s. 4) er verdien av å ha kunnskap om hverandre er viktig for evnen til å unngå urealistiske forventninger og grenseoverskridende handlinger som skaper barrierer.

5.2 Profesjonsutøvelse, tillit og kompetanse

I det tverrfaglig samarbeid er tillit til den andre profesjonsutøveren betydningsfullt for å opprettholde forventninger, og skape en god samarbeidskultur. I det tredje funnet er det en svak distanse hos begge parter der de ikke snakker om samarbeid som en form for tillit. PP-rådgiverne i utvalget snakker om sitt formelle mandat ut fra §5-6, der det konkretiseres at tjenesten skal drive med kompetanse- og organisasjonsutvikling mot barnehager og skoler, samt skrive sakkyndige vurderinger (Opplæringslova, 1998b). Lærerne i undersøkelsen beskriver en PP-tjeneste som ikke er til stede, og PP-rådgiverne beskriver situasjoner der lærerne ikke dukker opp. Begge beskrivelsene tar i svært liten grad opp tillit. Med støtte i tidligere forskning er det å etablere tillit en stor utfordring i tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid (Mælan et al., 2020). I intervjuene beskrives roller og mandater, men den tilliten som ligger til et profesjonelt mandat utfordres. Lærerne i studien forteller om tiltak fra PP-tjenesten ikke fungerer i praksis, og vektlegger behovet for en mer praksisnær tjeneste som har skolekunnskap. PP-rådgiverne er mer tilgjengelige for lærerne, men erfarer at blir lite brukt og har utfordringer med få legitimitet hos lærerne. Mandatet innebærer en erklæring om tillit, der partene må stole på profesjonsutøveren som har gjennom utdanning og praksis ervervet både viten og erfaring, gjort dem til eksperter på temaer relevant for yrkesutøvelsen (Fauske, 2008, s. 44). Med støtte i (Grimmen, 2008, s. 205) vil en gruppe yrkesutøvere som stoler på hverandres kompetanse være i en kompetansebasert tillitskjede, og hvis de stoler på andres intensjoner, er det en intensjonsbasert tillitskjede. Det er ikke bare en avstand mellom virksomhetene, men avstanden blir påtakelig høyere, fordi samarbeidet er forventet. Det er i høyest kompliserte problemstillinger når det er snakk om de mest sårbare barna.

I det andre prinsippet for tillit er at yrkesutøverne stoler på hverandres intensjoner. I intervjuet kommer det tydelig frem at ulike intensjoner, skaper forskjellige forventninger og ender med brudd i tilliten. Eksempelvis når læren går inn i samarbeidet med en antakelse om en læreplanskifte, og en intensjon at eleven skal få krav på spesialundervisning. PPT på sin side har en annen intensjon, som er å gi tidlig veiledning og råd, for at færre elever skal få vedtak om

spesialundervisning. Tilliten kan brytes dersom partene i samarbeidet har ulike intensjoner, og uklare forventninger. Med støtte i (Grimmen, 2008, s. 204) bygger all tillit på forventninger, og det krever at samarbeidspartnere har tillit til hverandres profesjonsutøvelse. Dermed kan ulike intensjoner i samarbeidet skape konflikter og påvirke tilliten. På en side er rolle- og forventningsavklaringer sentralt i det tverrfaglige samarbeidet, og spesielt må det tydelig avklares til hverandre. Med støtte i (Hansen et al., 2019) må det være klare implikasjoner for profesjonsutøvers rolle og organisering av tjenester. Samtidig må profesjonsutøvere også handle ut ifra sitt mandat, som skaper føringer og forventninger til den andre samarbeidspartneren. Når den andre parten ikke handler etter sitt mandat, blir det brudd i tilliten. Det kan ses i sammenheng med (Grimmen, 2008, s. 205), der yrkesutøvere som stoler på hverandres intensjonsbaserte tillitskjede. Dersom den ene gruppen, altså lærerne tviler på PPT sin intensjon er de i en kontrollkjede (Grimmen, 2008, s. 205), der lærerne opplever at tjenesten ikke utfører sin oppgave ut i fra mandatet. Brudd i tillit kan føre til at lærerne ikke tar kontakt med PPT neste gang, ettersom de har ulike intensjoner, som ikke kan tilfredsstille deres ønske. Eller at PPT trekker seg ut, og som deretter går utover de sårbare barna, som ikke får den helhetlige og tverrfaglige hjelpen de har krav på.

Et annet prinsipp for tillit er at yrkesutøverne stoler på hverandres kunnskap, og at de innehar den kompetansen til å ivareta den oppgaven den får. På en side identifiserer lærerne PP-rådgiverne som «eksperten» i samarbeidet. Med sammenheng i (Grimmen, 2008, s. 205), er de i en kompetansebasert tillitskjede, der lærerne stoler på at PP-rådgiverne innehar den rette kompetansen. Likevel vektlegges ikke tilliten på kvalitetskriteriene, som bygger på at PP-tjenestens tjenestene er faglig kompetent, tilgjengelig og medvirker til helhet og sammenheng, arbeider forebyggende og bidrar med tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Samtidig anerkjenner ikke læreren i utvalget kunnskap eller begrensninger som ligger hos alle. På en annen side kan det virke som at tilliten læreren ved delegering av ny kunnskap blir svekket, for læreren, dersom gapet mellom forventningene og det man faktisk får er for stort i henhold til (Grimmen, 2008, s. 204). Dermed kan det virke som at tilliten til PPT blir svekket, fordi lærerne har en forventning om at de er eksperter, og dersom de ikke opprettholder de forventningene blir det et brudd i tilliten. Imidlertid kan også brudd på forventninger påvirke relasjonen mellom partene, i henhold til (Midthassel, 2017; Rice, 2002). I tillegg vil teorier hjelpe rådgivere og gi dem solid operativt rammeverk, men som (Drapela, 1990, s. 20) trekker

