

MASTEROPPGÅVE

Organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing, og
utdanningsleiing

Ei studie av tverrfagleg samarbeid i
innsøkingprosessen mellom
ungdomssteget og vidaregåande opplæring
for ungdom med rett til, eller behov for,
spesialundervisning

Saman er ein meir enn ein

Av

Siv Merethe Aannevik

Juni, 2016

Masteroppgåve i:

Organisasjon og leiing. Utdanningsleiing.

Tittel:

Saman er ein meir enn ein.

Ei studie av tverrfagleg samarbeid i innsøkingprosessen frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring for elevar med rett til, eller behov, for spesialundervisning.

Engelsk tittel:

Together we are more than one.

A study of an interdisciplinary collaboration of the application process between the lower and the higher secondary level for youths, with a right to, or a need for, special education.

Forfattar:

Siv Merethe Annevik

Emnekode og emnenamn:

MR691 –Masteroppgåve i organisasjon og leiing.

Kandidatnummer:

8

<p>Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (x):</p> <p>Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.</p> <p>Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.</p> <p>Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.</p> <p>JA_x_ =</p>	<p>Dato for innlevering:</p> <p>10.juni-2016</p>

Tittel og samandrag:

-Saman er ein meir enn ein. Ei studie i tverrfagleg samarbeid i innsøkingprosessen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring for elevar med rett til ,eller behov for, spesialundervisning.

Fleire stortingsmeldingar insinuerer tverrfagleg samarbeid både innan helse og utdanning. Den såkalla samhandlingsreforma, st.m.47(2008-2009)tok føre seg kommunane sitt ansvar for ei meir heilskapleg tenking, og st.meld.nr.11.(2008-2009),Læreren, rolla og utdanningen, peikar på behovet for ei meir tverrfagleg samordning, i ein stadig meir kompleks kvardag. Denne studien søkjer svar på korleis det tverrfaglege samarbeidet fungerer i innsøkingfasen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring ,for elevar med rett til, eller behov for, spesialundervisning. Fire informantar blei valde ut frå PPT og skule. Dei blei intervjuet med ein intensjon om å svare på korleis dette samarbeidet fungerer, kva faktorar som er styrkande i høve tverrfagleg samarbeid, og kva faktorar som blir opplevd som hemmande i høve problemstillinga. Funna viser at ein styrkande faktor er viljen til samarbeid hjå partane, og den positive krafta som er i gode møte når ein meiner ein får eit-holistisk-bilde-av eleven, og at ein i lag kjem fram til konsensus i høve val av dokument til sjølve innsøkinga, framtidig tilbod og opplegg. Studien viser derimot at ein hemmande faktor er mangel på nok tid, evaluering kring prosessen og korleis ein på best mogleg måte kan arbeide tverrfagleg for å nå målsetjinga om eit godt tilbod til eleven. Kunnskapen om det å samarbeide tverrfagleg bør styrkast. Eit anna viktig moment er noko uklar rollefordeling. Styrken derimot er at ein i lag, via faglege argument, finn semje på tvers av profesjonane, sjølv om undersøkinga og viser at dei ulike aktørane har noko ulik innfallsvinkel og forventningar i høve det tverrfaglege samarbeidet, som Bukve(2012) skriv, ein har noko ulik habitus i høve språk og tilnærming til eleven. Eit interessant funn i høve empiri og teori er kva kraft som ligg i den gode dialogen, og korleis ei samfunnsutvikling som går mot ei meir rasjonell, instrumentell innstilling(Habermas 1999b) til læring, og på fleire samfunnsområde, kan verke hemmande på det tverrfaglege samarbeidet.

-Together we are more than one. A study of an interdisciplinary collaboration of the application process between the lower and the higher secondary level for youths with a right to, or a need for, special education.

Several white papers insinuate an interdisciplinary collaboration both within health and education. The so-called reform for collaboration, white paper, nr. 47 (2008-2009) dealt with the municipalities' responsibility for a more holistic perspective, and white paper nr. 11 (2008-2009) "the teacher, the role and the education" underlines the need for a more interdisciplinary coordination in an increasingly complex situation. This study searches for answers for how the interdisciplinary collaboration works in the application process between the lower secondary and upper secondary school for pupils with a right to, or a need for, special education. Four informants were chosen from Pedagogic psychological office (PPT) and the school body, and they were interviewed with an intention to find answers to how the collaboration functions, what factors are strengthening in the interdisciplinary collaboration, and what factors are experienced as inhibiting. The findings show that a strengthening factor is the will to collaborate between the involved parties, and the positive environment when the participants are eager to reach consensus and find solutions. When the involved are positively inclined, one is more likely to establish a holistic picture of the student, and the process where one unanimously reaches consensus in the choosing of documents in the application process, future proposals and plans. The study however indicate that a inhibiting factor is the lack of time, evaluation regarding the process itself, and how one in the best possible manner can work interdisciplinary to reach the prime goal of a good proposal for the pupil. The knowledge about working interdisciplinary must be strengthened. Another important point to be mentioned, is the rather unclear division of roles. The strength is however that one on a team, with professional arguments, reaches agreement across the professions, even though the research also shows that the various actors have a somewhat different point of view and expectations to the collaboration. As Bukve (2012) points out, the different professions have different habitus regarding language and approach to the pupils. An interesting empirical and theoretical finding is what force one can find in the good dialogue, and how a societal development is directed towards a more rational, instrumental inclination (Habermas, 1999b) for learning, and more areas of society, can be inhibiting in the interdisciplinary collaboration.

Forord

Dette har vore ei fantastisk ferd. Ei reise med mange opp og nedturar, slit og forsaking, men fyrst av alt ei særdeles spanande læringsreise innan utdanning, organisasjonstenking, leiing, vitskap, metode og forskning. Eg vil rette ei stor takk til høgskulen i Sogn og Fjordane, til alle dyktige forelesarar og kjekke studentar frå kull-2012, som eg har vore så heldig å ha delt mange undervisningstimar med i Bergen. Særleg vil eg takke min grundige og stødige rettleiar Ingrid Syse.

Så vil eg få takke informantane som ja sa til å stille opp med sine erfaringar og kunnskap, min leiar Geir som har gitt meg fri til å skrive, Maiken og Leiv Arne for teknisk støtte, tilsette ved biblioteket på høgskulen som har vore så hjelpsame, gode kollegaer ved Flora ungdomsskule, og vener som elles har motivert og støtta meg.

Takk til min familie som har hatt tru på at eg skulle kome i mål, og vore særdeles tålmodige. Særleg takk til Arve som har heia på meg heile vegen.

Det finst eit før og etter denne oppgåva for meg. Det er ikkje resultatet nødvendigvis, men prosessen som har vore lærerik, det at alt har ein pris, og at disiplin og motivasjon er eit så viktig fundament for å nå mål. Tida er blitt meir verdfull, og etter desse fire åra sit eg att med ein lærdom om prosessar og organisasjonar som har endra synet mitt på samarbeid og læring i fellesskap spesielt, og skapingsprosessar mellom menneske generelt.

Svanøya 16.mai 2016

VIRKELIGHED

Vi leger en leg med verden
og kaller den virkelighed.
Hver enkelt bygger dens love op
på alt hvad han ikke ved.

Vi fabler os selv labyrinter frem
at løbe og gruble i.

Vi tegner os mure at stanges af
og linier at snu

Og hvis nogen vil lege en anden leg,
skal vi sige dem grundig besked.
For den lille leg, vi har fanget os i-
det er den der er virkelighed

(Kumbel 1963:66)

Innholdsfortegnelse

1.0. INNLEIING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING MED AVGRENSING.....	3
1.3 FORMÅL MED STUDIEN	5
1.4. OPPBYGGING AV OPPGÅVA.....	6
1.5 INSINUERING AV TVERRFAGLEG SAMARBEID	8
1.6 PROSESSEN OG PRINSIPPET OM LIKEVERDIG OG TILPASSA OPPLÆRING.....	9
1.7. OMGREP	10
1.7.1 Tverrfagleg og tverretatleg.....	10
2.0. TIDLEGARE FORSKING, LOVVERK OG TEORETISKE PERSPEKTIV	13
2.1. MASTER I PEDAGOGIKK. TVERRETATLEG SAMARBEID	14
2.2. TIDLIG INNSATS	14
2.3. MOEN OG TVEIT.....	15
2.4. KINGE.....	16
2.5. RØNBECK	16
2.6. RAMMEVERK	17
2.6.1. Forskrift til opplæringslova, endringar og bakgrunn.....	18
2.6.2. Spesialundervisning og opplæringslova	20
2.6.3. Fortrinnsrett for søkjarar med sterkt nedsett funksjonsevne.....	20
2.6.4. Relevante forskrifter	21
2.6.5. Bakgrunn for endring av forskrift til opplæringslova	22
2.7. SENTRALE FØRINGAR. DOKUMENT.	23
2.7.1. Meld. St. 18.....	23
2.7.2 Et løft for en enda bedre PP-tjeneste.....	24
2.7.3 Ny giv	24
2.7.4. Fylkeskommunal føring	25
2.7.5. Overgangar og born med særskilte utfordringar.....	25
2.8. TEORETISK RAMMEVERK.....	26
2.8.1 Rammer for samarbeid.....	27
2.8.2. Samanhengar og styringssystem.	29
2.9 TEORETISKE PERSPEKTIV	31
2.9.1 Dialog som verkty.....	31
2.9.2 Samarbeidsmodell.....	35
3.0 METODE.....	39
3.1. VAL AV DESIGN.....	39
3.2. DET KVALITATIVE INTERVJU	42
3.3. VAL AV INFORMANTAR.....	44
3.4. TILNÆRMING TIL INTERVJU.....	46
3.4.1. Intervjuguiden.....	47
3.5. GJENNOMFØRING AV INTERVJUA	48
3.6. ANALYSE OG BEHANDLING AV DATA.	50
3.7 KVALITETSSIKRING	51
3.7.1 Forforståing	51

3.7.2 Informert samtykke.....	52
3.7.3.NSD-søknad.....	53
3.8. ETIKK.....	53
3.8.1 Moglege feilkjelder.....	54
3.8.2. Validitetsvurdering.....	55
3.8.3. Reliabilitetsvurdering.....	55
3.8.4. Oppsummering.....	56
4.0. EMPIRI OG ANALYSE.....	57
4.1 ORGANISERING AV INNSØKINGSPROSESSEN.....	58
4.2. FORDELING OG INNHOLD.....	61
4.3. HALVKVEDA VISER OG NOTATAR PÅ GULE ARK.....	65
4.3. 1. Definering av oppgåver og evaluering.....	66
4.4. POSITIV ENERGI OG KLAR STRUKTUR.....	69
4.4.1 Oppsummering i høve organisering.....	71
4.5. SYSTEM.....	72
4.5.1. Profesjonane sine ulike innfallsvinklar og språk.....	72
4.5.2. PPT best når det gjeld lovverk?.....	73
4.5.3. Fylkeskommunen si rolle.....	74
4.5.4 Årshjul.....	75
4.5.5. Forankring i leiing.....	75
4.5.6. Vilje til tverrfagleg samarbeid og teieplikta.....	76
4.5.7. Oppsummering system.....	78
4.6. RELASJONAR.....	78
4.6.1. Krafta i den god dialogen.....	78
4.6.2 Verdien av å kunne lytte, og det å vere inkluderingsagent.....	80
4.6.3. Løysing av usemje og vilje til samarbeid.....	82
4.6.4 Aksept og dialog.....	83
4.6.5 Det holistiske menneskesynet.....	83
4.6.6 Oppsummering.....	84
5.0. DRØFTING.....	84
5.1. RELASJONELLE DETERMINANTAR.....	85
5.1.1 Interessekonfliktar og kunnskap om tverrfagleg samarbeid.....	85
5.1.2 Kommunikativ rasjonalitet.....	86
5.1.3 Å løyse konfliktar med faglege argument.....	86
5.1.4 Språkbruk og det holistiske menneskesynet.....	87
5.1.5. Tillit.....	88
5.1.6. Krafta i den gode dialogen.....	89
5.2 ORGANISATORISKE DETERMINANTAR.....	89
5.2.1. Profesjonell identitet og rolleforståing.....	89
5.2.2. Rolleforventning i tverrfagleg samarbeid.....	90
5.2.3. Felles mål.....	90
5.2.4. Struktur på møta.....	91
5.2.5. Evaluering.....	92
5.3 SYSTEMISKE DETERMINANTAR.....	92
5.3.1 Felles plattform og lovverk.....	92
5.3.2 Kunnskap om det å samarbeide.....	92

5.3.3 Teieplikta.....	93
5.3.4 Tid og ressursar.....	94
5.3.5 Forankring i leiing og årshjul.....	95
6.0 OPPSUMMERING	95
6.1 EIN REFLEKSJON I HØVE PROBLEMSTILLINGA.....	98
6.2 VEGEN VIDARE	99
6.3 ANEKDOTE OG KONKLUSJON, HEILT TIL SLUTT	100
7.0 KJELDER.....	101
7.1. FIGURAR.....	107
7.1.1.Figur 1.1.Habermas sin handlingstypologi(Habermas ,1984:285)	107
7.1.2.Figur 1.2.System-livsverda(Jenssen&Roald,2014:236)	107
7.1.3.Figur 1.Influences in Disciplinary Collaboration(Bronstein,2003:303)	107
7.1.4.Figur 2. A Model for Interdisciplinary Collaboration(Bronstein,2003:303).....	107
8.0. VEDLEGG.....	107
8.1. VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	107
8.2. VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	109
8.3. VEDLEGG 3: NSD GODKJENNING.....	112

1.0. Innleiing

I tre periodar har eg vore part i prosessen der elevar skal søkast over frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring. Eg starta i jobben som rådgjevar på ein ungdomsskule med rundt 500 elevar i 2013. Det same året vart det gjort endringar i forskrift til opplæringslova, kapittel 6, *Inntak til vidaregåande opplæring*. Mange rådgjevarar opplevde dette som krevjande, og sjølv fatta eg interesse for korleis ein i større grad kan dra nytte av kvarandre på tvers av profesjonar. Det er viktig at forskar gjer eigen posisjon kjent for lesar. (Creswell, 2007)

Med relativt kort bakgrunn i rådgjevaryrket opplevde eg at forskriftsendringane i 2013, som vist til ovanfor, resulterte i, at mange meinte at behovet for å sjå på innsøkingprosessen mellom ungdomssteget og vidaregåande i eit breiare perspektiv, tvinga seg fram i sterkare grad enn før. I den noko uklare situasjonen med nye forskrifter, der ein forsøkte å finne ut kva endringa egentleg betydde, vart det på rådgjevarkonferansar i dei ulike fylka trekt fram tverrfagleg samarbeid som ein god arbeidsmåte. Spørsmål som dukka opp var: Korleis kan vi forstå dei nye forskriftene? I eigen kommune var og spørsmålet: Korleis kan vi forstå dette i lag? Kan vi jobbe meir på tvers?

Det vaks fram eit ynskje om å studere tverrfagleg samarbeid i ein kontekst med elevar som treng særskilt tilrettelegging. Valet mitt vart tverrfagleg samarbeid knytt til innsøkingprosessen mellom det kommunale og fylkeskommunale nivået, frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring. Denne prosessen vil eg gjere greie for under punkt 1.4.2.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Bakgrunnen for valet av problemstilling er ei interesse av å sjå nærare på den tverrfaglege samarbeidsprosessen i innsøkingfasen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring, med utgangspunkt i såkalla 5.1. elevar.

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”(opplæringslova§5.1.)

Prosesen implementerer og dei utan vedtak, men som har behov for spesialundervisning, eller særskilt tilrettelegging i ein kortare eller lengre periode. Dette kan vere elevar som av ulike grunnar har ein vanske fysisk eller psykisk, og difor er avhengige av at det tverrfaglege

samarbeidet mellom etatar fungerer når elevane skal byte skuleslag. Dokumentasjon og erfaringar frå eit nivå skal overleverast frå eit nivå til eit anna, og det skal syast i hop eit best mogleg og tilrettelagt tilbod for eleven innan vidaregåande opplæring.

Det kunne ha vore aktuelt å ha sett på om endringane i forskrift til opplæringslova, kapittel 6,2013, påverka det tverrfaglege samarbeidet, men mitt val er å sjå på korleis det tverrfaglege samarbeidet fungerer i denne prosessen, fordi eg i eiga forståing ser eit forbettringspotensiale i høve det tverrfaglege samarbeidet, og har undra meg over at det ikkje er meir fokus på temaet i skuleverket og etatane rundt. Eg har erfart at ein arbeider effektivt side om side, tidvis og tverrfagleg, men at ein i for liten grad reflekterer kring det tverrfaglege samarbeidet, og korleis det fungerer.

Fokuset på fråfall i vidaregåande er stort, og det er fleire sentrale føringar i høve å betre overgangane mellom skuleslaga, og at ein i større grad bør tenke heilskapleg, Jfr.St.meld.nr 11(2008/2009) *Læreren, rolla og utdanningen*, og den såkalla *Samhandlingsreforma*, St.meld.47(2008/2009). Ein kan seie at innsøkingprosessen er over når eleven har søkt, men at den indirekte er ein del av overgangen, fordi dei tiltaka ein blir einige om i innsøkingfasen, påverkar heile overgangsprosessen.

Målet med å ha fokus på elevar med særskilte behov er at eg i eiga forståing ser ein samanheng mellom korleis det tverrfaglege samarbeidet fungerer, og det endelege tilpassa tilbodet til elevar med særskilte behov. Sidan innsøkingprosessen, som tidlegare nemnt, er ein del av førearbeidet til overgangsprosessen, har eg har valt å ta med perspektiv om overgangar , sjølv om problemstillinga i denne oppgåva går på det tverrfaglege samarbeidet i prosessen frå det kommunale til det fylkeskommunale. Ved å tenke at overgangen startar lenge før ein søker, blir dette ein delkomponent i overgangsprosessen.

Oppgåva søkjer svare på spørsmål knytt til det tverrfaglege samarbeidet. Målet er å belyse samarbeidet frå starten der ein systematiserer elevane utifrå vanskar, utfordringar og behov , og fram til innsøkingmøta er gjennomførte.

Intensjonen min har vore å belyse den tverrfaglege samarbeidsprosessen ut i frå rådgjevarar frå to ulike etatar sine perspektiv, PPT og skule. Korleis meiner dei innsøkingprosessen fungerer når det gjeld tverrfagleg samarbeid?

1.2 Problemstilling med avgrensing

Problemstillinga i denne studien er:

Korleis fungerer det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingfasen frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring for elevar med rett til, eller behov for, spesialundervisning?

For å kunne svare på problemstillinga har eg intervjuar rådgjevarar frå to ulike etatar om deira erfaringar i høve samarbeidsprosessen frå ungdomssteget til vidaregåande, i høve elevar med særskilte behov.

Forskingsspørsmåla eg har valt for å kunne svare på problemstillinga er :

- *Korleis erfarer rådgjevarane at det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen fungerer?*
- *Kva faktorar styrker det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen ?*
- *Kva faktorar hemmar det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen?*

Den ordinære søknadsfristen for inntak til vidaregåande opplæring er 1. mars. For elevar med rett til spesialundervisning er fristen 1. februar etter forskrift til opplæringslova, kapittel 6. Intensjonen til UDIR (2013) er at arbeidet og prosessen med desse elevane skal vere så god at dei skal få all den hjelp og støtte fagleg, og emosjonelt, dei har krav på i vidaregåande opplæring. Intensjonen er og at det skal forhindre fråfall. «Alle overgangar i barns og unges oppvekst medfører risiko!»(Talenter for framtida ,2013:1).