frem vil rådgivere og lærere som har ulike synspunkter kunne bidra til å senke arbeidet. Ved at lærerne og PP-rådgiverne må først ha en felles forståelse for eleven. Det kan igjen gå utover det sårbare barnet, som ikke får den hjelpen de trenger, fordi partene er uenige.

5.3 Tidlig innsats – en innsats med kvalitetsmessige variasjoner

Det fjerde funnet viser betydningen av tidlig innsats i bekymringsfasen, men gangen i fasen viser ulike variasjoner. Samtlige informanter vektlegger ulike betingelser og fremgangsmåter i bekymringsfasen, som kan bidra til at forhold med tidlig innsats hemmes og misforstås.

Lærerne i utvalget på sin side ønsker tett samarbeid med PPT i bekymringsfasen, for å drøfte bekymringen, og sette inn tiltak eller ressurser tidlig, for å unngå forverring. Der PP-rådgiverne også vektlegger et mål om å være mer tilgjengelig i bekymringsfasen, for å gi god veiledning og få silt bort henvisninger som kunne vært unngått. Beskrivelsene viser til begrepet tidlig innsats, der skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2019; Meld. St. 6 (2019-2020)). Tjenesten skal hjelpe til i det forebyggende arbeidet, slik at nødvendige tiltak blir satt inn så tidlig som mulig. Som nevnt ovenfor beskriver lærerne i utvalget likevel en PP-tjeneste som ikke er til stede, og PPT beskriver lærere som ikke dukker opp. Det er en gjensidig ikke-tilstedeværelse hos begge parter, som kan utfordre beskrivelsen om tidlig innsats i bekymringsfasen.

PP-rådgiverne i utvalget erfarer at de blir etterspurt av lærerne først når en utfordring, vanske og mangelfull læring oppstår. Den ene PP-rådgiveren uttrykker at lærerne da ønsker en quick-fix på problemet. Det er særlig i denne fasen PPT får rollen som «ekspertene» i samarbeidet, da lærerne har en forventning om at de skal gi råd og veiledning, som kan hjelpe dem med å løse problemet. For at skolen skal kunne møte mangfoldet av barn og unge med ulike forutsetninger og behov, stilles det krav for mer spesialisert og målrettet kompetanse. Det avhenger det av PP-rådgiveren har riktig kompetanse til å hjelpe eleven på rett måte. Med støtte i (Nilsen, 2019, s. 629) avhenger det av evnen til å opptre læringsstøttende av at de har en kompetanse som gjør det mulig å gi hjelp – ikke bare til rett tid, men også på rett måte. PP-tjenesten har faglige teorier og god forskning, som kan hjelpe PP-rådgiverne og gi de et solid operativt rammeverk til å gi råd og veiledning. Derimot som (Drapela, 1990, s. 20) påpeker, vil rådgivere og lærere som har ulike synspunkter kunne bidra til å senke arbeidet. Spesielt

dersom målet med samarbeidet er å få en felles forståelse for elevens vansker først. Intensjonen om tidlig innsats vil dermed bli utfordret med bakgrunn i betydningen for felles forståelse. Der PPT ønsker å være mer tilgjengelig i bekymringsfasen, foreligger det strenge krav om at barn som vekker bekymring skal kartlegges, og at tiltak skal prøves ut innenfor det ordinære tilbudet, før PP-tjenesten kobles på (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Dette er i samsvar med lærerne i utvalget sine erfaringer, som uttrykker at de må ha dokumentert en god del, før de tar kontakt med PPT etter §5-4 (Opplæringslova, 1998b). Den ene lærerinformanten uttrykker at de skal vise til flere tiltak som de har testet, før de i det hele tatt har noe vei hos PPT. Det står i motsetning til PP-rådgiverne som lokalt skal være mer tilgjengelige og til stede med utgangspunkt i prosjektet BTI (bedre tverrfaglig innsats). Med andre ord innebærer det at lærerne først må bruke kolleger, spesialpedagogen på skolen og ledelsen først ved en bekymring, for å samle kunnskap om tiltak og teste dem i ordinær undervisning. Samtidig som (Meld. St. 6 (2019- 2020)) konkretiserer at tidlig innsats innebærer at offentlige instanser intervensjoner tidlig i bekymringsfasen for å avdekke behov for støtte og innføre nødvendige tiltak til elevens beste.