Perioden er hektisk for alle impliserte i dette arbeidet, og det vert stilt store krav til godt tverrfagleg samarbeid, både i høve fristar, deling av opplysningar, underskrifter og innhenting og diskusjon om opplysningar til sakkunnige rapportar. Når det gjeld sakkunnig rapport, som er eit førande dokument i arbeidet, blir denne skriven av PPT.

”Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter §5-1, eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter §5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering, §5-3, av dei behova eleven har. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva opplæringstilbod som bør givast”(lovdata.no)

Retten til spesialundervisning er regulert av opplæringslova §5.1, første ledd. Dette gjeld elevar som ikkje får, eller kan få tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa (Rettleiar til spesialundervisning, UDIR 2014) I det tverrfaglege samarbeidet er det og elevar i systemet som har eit avgrensa behov for spesialundervisning, eller ekstra tilrettelagt undervisning. Det kan vere elevar med diagnosen dysleksi utan vedtak, eller det kan vere elevar med høgt fråvere som står i fare for å ikkje få karakter i fleire fag. Desse har ikkje rett til spesialundervisning, etter vedtak og §5.1. i opplæringslova, men dei kan ha eit behov for ekstra tilrettelagt, eller spesialundervisning i ein kortare eller lengre periode, difor tittelen med –rett til, eller behov for ,spesialundervisning.

Forskriftsendringa i høve kap. 6 i opplæringslova(2013) har og gjort sitt til at ein må implementere elevar i det tverrfaglege samarbeidet som ein periode kan trenge ekstra tilrettelagt, eller som i denne oppgåvetittelen, med eit behov for spesialundervisning. Elevar som har eit enkeltvedtak etter §5.1. i opplæringslova skal ha ein individuell opplæringsplan, ein såkalla ,IOP, eit viktig arbeidsdokument i det tverrfaglege samarbeidet. For elevar med behov for spesialundervisning i eit avgrensa omfang, som nemnt ovanfor, er det generelt nok med ein mindre plan(UDIR,2013)

” Alle elevar som har eit enkeltvedtak etter §5.1. i opplæringslova skal ha ein individuell opplæringsplan, ein IOP. For elevar med behov for spesialundervisning i eit begrensa omfang, er det generelt nok med ein mindre plan(UDIR,2013)

Samarbeidet blir intensivert frå september og til søknadsfristen 1.februar,men sjølve prosessen startar allereie våren på niande årssteget, ved at ein skaffar ei oversikt over kva elevar dette gjeld, kva vanskar dei har og kva vedtak den enkelte elev har. I denne oppgåva vil eg ha hovudfokus på sjølve møta, men vil og kome inn på handlingar utanfor desse samlingane, i den grad det er relevant for problemstillinga.

Funna vil bli knytt opp mot teori om integrasjons og samarbeidsformer ved Habermas, Jürgen(1984, 1987,1997 ,1999 og 1999b) sine teoretiske betraktningar kring kommunikasjon og dialog, og Bronstein, Laura (2003). Grunnen til at eg har valt desse er at funna kan knytast opp mot modellen til Bronstein(2003)i høve tverrfagleg samarbeid, og Habermas sine innfallsvinklar til samhandling og dialog. Empirien og analyse av denne vil deretter bli drøfta opp mot teorien. Lauvås& Lauvås(2004) sine betraktningar om tverrfagleg samarbeid er og ein viktig del av oppgåva.

Mi avgrensing ligg i at eg er oppteken av samarbeidet ut i frå erfaringane til dei som høyrer til den tverrprofesjonelle kjerna i samarbeidet, skule ungdomssteg, vidaregåande opplæring og pedagogisk psykologisk tenestekontor, PPT. Det er rådgjevarane i dei to ulike etatane sine stemmer eg vil få fram. Dei kan vere definert som spesialpedagogiske koordinator eller saksbehandlarar i PPT, men har alle noko av rådgjevarrolla i arbeidsutøvinga si. Det tverrfaglege ligg i at dei har ulike profesjonar og høyrer til ulike etatar, skule og PPT. Foreldre og spesialisttenester som helse og barnevern kan og vere partar i samarbeidet, men er i denne oppgåva med som ein del av utsegna til informantane.

Kan det vere ein svakheit i oppgåva? Blir det for snevert? Desse vurderingane kjem eg tilbake til i metodekapittelet, men grunngevinga er at det er stemmene til rådgjevarane i skule og PPT eg meiner kan seie mest om korleis det tverrfaglege samarbeidet fungerer.

Ein anna grunn til val av problemstilling er at eg finn særst lite forskning på dette temaet, innan utdanning. Tidlegare forskning er oppteken av sjølv overgangen, men fokuserer i liten grad på innsøkingprosessen. Mykje av forskinga på tverrfagleg arbeid er og innan helse. Det kan vere at dette er meir implementert i utdanninga innan helsefag, slik at lærarprofesjonen har ei utfordring i å få meir forskning på dette området.

1.3 Formål med studien

Formålet med studien er å finne ut korleis rådgjevarar frå ulike etatar opplever innsøkingprosessen frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring, med utgangspunkt i born med særskilte behov. Det ligg og ein intensjon om å kunne medverke til forbetring når det gjeld det tverrfaglege samarbeidet, og via det sjølv prosessen. Min kunnskap og forståing ligg i at samarbeidet er prega av for lite kunnskap om kva tverrfagleg samarbeid går ut på, slik at prosessane blir for personavhengige .

”Tverrprofesjonelt samarbeid kan være krevende, da det forutsetter høy grad av bevissthet om egen kompetanse i forhold til egen profesjon. Samtidig er det viktig å ha kjennskap til ,og forståelse for de andre profesjonenes kompetanse og tjeneste, slik at deltakerne kan ivareta en helhet overfor pasient/bruker ”(Willumsen, 2009:22)

Ved å rette søkelyset mot dette caset, som eg har definert denne det tverrfagleg samarbeidet i innsøkingprosessen til, er håpet at det kan kome fram moment i forskinga som kan brukast til ei mogleg forbetring, eller eventuelle endring av rutinar og prosessar. Kanskje er tida komen

til at ein bør rette meir fokus mot tverrfagleg samarbeid innan utdanningssektoren? Ved å vise til forskning i andre sektorar, då fortrinnsvis helseetaten, vil eg rette fokuset mot det som er gjort i andre etatar, samstundes som denne oppgåva og er eit bidrag i høve tverrfagleg samarbeid innan utdanning.

Temaet er relevant då fleire stortingsmeldingar viser til at det er nødvendig å tenke tverrfagleg for å dra vekslar på kunnskapen til kvarandre, og motverke fragmentering i prosessar. Dette kjem fram både i St.meld.nr 11(2008-2009) og Meld.St.13(2011-2012).

”I et moderne samfunn er tverrfaglighet en nødvendighet. Samfunnslivet er så sektordelt, kunnskapen så spesialisert og funksjonsdifferansieringen så langt drevet, at helhet og sammenheng er blitt vanskelig å handtere.(Lauvås& Lauvås ,2004:17)

Dette er og i tråd med Klein(2004) som forklarar behovet for tverrfagleg samarbeid med at vanskane fagfolk ofte arbeider med, er så samansette og komplekse at dei ikkje kan løysast av profesjonane enkeltvis. Ved å forske på det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen, og slik og løfte fram kva som ligg til grunn for det tverrfagleg samarbeidet frå det politiske nivået si side , i tillegg til teoretiske prinsipp og empiri, ligg det eit ønskje om å bidra til å heve kvaliteten på arbeidet .”En av de viktigste utfordringene er å tenke helhetlig og samordne innsatsen på tvers av fagområder”(Rundskriv q16-2013:1)Eit formål er at meir fokus på det tverrfaglege samarbeidet kan gjere prosessane betre, og ideelt sett føre til betre tilrettelegging for den enkelte elev.

1.4. Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er bygd opp kring seks kapittel, som beskriv korleis eg har arbeidd under forskingsprosessen. Kapittel ein vil gjere greie for val av tema, problemstilling med avgrensingar, formål med oppgåva og avklaring av omgrep.

Kapittel to tek føre seg tidlegare forskning, teori og rammeverk. Her er og ein presentasjon av forskrift til opplæringslova, då dette er reiskapen ein bruker i det tverrfaglege samarbeidet i heile innsøkingprosessen.

Under-rammeverk- vil eg gjere greie for San Martin Rodriguez, Leticia, Beaulieu, Marie-Dominique, D’ Amour& Ferrada- Danielle og Ferrada- Videla, Marcela(2005)si forskning som vektlegg at ein ser på tverrfagleg samarbeid ut ifrå tre determinantar, eller faktorar i høve

tverrfagleg samarbeid. Desse dannar den raude tråden i oppgåva, og er brukt for å systematisere funn og drøftingsdelen, ei ramme for oppgåva. Intervjuguiden er og bygd opp kring kategoriane, organisering, kommunikasjon /relasjonar ,og system.

Rodriguez, et al(2005) sitt syn er at for å belyse tverrfagleg samarbeid er det viktig å studere desse tre kategoriane, eller determinantar som dei blir kalla i studien til Rodriguez, et al, fordi desse vil verke side om side, og ha ein synergieffekt på kvarandre. For å få eit heilskapleg bilete når ein skal forske på tverrfagleg samarbeid, hevdar Rodriguez, et al(2005) at det er viktig å sjå desse faktorane kvar for seg og i ein samanheng Dette kjem eg tilbake til i 2.8.1. Funna blir så hovudsakleg drøfta opp mot Laura Bronstein(2003) sine to modellar, og Habermas, Jürgen(1984,1987,1997,1999 og 1999b)

Kapittel tre handlar om kva metodisk framgangsmåte som er nytta. Her blir det gjort greie for mi eiga forforståing , og korleis eg systematisk har arbeidd meg fram, frå ide til resultat. Kapittelet tek og føre seg refleksjonar kring etiske vurderingar, validitet og reliabilitet.

Kapittel fire tek føre seg funn, empiri og analyse. Målet har vore å belyse kva informantane seier, ut i frå deira livsverd, og korleis ein kan ein sjå og tolke utsegna i høve kvarandre. Funna er systematisert, transkribert, kategorisert,analysert og summert.

Drøftinga av funna opp mot teori i kapittel fem er som tidlegare nemnt kategorisert opp mot dei tre determinantane til San Martin Rodriguez, et al (2005) *The determinants of succesful collaboration: A review of theoretical end empirical studies.*

Ved å bruke Rodriguez, et al(2005)si systematiske inndeling har eg strukturert meg sjølv gjennom heile prosessen, til å få eit heilskapleg bilde av det tverrfaglege samarbeidet. Denne skjematisk oppdelinga i tre komponentar har tvinga meg til å rydde og stramme opp funna, og til å sortere funna i enkeltdelar, men og å sette dei i hop til ein heilskap slik Rodriguez ,et al(2005) ser det i si forskning. Rodriguez et al(2005)la via sine funn fram, at det i for liten grad var vektlagt systemiske og organisatoriske faktorar, i tverrfagleg forskning. Dei peika på at det i for stor grad var lagt vekt på det relasjonelle perspektivet, aleine, og at dette er vesentleg, men at det og er viktig å sjå bildet i ein større samaheng.

I kapittel 6 vil eg summere funna, og sette studien inn i eit framtidig perspektiv.

1.5 Insinuering av tverrfagleg samarbeid

Både St. Meld 11(2008-2009), Læreren , rolla og utdanningen, og Meld.18(2010-2011)Læring og fellesskap, med strategien- *fange opp, følge opp*- legg vekt på at oppgåver innan utdanningssektoren og PPT i større grad bør samordnast i eit tverrfagleg samarbeid.Meld.St.18. var den fyrste stortingsmeldinga som gav ei heilskapleg beskriving av det spesialpedagogiske området sidan St.meld.nr.23(1997-1998)*Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilte behov*(UDIR,2013:1) Også den såkalla samhandlingsreforma, St. Meld. 47, poengterer dette, med vekt på brukar og behandlar. Sidan problemstillinga i denne oppgåva på mange måtar tangerer mot temaet velferd og helse, har eg valt å ta den med.

Diverse føringar løftar og fram at ”dialogen mellom PPT og skole er nødvendig for å sikre eit best mogleg tilbod ut frå føresetnadane til eleven”. (Møre og Romsdal fylkeskommune,2011).I rettleiaren til ”*Tidleg innsats*” (UDIR, 2014) blir det poengtert at ved overgangen frå grunnskule til vidaregåande opplæring ” bør skolene begynne arbeidet med å vurdere elevens behov før skolestart..” Samtidig blir det poengtert at overføring av opplysningar frå eit nivå til eit anna, her kommune og fylkeskommune, er basert på samtykke frå elev eller foreldre etter fylte 15 år.(Forvaltningslova §13 første ledd, nr 3). Kunnskap til reglar og lovverk er slik eit viktig element, i det tverrfaglege samarbeidet.

I Embetsmannsoppdraget 201 står det følgjande:

” Fylkesmannen skal i saker som omfattar barn i oppvekst og læring, stimulere til samarbeid og samordning på tvers av etater og fagområder. Å følge med og bidra til at et slikt samarbeid skjer på lokalt nivå, er en viktig del av samordningsmodellen”(Statped, i Embetsoppdraget:1)

Opplæringslova definerer retten til spesialundervisning, og intensjonen i lovverk og offentlege dokument er at born med særskilte behov, skal få eit heilskapleg tilbod. Det blir og lagt til grunn at aktørane samarbeider på tvers av profesjonar, til elevens beste.(St.meld.nr.30, 2003-2004)

I skriv frå fylkesmannen i Østfold (2014) ,er det i tillegg lista opp systemiske, organisatoriske og relasjonelle faktorar som bør ligge til grunn for eit formålstenleg tverrfagleg samarbeid på ei koordinatorsamling med tittelen –Perspektiver på tverrfaglig samarbeid-2014. Her blir det vist til Embetsmannsoppdraget 2015, og Omsorgsplan 2015/2020(UDIR,2014) I dokumentet

har ein og med utsegn om å gjere kvarandre gode. Allereie i Helse for Norge(1987) vart det understreka at tverrfagleg samarbeid er ressurskrevjande.

” Politikere må forstå at samarbeid og samordning tar tid og at det må gis økonomisk - rom-for samtaler og møter både i det direkte arbeid med pasientene, og mellom dem som gir omsorg(1987:105)

Dette finn eg relevant i høve arbeid med elevar med særskilte utfordringar . Lauvås & Lauvås (2004:18) skriv og at det ikkje berre handlar om brukarane sitt beste, men at tverrfagleg samarbeid er eit spørsmål om effektiv ressursutnytting. Og her er dei og inne på ei vesentleg utfordring, slik eg ser det. Skal ein oppnå dei måla som det overordna nasjonale nivået legg til grunn, er det truleg lite formålstenleg at sektorane opererer uavhengig av kvarandre?

Rundskriv,Q-16(2013)”Forebyggende innsats for barn og unge” oppmodar at ein arbeider på tvers av område og forvaltningsnivå i høve born og unge, og at ein bruker samsyn i eit større perspektiv.

1.6 Prosessen og prinsippet om likeverdige og tilpassa opplæring

UDIR(2011) poengterer at prinsippet om likeverdige behandling må forståast slik at elevane må behandlast ulikt, utifrå personlege føresetnader. I sjølve prosessen, som eg vil gjere greie for under, har dei ulike instansane forholdsvis klare oppgåver, men som utgangspunkt for arbeidet ligg det at det finns grunnleggjande prinsipp som er gjennomgåande for all læringsverksemd i norsk skule, nemleg prinsippa om likeverdige og tilpassa opplæring i ein inkluderande skule. I tillegg kjem den lovfesta retten til spesialundervisning. Dette er komplekse saker, då det handlar om menneske, der det sjeldan er ein fasit i høve kva som tener den enkelte elev.

Tilpassa opplæring handlar om å gje alle like moglegheiter til opplæring, uavhengig av evner og føresetnader.(UDIR,2011) .Dette er fundamentet for det tverrfaglege samarbeidet, i tillegg til lovverk og fastlagde arbeidsoppgåver. Fylkeskommunane har sine årshjul med klår ansvarsfordeling mellom avgjevande skule, det vil her seie ungdomssteget, vidaregåande opplæring og PPT. Avgjevande skule skal blant anna rettleie og rådgje elevane, for deretter å informere om og hjelpe til med å søke via Vigo, ein nettstad som er driven av fylkeskommunane og Oslo kommune, fyller ut diverse skjema og eventuelle tilleggsskjema.

Eleven si stemme må sterkt inn i det tverrfagleg samarbeidet, den må ligge i botn, og vere grunnfundamentet. Eit viktig førearbeid er i så måte og finne ut kva ynskje og mål eleven har.

”At man, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremst må passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpkunst.”(Gravaas og Gaarder, 2011:67)

Skulen skal og sjå til at sakkunnig vurdering, og rett dokumentasjon ligg ved. Mottakande skule skal kalle inn elevar med føresette, avgjevarskule, avgjevar og mottakar PPT, til samtale om kva tilbod ny skule kan gje. I nokre tilfelle kan dette vere den same personen frå PPT, om ein har ei gjennomgåande rolle. Vidaregåande skal så utarbeide enkeltvedtak for elevar som søkte til 1. februar, innan juni.

Utdanningsavdelinga si rolle er å vere rådgjevar og hjelpeinstans i innsøkingfasen, og informere om forskrifter og lovverk. PPT skal samarbeide med skulane i innsøkingprosessen om systemarbeid og individ, gjennom heile skuleåret, i tillegg til at dei skal utarbeide sakkunnig vurdering(UDIR,2014). PPT utarbeider ei sakkunnig vurdering til inntak og ei ny til opplæring. Opplysningane skal først saman, slik at ein kan sy i hop eit heilskapleg opplegg, som skal vere fundamentet for at eleven skal få eit tilpassa opplegg i vidaregåande opplæring, og slik ha best mogleg føresetnad for å fullføre vidaregåande opplæring.

” Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane til den enkelte elev, lærlingen og lærekandidaten(opplæringslova §9-3).

1.7. Omgrep

1.7.1 Tverrfagleg og tverretatleg

I diverse litteratur går omgrepa tverretatleg og tverrfagleg om kvarandre. Eg har valt å bruke omgrepet tverrfagleg i denne oppgåva. Glavin og Erdal(2000:28)definerer tverrfaglig samarbeid som samhandling der ulike faggrupper og profesjonar jobbar saman om ei felles utfordring eller problem, mot eit felles mål. Lauvås og Lauvås(2004:45)skil mellom det tverrfaglege og det fleirfaglege.

»I en flerfaglig modell vil hvert fag bidra til å belyse et problem, men det etableres ikke noen direkte kontakt mellom de ulike innfallsvinkler og kunnskapsbaser som fagene representerer. (..)I det tverrfaglige samarbeidet derimot, vil de som deltar i

kunnskapsinnhenting, også se på det som sin oppgave å lage syntesen sammen, på tvers av de faggrensene som i utgangspunktet skiller dem.”

Denne definisjonen er i tråd med mi forståing av tverrfagleg samarbeid, ein ønskjer å saman skape kunnskap og eit heilskapleg bilete av eleven og situasjonen, på tvers av faggrenser. Å kunne kombinere kunnskap og ferdigheiter ,er og ein vesentleg faktor.