Det kan virke som at lovverket utfordrer samarbeidet ved å sette premisser for når samhandlingen skal tas sted. I tillegg vil det nasjonale regelverket for deling av informasjon og innhenting av samtykke fra foreldre etter §30 (Barnelova, 1981), som kan påvirke det tverrfaglige samarbeidet, og PPT sin utøvelse av mandatet etter §5-6. Dermed kan det stilles spørsmål om intensjonen om tidlig innsats utfordres ut fra lovverket, og om det er for barnets beste. Imidlertid blir tidlig innsats i statlige styringsdokumenter i utdanningsfeltet i flere sammenhenger brukt sammen med begrepet forebygging. For at PPT skal bidra med utvikling av tidlig innsats og inkludering, er det ifølge (Fasting & Breilid, 2020) en forutsetning at mandatet dreies i en mer proaktiv retning enn hva mandatet signaliserer i dag. De konkretiserer at en mer proaktiv innrettet PP-tjeneste, med mandat som er knyttet til forebygging og inkludering, vil utfordre eksisterende spesialpedagogiske praksiser, som i dag baseres på gruppebaserte- og individuelt tilrettede tiltak (Fasting & Breilid, 2020). Samtidig som PPT har ansvar for å være mer proaktive ut mot skolene, må også rektorer og lærere invitere PPT inn i sin virksomhet. For PP-rådgivere innebærer det å komme tidlig i posisjon, slik at de kan samarbeide med lærerne om utvikling av positive og inkluderende læringsmiljøer, i samspill med Salamanca – erklæringen. Imidlertid innebærer det også

kunnskap om skolen som organisasjon, samt kunnskap og innsikt i allmenforebyggende arbeidet med tidlig innsats som utgangspunkt, og forebygge før utfordringen oppstår. Konsekvensen vil være at intensjonen om tidlig innsats i bekymringsfasen vil gå utover det sårbare barnet, som ikke får tilrettelegging og tilpasset opplæring etter §1-3 (Opplæringslova, 1998b).

5.4 Oppsummering diskusjon

Samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten slik det er lovfestet i (Opplæringslova, 1998b, §15-8) erfares av lærere og PP-rådgivere som fungerende. I studien er tverrfaglig samarbeid tuftet på en felles forståelse av både lærere og PP-rådgivere, men selve innholdet av felles forståelse er langt fra felles rammer. Et sentralt funn i denne studien er at grunnlaget for felles forståelsen er svakt. Lærerne vektlegger betydningen av felles forståelse støtte fra PP, der PP-rådgiverne trekker frem felles grunnsyn og elevsyn som betydningsfullt i den felles forståelsen. Lærerinformantene i utvalget uttrykker at PP-rådgiverne blir sett på som eksperter og er med det i samsvar med tidligere forskning.

Blant informantene i utvalget er det en form for distanse knyttet til mandatet, roller og forventninger, der ulike intensjoner og ulikt syn på hverandres rolle preger tilliten. Samarbeidet er bygget på forståelsen og deres mandat og roller er definert av det, men selve samarbeidet er i hovedgrunn ikke bygget på tillit. Siktemålet om tidlig innsats krever at både lærerne og PP-rådgiverne legger vekt på tidlig kontakt og tilstedeværelse. Utfordringer med å nå intensjonen om tidlig innsats kan være påvirket av PPT sitt tosidige mandat, og loven som utfordrer den tidlige kontaktfasen.

Samarbeidet grunnlegges med subjekter ut ifra Engeström med ulike verktøy som skal skape gode premisser for samarbeidet, men som ikke ser ut til å fungere. Det er ikke bare en avstand mellom virksomhetene, men avstanden blir påtakelig fordi samarbeidet er forventet. Dette er høyest kompliserte problemstillinger når det er snakk om de mest sårbare barna.

6. Avslutning

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvilke erfaringer lærere og PP-rådgivere har med tverrfaglig samarbeid mellom skole og PP-tjenesten. Studien er gjort gjennom kvalitative intervjuer med fire informanter, og datamaterialet er analysert tematisk. Teorien og datamaterialet er utviklet fra et hermeneutisk ståsted, der prosessen er svinget mellom datainnsamling, teorisøk og analyse. Det er brukt en fortolkende fenomenologisk tilnærming for å undersøke deltakernes erfaringer.

Som nevnt innledningsvis er laget rundt eleven, og spesielt de sårbare elevene avgjørende for at de får den hjelpen de trenger. Det er stor oppmerksomhet rundt barn og unge som ikke fullfører og slutter på skolen (Hyggen, 2015), hvilket gir store bekymringer. Behovet for bedre oppfølging av sårbare barn og unge er på den politiske dagsordenen. For å forstå den tverrfaglige samarbeidsstrukturen, måtte kontekstbeskrivelsen, som en overordnede rammene for samarbeidet og de teoretiske perspektivene fra tidligere teori og forskning, forenes. For å forstå hvordan lærerne og PP-rådgiverne samhandler, ble det tatt utgangspunkt i aktivitetsteori fra Engeström. I studien ble den brukt som et analytisk perspektiv, for å åpne opp datamaterialet.

Funnene belyser områder som kan ha betydning for både lærerne og PP-rådgiverens praksisfelt. I oppgaven kan jeg ikke konkludere, men med mitt utgangspunkt fant jeg ut at grunnlaget for en felles forståelse er svakt. I studien er tverrfaglig samarbeid tuftet på en felles forståelse av både lærere og PP-rådgivere, men i selve innholdet av felles forståelse har de langt fra like hensikter. Informantene henviser til forskjellige mål og rammer i en felles forståelse. Samtidig viser de til ulike intensjoner når tiltakene skal realiseres i praksis. Erfaringene blant de to yrkesgruppene er like, der tilliten til den andre partneren utfordrer samarbeidet. Likevel kan målet om felles forståelse utfordre målet om hva som er beste for eleven. Det kan ses i sammenheng med kategorisk systemperspektiv, der målet om en «felles forståelse» kan være fare for barnets generelle eller spesifikke vanske blir underkommunisert, eller tildekket på grunn av at oppmerksomheten rettes mot å få en lik antakelse på elevens behov (Moen et al., 2020).

Et annet fellestrekk i erfaringene er betydningen av kunnskap om hverandres rolle, og rolleavklaring. Det kan virke som motstridende forventninger og den doble rollen til PP-rådgivere kan føre til manglende fokus på å skape et tillitsfullt samarbeid (Fasting & Breilid, 2020). Funnene indikerer at denne mangelen på forståelse og kompetanse kan bidra til motstridende forventninger til PP-rådgiverne sitt mandat, og rolleforvirring vil føre til en mangel på tillit mellom lærerne og PP-rådgiverne. Felles for informantene er erfaringene med fokus på tidlig innsats og betydningen av det i bekymringsfasen. Dette funnet sammenfaller med det (Fasting & Breilid, 2020) konkretiserer, om at PP-tjenesten trenger en posisjon, som gir de mulighet til å proaktivt kunne ta initiativ til utvikling av forebyggende tiltak, og tilpasninger av det ordinære tilbudet. For at barn skal få tidlig hjelp innebærer det også rett hjelp til rett tid, men også rett tiltak. Konsekvensen vil ligge hos de sårbare barna, som ikke får den hjelpen de trenger.

For å lykkes med tverrfaglig samarbeid er det viktig å være bevisst på disse utfordringene, og arbeide for å overvinne dem i fellesskap. Det krever god kommunikasjon om forventninger til hverandre, gode samarbeidsevner og felles forståelse av mål og oppgaver. Måten det tverrfaglige samarbeidet organiseres på varier i ulike sammenhenger, og tiltakene må tilpasses den lokale situasjonen og problemene som møtes. Å lykkes med å utvikle en god samarbeidspraksis lokalt er en kontinuerlig prosess, som involverer bygging av både tillit, struktur og felles mål. Det innebærer klare roller med tydelige forventninger hverandre, og bruker hverandres ulike perspektiver og enestående kompetanser for barnets beste. En god samarbeidspraksis må forankres i systemer og strukturer, som må understøtte relevante verktøykasser med tidlig innsats, veiledning og tverrfaglig råd. Det må utvikles arenaer for samarbeid, med organisatoriske tiltak som har større hensikt for samarbeidet. Studien viser behov for bedre koordinering med utgangspunkt i tidlig innsats med sikte på å nå et felles mål.

6.1 Metodiske forbehold og refleksjoner

Kvalitativ design som metode baserer seg på empiri hentet gjennom intervjuer har flere feilkilder. Forskeren er selv forskningsinstrumentet, som utfordrer ekspertise på det som undersøkes, og på mellommenneskelige relasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176). Ved bruk av intervju som metode og tematisk analyse kan min uerfarenhet ha bidratt til feiltolkning av empirien. Perspektivene og synspunktene jeg har brukt kan være en mulig begrensning i studien. Ved bruk av kvalitativ metode kan dataene også blitt farget av min forforståelse, selv om jeg har forsøkt å møte det nøytralt. En styrke med studien er at jeg har kodet og drøftet funnene sammen med veileder, for å involvere flere synspunkter og bevare studiens validitet. Som (Dalen, 2011, s. 97-99) konkretiserer kan informantene ilagt andre meninger enn de har, og som kan ha påvirket datamaterialet. Likevel er deres erfaringer og synspunkter som kommer frem i studien i tråd med tidligere forskning på feltet.

Teorien og datamaterialet er utviklet fra et hermeneutisk ståsted, der prosessen er svinget mellom datainnsamling, teorisøk og analyse. Gjennom prosessen endret jeg problemstillingen, fra å handle om tverrfaglig samarbeid om elever med ADHD, til å handle om hvordan de erfarer samarbeidet generelt, uten å ta hensyn til en spesifikk elevgruppe. Dette er fordi empirien fra datamaterialet dreide seg mer om selve samarbeidet, og tematikken rundt ADHD ble dekket så dekket som jeg ønsket. Det å endre problemstilling til å bli mer generell kan likevel ha påvirket analysen og datamaterialet, og kan mulig være en begrensning i studien, ettersom at funnene kan bære preg av at det er knyttet opp en elevgruppe.