”Tverrfaglige team kombinerer kunnskaps-og ferdighetsområder, teori og metoder, som ingen enkeltpersoner alene besitter. Over tid lærer teammedarbeiderne av hverandre” (Lauvås& Lauvås 2004:211)

I litteraturen ser ein at omgrepa går litt om kvarandre. Det kan og vere krevjande å vere heilt konsekvent i bruk av desse(Knutsen, 2004)

I høve problemstillinga i denne oppgåva er Lauvås & Lauvås(2004) sin definisjon om å ta i bruk kunnskapen til kvarandre, teori og metodar, som nemnt ovanfor, og Bronstein(2003)sin definisjon i høve det å arbeide mot eit felles mål, vesentleg.

”En effektiv mellommenneskelig prosess som legger til rette for oppnåelsen av mål som ikke kan bli nådd når individuelle profesjonelle handler på egen hånd”. (Bronstein,2003:299)

Sjølve interaksjonen er og relevant, det at ein vil sikre kvalitet ved å utnytte den samla kompetansen, i dialog med andre etatar, og saman utvikle kunnskapen vidare.

”Tverrfaglig samarbeid er interaksjon mellom representanter fra ulike fag med et dobbelt formål. Det ene er å sikre kvalitet i arbeidet ved å utnytte den samlede faglige kompetansen maksimalt. Det andre er å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag og stimulere til faglig utvikling innen bidragende fag. De samarbeidende skal utvikle tverrfaglig kunnskap og kompetanse, ikke bare bidra med det de representerer fra et fag eller profesjon, til løsning av en oppgave. Samarbeidet skal utvikle tverrfaglig kunnskap og kompetanse, som den enkelte ikke kan oppnå alene”(Lauvås&Lauvås,2004:53)

Mi tolking av tverrfagleg samarbeid er at ein ved å arbeide tverrfagleg kan skape ny kunnskap. Ein kunnskap som blir skapt ved at ein deler, arbeider i lag, og saman dannar ny kunnskap ut i frå erfaringar og teori, som og kan brukast til å forbetre neste prosess. Eit anna moment er at ein kan dra nytte av kunnskapen til kvarandre på tvers av profesjonar, arbeide

mot eit felles mål, og oppnå breiare kunnskap i lag enn om ein hadde arbeidd side om side kvar for seg. Saman er ein betre enn aleine, det vil seie at felles løysingar er meir formålseffektive, enn om ein arbeidde kvar for seg

Knoff(1985a:130)definerer samordning som:

” arbeid som har til mål å oppnå såkalla synergieffektar, at tiltaka forsterkar kvarandre gjensidig, slik at den samla effekten blir større enn resultatata for kvart enkelt tiltak isolert sett”

Hønningstad(1996) i Willumsen(2009)samanliknar tverrfagleg samarbeid med musikken frå eit orkester. Alle må meistre sine instrument for at det skal klinge godt, og resultatet skal bli bra.

I denne oppgåva blir tverrfagleg samarbeid tolka som at ulike profesjonar kjem i hop med eit mål om å løyse ei oppgåve saman, utnytte den enkelte sin spisskunnskap, og lære av kvarandre. Slik eg ser det, er det og relevant å ta med Wisted & Christie Mathiesen(1995) sitt moment om at det må skje ein reell vitskapleg integrasjon av dei ulike bidraga, teoretisk eller metodisk. Sjølv om deira utsegn primært gjaldt tverrfagleg samarbeid innan forskning, er mitt syn, at det har ein grad av overføringsverdi til generelt å gjelde tverrfagleg samarbeid.

Teorien viser og at det er viktig at deltakarane har kunnskap om sin eigen profesjon og rolle, og at ein går inn for å spele kvarandre gode. Det handlar og om at ein til saman dannar ein heilskap , ein arbeider meir formålseffektivt og , som tidlegare nemnt, summen av kunnskap blir til noko større enn delane sett i hop kvar for seg.

Det komplekse i arbeidet med menneske kan lettare løysast om ein bidreg i eit fellesskap, der målet er å sjå ein heilskap.

”I virkelig tverrfaglig samarbeid vil de som deltar også se det som sin oppgave å lage syntesen sammen, på tvers av de faggrensene som i utgangspunktet skiller dem.”(Keiser& Lund ,1993: 20-23).

Klein(1990)meiner at ein i større grad treng eit felles rammeverk for diskusjon og forskning i høve tverrfagleg samarbeid, at det for ofte blir for uklart kva ein vil oppnå og at ein difor treng meir forskning på området. Men kva er i så fall utført tidlegare? I det følgjande kapittelet tek eg med eit utval av forskning og styringsdokument i høve tverrfagleg samarbeid.

2.0. Tidlegare forskning, lovverk og teoretiske perspektiv

I dette kapittelet vil eg presentere tidlegare forskning, ulike styringsdokument og teoriar som har tyding for problemstillinga i denne oppgåva. Eg har og valt å ta med to masteroppgåver under tematikken, om kva som er utført av tidlegare forskning. Grunngevinga for dette er at det er avgrensa med forskning på tverrfagleg samarbeid og utdanning, i tillegg speglar dette utvalet den litteraturen som motiverte meg, og som var inngangar i startfasen, til å skrive om temaet. Desse studiane, meiner eg og har relevans i høve problemstillinga.

Gudmund Hernes sin FAFO-rapport(2010) »Gull av Gråstein» handlar om fråfall, eller metodar for å auke gjennomføringa i vidaregåande opplæring. Eit av mange ordtak han brukar i oppsummeringa er:- *Elevene kommer som de er. Skolens oppgave er å gjøre dem til noe annet.* Hernes skriv og mykje om oppfølging. I sine anbefalingar i høve fråfall skriv han ”*Lærerne i den videregående skolen må bli bedre informert om de ulike vansker eleven kan ha før skoleåret starter*”. Hernes er tydeleg på at prosessen med overlevering av informasjon om eleven bør styrkast, før ein går frå det kommunale systemet til det fylkeskommunale.

Hernes skriv og at overgangar er viktige i høve det å få elevane til å fullføre vidaregåande opplæring. Han er oppteken av det han kallar brekkpunkt der elevane fell i frå. Slike punkt kan vere feriar, eller starten på vidaregåande opplæring. Medan Tony Blair si oppskrift var utdanning, utdanning og utdanning, er Hernes si anbefaling oppfølging, oppfølging, oppfølging.(Rapport til FAFO,2011:35).Rapporten peikar og på at ei viktig årsak til fråfall er ,ikkje bestått- i eitt eller fleire fag. Dette betyr, i følgje Hernes, at ei oppfølging i høve dei som har eit «hengefag» kan ha effekt på slutføringa.

Hernes peikar på oppfølging og prosessen i sjølve overgangsfasen, mellom ungdomstrinn og vidaregåande, som område det bør satsast på. Det vil seie at all informasjon som blir overlevert i god tid før eleven går frå det kommunale til det fylkeskommunale nivået, og gode opplegg ein kan einast om, vil kunne styrke eleven si vidare ferd.

I dette lyset er sjølve innsøkingsprosessen og det tverrfaglege samarbeidet, og korleis dette fungerer, viktig, i høve målet om å få fleire til å fullføre vidaregåande opplæring. Ved å forske på det tverrfaglege samarbeidet kan ein samstundes få meir kunnskap om utfordringar i høve ein del av overgangsprosessen. Kva fungerer i det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingsprosessen ,og kva er hemmande faktorar? I tillegg kan ein vere med å belyse ein

del av den overgangen som Hernes meiner er essensen i å styrke gjennomføringa i vidaregåande opplæring, for elevar med særskilte utfordringar.

2.1. Master i pedagogikk. Tverretatleg samarbeid.

Pia M Drevdal, HIA, har skrivne ei masteroppgåve i pedagogikk om tverretatleg samarbeid der ho har belyst temaet gjennom intervju med representantar frå skule og barnevernstenester i fire kommunar i Agder, med problemstillinga: *”Hvordan er praksis for samarbeid mellom skole og barnevernstenesta i fire kommuner i Agder”?*

Drevdal har konkludert med at det som kan svekke eit tverretatleg samarbeid er mangel på ressursar. Underbemanning hjå barnevernet gjer at dei i liten grad kan prioritere samarbeid med skulane. For lite informasjonsformidling er og eit punkt som er bremsekloss, og det at skular vegrar seg for å melde saker til barnevernet, fordi ein fryktar at det vil problematisere samarbeidet med foreldra.

Når det gjeld faktorar som styrker det tverretatlege samarbeidet konkluderer Drevdal med kunnskap om samarbeidspartnaren som eit punkt, hyppig kontakt og tilgjengelegheit mellom partane som eit anna, og ei formalisering av samarbeidet som eit tredje punkt som kan styrke kvaliteten på samarbeidet. Vidare konkluderer ho at det tverretatlege samarbeidet bør settast i system, og ha ei viss grad av formalitet skal det fungere.

2.2. Tidlig innsats

For å lukkast med tilpassa opplæring i overgangen mellom ungdomssteget og vidaregåande trengs det ei samordning av fleire instansar på ulike nivå. Sjølv målsetjinga med samarbeidet er at elevar med særskilte vanskar skal få ei tilpassa opplæring som fungerer for den enkelte.(UDIR,2011)

Rambøll og NOVA la i 2010 fram ein FOU rapport der overgangar mellom skuleslaga blir sett på som eit innslag i tidleg innsats. FOU rapporten peikar på at medan ein tidlegare meinte at elevane skulle starte på høgare trinn med –blanke ark- er no grunntanken at eit godt førearbeid frå avsendar, gir mottakar gode moglegheiter til å førebu seg, slik at eleven blir møtt på best mogleg måte. Tilpassa opplæring blir sett på som nøkkelen til å kunne lukkast

for born og ungdom med særskilte behov. Dette kan ein sjå på som ein del av tidleg innsats, eit mål om å vere i forkant.

”Tidlig innsats dreier seg overordnet sett om å flytte tyngdepunktet i arbeid med barn og unge fra å *behandle* problemer til å *forebygge* at de oppstår, og fra å ha en ”vente og se hvordan det går”-holdning til å gripe inn straks man oppdager at et problem er under utvikling. Ved å forebygge og ta tak i problemer på et tidlig tidspunkt, kan man forhindre at de vokser seg store. Det ligger både en samfunnsøkonomisk gevinst i dette, og gevinster for den enkelte. (Rambøll 2010:31)

Ved å rette fokuset mot det tverrfaglege samarbeidet, det ein kan få til på tvers av profesjonar, vil ein kunne løfte tilbodet til eleven etter innsøkingfasen, og saman få det mest mogleg tilpassa eleven sine behov og føresetnader. Dette vil kunne kvalitetssikre ikkje berre innsøkingprosessen ,men og overgangen mellom dei to nivåa, det kommunale og det fylkeskommunale. Ei styrking av det tverrfaglege samarbeidet mellom skulenivåa, vil slik rapporten peikar på, vere eit viktig innslag i –*Tidleg innsats*-. (2014)

2.3. Moen og Tveit

Moen og Tveit(2012) var ansvarlege for eit prosjekt ved NTNU, Norges tekniske høgskule i Trondheim, kor ei av målsettingane var å utvikle og forbetre samarbeidet mellom PPT, pedagogisk psykologisk tenestekontor, og skular. To kommunar og sju masterstudentar var med i prosjektet. Ein konklusjon var at medan PPT ynskte å dreie samarbeidet mot systemretta forhold, var lærarane meir opptekne av utfordringar knytt til enkeltelevar.

Ein konkluderte og med at kunnskap om kvarandre sine profesjonar var nødvendig i større grad.

” Kunnskap om og bevissthet om deltakernes likeverdighet kan være nyttig i alle faser av et samarbeid, når man individuelt og/eller kollektivt planlegger et møte, når man er i det og når man reflekterer over det i etterkant”. (Moen & Tveit, 2012:19)

Moen og Tveit viser og til studia til(Fylling& Handegård,2009) som problematiserer dei ulike innfallsvinklane PPT og skulen har. Kan dei samordnast? Blir det samarbeid? Eller

opererer ein side om side? Moen (2012) problematiserer og kor viktig det er å ha tru på eiga kunnskap, slik at autoriteten i det tverrfaglege arbeidet blir likt fordelt.

”Kort oppsummert handler relasjonskompetanse om evnen til å anerkjenne andre og samtidig bevare seg selv”(Moen,2012:27)

2.4. Kinge

Emilie Kinge(2012)skriv om det tverrfaglege arbeidet som håpet i arbeidet med ungdom. Særskilt oppteken er ho av dialogen som arbeidsform, og det relasjonelle aspektet. Dette skriv og Strendo(2015) om i si masteroppgåve, som er ei kvalitativ studie av eit utval lærarar si oppfatning av forhold knytt til kontakt og samarbeid med PPT.

Strendo(2015) konkluderer med at lærarar er opptekne av det relasjonelle aspektet innan samarbeid, men at det er overraskande lite å hente innan forskingslitteraturen om verdien av dette i teoretiske modellar. Ho skriv og at ei forståing av sjølve systemet er ein viktig føresetnad for å lukkast i samarbeidet, og at det ser ut til at forholdet mellom PP-rådgjevarar og lærarar er blitt meir symmetrisk over tid.

Kinge(2012) set fram ei mengd spørsmål, der relasjonelle moment kan vere ein innfallspport. Korleis kan ein løyse komplekse utfordringar i ulike system til beste for barnet? Kinge skriv og at i konfliktfylte situasjonar kan den einskilde sin fagkompetanse i lag med andre profesjonar, i eit tverrfagleg samarbeid, bidra til problemløysing og nye framtidslys for born, såframt ein har ei open haldning, lyttande innfallsvinkel og ikkje går inn i det tverrfaglege samarbeidet med eit fasitsvar.

”Kommunikasjon handler ikke minst om hvordan vi ser på oss selv i forhold til andre, og den maktstrukturen som eksisterer mellom kommunikasjonspartnerne. Ser jeg på meg selv som ekspert med et sannhetsbudskap som skal formidles, vil dialogen neppe være den naturlige samtaleformen. Argumentasjon anses å være en motsetning til empati. Ønsker vi innlevelse, er dette motstridende til å skulle overlevere, overbevise eller overtale andre til et forhåndsbestemt budskap. (Kinge,2012: 213)

2.5. Rønbeck

Rønbeck(2003)skriv om tverrfagleg samarbeid i si PhD-avhandling” *Tverretatlig samarbeid i spesialundervisninga. Oppfyller det spesialpedagogiske arbeidet kravene som stilles i offentlige dokument?*

Artikkelen er basert på ein studie av foreldre og fagfolk sitt samarbeid med elevar som har omfattande vanskar. Tematikken er tverrfagleg samarbeid i ansvarsgrupper. Rønbeck konkluderer med at det er krevjande å få til eit konsensusbasert tverrfagleg samarbeid. Ei av årsakene, i følgje Rønbeck, er at dei fleste fagpersonar arbeider med borna utifrå si eiga forståing av situasjonen. Denne studien fokuserer på samarbeidet mellom foreldre og profesjonane, og konkluderer med at foreldra berre blir støttespelarar og i liten grad representerer ei eiga stemme. Dette er med på å auke konfliktnivået, ifølgje Rønbeck.

Rønbeck skriv og at sjølv om ein har kome eit stykke lenger i høve tverrfagleg samarbeid , så skjer det stadig at møta ikkje bringer fram eit meir heilskapleg og samanhengande tilbod for elevane. Og det heilskaplege bildet er vel fundamentet for intensjonen med tverrfagleg samarbeid?

I følgje Rønbeck(2003) er det og behov for å endre haldningar, verdien av og forståinga av eiga rolle i det tverrfaglege samarbeidet. Ho konkluderer med at det er behov for kunnskap og forståing om korleis ein kan få tverrfagleg samarbeid til å fungere. Som tidlegare nemnt, og i tråd med Rønbeck sine funn, er det lite forskning å finne innan dette feltet, når det gjeld utdanning.

Rønbeck(2003) problematiserer og at spesialisttenestene i for liten grad deltek i det tverrfaglege samarbeidet, etter at dei har sett diagnosar og avslutta utgreiingar. Dette kan vere instansar som legar og barnevern.

Ei utfordring er at ”de fleste fagpersoner arbeider med barnet alene, sett i lys av sin egen forståing av situasjonen.(Rønbeck,2003:22)Rønbeck hevdar og at i eit nytt system der samarbeidet er reelt, vil det vere ein føresetnad at ein jobbar saman som likeverdige partar. Vidare skriv Rønbeck at sjølv om tverrfagleg arbeid avgrensar eige sjølvstende og autonomi, kan eit tverrfagleg samarbeide vere utviklande og stimulerande, i motsetnad til om ein skal arbeide aleine med sitt fagområde.

Som avslutning skriv Rønbeck at tilgjengeleg tverrfagleg kompetanse bør forankrast tydeleg i system, som bør arbeide med å realisere intensjonane som ligg i lovverket.

2.6. Rammeverk

Under Rammeverk vil eg ta føre meg føringar som gjeld for innsøkinga. Dette er lovverket som ligg til grunn for det tverrfaglege arbeidet i innsøkingprosessen, og som gjer at ein

involverer fleire partar i arbeidet. Det handlar om reiskapen som avgjer kva vedleggskjema og framtidig opplegg ein vel for den enkelte elev . Ein kan seie at rammeverket er verktøyet ein nyttar i det tverrfaglege samarbeidet.

Forskriftsendringa kom, som tidlegare nemnt, svært brått på, for mange, i 2013. Frustrasjonen blant rådgjevarar ,frå ulike etatar var stor, og mange uttrykte at kartet var uoversiktleg. Kravet om tydelegare føringar stilna noko når det vart gjort kjend at kvar fylkeskommune skulle lage sine egne lokale variantar av forskriftsendringa. I denne oppgåva har eg valt å halde meg til det statlege, felles lovverket, med unnatak av å vise døme frå eit par fylkeskommunar, for å halde informantar og kommunar anonyme. Sjølve prosessen og kven som er med, er gjort greie for under punkt 1.4.2.

2.6.1. Forskrift til opplæringslova, endringar og bakgrunn

Endring i forskrift til opplæringslova, kapittel 6(inntak) og nytt kapittel 6A(formidling til læreplass), trådde i kraft 3.09.2013. Nye reglar om fortrinnsrett ved inntak til VGO skulle gje eit meir differensiert inntak til VG1, VG2 og VG3. I §6-2 står det og at det skal lagast ei lokal forskrift om inntak i alle fylkeskommunar.

Den største endringa gjekk på fortrinnsrett. ”*En gjeninnfører begrepet fortrinnsrett og tydeliggjør hvilke søkere som har rett til dette.*” Det blei og peika på at inntak til vidaregåande opplæring kan vere utfordrande fordi,

”det handlar om ein overgang frå eit forvaltningsnivå til eit anna, mellom grunnskulen som er eit kommunalt ansvar, og vidaregåande som er eit fylkeskommunalt ansvar”
(UDIR,2013:8).

I framlegg til ny forskrift blei det poengtert at det er kommunen som har best kjennskap til innhaldet i grunnskuleopplæringa, og som kjenner eleven best, til dømes kva elevar som har særskilte behov av tyding, for vidaregåande opplæring. På den andre sida presiserer UDIR at det er fylkeskommunen som kjenner vidaregåande opplæring, og dei ulike vidaregåande opplæringstilboda best.

Utfordringa er at det er to ulike forvaltningsnivå. I høyringsrunden vart behovet for *smidige overgangar* løfta fram , og kor viktig det er at samarbeidet mellom dei to forvaltningsnivåa fungerer. Utfordringa gjeld særleg elevar med særskilte behov, som fylkeskommunen treng opplysningar om i god tid. UDIR(2013) Fleire fylkeskommunar, deriblant Møre og Romsdal, la ut døme på arbeidsmåtar på heimesidene sine, og viste til tverrfagleg samarbeid.