Studiens generaliserbarhet påvirkes av at utvalget bestod av to lærere og to PP-rådgivere. Resultatene fra undersøkelsen gir dybdeinnsikt i utvalgets erfaringer, og dermed er ikke representativt for yrkesgruppene som helhet. Selv om funnene ikke er gyldige for å gjelde alle, vil det likevel være et viktig bidrag for å øke forståelsen og kunnskapen om tverrfaglig samarbeid. I tillegg er informantene fra undersøkelsen representanter fra en kommune, og det er sannsynlig at informanter fra andre kommuner kunne bidratt med andre erfaringer, for å berike datamaterialet. Imidlertid er funnene gjenkjennelig og mulig å bekrefte ved lignende studier. Det særegne med studien er at den peker på hvilke komponenter som fungerer og ikke fungerer lokalt. Det teoretiske rammeverket og metoden stemmer overens med det jeg ønsket å vite.

6.2 Implikasjoner for fremtidig forskning

Det finnes mye forskning på samarbeid mellom lærere og PPT, men derimot lite forskning på samarbeid mellom lærere, PPT og skoleledelsen. Lærerne i undersøkelsen erfarer at de står stødigere med autoritative personer bak seg i møte med ledelsen og foreldre. Ved å inkludere ledelsen vil man få et større helhetsbilde på samarbeidet, ettersom de er med på møtene og representerer skolen. Den generelle mangelen på rektor involvering kan være utfordrende, fordi de vanligvis har makt til å bestemme hvor pedagogiske og økonomiske ressurser skal brukes. Dersom læreren og PP-rådgiveren er enige, men ikke rektoren eller ledelsen kan det være problematisk å realisere tiltakene. Det er også rektorene som inviterer eksterne eksperter til å heve kompetansen på personalgruppen, og dermed vil samarbeidet mellom PP-rådgiveren og rektoren kunne styrke skolens kapasitet til å gi et inkluderende læringsmiljø for alle (Kolnes et al., 2021). I dagens samfunn er det stadig et økende rettighetsfokus, og dermed ville det vært verdifullt å få elevperspektivet og elevenes stemme i samarbeidet. Det å få innsyn i deres erfaringer kan være et nyttig bidrag til å undersøke i hvilken grad elevenes medvirkning er ivaretatt i samarbeidet og utarbeidelsen av tiltak.

6.3 Avsluttende refleksjon

Denne studien har undersøkt lærere og PP-rådgiveres erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Til tross for at samarbeidet er lovfestet (Opplæringsloven, 1998, § 15-8), der PPT skal hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Opplæringslova, 1998, §5-6), er det en manglende innsikt i hverandres arbeid, roller og forventninger påfallende blant de fire informantene i studien. Dette ser ut til å skape motstridende forventninger og føre til manglende fokus på å skape et tillitsfullt samarbeid. Forskning finner at målet med felles forståelse kan få implikasjoner for elevens tiltak, læring og utvikling. Nye kvalitetskriterier for PPT skal sikre å medvirke til kvalitetsutvikling i PP-tjenesten. Likevel kreves det en proaktiv PP-tjeneste i bekymringsfasen for å realisere intensjonen om tidlig innsats (Fasting & Breilid, 2020). Endringer i opplæringsloven vil trolig gi nye føringer i systemet rundt elever som trenger tidlig innsats og tilpasninger i skolehverdagen. Dette er et betydningsfullt steg for laget rundt de sårbare barna, og for tverrfaglig samarbeid til barnets beste.

7. Referanseliste

- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre* (LOV-1981-04-08-7). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., Stubhaug, M. E., Vika, K. S. & Wiborg, V. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2022*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cong-Lem, N. (2022). Vygotsky's, Leontiev's and Engeström's Cultural-Historical (Activity) Theories: Overview, Clarifications and Implications. *Integr Psychol Behav Sci*, 56(4), 1091-1112. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Drapela, V. J. (1990). The value of theories for counseling practitioners. *International journal for the advancement of counselling*, 13(1), 19-26. <https://doi.org/10.1007/BF00154639>
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity - theoretical approach to developmental research*. Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I (s. 19-38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *The journal of workplace learning*, 16(1/2), 11-21. <https://doi.org/10.1108/13665620410521477>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2020). PP- tjenesten om inkluderingsagent: Retorikk eller handling. *Psykologi i kommunen* (3), 20. <https://doi.org/https://psykisk-kommune.no/pp-tjenesten-som-inkluderingsagent-retorikk-eller-handling/19.157>

-
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridspørsmål. I A. Molander & L. I. Terrum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 31-53). Universitetsforlaget.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52-73). Det Norske Samlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg.). Kommuneforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grimmen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terrum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Hansen, I. L. S., Jensen, R. S. & Hansen, H. C. (2019). *Nordic 0 – 24 collaboration on improved services to vulnerable children and young people: Second interim report* (2019:23). Fafo. <https://fafo.no/images/pub/2019/20720.pdf>
- Hansen, I. L. S., Jensen, R. S. & Hansen, H. C. (2020). *Mind the gap! Nordic 0–24 collaboration on improved services to vulnerable children and young people. Final report from the process evaluation*. Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2020/20756.pdf>
- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?: Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (Bd. nr. 2/2013). Nordlandsforskning.
- Hyggen, C. (2015). *Unge utenfor utdanning og arbeid i Norden. Utofrdringer, innsatser og anbefalinger* (TemaNord 2015:536). Nordisk ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:814734/FULLTEXT01.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten - tverrfaglig og tverretatelig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-43). Gyldendal Akademisk.
- Jæger, J. E. h.-. (2018). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring - PP- tjenesten som en aktiv bidragsyter i arbeidet for barn og unge. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten - tverrfaglig og tverretatelig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 173-206). Gyldendal Akademisk
- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Gyldendal akademisk.
- Kolnes, J., Øverland, K. & Midthassel, U. V. (2021). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian journal of educational research*, 65(5), 783-801. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754904>

-
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Fastatt om forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Meld. St. 6 (2019- 2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... *og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=2>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec4?q=st>
- Meld. St. 23 (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- Meld. St. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Midthassel, U. V. (2017). University-school partnerships as arrangements in policy implementation. *JOURNAL OF PROFESSIONAL CAPITAL AND COMMUNITY*, 2(3), 134-145. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2017-0014>
- Moen, T., Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2020). Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): Hvordan blir den forstått av PP-rådgivere? *Psykologi i kommunen*, (2). <https://doi.org/https://psykisk-kommune.no/radgiverrollen-i-pedagogisk-psykologisk-tjeneste-ppt-hvordan-blir-den-forstatt-av-pp-radgivere/19.150>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2020). Helping Teachers Support Pupils with Mental Health Problems Through Inter-professional Collaboration: A Qualitative Study of Teachers and School Principals. *Scandinavian*

-
- journal of educational research*, 64(3), 425-439.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1570548>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogikk. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen* (6. utg., s. 615- 642). Cappelen Damm Akademisk
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV- 1998-07- 17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2018). *Kapittel 15. Bruk av forvaltningslova. Opplysningslikt m.m. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Med endring av lov 8.juni 2018, nr. 27. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_17
- Rice, E. H. (2002). The Collaboration Process in Professional Development Schools: Results of a Meta-Ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053001006>
- Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. I C. E. O'Malley (Red.), *Computer Supported Collaborative Learning* (s. 69-97). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO. (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Kvalitetskriterium i PP- tenesta*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *PP- tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Van Duijn, S., Zonneveld, N., Lara Montero, A., Minkman, M. & Nies, H. (2018). Service integration across sectors in Europe: Literature and practice. *Int J Integr Care*, 18(2), 6-6. <https://doi.org/10.5334/ijic.3107>

Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K. & Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *Int J Integr Care*, 11(3), e124-e124.
<https://doi.org/10.5334/ijic.653>

Figurliste

Figur 1: Illustrer en videreutviklet modell av aktivitetssystem (etter Engeström, 1987, s.78) 22

Figur 2: Videreutviklet modell av to interagerende aktivitetssystemer (Engeström, 1999). 24

Tabelliste

Tabell 1: Presentasjon av informantene i studien..... 29

Tabell 2: Eksempel på koding i Excel..... 34

Tabell 3: Nærmere beskrivelse av kategoriene 35

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.04.2023, 13:49



[Meldeskjema](#) / [Tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
983016

Vurderingstype
Standard

Dato
19.01.2023

Prosjektittel
Tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig
Ingrid Christensen

Student
Marie Glorvigen Heggen

Prosjektperiode
01.01.2023 – 15.05.2023

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 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å

<https://meldeskjema.sikt.no/63a47f14-b1ef-4a60-949c-6f756f40f352/vurdering>

Side 1 av 2

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD» Til skoleansatte

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om hva som skal til for å sikre et best mulig tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD, som kan bidra til optimale utviklingsmuligheter for denne elevgruppen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet inngår i en masteroppgave på lærerutdanning på Oslomet i fordypning i spesialpedagogikk. Det har som formål å innhente kunnskap om det tverrfaglige samarbeidet i praksis. Det innebærer å se nærmere på hvordan det tverrfaglige samarbeidet fungerer, hvilke erfaringer har du med det, hvilke utfordringer og muligheter er det og hva fremmer et godt samarbeid.

Problemstillingen for oppgaven er foreløpig: *Hvordan erfarer PP- tjenesten og lærere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med ADHD?* Det er nødvendig å nevne at denne kommer til å bli endret underveis. For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med skoleansatte og ansatte i PPT, som har erfaringer med tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD. Intervjuene kan gi verdifull innsikt i den praksisen som finnes, og kan bidra til viktig kunnskap om hvordan det kan forbedres, og som igjen vil være betydningsfylt for elevenes utviklingsmuligheter. Jeg ønsker å belyse hvor viktig det er når det gjelder å optimalisere deres funksjon i skolen og videre livet. Samtidig vil ny forskning på tverrfaglig samarbeid være relevant for å oppnå bedre metoder for samarbeid mellom yrkesgrupper. Jeg håper du kan bidra med din kunnskap og erfaringer.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør om du vil være med fordi du er skoleansatt, som har erfaring med tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD. Utvalgskriteriene innebærer erfaring med tverrfaglig samarbeid, og noe spesifikk erfaring med samarbeid rundt elever med ADHD. Samtidig må du enten jobbe eller nylig ha jobbet i grunnskolen. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å spørre deg om du ønsker å delta og bidra med dine erfaringer og kunnskap.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson fra skolen gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst til å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi kontakte deg. Hvis du ikke har lyst til å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du har lyst til å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om dine erfaringer og kunnskap knyttet det

tværfaglige samarbeidet om elever med ADHD. Med fokus på kommunikasjon, muligheter og utfordringer, systemrettet arbeidet med mål om å gi elever med ADHD et helhetlig tilbud i den ordinære opplæringen med fokus på inkludering.