Tre grupper blir trekt fram som særleg sårbare, elevar med rett til spesialundervisning, rett til opplæring i og på teiknspråk, og minoritetsspråklege. I høyringa vart det og poengtert at sjølve *overgangane* burde planleggast i god tid, og at prosessane må starte tidleg. Ved å få fram informasjon om elevane i forkant av skulebyte, er målsettinga å legge til rette for eit godt opplæringstilbod.

Denne masteroppgåva har fokus på elevar med rett til, eller behov for, spesialundervisning og som på grunn av særskilte utfordringar treng at faginstansar samarbeider om tilrettelegging i forkant av eit nytt skuleslag. Om intensjonen er at det tverrfaglege arbeidet skal kvalitetssikre gode prosessar, blir det opplevd slik av rådgjevarar? Og kva utfordringar ser dei ulike fagpersonane i det tverrfaglege samarbeidet? Kan teieplikta verke inn her? I høyringa til forskriftsendring(UDIR,2013:9) står det følgjande:

”. Det er fra flere fylkeskommuner tatt opp behovet for informasjon om elevene, i forkant av opptaket, for å kunne legge til rette for et best mulig opplæringstilbud for disse. Direktoratet mener at det er mulig å overføre personopplysninger fra kommunen til fylkeskommunen uten hinder av taushetsplikten, og uten samtykke der dette er nødvendig for at fylkeskommunen skal kunne oppfylle sine lovpålagte oppgaver etter Opplæringsloven § 13-3 og kapittel 3, jf personopplysningsloven §8 bokstav e.”

Er dette ei utfordring slik rådgjevarane ser det, og kva seier opplæringslova om fortrinnsretten i høve elevar med rett til spesialundervisning? For å få fram kva problemstillingar ein arbeider med i det tverrfaglege samarbeidet, og kor vesentleg lovverk og rammeverk er i høve samhandling, har eg valt å ta med punkt om dette i avsnitta under.

2.6.2. Spesialundervisning og opplæringslova

Med den nye forskrifta til opplæringslova, datert 2013, blei omgrepet fortrinnsrett innført. I tillegg blei det i større grad presisert kva søkjarar som har fortrinnsrett. Søkjarar med sterkt nedsett fysisk eller psykisk funksjonsevne fekk fortrinnsrett, i tillegg til elevar med spesialundervisning som har karakter i mindre enn halvparten av faga, for å tydeleggjere behov. Hensikta med dette var å i større grad ivareta elevar som har behov for inntak utan å konkurrere, samtidig som ein ville ivareta dei som konkurrerer etter poeng. Ein ynskte ei avgrensa gruppe med fortrinn, men med sterkare rett.

Etter endringa i 2013 skal elevar ein meiner har rett til fortrinn, meldast frå kommunen til fylkeskommunen, etter samtykkje frå søkjaren, innan 1.oktober, året før dei skal ta til på vidaregåande opplæring, ut i frå ei sakkunnig vurdering. Dette endra rutinar og tidsfristar i det tverrfaglege samarbeidet. Særleg fyrste året var dette krevjande , sidan meldeplikta var så tidleg og kom brått på i ny forskrifta. Forskriftsendringa skapte usikkerheit om kven som var målgruppe for dei ulike paragrafane ,i fleire kommunar.

2.6.3. Fortrinnsrett for søkjarar med sterkt nedsett funksjonsevne

Når det gjeld fortrinnsretten som vart innført seier den at søkjarar med rett til spesialundervisning og som har sterkt nedsett psykisk eller fysisk funksjonsevne, kan søkje om inntak til Vg1 etter kapittel 6, §6-17 i forskrift til opplæringslova. Søkjaren må på grunn av den nedsette funksjonsevna ha eit særleg behov for å bli teken inn på ein skule som er særskilt tilrettelagd, og det må liggje føre dokumentasjon som underbyggjer det særlege behovet til søkjaren.(Forskrift til opplæringslova, kap.6) Denne forskrifta er vesentleg fordi den dannar bakgrunnen for det tverrfaglege samarbeidet, og innfallsvinkelen i problemstillinga.

Søkjaren har rett til eit av tre valde utdanningsprogram. Fylkeskommunen vurderer på individuelt grunnlag om det er tungtvegande grunnar for at søkjaren bør takast inn til ein bestemt skule, eller til eit særskilt utdanningsprogram. Her kan og det tverrfaglege samarbeidet slå inn. Kva utdanningsprogram er mest formålstenleg for den enkelte elev? Kva omsyn må takast når eleven skal velje? Kva bør ein råde elev og foreldre til? Korleis kan ein saman på tvers av instansar, PPT og skule, sy i hop eit opplegg og gje råd om eit utdanningsprogram som vil kunne fungere for eleven? Og, korleis fungerer det når kunnskapen frå dei ulike personane skal flettast i hop?

Vidare står det i forskrifta at om søkjaren har særleg behov for inntak til eit særskilt utdanningsprogram, skal søknaden behandlast etter forskrift til opplæringslova, kapittel 6, § 6-15 og § 6-17. Elevane kan kome inn under ein, eller fleire av paragrafane. I forskrift til opplæringslova, kapittel 6, §6-15 står det å lese

”Kommunen må etter samtykke frå søkjaren innan 1.oktober melde søkjaren inn til fylkeskommunen for ei sakkunnig vurdering etter §6-16 frå den pedagogisk-psykologiske tenesta til fylkeskommunen”. (Forskrift til opplæringslova:386)

For at ein skal ha dette fortrinnet, må ein ha eit omfattande behov for spesialundervisning, eit særleg behov for å kome inn på eit spesifikt utdanningsprogram, eller ha dokumentasjon om at val av studieprogram har svært mykje å seie for at søkjar kan greie fullføre vidaregåande opplæring. I søknadar av denne art, skal det leggst ved siste enkeltvedtak om spesialundervisning, eventuelle skjema om medisinsk behandling og sakkunnig vurdering som ligg til grunn for vedtak om spesialundervisning etter §5-1 i opplæringslova, på tiande alderssteget.

Denne tydeleggjeringa av forskrift til opplæringslova vart innført i 2013, og fekk konsekvensar for kva innhald det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen skulle ha. Ein kan velje å søke elevane inn under fleire paragrafar.

2.6.4. Relevante forskrifter

Forskrift til opplæringslova, kapittel 6, § 6-22. omtalar” Søkjarar som har rett til spesialundervisning, og som manglar vurdering med karakter i meir enn halvparten av faga”

”For søkjarar med rett til spesialundervisning etter opplæringslova § 5-1, og som manglar karakterar i meir enn halvparten av faga, skal det ikkje reknast ut poeng. Inntaket skjer da på individuelt grunnlag ut frå ei vurdering etter skjønn”(Forskrift til opplæringslova:387)

I desse tilfella ligg noko av utfordringa i det tverrfaglege samarbeidet. Korleis kan ein i lag få fram den kunnskapen fylkeskommunen treng for å ta rett avgjerd? Treng eleven kome inn til eit særskilt utdanningsprogram, som vist over, og er dette så vesentleg for at eleven greier gjennomføre vidaregåande opplæring, at ein må tydeleggjere dette i dei ulike dokumenta som skal leggst ved søknaden? Ligg det tungtvegande nok grunnar til at det bør skje? Kva krev

dette av det tverrfagleg samarbeidet i innsøkningsprosessen? Kan ein i lag finne gode argument?

Fylkeskommunen må sikre at søkjaren sin rett til å bli teken inn til eit av tre valde utdanningsprogram blir oppfylt, jf. opplæringslova § 3-1, og § 6-30 i forskrift til opplæringslova, *Fortrinnsrett for søkjarar med sterkt nedsett funksjonsevne*. Her ligg det og at ein må råde eleven utifrå den kunnskapen ein har til å sette opp val som er realistiske. Det er ein intensjon at PPT og skule skal flette saman den felles kunnskapen til beste for eleven(UDIR,2014)

Det kan og vere at ein blir einige om å leggje ved søknaden, vedleggsskjema 2 eller 3, etter paragraf§6-25,*Søkjarar som av andre særlege grunnar må behandlast individuelt* og §6-35,*Søkjarar med enkeltvedtak om spesialundervisning, eller planlagd grunnkompetanse*. Dette kan vere elevar med behov for tilrettelegging på eit særskilt utdanningsprogram, eller spesialundervisning, utan at ein etter sakkunnig rapport har ein klar rett. Det kan vere medisinske årsaker, dysleksi eller at ein er umoden i høve alderen, og ikkje kan bu på hybel.

Mange elevar kjem i gråsona mellom rett til ,og behov for, spesialundervisning. Det kan og vere at elevar får reservert plass på grunn av det er nytta vedleggsskjema 1, etter §5.1. i opplæringslova, og vedleggsskjema 3, at ein ikkje bør bu på hybel. Då har ein ikkje fortrinnsrett, og får tildelt plass ved ordinært opptak, men ein får likevel reservert plass av fylkeskommunen.

2.6.5. Bakgrunn for endring av forskrift til opplæringslova

Intensjonen med å stramme inn inntak til særskilt studieprogram var at det ein del stader vart teke inn søkjarar til særskilt studieprogram, som ikkje oppfylte krava i §§6-19 og 6-20.Eit av krava til sakkunnig vurdering i paragraf 6-19, er at søkjarar berre kan meistre eit utdanningsprogram .

I lengre tid var elevar kome inn etter§§6-19 og 6-20, sjølv om val av utdanningsprogram var underordna. I realiteten var mange av desse elevane sitt behov hovudsakeleg å kome på ein skule med tilrettelegging. Diskusjonen gjekk på at retten burde strammast inn, og samtidig sikre fortrinnsretten til ungdommar, som er heilt avhengige av tilrettelegging ut i frå evner og føresetnader.

2.7. Sentrale føringar. Dokument.

Sentrale dokument peikar på behov for å styrke det heilskapelege arbeidet for barn og ungdom, blant anna Samhandlingsreforma, St.meld.47(2008/2009), som rettar søkelyset på kommunen sitt ansvar ,for ei meir heilskapleg tenking. Sjølv om denne er retta mot helse og omsorgssektoren, er den relevant då elevane ein samarbeider om og tidvis kjem inn under helselovgiving.

2.7.1.Meld.St.18

I Melding til Stortinget 18(2010-2011), står det at samarbeid og samordning for betre gjennomføring er eit av tre tiltak som er føreslege for å forbetre opplæringstilbodet for born og ungdom med særskilte vanskar. Det blir og føreslege betre koordinering av tenester. KUD(2011)

Samordning og koordinering kan forståast som tverrfagleg, eller tverretatleg arbeid. Moen(2012). Det ligg klare intensiv på at ein skal arbeide tverrfagleg frå ulike departement, også fleire utval har peika på dette. Både NOU 2009:18, det såkalla Midtlyngutvalet , og NOU 22(2009), fokuserer på tidleg intervensjon. Profesjonane må arbeide meir heilskapleg, og sjå elevane i eit samla og breiare perspektiv for å dra nytte av dei ulike profesjonane sin kunnskap.

”Kompetansen lokalt bør forsterkes. Samtidig er det nødvendig å sikre kompetanse rundt de mindre frekvente og mest alvorlige utfordringene. Det vil være en oppgave som kommuner og fylkeskommuner ikke kan forventes å make alene, og som må sikres gjennom regionale og nasjonale satsninger.”(NOU, 2009:18)

I utgreinga kjem det og fram motforestillingar , i form av sitat fra tidlegare utgivingar av Foros (2007) og Frost (2009).Kjem elevar i ei gråsone mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning, og kan føringar om ei breiare samordning vere førebyggjande i så måte?

”Tilpasset opplæring som et pedagogisk begrep ser ut til å ha blitt allment akseptert som en forbedring av læringsvilkårene for enkeltelever. På papiret. I teorien. Man forsvarer åpenlyst begrepet, og få ser de problemene som denne fornyelsen kan få for elever som faktisk trenger en tilpasning. Risikoen for en utvanning av ansvaret for

elever som krever mer enn vanlig tilrettelagt opplæring er i høy grad til stede....”(NOU,2009:58)

Desse momenta ligg som føringar for det tverrfaglege samarbeidet. Kven har behov for spesialundervisning i form av tilrettelegging, og kven har klåre rettar etter opplæringslova? Kan ein ved å sette fokus på korleis tverrfagleg samarbeid fungerer, medverke til rettstryggleik for elevar som treng spesialundervisning? Kvardagen er kompleks og spørsmålet er om det blir lagt til rette for arbeidet lokalt, slik at det fungerer i tråd med sentrale føringar.

2.7.2 Et løft for en enda bedre PP-tjeneste

I ”*Et løft for en enda bedre PP-tjeneste*”(UDIR,2014) blir det oppmoda til meir samarbeid mellom PPT og skule i ulikt type systemarbeid, og til å flytte fokus frå enkelteleven til systemet rundt. Ein styrke i dette perspektivet kan vere å arbeide tverrfagleg.

”Det handler om å arbeide helhetlig og forebyggende i samhandling med andre aktører. Det vil si å bygge robuste organisasjoner og systemer for læringsfellesskap, hvor aktørene kan arbeide tverrfaglig og tverretatlig slik at de er godt rustet til å møte morgendagens utfordringer”(UDIR,2014:19)

St.meld.nr.11(2008-2009), *Læreren, rolla og utdanningen*, peika på behovet for meir tverrfagleg samarbeid i ein stadig meir kompleks kvardag. Spørsmål ein kan stille seg er om det fungerer formålseffektivt når profesjonane samarbeider tverrfagleg, eller er komplekse føringar og ulike innfallsvinklar hos dei ulike profesjonane, ein bremsekloss?

2.7.3 Ny giv

Kunnskapsdepartementet lanserte 2010 det treårige prosjektet Ny GIV for å få fleire til å gjennomføre vidaregåande opplæring. Intensjonen var å tilføre midlar til ungdomssteget for å heve basiskunnskapane til elevar med låge resultat.(KUD,201). Frå 2014 vart arbeidet vidareført på same nivå, men no innanfor dei ordinære strukturane.

Nasjonale og kommunale tiltak har vore sett i verk som mellom anna betre oppfølging. Fleire fylkeskommunar har, som tidlegare nemnt, Møre og Romsdal, initiert eit samarbeid. Ein set

fokus på overgangen mellom skuleslaga, for å sikre eit likeverdig tilbod til alle. Også Sogn og Fjordane fylkeskommune initierer eit tverrfagleg samarbeid mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring.

2.7.4. Fylkeskommunal føring

Sogn og Fjordane fylkeskommune ynskjer, som ei vidareføring av arbeidet med Ny GIV å rette søkelyset på overgangen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring. På heimesida til fylkeskommunen(2011) annonserer dei :

» Det vert lagt opp til eit systematisk samarbeid mellom fylkeskommunen og kommunane for å følgje opp elevar med svake prestasjonar og låg motivasjon. Desse får tett oppfølging frå siste halvdel av tiandeklasse, og gjennom heile den vidaregåande skulen..(..)Det tverrfaglege arbeidet blir slik eit reisikap for å nå fylkeskommunen sine intensjonar, i høve tilrettelegging for born med særskilte behov”.

Spørsmålet er om dette blir følgt opp ute i kommunane på dei ulike nivåa, slik rådgjevarar som er i prosessane ser det .Og kva trengs av ressursar og verkty for at det tverrfagleg samarbeidet skal fungere etter intensjonane?

2.7.5. Overgangar og born med særskilte utfordringar.

Statped.(2010) skriv at i tverrfagleg samarbeid mellom skulen og PPT er ein god IOP, individuell opplæringsplan, og gode overgangsplanar vesentleg for at eleven skal lukkast i overgangen frå ungdomssteg til vidaregåande. Statped skriv og at det vil vere av vesentleg verdi i overgangsfasen at ein arbeider fram, og bringer vidare ein slik plan. I informasjonsfoldaren til Statped(2010), *Fokus på overgangar mellom skoleslag*, blir det trekt fram at ungdom med særskilte vanskar, og deira foreldre opplever tilbakemeldingar som for tilfeldige, og at det blir for personavhengig kva opplæringstilbod elevane får. Både Barnekonvensjonen, artikkel 12(Læringsplakaten,2006) og forvaltningslova §17 regulerer bornet sin rett til å bli høyrte og andre rettar borna har. I foldaren” Barn og unge med habiliteringsbehov”(UDIR,2011) er det poengtert at tiltak for born og unge som blir gjennomførte på områda helse og utdanning, skal ha eit eksplisitt mål om å realisere

intensjonane i lovverket, og her spelar systema rundt eleven ei rolle. Ved å sette fokus på kvalitetsarbeid i systema vil ein mogleg verknad vere, at ein vil kunne nå intensjonane i lovverket.

2.8. TEORETISK RAMMEVERK

For å vise samanhengane innan tverrfagleg samarbeid vil eg løfte fram diverse litteratur som har fokus på dette. Rodriguez, et al(2005) si forskning er grunnlaget for kategorisering av funn og drøfting. I eit forsøk på å svare på problemstillinga har eg valt å bruke fleire tekstar av Habermas, då innfallsvinkelen han bruker om dialogen som instrument i høve tverrfagleg samarbeid, har gitt meg nyttige innspel. Også modellen til Laura Bronstein(2003) har vore vesentleg i mi forståing av feltet .Habermas sine teoriar og Bronstein sin modell blir forklart i 2.8.4.

Zahl og Sagatun(2003)skriv om føresetnader som må vere på plass for at samarbeidet skal fungere i tverrfaglege team .Dei skriv om partnerskap som metode for tverrfagleg samarbeid. Det må arbeidast fram ei semje om reglar og strukturar for arbeidet, og for korleis ein skal arbeide tverrfagleg i høve oppgåva som ligg føre. Ein må ha eit klart mandat for arbeidet. Tillit og respekt mellom partane er naudsynt, og partnerskap som metode er eit god reiskap, der reglane og strukturane i arbeidet blir diskutert i forkant av arbeidet. Zahl og Sagatun(2003) skriv og at ein må bli einige om kva samarbeidet inneber, og kva den einskilde si oppgåve er.

Lauvås& Lauvås(2004) løftar fram kommunikasjon som overordna perspektiv i det tverrfagleg arbeidet, men og felles røyndomsforståing, og at ein har klart føre seg kva mandatet ein skal arbeide etter.

Glavin& Erdal(2010)skriv i boka *Tverrfaglig samarbeid i praksis*, at tverrfaglig samarbeid føreset at deltakarar frå ulike profesjonar arbeider saman i felles prosjekt, at det skjer kunnskapsdeling, og at ein lærer av kvarandre. Utfordringane ligg i at det kan oppstå motstand mot endring, og nye måtar å løyse oppgåvene på . Det kan og oppstå profesjonskamp.

Skare(1996)skriv om domenekonfliktar og ulike profesjonsinteresser. Etatane kan ha utvikla domene som dei hegnar om ,og slik kan samarbeidet bli sett på ei prøve. Ulike

profesjonsinteresser kan resultere i at ein kan ha vanskeleg for å utvikle respekt og tillit nok til personar med anna profesjonsbakgrunn. Stemmer dette med rådgjeverane sine syn?

Tuckman, B(1965) skriv i boka «Developmental sequences in small groups» om forming, storming, norming and performing i sin modell. Modellen er ein forklarande modell for teamutvikling og menneskelege dynamikkar i team. Tuckman skriv om ulike nivå og korleis blant anna relasjonar endrar teamsamarbeidet. Og kva utfordringar som ligg i dette frå ein kjem i lag for å einast om felles mål, til planane blir realiserte. Delar av modellen kan overførast til dynamikken innan tverrfagleg samarbeid.