Ved å delta i prosjektet kan du få mulighet til å reflektere rundt din egen praksis. Samtidig som du bidrar til viktig forskningsresultater med dine erfaringer fra praksis.

Det er kun jeg som vil være med under intervjuet, og jeg vil gjøre et lydopptak av intervjuet og notater fra intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter, alt etter som hvor mye du har å dele.

Det vil være mulighet for å gjennomføre intervjuet via zoom eller teams om nødvendig. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deg som deltar. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle refleksjoner og erfaringer du har knyttet det tværfaglige samarbeidet.

Det er frivillig å delta

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

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan PPT og lærer erfarer det tværfaglige samarbeidet om elever med ADHD.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Marie Heggen som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2023. I etterkant av at masteroppgaven er ferdigstilt og godkjent blir alt av materialet fra datainnsamlingen slettet.

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent ca. den 15. mai. Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Marie Glorvigen Heggen, Masterstudent

Tlf: 93893498

E-post: marieglorvigen@hotmail.com eller s322678 @oslomet.no

Veileder: Ingrid Christensen, Førsteamanuensis

E-post: ingridre@oslomet.no

Personvernombud ved Oslomet Universitet: Ingrid S. Jacobsen

E-post: personvernombud@oslomet.no

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

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

Jeg ser frem til å høre fra deg.

Med vennlig hilsen

Marie Glorvigen Heggen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv PP- rådgivere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD» Til ansatte i PPT

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om hva som skal til for å sikre et best mulig tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD, som kan bidra til optimale utviklingsmuligheter for denne elevgruppen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet inngår i en masteroppgave på lærerutdanning på Oslomet i fordypning i spesialpedagogikk. Det har som formål å innhente kunnskap om det tverrfaglige samarbeidet i praksis. Det innebærer å se nærmere på hvordan det tverrfaglige samarbeidet fungerer, hvilke erfaringer har du med det, hvilke utfordringer og muligheter er det og hva fremmer et godt samarbeid.

Problemstillingen for oppgaven er foreløpig: *Hvordan erfarer PP- tjenesten og lærere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med ADHD?* Det er nødvendig å nevne at denne kommer til å bli endret underveis. For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med skoleansatte og ansatte i PPT, som har erfaringer med tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD. Intervjuene kan gi verdifull innsikt i den praksisen som finnes, og kan bidra til viktig kunnskap om hvordan det kan forbedres, og som igjen vil være betydningsfylt for elevenes utviklingsmuligheter. Jeg ønsker å belyse hvor viktig det er når det gjelder å optimalisere deres funksjon i skolen og videre livet. Samtidig vil ny forskning på tverrfaglig samarbeid være relevant for å oppnå bedre metoder for samarbeid mellom yrkesgrupper. Jeg håper du kan bidra med din kunnskap og erfaringer.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør om du vil være med fordi du er ansatt i PPT, som har erfaring med tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD. Utvalgskriteriene innebærer erfaring med tverrfaglig samarbeid, og noe spesifikk erfaring med samarbeid rundt elever med ADHD. Samtidig må du enten jobbe, eller nylig ha jobbet i PPT. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å spørre deg om du ønsker å delta og bidra med dine erfaringer og kunnskap.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson fra skolen gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst til å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi kontakte deg. Hvis du ikke har lyst til å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du har lyst til å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om dine erfaringer og kunnskap knyttet det tverrfaglige samarbeidet om elever med ADHD. Med fokus på kommunikasjon, muligheter og utfordringer, systemrettet arbeidet med mål om å gi elever med ADHD et helhetlig tilbud i den ordinære opplæringen med fokus på inkludering.

Ved å delta i prosjektet kan du få mulighet til å reflektere rundt din egen praksis. Samtidig som du bidrar til viktig forskningsresultater med dine erfaringer fra praksis.

Det er kun jeg som vil være med under intervjuet, og jeg vil gjøre et lydopptak av intervjuet og notater fra intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter, alt etter som hvor mye du har å dele.

Det vil være mulighet for å gjennomføre intervjuet via zoom eller teams om nødvendig. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deg som deltar. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle refleksjoner og erfaringer du har knyttet det tverrfaglige samarbeidet.

Det er frivillig å delta

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

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan PPT og lærer erfarer det tverrfaglige samarbeidet om elever med ADHD.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Marie Heggen som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2023. I etterkant av at masteroppgaven er ferdigstilt og godkjent blir alt av materialet fra datainnsamlingen slettet.

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent ca. den 15. mai. Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Marie Glorvigen Heggen, Masterstudent

Tlf: 93893498

E-post: marieglorvigen@hotmail.com

Veileder: Ingrid Christensen, Førsteamanuensis

E-post: ingridre@oslomet.no

Personvernombud ved Oslomet Universitet: Ingrid S. Jacobsen

E-post: personvernombud@oslomet.no

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

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

Jeg ser frem til å høre fra deg.

Med vennlig hilsen

Marie Glorvigen Heggen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere

Intervjuguide til masteroppgave

En kvalitativ studie av tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD

Introduksjonsspørsmål:

- Hva er din yrkestittel?
- Hvilken utdanning og bakgrunn har du?
- Hva er deres samfunnsmandat?
- Hvilken erfaring har du med tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD?

Substansspørsmål

Tema 1: Samarbeidets praksis

- Har du eksempel på en elevsak du har arbeidet med? *(Det er viktig å poengtere at det er knyttet til saken, og ikke fokus på detaljer i den, men hvordan lærere og ansatte i PPT arbeider rundt tematikken).*
- Hvordan fungerte det samarbeidet?
- Hvilke kriterier legger du i begrepet tverrfaglig samarbeid/ hva betyr tverrfaglig samarbeid for deg?
- Hvilken rolle har du i tverrfaglige samarbeidet rundt denne eleven?
- Hva fungerte godt i det samarbeidet, og hva tror du var suksesskriterier for det?
- Var det noe i samarbeidet som opplevdes utfordrende?

Tema 2: Tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD

- Har du erfaringer med samarbeid som ikke har fungert?
- Hva er positivt med tverrfaglig samarbeid for eleven?
- Hvorfor er det viktig å ha et lag rundt elever med ADHD?
(Hvilke muligheter finnes det, hva kan det bidra til og forebygge – når det fungerer?)
- Har dere en med koordinatorkompetanse i samarbeidet, som har et overblikk og tar ansvar for å koordinere partene?
- Hvilke faglige vurderinger legges til grunn når det utarbeides tiltak til eleven?

Tema 3: Tiltakskjeden

- Når du har en bekymring om en elev får tilstrekkelig utbytte i den ordinære opplæringen, hva gjør du da?
- I hvilken grad går PPT inn og hjelper lærerne i bekymringsfasen?
- Hvordan opplever du at PPT hjelper til helhetlig i slutten av tiltakskjeden? Med tanke på evalueringen og veien videre for elevens læring?

Avsluttende spørsmål:

- Har du noe mer å tilføye? Eventuelt andre erfaringer som du ikke har fått delt?
- Er det andre ting i samarbeidet som du mener burde blitt belyst mer?
- Hva er betydningsfylt for deg når du inngår et tverrfaglig samarbeid?
- Hvilken rolle opplever du PPT har i det tverrfaglige samarbeidet generelt?
- *Hvilke prosedyrer, systemer og rutiner opplever du fører til en mer koordinert og helhetlig tilnærming til barnet og familien?*

Vedlegg 5: Intervjuguide PP- rådgivere

Intervjuguide til masteroppgave

En kvalitativ studie av tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD

Introduksjonsspørsmål:

- Hva er din yrkestittel?
- Hvilken utdanning og bakgrunn har du?
- Hva er deres samfunnsmandat?
- Hvilken erfaring har du med tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD?

Substansspørsmål

Tema 1: Samarbeidets praksis

- Har du eksempel på en elevsak du har arbeidet med? (Det er viktig å poengtere at det er knyttet til saken, og ikke fokus på detaljer i den, men hvordan lærere og ansatte i PPT arbeider rundt tematikken).
- Hvordan fungerte det samarbeidet?
- Hvilke kriterier legger du i begrepet tverrfaglig samarbeid/ hva betyr tverrfaglig samarbeid for deg?
- Hvilken rolle har du i tverrfaglige samarbeidet rundt denne eleven?
- Hva fungerte godt i det samarbeidet, og hva tror du var suksesskriterier for det?
- Var det noe i samarbeidet som opplevdes utfordrende?

Tema 2: Tverrfaglig samarbeid rundt elever med ADHD

- Har du erfaringer med samarbeid som ikke har fungert?
- Hva er positivt med tverrfaglig samarbeid for eleven?
- Hvorfor er det viktig å ha et lag rundt elever med ADHD?
(Hvilke muligheter finnes det, hva kan det bidra til og forebygge – når det fungerer?)
- Har dere en med koordinatorkompetanse i samarbeidet, som har et overblikk og tar ansvar for å koordinere partene?
- Hvilke faglige vurderinger legges til grunn når det utarbeides tiltak til eleven?

Tema 3: Tiltakskjeden

- Når dere hører om en elev i bekymringsfasen, hva gjør dere i PPT da?
- I hvilken grad går PPT inn og hjelper lærerne i bekymringsfasen?
- Hvordan hjelper dere til i utarbeiding av saksyndig vurdering?
- Hvordan hjelper dere til helhetlig i slutten av tiltakskjeden? Med tanke på evalueringen og veien videre for elevens læring?
- Hva legger du i kompetanse- og organisasjonsutvikling?

Avsluttende spørsmål:

- Har du noe mer å tilføye? Eventuelt andre erfaringer som du ikke har fått delt?
- Er det andre ting i samarbeidet som du mener burde blitt belyst mer?
- Hva er betydningsfylt for deg når du inngår et tverrfaglig samarbeid?
- Hvilken rolle opplever du PPT har i det tverrfaglige samarbeidet generelt?
- *Hvilke prosedyrer, systemer og rutiner opplever du fører til en mer koordinert og helhetlig tilnærming til barnet og familien?*