Bukve(2012) skriv om ulike logikkar, at kvar profesjon, har ulik habitus. Han viser til at det kan føre til konflikt, eller bidra til å problematisere samarbeid, på tvers av profesjonar.

Han viser og til fire grunnformer for institusjonaliserte kontekstar, eller samanhengar. Styringssystem er og eit omgrep her. Desse fire er marknader, nettverk, assosiasjonar og organisasjonar. Omgrepet marknad handlar om det å konkurrere utan samordning. Her kjem New Public management inn. NPM har ført til fragmentering og auka delegering(Busch 2011:243-245) Tonivåmodellen i kommunane gav nye styringsmåtar. Om NPM førte til meir fragmentering, kan tverrfagleg samarbeid vere ei løysing for å betre sjå heilskapar?

”Utfordringa i vårt komplekse samfunn har vore å finne heilskapelege løysingar. Vi ser no ei dreining frå government til governance”(Bukve 2012: 98) Medan government er hierarkisk styring, er governance meir samordning og samarbeid, mellom sjølvstendige aktørar. Dette er og intensjonen i høve tverrfagleg samarbeid.

Czarniawska(2004) skriv om korleis handlingsmønster oppstår i tverrfaglege felt, og korleis dei skapar aktørar. Med governance kom nettverk, partnerskap og meir fokus på leiing.

Busch(2011) skriv om ny offentleg leiing som skal tenke nytt, og møte utfordringar i det komplekse samfunnet. Ord og uttrykk som peikar framover er nettverk, politisk og verdibasert leiing. Komplekse utfordringar skal løysast av nettverk med sjølvstendige aktørar mot felles mål(Busch2011: 246) Korleis vil denne endringa påverke overgangsprosessar i skuleverket?

2.8.1 Rammer for samarbeid

I dei følgjande avsnitta vil eg ta føre meg rammer for samarbeid og teoretiske perspektiv. San Martin Rodriguez, Leticia, Beaulieu, Marie-Dominique, D’Amour& Ferrada- Danielle og

Ferrada- Videla, Marcela(2005)skriv i artikkelen ”The determinants of succesful collaboration” om ulike determinantar ,som må vere til stades for eit suksessfullt samarbeid. Dei fann lite empiri som tek føre seg rammene for samarbeid, særleg gjaldt det systemiske og organisatoriske rammer, eller determinantar. Artikkelen er sentral i analyse og drøfting. Rodriguez et al(2005) nyttar begrepa, systemic determinants, the organizational determinants og the interactional determinants.

”Collaboration is essentially an interpersonal process that requires the presence of a series of elements in the relations between the professionals in a team. These include a willingness to collaborate, trust in each other, mutual respect and communication. Yet, even though the above conditions may be necessary, they are not sufficient, because in complex health care systems professionals cannot, on their own, create all the necessary conditions for success. Organizational determinants, play a crucial role, especially in terms of human resource management capabilities and strong leadership. (San Martin Rodriguez, et al 2005:145).

Sjølv om Rodriguez, et al(2005) har forska på tverrfagleg samarbeid innan helse, er det mange likskapar, og som nemnt tidlegare i teksten, kan det og vere behov for meir forskning på tverrfagleg samarbeid innan utdanning.(Lauvås& Lauvås 2004)

”We do not currently possess much evidence of the influence of these determinants on collaboration. Only a few studies have examined their relationship with collaboration; it is the interactional determinants that have recieved more attention. We need a better understanding of the relationship between the interactional ,organizational and systemic determinants affecting collaboration, and particurarly at the organizational level, managers and decion-makers need to understand the key characteristics of organizations that foster collaboration” Rodriguez et al(2005:145)

Hypotesen til Rodriguez, et al(2005), er at tverrfagleg samarbeid må forståast ut ifrå alle tre determinantane, og at tverrfagleg samarbeid på ulike nivå vert påverka av desse determinantane. Ein systemisk determinant som lovverk kan tolkast ulikt, alt etter kva profesjon ein tilhøyrer, og slik kan ulik tolking påverke dei andre determinantane, det vil seie det relasjonelle eller det organisatoriske aspektet, innan tverrfagleg samarbeid. I artikkelen forklarar dei innhaldet i dei ulike determinantane slik:

Dei relasjonelle determinantantane omtalar Rodriguez et al(2005) som mikronivået. ---

Relasjonelle determinantar handlar om kommunikasjon, tillit, respekt, kjennskap til kvarandre sin profesjon, og vilje og evne til samarbeid.

Mesonivået er dei organisatoriske determinantane. Organisatoriske determinantar handlar om forhold i organisasjonen, om rom og tid for møta, organisasjonsstruktur og organisatorisk støtte. Det handlar og om kommunikasjonskanalane, der visse faktorar må vere på plass skal samarbeidet fungere. Det kan vere evaluering, ressursar og tid til samarbeid.

I siste kategori, på makronivået, kjem dei systemiske determinantane. Systemiske determinantar er føringar om tverrfagleg samarbeid, som lovverk og omstende rundt. I tillegg til dei ulike profesjonane si faglege tilnærming, utdanningssystem og korleis det er lagt til rette for arbeidet. Dette handlar og om korleis det tverrfaglege samarbeidet er forankringa i leiinga, og ulike styringssystem. Det kan vere tolking av lover og administrativ støtte. Rodriguez ,et al(2005) kjem eg tilbake til i drøftingsdelen.

Ulike styringssystem vil og kunne påverke det tverrfaglege samarbeidet, det institusjonelle og innhaldet i profesjonane, vil påverke korleis det tverrfagleg samarbeidet fungerer.

Determinantane går tidvis inn i kvarandre, og kan tolkast separat.

2.8.2. Samanhengar og styringssystem.

Sett i samanheng med tverrfagleg arbeid ,vil ulike styringssystem påverke korleis aktørane blir styrt i arbeidet, og korleis institusjonane påverkar oss. Ulike profesjonar har ulike logikkar.

Bukve(2012) skriv om institusjonane som noko som skapar orden og mening for aktørane i samfunnet. Men ulike profesjonar har ulike logikkar og ulike innfallsvinklar, difor kan tverrfagleg samarbeid møte på uventa utfordringar. Relasjonelle ferdigheiter blir av Bukve (2012)trekt fram som viktig for å forstå, og utvikle respekt for kvarandre sitt arbeidsfelt. Det same med verdibasert leiing. Nettopp ved å bruke respekt og dialog vil ein kunne utvikle gode nettverk og samhandling til nytte for den oppgåva ein skal løyse.

Perspektiv på lokal og regional styring er nyttige bakteppe for å problematisere kva kontekstuelle vilkår som påverkar prosessane, og det tverrfaglege samarbeidet. Samtidig er alt i konstant endring. Dette er med som ein kontekst i eit forsøk på å belyse kva samanhengar tverrfagleg samarbeid fungerer i.

«I kunnskapssamfunnet snakker vi gjerne om refleksiv kunnskap der det er fleire spørsmål og konkurrerende svar. Refleksivitet innebærer at alle kunnskaper blir utfordret når ny kunnskap er tilgjengelig, dvs en kritisk tvil til de rådende paradigmer eller institusjonelle systemer. (Busch, Johnsen, Klausen, Vanebo ,2011:23.)

Giddens (2000:51) i Busch et al (2011), argumenterer for at dei tre sentrale maktområda ”government ,the economy and the communities of civil societies all need to be constrained in the interests of social solidarity and social justice”

Axelsson& Axelsson(2002) skriv om interkommunalt samarbeid som ei kompleks form. Dette fordi ein både må samarbeide organisatorisk og profesjonelt. Samtidig har det vore ei styrt utvikling frå myndigheitene si side, for å motverke fragmentering av velferdsstaten. Eit av måla med meir tverrfagleg samarbeid har vore å utnytte ressursar, kompetanse og kunnskap for betre kvalitet.

I den økonomiske teorien er det to grunnleggande mekanismar for integrasjon, hierarkisk organisering eller konkurransen på eit marknad. Williamson(1975)i (Axelsson& Axelsson 2002). Det tredje som kjem inn under governance, er nettverk. Integrering skjer gjennom eit frivillig samarbeid mellom ulike aktørar. Her er det snakk om horisontal integrering i motsetnad til vertikal integrering ved hierarkisk styring(Axelsson,2002)

Desse perspektiva gjev eit samfunnsperspektiv på problemstillinga. Korleis og kva styrer oss? Lauvås& Lauvås(2012) og Glavin& Erdal sine suksesskriterier for tverrfagleg arbeid, i tillegg til Axelsson& Axelsson sine ulike integrasjonsformer, er nyttige perspektiv når ein skal forske på tverrfagleg samarbeid og samordning. Kva skjer i brytning mellom ulike profesjonar? Stemmer erfaringane til rådgjevarane med teoriane? Axelsson& Axelsson (2002)skriv om samarbeid på ulike nivå, der born med spesifikke vanskar er på nivå 3. Korleis påverkar det samarbeidsprosessen og det tverrfaglege samarbeidet at ein skal einast om, og finne løysingar for ungdom med til tider svært kompliserte utfordringar? Kva krev det av den enkelte i det tverrfaglege samspelet ?

Agyris & Schön(1978)legg vekt på at refleksjon er nødvendig for å forstå si eiga og andre si rolle, i høve tverrfagleg samarbeid. Ved å bruke tid på refleksjon vil ein kunne identifisere kva ein sjølv, og andre legg i tverrfagleg samarbeid ,og etablere ei felles forståing i ein fagleg kontekst. I Rundskriv frå regjeringa, Q16-2013, blir det poengtert at samsyn på tvers av ulike område og forvaltningsnivå, er av vesentleg tyding for at bor og unge sine tilbod skal sikrast.

2.9 Teoretiske perspektiv

2.9.1 Dialog som verkty

Frå siste del av 1800talet og utover 1900 talet oppstod det fleire rørsler som ein kalla eit kommunikasjonsteoretisk paradigme. Ein flytta fokuset frå å forstå rasjonalitetsproblemet frå medvitet og subjektet, over til den intersubjektiviteten som dannar seg mellom fleire personar, som inngår i kommunikasjonsforhold. Rasjonalitetsomgrepet blei slik utvida til også å gjelde normative og ekspressive forhold. (Eriksen&Weigård,1999) I denne diskursen vart etterkvart Habermas sine teoriar aktuelle.

Skal vi forstå samhandling og samarbeid som fenomen må vi ifølgje Habermas, Jürgen(1999b) ta utgangspunkt i to kategoriar, livsverda og system for å kunne analysere samhandling . Teorien viser til at poenget med kommunikative handlingar er å kome fram til grunngeven semje om saksforhold(Habermas 1999b).Habermas sin analyse går ut på at for å forstå relasjonar mellom aktørar og omgjevnader, må ein sjå etter meir enn det formålsrasjonelle, den positivistiske tilnæringsmåten. Habermas er oppteken av det kontekstuelle, samhengane. Det som vi vitskapsteoretisk kallar hermeneutikk. For å få ei betre forståing lanserer Habermas tre omgrep, lånt av Karl Popper, den objektive, den sosiale og den subjektive livsverda. (Habermas, 1984:85-94)

I den objektive verda består handlingsrasjonaliteten i ei effektiv tilpassing for å nå klare mål. Dette handlar om å gjere gode val mellom ulike handlingsalternativ, ut i frå ei strategisk handling. Den objektive verda er det som aktøren har ei objektivt innstilling til. Dette er aktørar som handlar monologisk. Ein kan seie at dette handlar om aktørar som legg, og utfører handlingsplanar utan å koordinere med andre aktørar. Dette er systemisk tenking, prega av strategisk rasjonalitet.

Som bakgrunn for dette ligg den subjektive verda, den sfæren av tankar, kjensler og haldningar som berre subjektet har tilgang til, og som må uttrykkast via ei dramaturgisk handling, eller sjølvpresentasjon i følgje Goffman, Erving (1959) I Habermas(1984). Dette er det Habermas kallar livsverda.

”Habermas mente å sjå eit trekk ved samfunnsutviklinga dit hen at den strategiske rasjonaliteten erstattar den kommunikative rasjonaliteten på mange område. Det kan

være i form av nye krav om effektivitet på områder der en tidligere har vært vant til å tenke i kategorier om hva som gir mening, rettferdighet og likeverd” (Jenssen og Roald, 2014:236)

Denne oppgåva har ikkje som mål å analysere Habermas sine komplekse tolkingar til fulle, men Habermas har visse anslag som gjer teorien relevant, sett opp mot problemstillinga og empirien . Habermas skriv om dialog innan samarbeid, kontra ei meir instrumentell tilnærming. ”En grunntanke hos Habermas er at de ulike rasjonalitetsformene hører hjemme på ulike områder”(Jenssen og Roald 2014: 235) Dette er relevant, og kan vere med å gje eit bilde av korleis informantane tolkar det tverrfaglege samarbeidet frå sin synsvinkel, og korleis ein kan forsøke svare på problemstillinga.

Det interessante er korleis Habermas beskriv såkalla strategiske handlingar innan det administrative ,politiske og økonomiske området, kontra den såkalla livsverda der samhandling og dialog er verktya ein tek i bruk for å løyse utfordringar((Habermas 1999b).

Jenssen &Roald(2014:236) skriv at i følgje Habermas er både livsverda og system knytt saman i en institusjon som skulen. Sidan menneske møtes for å lære og utviklast, må skulemiljøet vere prega av inkludering, respekt, solidaritet og demokrati. Møta krev kommunikative handlingar” der nye momenter stadig bringes inn i prosessen og bidrar til en syklisk meningsdanning”. (Jenssen&Roald,2014:235).Skulen treng begge dimensjonane då skulen har eit samfunnsmandat. ” I tillegg til å skulle utvikle heile mennesket, eleven, er skulen eit ”samfunnsmessig styringsredskap og må innta systemperspektivet og være preget av strategisk rasjonalitet”. (Jenssen& Roald, 2014: 236) Det vesentleg er at ein er medviten om kva type rasjonalitet ein tek i bruk. Ifølgje Habermas kan dei stadig nye effektivitets og målekrava gjere sitt til at den strategiske rasjonaliteten tek over på område der den kommunikative rasjonaliteten burde vere rådande.

Syntesen til Habermas er at systemutviklinga trugar med å kolonisere livsverda(Habermas 1987:355 ff.) Jenssen og Roald (2014:235) tek føre seg korleis ein ,når det gjeld tilpassa opplæring ,må nytte systemtenking når det gjeld rettar, dokumentering og ressursar, men at når det gjeld opplæring og samarbeid må det som handlar om kommunikasjon kome fram, det Habermas beskriv som livsverda. Sett i lys av problemstillinga i denne oppgåva er det viktig å ha desse to perspektiva med som eit utgangspunkt, for å forstå tverrfagleg samhandling innan utdanningsinstitusjonar.

Habermas gjekk i 1998 ut med at det og fantes meir mellomliggjande former for kommunikasjon, der det strategiske eller instrumentelle blir fletta meir i hop med dialogen. I modellen under teiknar Habermas eit bilete av den kommunikative relasjonen som oppstår og blir danna i møte mellom fleire individ.(Eriksen&Weigård,2014:39)

Handlingsorientering	Resultatorientert	Forståingsorientert
Handlingssituasjon		
Ikkje-sosial	Instrumentell handling	-
Sosial	Strategisk handling	Kommunikativ handling

Figur 1.1. Habermas sin handlingstypologi

Kjelde: Habermas 1984:285

”Skillet går mellom å behandle mennesker som middel for å nå mål, og å behandle dem som mål i seg selv.(Eriksen&Weigård:39) Ein ser at Habermas legg inn kategorien kommunikativ handling ved sida av dei formålsrasjonelle kategoriane instrumentell og strategisk handling. Habermas sin tanke var at ”mens formålsrasjonell handling er koordinert gjennom resultatorientering, så er kommunikativ handling koordinert gjennom forståelsesorientering” (Eriksen&Weigård:39)

Brakar ein kommunikativ handling, er målet å kome fram til semje og forståing med andre aktørar om korleis løyse utfordringar. Habermas forfekta og at ”kommunikativ rasjonalitet viser til at aktørene ikke bare er rasjonelle når de velger de beste midler for å nå sine mål, men også når de kan gi grunner for sine valg, og forsvare sine handlinger mot kritikk. De må kunne begrunne sine handlinger og rettferdiggjøre sine krav i den grad de skal ha håp om å få aksept og vinne oppslutning.” (Eriksen& Weigård, 1999:166) Habermas meinte at om diskusjon og diskurs skulle ha ei viss transformasjonsevne, å skape endring, må ein kunne argumentere sjølvstendig og til fellesskapet sitt beste.

Jenssen & Roald (2014:236) har samanfatta Habermas si analyse over skulen sine systemiske, og kommunikative utfordringar ,ut ifrå Habermas si inndeling i livsverda og system slik:

<u>System</u>	<u>Livsverda</u>
Strategisk rasjonalitet	Kommunikativ rasjonalitet
Resultatorientering	Forståingsorientering
Instrumentell handling (kontrollere, effektivisere, teste)	Meiningsfull handling (tolke, etablere felles forståing og felles normer)
Kva handlingar må veljast for å nå måla?	Kva tyder måla og handlingane for aktørane?

Figur 1.2. System-livsverda (Jenssen&Roald,2014:236)

Habermas(1984)skriv at medan formålsrasjonelle handlingar er koordinert gjennom resultatorientering, så er det forståingsorientering som ligg til grunn for ei kommunikativ handling. Skilnaden ligg i at:

”i det første tilfellet vil aktørane handle på grunnlag av sine respektive kalkyler for hvordan de best kan oppnå sine handlingsmål, mens i det andre tilfellet vil forfølgelse av egne handlingsmål være underordnet det å komme fram til en felles forståelse mellom aktører, om hva som bør gjøres i den foreliggende situasjon”(Eriksen&Weigård,2014:39)

Habermas(1999:16)skriv og om ei kopling mellom kommunikasjon, handling og samhandling. Han postulerer at den grunnleggande handlingstypen er orientert mot ei gjensidig forståing mellom aktørane, og at alle andre handlingstypar utgår frå denne. Denne handlingstypen kallar han kommunikativ handling, som i motsetnad til strategisk handling, indikerer at alle aktørane er innstilt på semje og forståing. Denne forståinga, hevdar Habermas blir realisert i den *ideelle samtalesituasjonen*, som vist i det andre tilfellet i modellen over(1.1)Her er det ein tvangsfri kommunikasjon, og krafta i dei beste argumenta som er avgjerande for diskursen. Ei strategisk handling derimot, er kjenneteikna ved at semje og forståing er eit middel til å realisere målet som aktøren ynskjer oppnå.

Habermas(1999:17) skriv og at *–ei sann semje–* er avhengig av at alle deltakarane har like moglegheiter til å delta i kommunikasjonen, og til å ta ulike roller i kommunikasjonsprosessen. Habermas har blitt møtt med ulike typar kritikk rundt- *den ideelle samtalesituasjon*, og semje om eit fast mål, då særleg i høve dagleglivets samhandling, men som utgangspunkt for drøfting av empirien i denne oppgåva, er Habermas aktuell, særleg

momenta om at aktørane må vere innstilte og orienterte mot ,semje og forståing. For å forstå tverrfagleg samarbeid, i all sin kompleksitet, kan Habermas sine betraktningar kring bruk av dialog vere formålstenleg. Forsking viser at dialogen er eit kjernepunkt i møte mellom menneske. (Løgstrup1999;Lauvås&Lauvås 2004; Kinge 2012)

Også Bronstein(2003) bringer inn dialogen, blant anna som ein del av refleksjonsprosessen i sin modell” Influences on Disciplinary Collaboration”, figur 2.

2.9.2 Samarbeidsmodell

Laura Bronstein har utarbeidd ein todelt modell, der ho først beskriv kva som påverkar interaksjonen i tverrfagleg samarbeid (Figur 1), før ho deretter teiknar opp faktorar som påverkar samarbeidet utanfrå(Figur 2) Ho publiserte forskingsmaterialet i 2003, etter å ha studert sosialarbeidarar i USA. Bronstein skriv at tverrfagleg samarbeid er kjenneteikna ved at måla ikkje kan bli nådd om ikkje partane kjem i hop, og bidreg med kvar sin ulike kunnskap og bakgrunn.

”Selv om ulikheter eksisterer blant disipliner er denne modellen ment å være en generisk oppfattelse av komponentene i et optimalt samarbeid mellom sosialarbeidere og andre yrkesprofesjonelle”(Bronstein, 2003:299). Også innan utdanning må ein, som tidlegare nemnt, samarbeide på tvers av disiplinlar.

Figur 1:” Influences on Disciplinary Collaboration” Bronstein(2003:299)

Interdependence (1)
Newly created Professional Activities (2)
Flexibility (3)
Collective Ownership of goals (4)
Reflection on Process (5)

Dei fem faktorane i figur 1 er, ifølgje Bronstein(2003), ein føresetnad for tverrfagleg samarbeid. Den fyrste kolumna-Interdependence- handlar om at partane i eit tverrfagleg samarbeid må ha ein trygg og klar profesjonell identitet, og at ein er gjensidig avhengig av kvarandre. Den profesjonelle rolla er fundamentet i samarbeidet. (Billups 1987, I Bronstein 2003). Det er og viktig at dei profesjonelle partane har klart avgrensa roller. (Mattessich, Murray-Close & Monsey 1992, I Bronstein 2003).

Kolonne 2-Newly created professional activities-indikerer tverrfaglege handlingar, strukturar og møte. Ein må ha ulike arena for tverrfagleg samarbeid, der ein kan oppnå meir i lag enn aleine. Profesjonane utgjer ein heilskap, som er større enn ein. Møta må vere strukturerte og ha ein klar agenda for å fungere.

Under -Flexibility, som kjem i kolonne tre, inngår det at graden av kompromiss og fleksibilitet i høve dei andre profesjonane sin ståstad, er ein viktig suksessfaktor i høve tverrfagleg samarbeid, skriv Bronstein.

Den fjerde kolumna i Laura Bronstein sin modell er-collective ownership of goals-Dei ulike profesjonane har eit ansvar gjennom heile prosessen. Ein må utvikle, designe og eventuelt endre prosessen undervegs, så ein i lag kan nå felles mål. I dette ligg og at ein tek ansvar for eiga rolle, både når det går bra og mindre bra.

”The multidisciplinary literature on collaboration identifies the collective ownership of goals as a core component for successful collaboration(Bruner,1991;Mattessich&,Murray-Close &Monsey,1992, I Bronstein 2003:300).

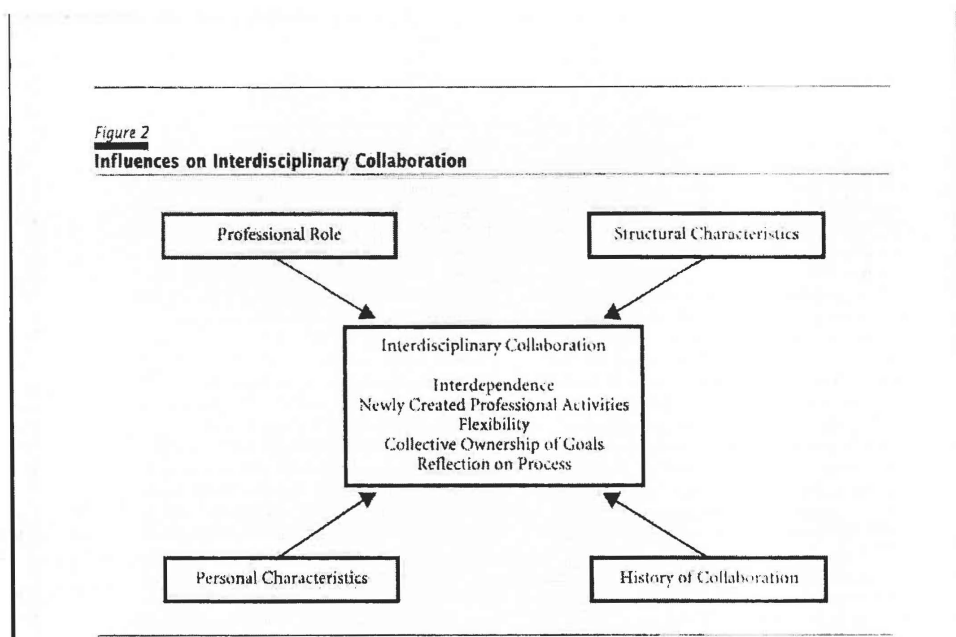
Bronstein skriv og at det er viktig at ein i lag utviklar felles målsetjing med arbeidet, ei-Dette vil vi haldning- og at ein kontinuerleg har ein refleksjon kring prosessen:- Kva går bra? Kva kan vi endre på? Korleis forstår vi kvarandre? Her kjem og dialogen inn som ein reiskap.

Mattesich, Murray-Close & Monsey(1992:148) skriv at i dette ligg implisitt at ein har definerte, realistiske mål, og ein felles visjon. Dette må vere avklart i prosess. Ein må ha realistiske mål, prega av ein viss objektivitet. I dette ligg ein balanse, men kanskje og ei brytning mellom profesjonane? Billups(1987:148) som Bronstein viser til, seier det slik:

” A form of consensus among team members that reflects neither the extreme of perfect unison nor that unbridled conflict. This central dynamic more often has attributes of a democratically oriented flow of transactions, that makes possible free communication, reasonably full participation and a sufficient level of agreement to lead to a concerted series of collective decisions and actions”.

Kommunikasjon spelar ei nøkkelrolle i modellen, det ligg og implisitt at ein må tole ein viss grad av usemje undervegs. Kanskje nøkkelen til å få tverrfagleg samarbeid til å fungere ligg i brytninga mellom semje og ulik innstilling? Og at ein saman, med ein viss dynamikk, på tvers av profesjonane dannar gode fellesløysingar?

”Spørsmålet om hvordan vi kommuniserer, handler derfor om verdisyn og – valg, maktforhold, og den rollen eller funksjonen vi har eller tar, i relasjonen til andre.”(Kinge 2012:213)



Figur 2. Bronstein,2003:303. A model for interdisciplinary Collaboration.

Bronstein skriv vidare at samarbeidet, i tillegg til å vere avhengig av normene og interaksjonen, er avhengig av miljøet rundt. I figur 2 viser Bronstein kva faktorar som påverkar utanfor sjølve samarbeidet. Den eine faktoren er –profesjonell rolle. Kvar person i samarbeidet må ha ei sterk profesjonell rolle. Ein må ha autensitet og respekt for dei andre deltakarane sin profesjon.

Ein må og ha eit holistisk syn, eit heilskapleg bilde på området ein arbeider med, og ha det tverrfaglege perspektivet med seg i arbeidet. I dette ligg det kunnskap om, og vilje til, samarbeid. Lojalitet til verksemda og respekt for kollegaer med anna fagbakgrunn, er og viktige faktorar, i høve Bronstein, i tillegg til å ha eit synkront perspektiv på arbeidet. Dei ulike samarbeidspartnarane må ha ein viss konsensus om kva ein vil oppnå. Andre faktorar som kan spele inn er verdiar og praksis, haldningar, hierarki, fagspråk og fagkultur.

I den andre søyla ligg -structural characteristics. I dette legg Bronstein(2003) tid til samarbeid, administrative støtte, og fridom til å handle i rolla, såkalla autonomi. Strukturelle føresetnader som kan påverke er ressursar, arbeidsmengde og utnytting av tida.

I søyle tre ligg -personal characteristics. Korleis oppfattar vi kvarandre som menneske? Det omhandlar respekt, tillit, forståing og kommunikasjon.

Med søyle fire- History of collaboration, ligg det haldningar til samarbeid. Kva erfaringar har ein med seg? Kva innstilling har ein til arbeidet, utifrå erfaring. Korleis pregar tidlegare hendingar interaksjonen i samarbeidet? Kva vilje har ein til samarbeid?

Bronstein skriv og at prosessen er viktig. Ho viser til Seaburn and colleagues(1996:23) som skriv at” A culture of collaboration does not just happen. It must be formed and fashioned by many hands.” Vidare skriv Bronstein at tverrfaglege samarbeid der ein greier å dra nytte av kvarandre sin fagkunnskap, er avhengig av ein teoretisk modell for å unngå å stadig starte på nytt. Teorien vil kunne hjelpe deltakarane til å sjå prosessen i ein større kontekst, med personlege erfaringar og eigenskapar på den eine sida, og ytre forhold som det organisatoriske og menneskelege faktorar på den andre.

Ulike faktorar vil kunne hemme og fremje det tverrfaglege samarbeidet. Dette vil eg kome tilbake til i drøftingsdelen.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil eg gjere greie for dei metodiske vala eg har gjort i høve forskingsprosessen. Kvale og Brinkmann (2009) skriv at metode er framgangsmåten ein nyttar for å samle inn data som svarar på problemstillinga. Kapittelet vil ta føre seg val av metode, innsamling av data, etiske vurderingar og kvalitetssikring.

Følgjande problemstilling er valt for masteroppgåva:

”Korleis fungerer det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring, i høve elevar med rett til, eller behov, for spesialundervisning?”

For å kunne svare på denne problemstillinga har eg tre forskingsspørsmål:

1. *Korleis erfarer rådgjevarane dette tverrfaglege samarbeidet?*
2. *Kva faktorar fremmer det tverrfaglege samarbeidet?*
3. *Kva faktorar hemmar det tverrfaglege samarbeidet?*

Mange spørsmål var utgangspunkt for val av metode og forskingsstrategi, og design generelt. Korleis fungerer dette samarbeidet? Er samarbeidet prega av kommunikasjon, eller er samarbeidet instrumentelt? Habermas(2009). Kva organisatoriske, systemiske og relasjonelle moment spelar inn i høve samarbeidet? Formålet med oppgåva har vore å skaffe empirisk materiale via informantane sine eigne perspektiv, i høve tverrfagleg samarbeid ,knytt opp mot relevant teori og tidlegare forskning.

3.1.Val av design

I oppgåva har eg valt kvalitativ analyse, ein såkalla case-studie. ”Casestudier kjennetegnes ved undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter, eller *cases*. Studiene omhandlar en eller flere enheter. Hver enhet(eller case) representerer en avgrenset kontekst, og grensene for enheten må identifiseres tidlig i forskingsprosessen(Silvermann 2010:138, i Thagaard,2013:58) Caset i oppgåva er det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen, fram til søknaden er sendt, 1. februar eller 1.mars. Avgrensinga er at oppgåva ikkje tek føre seg overgangsmøte etter søking. Det er valt ein avgrensa periode, der mange handlingar blir utført på forholdsvis kort tid.

Til skilnad frå ei kvantitativ tilnærming som byggjer på data som skal talfestast, er ei kvalitativ studie basert på data i form av tekst. Malterud (2011) skriv at i kvantitativ forskning må forskingsbetingelsane haldast stabile, medan ein i kvalitativ design tilstrebar dynamikk, fleksibilitet og refleksivitet. Ei målsetting med kvalitative tilnærmingar er å studere sosiale fenomen. Fortolkning har difor stor tyding i kvalitativ forskning Thagaard (2013).

Målet med prosjektet er å beskrive fenomen og mønster i høve tverrfagleg samarbeid.

Kvalitativ metode byggjer på teori om menneskeleg erfaring, femonologi, og fortolkning, såkalla hermeneutikk. Dette føreset eit spekter av systematisk innsamling, organisering og tolking av tekstleg materiale frå samtale, observasjon eller skriftleg kjeldemateriale.

Malterud(2011) Eg vil forsøke forklare samanhengar, for seinare å kunne bruke det til eventuell endring og forbetring i eigen kommune ,og fylkeskommune, og ved publisering nå ut til fleire. Tanken har heile vegen vore å foreta ei kvalitativ casestudie, med eit strategisk utval av personar.

Årsaka til at kvalitativ metode vart valt, var eit ønske om å gå i djupna på temaet, og ved å bruke meg sjølv i intervjusamanheng, få materiale som vil kunne gjere dette til eit spanande forskingsdesign. Data uttrykt i tekst er valet mitt, og ved å bruke samtale, planlagt, men og improvisasjon der det høver, er intensjonen å kome nær informanten , for å få eit perspektiv som vil kunne kaste lys over emnet. Samstundes er det utfordringar knytt til den kvalitative tilnærmingmåten. ”Den nære kontakt mellom forsker og de som studeres, reiser en rekke metodologiske og etiske utfordringer” Thagaard (2013:11).Desse momenta vil eg gjere greie for seinare i kapitlet.

Observasjon som metode ville og kunne vore ein nyttig metode for å innhente informasjon om tverrfagleg samarbeid. Derimot ville dette ha blitt ei tidkrevjande studie, og interessa mi ligg meir i synspunkta til den enkelte deltakar. Korleis meiner informantane det fungerer?

”Målet er å utforske meningsinnhold i sosiale og kulturelle fenomener, slik det oppleves for de involverte selv innenfor sin naturlige sammenheng”.(Malterud, 2006:26)

Det kvalitative intervjuet er best eigna ut ifrå formålet i høve det å sjå på korleis det tverrfaglege samarbeidet fungerer for elevar med rett til, eller behov for, spesialundervisning. Dialogen eignar seg til å få fram informantane sine perspektiv ,og la dei få utdjupe dette i ei konfidensiell setting.

Særpreget for kvalitativ forskning er å få fram motseiingar og paradoks i dei fenomena ein studerer. Det kan og vere ei utfordring å få deltakarane til å fortelje historier om konkrete hendingar, i staden for at dei skal gje korte, presise svar på forskaren sine velformulerte spørsmål. (Malterud 2011). I den forbindelse er det og viktig å vere open og lyttande, skriv Malterud(2011), fordi kunnskapen kan vere å finne ein annan stad enn ein trur.

Mi oppleving under intervju, var at informantane i tillegg til å svare på spørsmåla, kom med små anekdotar og forteljingar. Det var historier frå ulike møte, og historier knytt til elevar som ein samarbeida om. Dei hadde mykje på hjartet, ein kan spørje seg kor ofte det er tradisjon for å dele informasjon og historier i ein hektisk kvardag? Metodisk gjorde dette til at grunnlaget for empirien vart fyldig, og fekk fram eit breitt spekter av innfallsvinklar. Via intervju vaks det fram eit nytt univers for meg som forskar, sidan dei forteljningane informantane delte med meg, fletta seg i kvarandre og danna mønster i høve problemstillinga.

”I eit fenomenologisk perspektiv er kvart menneske sitt meiningsunivers avgjerande for korleis ein fører seg i høve omverda ,og menneska i miljøa ein lever i. Dette personlege universet er igjen knytt til tidlegare erfaringar og kjensler ein har i høve desse røynslene. Fokuset på det enkelte individ si røynsle med eit enkelt fenomen eller sak er kjenneteikn på fenomenologi, eit av dei kvalitative forskingsdesign. Ordet fenomenologi er gresk og tyder læra om det som viser seg.” (Thornquist 2003;83)

Den enkelte sitt medvit er alltid fylt av noko. Dette noko er saka, og den viser seg for nokon som er subjektet. Saka og individet eller subjektet er avhengig av kvarandre. Fenomenet i denne oppgåva er tverrfagleg samarbeid i innsøkingfasen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring. Korleis oppfattar subjekta dette fenomenet? Dette kan begrunnast som eit fenomen, då samarbeid kan oppfattast ulikt frå person til person, alt etter kva perspektiv dei har på dette samarbeidet.

”Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomenar på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem”
(Thagaard,2013:40)

Korleis menneska i eit slikt samarbeid oppfører seg i høve kvarandre er, i følge eit fenomenologisk perspektiv, avhengig av tidlegare erfaringar og kjensler knytt til dette. I følge Thagaard(2013:40) kan ein forstå fenomenologi slik: ”Fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen”

Kritikken mot fenomenologien går på at den ikkje tek nok omsyn til interessekonfliktar og maktstrukturar. Det blir sagt at den ikkje tek omsyn til tale, språk og stil, og ulikskapar i ulike sosiale lag og miljø. Kva tyding har dette for mi forskning? Det er relativt små ulikskapar i høve mine informantar, men det som er ulikt vil heller vere ein styrke for å frå fram ulike innfallsvinklar og perspektiv. Og som forskar må ein tolke utsegna og innhaldet i intervju med ein viss distanse, i tillegg til å tolke meir enn det som blir sagt direkte. Små nyansar, som pausar og uttrykk for at ein ikkje har tenkt på liknande problemstillingar tidlegare, kan og ha ei tyding, i tillegg til det informantane fortel om samspelet i det tverrfaglege samarbeidet.

Ein annan styrke i denne oppgåva kan vere at ved å bruke Rodriguez, et al. sine tre determinantar, systemiske, relasjonelle og organisatoriske ,kan ein fange opp interessekonfliktar og maktstrukturar, ved å belyse temaet frå fleire synsvinklar. Ein må leite etter visse faktorar i empirien som Rodriguez ,et al(2005) definerer inn under dei ulike determinantane. Ein faktor som Rodriguez, et al definerer inn under systemisk er til dømes teieplikta i offentleg forvaltning. Kan ein tolke teieplikta som ein maktfaktor, eller er den utelukkande eit vern?

3.2. Det kvalitative intervju

”Intervju er en særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser”. Thagaard(2013:58). Ved å velje djupneintervju med semi-strukturert design, vil ein kunne forstå informantane si oppleving av emnet . Kvale og Brinkmann(2009). Sidan målet med studien er finne svar på korleis dei medverkande erfarer at det tverrfaglege samarbeidet fungerer, kan ein seie at kvalitativt intervju er det rette valet for å få fram informantane sine perspektiv på tverrfagleg samarbeid.

Som utgangspunkt for studien låg det og eit ønskje om å kunne gå i djupna kring eit emne. Utvalet av informantar i denne studien er fire informantar, i tillegg til eit pilotintervju. Pilotintervjuet er ikkje transkribert, men utført som eit forsøk, og som ei rettleiing i høve spørsmålsstilling ,og som ein innfallsvinkel til intervju. Pilotintervjuet gav meg grunnlag til å velje informantar strategisk, i høve problemstillinga. Erfaringa gav meg nye idear om kven, og kva erfaring og bakgrunn informantane burde ha.

”Det kvalitative intervjuet sikter mot å gå i dybden. Da kan ikke antallet intervjupersoner være for stort. Gode samtaler med en, to eller tre intervjupersoner kan gi mye stoff til en oppgave. (Dalland 2014:165).

Intervjuguiden inneholdt forskningsspørsmåla, i tillegg til at den er systematisert kring dei tre faktorane, organisering, relasjonar og system. For å kunne svare på problemstillinga var eg avhengig av informasjon frå personar, i kommunar, som har ei organisering som implementerer tverrfagleg samarbeid, i innsøkingprosessen frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring. I startfasen brukte eg mykje tid på korleis eg skulle legge opp arbeidet, og korleis ein best kunne belyse problemstillinga. ”Det dreier seg om å lete fram kunnskapen som belyser en sak ,slik at vi kan forstå den bedre” Fuglseth & Skogen(2006:13)

Via det kvalitative intervjuet kan informantane få betre tid til å resonnerer djupare kring handlemåte og haldningar, utan å bli påverka av dei andre i samarbeidet. Målet må vere å skape ein trygg, konfidensiell atmosfære der informanten kan opne seg på ein trygg måte. Om det skulle vere motsetnader mellom profesjonane, vil ei slik setting vere best eigna til å få dette fram. Målet er å frå fram den enkelte informant sine synspunkt, og eventuell dynamikk mellom menneske og profesjonar. Samtidig kan ei slik setting forme nye tankar og idear.

”Opprinnelig var det bibelske tekster som var gjenstand for fortolkning, men etter hvert har hermeneutikk utviklet seg til å gjelde alle typer tekster, samt kunst, arkitektur, sosiale instutusjoner, menneskelig handling og samhandling. (Thornquist 2003:15)

Mennesket er fortolkande, meiningsberande og forståande. Målet er å få fram kva som pregar samhandlinga mellom menneske. I hermeneutikk er forståing sentralt. Som forskar må ein vere medviten om eigen forståing og haldningar. I den hermeneutiske sirkel vil vi ved å sjå delar av det tverrfaglege samarbeidet, sjå heilskapen betre. Når vi endrar syn på heilskapen, vil delane anta nye proporsjonar. Denne prosessen gir oss etterkvart ny erkjenning.

”Det eksisterer en allmenn erkjennelse blant ulike fagfelt om at kunnskap alltid er et resultat mellom det erkjennende subjekt og det erkjente objekt, fordi den menneskelige bevissthet har en konstituerende funksjon i forhold til kunnskap. (Thornquist 2003:69)

Vi tolkar det vi høyrer ut ifrå erfaring og kunnskap, slik skjer det ein tovegs påverknad, mellom intervjuar og informant.

I fenomenologien er den forståelsen som forsker og intervjuobjekt hver for seg bringer med seg helt sentral. Dette er det svært viktig at forsker har med i bevisstheten.

(Thornquist 2003:142)

Eit semistrukturert intervju vil seie at samtalen er forholdsvis open, og gjev rom for ein viss grad av improvisasjon. Samstundes som eg som intervjuar styrte samtalan, kunne eg følgje utviklinga i samtalen og endre kurs undervegs. Tema var bestemt på førehand, men rekkefølga og spørsmål vart tidvis endra. Sidan eg ønska at intervjupersonane skulle svare på det same, var det viktig at tema og spørsmål var fastlagd på førehand, med høve til justeringar undervegs.

Pausar er og viktige. Å vere medviten om dette, kan gje intervjupersonen høve til å vurdere om han/ho vil gå vidare og fortelje meir om tidlegare tema. Det kan og gje forskar høve til å reflektere over den informasjonen han eller ho har fått. (Thagaard 2013:13) Informanten får betre høve til djupare resonnering kring handlemåte og haldningar, utan å bli påverka av andre i ei trygg konfidensiell ramme. Det kan og vere lettare å frå fram motsetnader og dynamikk mellom profesjonane, noko eg opplevde under intervju.

Det ligg og ei utfordring i dette. Ein vil gjerne kome vidare, men oppdagar at informanten reflekterer via pausar, og treng tenke seg om. Her kan det ligge nyttig informasjon. I slike høve er det viktig å ha ei roleg haldning i intervjusituasjonen, og våge at det blir stille utan ord. Mi erfaring er at informantane tidvis endra kurs, etter kortare pausar. Dei kom på nye spor og anekdotar. Dette gav informasjon i form av forteljingar, som gav nye perspektiv i høve problemstillinga, og opna opp for informantane si livsverd.

3.3.Val av informantar

Når det gjeld val av personar vart det gjort eit strategisk utval. Eit slikt utval er å oppsøke personar som ein meiner eignar seg for intervju. (Dalland 2014) Samstundes var eg avhengig av å finne personar som var egna i høve problemstillinga, og kunne svare på det problemstillinga krev. Spørsmålet som kverna i heile utvalsprosessen var: Kven kan bidra til å gjere forskinga meiningsberande og interessant?

Strategisk utval vil seie at vi vel deltakarar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i høve problemstilling og undersøkinga sine teoretiske perspektiv. (Thagaard 2014:60) Ut ifrå problemstillinga var eg, som nemnt over, avhengig av å finne informantar

som deltek i eit tverrfagleg samarbeid omkring ungdom med rett til spesialundervisning etter §5.1. i opplæringslova, eller med behov for tilrettelagte opplegg.

Det er ikkje samanlikning som er målet med denne oppgåva, men å forske på sjølve det tverrfaglege samarbeidet. Eg trengte finne personar som kunne seie meg noko om korleis dei opplever eit tverrfagleg samarbeid, kring desse ungdommane. Bidreg alle i gruppa? Får alle taletid? Korleis er møta eller samlingane organisert? Kva oppgåver har dei ulike deltakarane i høve ungdom, med rett til, eller behov for, spesialundervisning?

”En vanlig måte for å velge ut deltakere som er tilgjengelige for forskeren, betegnes som *snøballmetoden*, (Thagaard 2013: 61) Då eg bestemte meg for å ha eit strategisk utval av informantar, brukte eg tid på å finne ut kven som kunne vere tenleg å intervjuje. Via nettverket mitt laga eg meg ei liste med namn, som kunne vere aktuelle. Kven jobbar med kva? Ein person eg kontakta om deltaking i prosjektet meinte dette var vanskeleg, fordi grunnlaget hennar var for tynt, men gav meg namn på ein anna person i vedkommande sitt nettverk som kunne vere relevant.

Thagaard(2013) skriv at bakkdelen med denne utvalsmetoden er at utvalet kan kome til å bestå av personar innanfor same nettverk eller miljø. Målsettinga mi har vore å finne personar med ulike arbeidsoppgåver, men som alle bidreg i eit samarbeid i høve innsøkingssprosessen. Eg hadde og ein ide om å ha med eit utval der nokre var høvesvis nye og andre hadde vore med lenge. Kvifor? Dette gjorde eg for å få ulike synsvinklar, ikkje for å samanlikne, men for å få erfaringar frå ulike ståstader.

For å unngå at informantane kom frå same nettverk, valde eg tre ulike kommunar. Etter at informant to som eg hadde valt sa nei, reflekterte eg kring utvalet og fann ut at det kunne vere tenleg at nokre av informantane hadde distanse til kvarandre, og arbeidde i ulike system og kulturar.

Alle tre kommunane eg har valt (A+ B +C), har fleire ungdomsskular, og ein eller fleire vidaregåande skular. Valet mitt blei å intervjuje ein rådgjevar frå ein ungdomsskule, ein rådgjevar frå PPT, pedagogisk psykologisk tenestekontor, som arbeider på to ulike forvaltingsnivå i eit såkalla gjennomgåande kontor, og to spesialpedagogiske koordinatorar, ein frå vidaregåande opplæring og ein frå ungdomssteget.

3.4. Tilnærming til intervju

Thagaard(2013) skriv om kor viktig det er å selje prosjektet inn på ein god måte frå starten av. Ho skriv om bygging av tillit. Thagaard viser til Fangen(2010:58-60) som seier at forskar er avhengig av å få tillit både til seg sjølv og prosjektet i første fase, for å kunne oppnå resultat.

Det positive er at det ofte viser seg at folk er glade for å få fortelje, det har denne forskingsprosessen vist meg. På travle dagar føler mange at dei i for liten grad blir sett, på den måten kan det vere fint å bli spurt, sjølv om ein og kan møte på personar som er skeptiske til å vere med på forskning.

”Deltakerne kan synes det er positivt å møte en person som er interessert i dem, og som ønsker å lære av dem, men det er ikke alltid slik. I miljøer som ikke er kjent med forskning fra før, kan forskeren bli oppfattet som fremmed og mistenkelig, og forskning kan oppfattes som truende.”(Thagaard,2013:72).

Tilnærminga er her viktig. Innstilling, holdninga til dei menneska ein møter og respekt er faktorar å reflektere over.

”Et overordnet mål for forskeren er å vere aksepterende, interessert og forståelsesfull i forholdet til deltakerne i felten, for derved å utvikle gode relasjonar til dem (Lofland et al.2006:68)

Kledekode, oppførsel og tilnærming er element ein kan reflektere over for å finne gode innfallsvinklar til kontakt og tillit. Særleg i kontakt med nøkkelinformantar er ein avhengig av at god kontakt er på plass.

Målsettinga har heile vegen vore å beskrive, forstå og forklare på ein analytisk måte, korleis det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen, regulert av forskrift til opplæringslova kapittel 6,§15-23, fungerer utifrå informantane sine opplevingar og kunnskap. Og vil empirien stemme overeins med forskinga på feltet?

Via samtale om korleis dei ulike deltakarane opplever dette, håpar eg at analyse av data kan vise fellestrekk som kan vere til nytte for vidare utvikling av det tverrfaglege samarbeidet. Betraktingane kring problemstillinga, som nemnt over, og det å opptre etisk og med tillit var eit klart utgangspunkt for meg i forkant av intervjuet. Respekt for det etiske innan forskning og samhandling med menneske, er vesentleg, og det å greie sjå seg sjølv som forskar og rette

søkelys på temaet med ein viss distanse, slik at ein trår forsiktig, og føl god forskningsetikk er og avgjerande for kvaliteten på forskinga.

3.4.1.Intervjuguiden

Eg valde å bruke semistrukturert intervjuguide som metode for datainnsamling, via djupneintervju. Det var ein krevjande prosess å lage intervjuguiden. Når eg tok på meg forskarrolla, gjekk refleksjonen kring spørsmål som: Kva er det viktig å spørje om i høve det å kunne svare på problemstillinga? Kva tilseier det teoretiske fundamentet mitt at eg bør gripe fatt i?

Guiden vart skriven fleire gonger, sendt til rettleiar, forenkla og tematisert på ny før den var klar. Denne prosessen i lag med rettleiar var nyttig, då mykje ligg i førearbeidet, slik forskning viser. Fordelen med slike intervju er at ein sikrar seg at ein faktisk får materiale i høve problemstillinga, og fleksibiliteten er så stor at informantane sine refleksjonar får høve til å kome fram. (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ein intervjuguide er ei liste med spørsmål og ulike tema ein skal kome gjennom i løpet av intervjuet. Patton(1987). Som utgangspunkt har eg, som tidlegare nemnt, nytta artikkelen til San Martin Rodriguez et al(2005) med syntese over suksesskriterier kring samhandling. Dette både på grunn av teorien den inneheld, men og fordi oppbygginga av artikkelen med *organisatoriske, systemiske og relasjonelle* determinantar forenkla tematiseringa. Denne teorien nyttar eg og, som nemnt, som verktøy i analyse og drøftingsdelelen. Etter pilotintervjuet og undervegs i fyrste intervjuet endra eg og oppjusterte ein del av spørsmåla, og tok dette med i dei resterande intervjua. Det var nødvendig å revidere intervjuguiden både etter pilotintervjuet og intervju nr. 1. Det er noko anna å lage spørsmål frå eit teoretisk fundament, i høve det å vere i en situasjon med menneske som har føre seg ei anna livsverd, og forsøke leve seg inn i denne. Det var fyrst når den fyrste samtalen kom i gang, at eg oppdaga nye moment eg burde utforske i høve problemstillinga. Kvale(1997)skriv at det er viktig å arbeide med spørsmåla, fordi ein skal skaffe empirisk kunnskap om dagleglivet, og at dette er ein ”spissa ”samtaleform , der ein skal få fram informasjon frå informanten si livsverd.

3.5.Gjennomføring av intervju

”As we think so we act”.(Cuba & Lincoln 1985:15) Vi konstruerer og formar undervegs i prosessen, men har med oss bagasje. Greier vi som forskarar å vere objektive nok? Det vi ynskjer å vite noko om, er prega av det kontekstuelle. I Habermas si sosiale verd, som er relevant for problemstillinga i denne oppgåva, har vi ein normativ kontekst som er avgjerande for kva type samhandling ein har. Her er aktørane medlem av ei sosial gruppe, og dei felles verdiane blir normgivande. (Eriksen/Weigård,1999)Den enkelte aktør vil anten følge eller bryte norma. Å følge ei slik norm er å oppfylle ei generalisert åtferdsforventning.

Det var krevjande å skulle legge forforståinga til sides, og ikkje forvente at informantane skulle svare på ein særskilt måte. Det å innta ei distansert, men lyttande og interessert haldning, vart viktig for at studien skulle følge vitenskaplege premisser.

Pilotintervjuet brukte eg god tid på, og intervjuet fekk meg til å reflektere over spørsmåla i intervjuguiden. Eg gjorde endringar, og trena på å høyre godt etter .Det var og viktig for meg å passe på at informanten fekk snakke ferdig, og bruke tid på refleksjon undervegs i samtalen. Erfaringa lærte meg at sjølv innleiinga eller småpraten før ein startar intervjuet var viktig i høve kjemi, og det å få informantane til å opne seg. Det å skape ein god, trygg atmosfære ved å introdusere tema og småprate før intervjuet er viktig. Kvale &Brinkmann (2009)

Vårt paradigme vil og forme forskinga vi skal utføre, alt det vi trur, meiner og veit formar oss, heile vårt syn på verda.(Habermas,1999) Etter kvart intervju var det nødvendig å bruke tid på refleksjon. Korleis opplevde eg som forskar intervjusituasjonen? I kva grad påverka relasjonen min til intervjuobjektet det som kom fram? Blei det skapt tillit? Ut I frå eit sosialkonstruktivistisk syn, er forskingskunnskap eit resultat av relasjonen mellom forskar og den som blir studert, men og i brytninga mot litteratur som alt finst om emnet.

Intervjua vart gjennomført i løpet av ein måned. Sidan intervjua tok stad i tre kommunar, tok det mykje tid, både i høve organisering av møta, og reisetid.

Kvale(1996) skriv om bruk av tematiske og dynamiske spørsmål. Tematiske spørsmål er knytt opp til intervjuguiden og emna i studien. Dei dynamiske bruker ein for å skape ein god og positiv interaksjon med informanten, medan ein er lyttande og held samtalen i gang.

Stemminga var god under alle intervjua ,og eg vart positivt overraska over kunnskapsnivået til

informantane, både når det gjaldt samarbeid generelt, og sjølve prosessen. Sidan ingen hadde fått spørsmåla på førehand, måtte dei bruke tid på å tenke seg om. Samtidig oppfatta eg at dei svara ekte, med eit oppriktig ønskje om å beskrive korleis dei erfarte det tverrfaglege samarbeidet. Derimot måtte eg heile tida vere medviten mi eiga forståing , og halde meg mest mogleg i bakgrunnen. Intensjonen var at informantane skulle få snakke i fred, eg kom med oppfølgingsspørsmål der det passa, eller noko var uklart for meg. ”Kunnskap er noko som vert konstruert gjennom språket i et sosialt fellesskap”(Fuglseth& Skogen ,2006:263). Dette var eg særst merksam på. Det å skape ei god stemning med innleving slik at informantane skulle kunne slappe av og reflektere i ei god ramme, vart vesentleg under intervjusituasjonen. Dette handlar og om respekt for informantane, og det vitenskaplege arbeidet.

Informantane svara ikkje slik eg forventa, dei overraska meg som intervjuar fleire gonger. Utfordringa låg i å ikkje kommentere på meining, men nettopp i dei overraskande momenta fann eg ny informasjon. Dette har bidrege til å kaste lys over problemstillinga. Kvale(1997)skriv og at det å ha tolking og valdering i intervjusituasjonen, kan auke kvaliteten på intervjuet. Dette skjedde automatisk, og bilete av informantane si livsverd tredde fram, samtidig som nye mønster viste seg for meg som intervjuar etterkvart som fleire intervju fann stad.

I starten av intervjuet brukte vi god tid på å snakke om utdanning og yrkeserfaring, dette for å få informantane til å slappe av. Postholm(2010)skriv at det er viktig å ha ei open, induktiv tilnærming i inngangen av intervjuet. Intervjuguiden var følgt til ein viss grad, men til tider gjorde informantane sjølv små sprang i argumentasjonen, slik at det vart naturleg å følgje opp med spørsmål som kom lenger framme i intervjuguiden. Det var krevjande å halde informantane innanfor problemstillinga, dei kom raskt på sidespor. Men spørsmåla i intervjuguiden vart følgt og knytt opp til forskingsspørsmåla for å få eit likt grunnlag å analysere på, utifrå dei tema eg ville belyse. (Kvale og Brinkmann 2009)

I etterkant reflekterte eg over spørsmål som:- Kunne eg som intervjuar ha halde fastare på strukturen? Er det ein svakheit i oppgåva i forhold til kva empiri eg kunne hatt ,om eg hadde styrt samtalen strammare? Korleis kunne eg styrt meir bestemt i høve dei som brukte mykje fyllord, og fort kom i nye tankespor utan å bryte av for raskt? Eg var medviten på å halde fast på spørsmåla når informantane kom på sidespor i høve intervjuguiden, men det var krevjande.

Postholm(2010) meiner at ein kan ha ei viss deduktiv tilnærming under intervjuet. For å unngå

mistyding verifiserte eg fleire avsnitt undervegs i intervjuet, for å vere sikker på at eg hadde forstått informanten rett. Meininga med det som blir sagt bør tolkast, verifiserast og kommuniserast før intervjuet er slutt. (Kvale og Brinkmann, 2009)

3.6. Analyse og behandling av data.

Kvale& Brinkmann(2009:219) nyttar sju fasar i høve intervjuforskning for å systematisere og strukturere studien. Det er planlegging, tematisering, intervju, transkribering, analyse, verifisering og framstilling. Skillet mellom intervju og analyse er liten, forskaren analyserer og tolkar under intervjuet. Under heile prosessen er det mogleg å gå tilbake og korrigere. (Fog, 2004;Kvale,1997)

Målet med analysedelen er at empiriske data skal reflektere informantane si oppfatning av tverrfagleg samarbeid, og at forskaren skal greie gjengi dette på ein profesjonell måte. Å lese gjennom intervjuet fleire gonger kan ha verdi, i høve det å oppdage nyansar og nye detaljar.

Malterud (2011) skriv at det kan vere ei utfordring om intervjuar set informantane sitt meiningssinnhald til sides, for å få det til å passé inn i kategoriar. Denne bevisstheita har vore med i heile prosessen. Det å ha ei objektiv haldning til empirien er ein kvalitetsfaktor. Intervjuet vart transkriberte, og det vart skriva ned kvart minste komma, latter og pausar. Dette var tidkrevjande, og intervjuet vart lesne mange gonger, kvar og eitt av dei.

Etter at dette var fullført vart utsegna tematiserte utifrå hovudområda i intervjuguiden, organisering og prosess, møta, kommunikasjon og system. Det vart brukt ulike fargekodar på kvar informant, for å sikre anonymisering, og dei vart titulert med nummer,1-4.

Forskingsspørsmåla vart fletta inn i dei ulike tema når eg starta analysearbeidet. Kva opplevde dei som styrkande i høve prosessen og dei andre tema, og kva opplevde dei som hemmande? Mykje av arbeidet var å finne utsegn som omhandla det tverrfaglege. Informantane hadde mykje på hjartet, og eg måtte stryke ein del som ikkje var relevant i høve problemstillinga. Nokre av informantane ville helst snakke om elevens beste.

Etter at dette arbeidet var gjort, vart utsegna plassert under Rodriguez, et al.(2005), sine tre determinantar, relasjonelle, organisatoriske og systemiske faktorar. Ei utfordring i høve dette arbeidet var at ein del tema går inn under fleire determinantar. Kva er organisatorisk, relasjonelt eller systemisk? Det blei klart at ein del moment fletta seg inn i kvarandre, noko

som vil vise igjen under analyse og drøftingsdelen. Samtidig starta analyseprosessen medan intervjua fann stad, og har halde fram gjennom heile prosessen. Dette er i tråd med Kvale(1997)Fog(2004). Bitar fell på plass og det danna seg mønster i høve organisatoriske, systemiske og relasjonelle determinantar.

3.7 Kvalitetssikring

3.7.1 Forforståing

Fenomenologi er forforståinga til den som intervjuar, og den er det viktig at intervjuar er medviten om. (Thornquist 2003). Kva har så det fenomenologiske perspektivet å seie for mi forforståing av tverrfagleg samarbeid? Kjem eg for tett på mitt eige profesjonsfelt?

I heile prosessen har eg forsøkt å tenke på forforståinga mi, og ha ei nøytral rolle. I all forskning kan forforståing vere ei fallgruve. Pregar eiga forforståing måten eg stiller spørsmåla på? Maktar eg å tre inn i informantane si livsverd, utan å la mine eigne førestillingar fargelegge svara? Før eg utførte intervjua trena eg på å ha ei nøytral rolle via prøveintervjuet, og andre samtalar. Som forskar må ein tre inn i ei verd med ei nyfiken, interessert og ope sinn. Mennesket vil alltid ha ein viss grad av fortolking med. Det er difor viktig å vere klar over si eiga haldning før ein set seg føre å tre inn i livsverda til informantane. Også val av teori, metode og problemstilling er prega av vår eiga sosialisering og bakgrunn. Den vi er formar våre val.

Thagaard(2013)skriv til dømes om relasjonell kompetanse som fenomen, ikkje så ulikt mitt forskingsområde.

”Relasjonell kompetanse representerer fenomenet som studeres, og analyser av arbeidstakeres daglige erfaringer gir grunnlag for å utvikle en forståing av fenomenet(Thagaard,2013:41)

Også Beresford, Peter (2003)støttar dette. Han understrekar at det er viktig med nærleik til det ein forskar på, og tek slik eit oppgjær med forskning som har fokus på distanse og nøytralitet. Beresford(2003) meiner at dess større avstand til eit forskningstema, dess større sjanse for at forskinga blir lite valid.

”Når forskeren er observatør i sin egen kultur, kan det være lettere å oppnå en forståelse av deltakernes situasjon. Det er fordi forskeren deler mange av de samme erfaringene som dem” (Thagaard,2013:86)

På den eine sida kan ein seie at forkunnskapen skapar validitet, fordi kunnskap og erfaringar møtes, via intervjuar og informant. På den andre sida kan ein meine at førehandsbestemte haldningar, innebygd i kunnskap, kan vere ein hemsko.

”Utfordringa og bakdelen her kan vere at forskar sine forhandsoppfatningar av miljøet, kan skape problem. Det kan være utfordrende å analysere de sidene av kulturen som deltakerne så vel som forskeren tar for gitt”(Thagaard 2013:86)

Målet må vere å sjå på fenomenet som ein framand kontekst, men samtidig ha kunnskapen med seg, og vise tillit og trygghet. Ein må og vere nysgjerrig, og open for det som kjem fram. Distansering er målet for å kunne sjå det tverrfaglege samarbeidet utanfrå. Det krev og både systematikk og kreativitet i tilnærming, og gjennomføring. Ein skal og vere medviten faren ved å bruke kvantitativ logikk på kvalitativt materiale. Malterud(2011)Eg tolkar dette slik at menneskeleg samhandling via intervju, krev at ein er ein god lyttar og leitar etter meiningsdanninga i orda(Knutsen, 2014)

3.7.2 Informert samtykke.

”Samtykke man oppnår, skal være eksplisitt. Det skal også være klart og eintydig, med så lite rom for motstridande tolkingar som mogleg ”Fossheim(2009) og ”Før man kan sette i gang et forskingsprosjekt må forskeren ha informantenes samtykke(NESH,2009)

Etter personleg førespurnad fekk alle informantane skriftleg brev med informasjon om oppgåva, samtykkeskjema og informasjon om teieplikta. Det har vore vesentleg i høve tillit og etiske vurderingar ,at informantane har fått tilstrekkeleg kunnskap på førehand .Sidan personane er valde via nettverk, og mine og kollega sine kunnskap om fagpersonar , har alle informantane blitt kontakta personleg før dei har fått skriftleg førespurnad. Her låg det ei spenning, ville informantane sjå på intervjuet som ekstra arbeid i høve hektiske kvardagar? Overraskande kom det berre positive tilbakemeldingar. Den eine var noko skeptisk, som nemnt tidlegare, og meinte ho hadde lite å tilføre, men når eg forklarte at det var sjøve kommunikasjonen eg var oppteken av, vart det betre motteke. Etter samtale vart vi likevel einige om at det kunne vere meir tenleg at eg fann andre informantar.

Eg tilbød nokre av informantane, å kome til deira kontor, slik at dei ikkje fekk belastninga med å måtte reise. Etterkvart som eg skreid fram i arbeidet, opplevde eg at intervjuobjekta såg på prosessen som verdfull på eigne vegne. For enkelte intervjuinformantar kan dette vere ein måte å sjå på kor ein sjølv står i høve menneskeleg og fagleg vekst. (Dallan 2014)

3.7.3.NSD-søknad

Når prosjektet var klart, skreiv eg og søknaden til NSD, Norsk Samfunnsvitskapleg datateneste. Oppsettet vart diskutert med rettleiar, som gav meg nyttige og konstruktive tilbakemeldingar. Søknaden blei sendt i lag med intervjuguiden, informasjon om prosjektet og samtykkeskjema. I søknaden skreiv eg problemstilling, tidsplan for arbeidet, bruk av metode, oppbevaring av data, og dato for sletting av lydopptak og notatar. Søknaden vart godkjend av NSD.

3.8. Etikk.

I alle menneskelege relasjonar er respekt og etikk vesentleg for å utvikle tillit og tru på at den andre vil deg vel. I forskning er dette særleg knytt til forskaren sine avgjerder i høve kor personlege og nærgåande spørsmål ho eller han kan stille. Thagaard(2013). Ein må vere varsam i høve kor nært ein går, og at grensene i høve personvern blir ivareteke. Sjølve intervjusituasjonen kan og gje rom for at personar kan seie ting dei ikkje vil bli sitert på i ettertid. Dette må ein som forskar vere medviten om.

”Det etiske spørsmål i denne situasjonen er hvordan forskeren forvalter sitt ansvar for å ivareta intervjupersonens autonomi. Den vi intervjuer, er prisgitt vår fornemmelse av hvor personens grenser går for hva vi kan utsette henne eller ham for i intervjusituasjonen” (Thagaard 2013:119)

Vi må vere varsame og behandle informantar og alt materiale med konfidensielt, og med respekt. Forskingsetikk er eit sett av normer som skal sikre at den vitskaplege verksemda er moralsk forsvarleg. (Grønmo,2004:27) Det etiske prinsippet har eg som intervjuar og forskar heile vegen vore medviten om, og særleg forsøkte eg å lytte på ein slik måte at eg respekterte informantens sine grenser. Spørsmål om kommunikasjon og relasjonar i høve kollegaer kan vere krevjande å snakke om, fordi ein og må tolke si eiga åtfærd. Kommunikasjon kan vere mangfaldig, og ein må trå varsamt i møte med menneske. Dette opplevde eg som forskar som krevjande, i den forstand at den fortrulege settinga kunne få informantane til å seie ting som

dei ikkje ville stå for seinare. Eg var difor så varsam som mogleg. Det var viktig å verifisere utsegna etterkvart, og informere grundig om at alt datamateriale ville bli anonymisert ,og gå gjennom heile prosessen på førehand. ”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender” (Løgstrup1999:37).

Og kva ligg egentleg bak orda til informantane? Maktar eg tolke utsegna slik informantane har opplevd det? For meg som forskar handlar dette mykje om respekt, respekt for dei personane som har stilt opp, og det at forskar har eit oppriktig ønskje om å gjengi utsegn og analysere intervjuet i den ånd dei er blitt fortalt i. I denne prosessen vurderte eg det slik at det av og til nødvendig var nødvendig å distansere seg frå tekstmaterialet, for så å ta det fram att og betrakte teksten med meir avstand.

All informasjon og data vil bli sletta straks etter at oppgåva er ferdigskriven og godkjend. Informantar og kommunar er alle anonyme i oppgåva, og titulert med nummer. Personlege pronomen er bytta ut, og skrivne om på normalisert bokmål eller nynorsk for å anonymisere informantane. Konfidensialitet er eit etisk prinsipp som må vere på plass, og har vore ei medviten handling frå starten av prosjektet. ”Prinsippet om konfidensialitet handler om at data som kan identifisere informantene, ikke avsløres”(Kvale og Brinkmann 2009:90)

3.8.1Moglege feilkjelder.

Jenssen(2011) skriv at forskning som involverer aktørar med nærleik til feltet som skal studerast, kan bli kritisert for manglande truverd. Sidan eg forskar i mitt eige arbeidsfelt, må eg som forskar vere medviten i høve dette. Med eigne erfaringar som bagasje kan dette gjere sitt til at resultatet blir dreia i ei viss retning. Som rådgjevar er det implisitt at erfaringar og kunnskap om tverrfagleg samarbeid ,vil prege synet mitt på emnet. Fordelen er at informantane slepp gjere greie for prosess og omgrep, då dette er kjent for begge partar. Faren for overtolking er og tilstades. Målet må vere å ha ei open og reflekterande tilnærming til det informantane seier, utan å overføre eigne haldningar.

Forforståing kan og implisere spørsmåla ein ikkje stiller.(Fog,2004) Var det noko eg ikkje spurte om fordi mine erfaringar spela inn? Hermeneutikk er retta inn mot å forstå seg sjølv, si eiga forståing og den ein studerer. I så måte er det viktig å reflektere over eigen ståstad, og forsøke tre inn i andre si livsverd. (Giertsen, 2003).

Styrken med kvalitative intervju er at ein møter informantane ansikt til ansikt. På denne måten har ein i større grad høve til oppfølgingsspørsmål og å spørje ein gong til, om noko skulle

vere uklart. Slik blir det mindre fare for mistydingar, og ein kan oppnå meir presisjon i svara. Intervjuar kan foreta korreksjonar undervegs, om ein oppdagar at det er andre moment enn det ein utgangspunktet hadde tenkt, som er relevant i høve problemstillinga. Så kan ein spørje seg om kva bakdelane er. Kan det vere at nokre informantar seier det intervjuar ynskjer høyre? Kan det vere at stressnivået aukar når ein sit for tett på, og at sjølve situasjonen blir kunstig? Ein fleksibel prosess, med høve til endring undervegs kan bidra til at informasjonen blir meir valid. (Larsen,2010:80)

3.8.2. Validitetsvurdering

”Med validitet forstås ofte gyldighet og relevans”. (Jacobsen, 2005:19) , og vidare Kvale(1997:167)”Valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, der funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk”. Gjennom alle intervju og i analysedelen tvinga det seg fram spørsmål som, er eg som forskar flink nok til å stille oppfølgingsspørsmål? Kor relevant er dette svaret i høve problemstillinga? Kva seier teorien om dette? Ville ein liknande studie ha kome fram til same hovudtendens?

Den kanadiske studien til San-Martin Rodriguez, et al(2005) er utgangspunkt for ramma på intervjuguiden. Dette er med på å strukturere forskinga og samtidig gjere den valid, då Rodriguez et al(2005)sine parameter for suksessfylt samarbeid er brukt som utgangspunkt for spørsmåla. Studien til Rodriguez, et al., er både ei teoretisk og empirisk studie. Konteksten er ein annan, då studien tek utgangspunkt i eit sjukehusmiljø, men det er det tverrfaglege samarbeidet som er tema. Utgangspunktet er at tverrfagleg samarbeid som fenomen er universelt, og vil ha visse felles komponentar uansett miljø. Ved å bruke ein høvesvis stram intervjuguide med utgangspunkt i teori fekk alle informantane same tema, og det empiriske materialet vil ha teoretisk relevans. Kvale(1997)viser til at guiden kan vere nyttig i høve oppfølgingsspørsmål og som kontrollverktøy. Og at det interessante er om spørsmåla leier i ei retning som kan gje ny og betydeleg kunnskap om problemstillinga.

3.8.3. Reliabilitetsvurdering

Begrep som validitet, reliabilitet og generaliserbarheit vert nytta for å kvalitetssikre forskning. (Kvale og Brinkmann, 2009)

Reliabilitet handlar om pålitelegheit. Er resultatene i oppgåva mi pålitelege? Kan andre forskarar kome fram til same resultat? For å sikre reliabilitet er nøyaktigheit viktig i forskning. Nøyaktigheit er og viktig etisk for å sikre konfidensialitet og anonymisering av alle data til

ein viss dato. Når det gjeld reliabilitet er det viktig å halde orden på intervju og observasjonsdata, slik at ein ikkje blandar saman kven som har sagt kva. (Larsen 2009). For å sikre dette er alle intervjua transkribert ned til kvar minste detalj, som latter og pausar. Det er og brukt fargekodar for å skilje dei ulike informantane frå kvarandre ,og utsegn og refleksjonar er så kategorisert under intervjuguiden sine ulike hovudtema.

Det finst ikkje ein enkel ,autorativ definisjon på vitenskap, og kvalitative studiar er noko anna enn kvantitative studiar. Kvale(1996:205).Kvale(1996)problematiserer dette med at vitenskap blir bestemt i dialogar i det vitenskaplege samfunn. Men kva er sann vitenskap? Dette spørsmålet har eg halde føre meg gjennom heile prosessen. Når blir metoden transparent og gyldig nok? Det å meine at ei liknande undersøking ville gje presist det same svaret ein anna stad, blir for enkelt og unyansert i høve kvalitative studiar. Dette materialet er eit utsnitt av kommunar og informantar i liten målestokk, og kan slik vise ein tendens, sidan informantane er frå tre ulike kommunar. Kvale og Brinkmann(2009:250)problematiserer for mykje fokus på reliabilitet.”Sterk fokus på reliabilitet kan motverke kreativitet og variasjon”

Samtidig kan ein seie at intervjuet som metode er objektivt i den forstand at informantane innan ei mellommenneskeleg og språkleg framforhandla sosial verd ,vil kunne evne å sjå den sosiale verda på ein objektiv måte.(Kvale, 2006:206) Og er ein tydeleg i prosessen vil og tolkingar kunne vere ein styrke. (Kvale, 2006:208)

3.8.4.Oppsummering

”Det kvalitative intervjuets fortrinn er dets åpenhet” (Kvale 1997:44)På same tid som openheit er eit fortrinn, ligg det og fallgruver her. Openheita stiller store krav til meg som forskar når det gjeld kunnskap, intuisjon og varsemnd. Dette blei klårare etterkvart som eg gjennomførte intervjua. Grensa mellom det vitenskapleg interessante og det personlege var marginal, og til tider måtte eg bruke fokus på å sjå meg sjølv som forskar utanfrå. Eg forsøkte og å vere observant i høve det non-verbale, for å få med meir enn det som blei sagt med ord, sidan kommunikasjonen oss i mellom, under intervjua ,og var med og forma resultatet, slik eg ser det. ”Den følelsmessige relasjonen mellom samtalepartnere er selve fundamentet for kommunikasjonen mellom dem(Øyslebø 1988:57)Ved å halde på ei lyttande og open haldning, forsøkte eg å få informantane til å forstå at det dei fortalte var viktig og interessant for meg. Eit anna moment eg var merksam på var å få informantane til å slappe av, då eg oppfatta at det var når informantane reflekterte og tok seg pausar, at interessant informasjon tredde fram. Kvale& Brinkmann(2009)er tydelege på at i staden for å redusere tydinga av

mellommenneskeleg interaksjon, heller må forsøke bruke den medvite. Det vesentlege er likevel, sett ut i frå min synsvinkel at ein har ei etisk grunnhaldning ,er etterretteleg i arbeidet, systematisk i prosessen og i heile forskingsprosessen er medviten om å få fram teori og informantane sine stemmer på ein kvalitativ, god måte.

For å sikre kvalitet, skriv Kvale(1997) er det viktig å halde seg til dei sju stadia innan forskning for å gje arbeidet struktur. Desse stadia inneheld faktorar som, planlegging,intervju,tematisering,transkribering,analyse,verifisering og rapportering. Dette har kvalitetssikra arbeidet og samstundes vore nyttige følgjesnorar for meg som forskar gjennom heile prosessen.

4.0.EMPIRI OG ANALYSE

Formålet med denne studien er å forsøke å finne ut korleis det tverrfagleg samarbeidet fungerer i innsøkingfasen frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring, for elevar med særskilte behov. I analysen har eg valt å kategorisere funna i tre område, organisering av innsøkingprosessen, kommunikasjon og system. Forskingsspørsmåla er konsentrert om korleis informantane opplever det tverrfaglege samarbeidet, og kva faktorar informantane opplever som fremjande og hemmande i høve det tverrfagleg samarbeidet. Dette er valt for å ha eit breitt grunnlag når ein skal forsøke svare på problemstillinga. Bak utsegna til informantane står det I for informant, og desse er nummerert frå 1-4. Dette kapittelet har som intensjon å presentere funn og data, kopling av funn opp mot teori med drøfting, kjem i kapittel 5.

Dette kapittelet vil handle om empiri og analyse av denne. Kva funn har eg etter å ha kategorisert intervju? Tanken bak kategoriane er definert på denne måten:

(1) Under kategorien, organisering, vil eg i hovudsak ta føre meg organisering av arbeidet, rom og tid for møta, struktur og organisatorisk støtte. Det vil og omhandle fordeling av arbeidet, rollefordeling, kommunikasjonskanalar, evaluering og tid til samarbeid.

(2) Kategorien –kommunikasjon-, handlar om vilje til samarbeid, kommunikasjon og relasjonar. Under dette punktet vil eg summere opp og analysere funna som går på kommunikasjon, og den relasjonelle delen av samarbeidet.

(3) Under systemiske kategoriar vil eg ta føre meg moment som profesjonstenking, forvaltingsnivå og leiing. Vidare vil det bli omtalt funn som går på tolking av lovverk og overordna system.

I drøftingskapittelet vil desse igjen bli kategorisert etter det som er den raude tråden i oppgåva, Rodriguez, et al(2005)sine tre determinantar, systemiske, relasjonelle og organisatoriske i høve prosessen, og vidare drøfta opp mot teori, Habermas(1984,1987,1997,1999 og 1999b)og Bronstein (2003).

Intensjonen med intervjuet har vore å finne ut korleis det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingfasen fungerer, ut i frå informantane sine synspunkt. Informantane deltek alle i eit tverrfagleg samarbeid, med ulik fartstid i yrket og med ulik utdanning. Rådgjevarar er gjerne lærarar med tilleggsutdanning, eller dei kan ha anna relevant utdanning innan organisasjon eller rettleiing. PPT tilsette kan vere lærarar med høgare utdanning innan spesialpedagogikk, eller dei kan ha embetseksamen, eller masterutdanning innan spesialpedagogikk med anna fagbakgrunn. Dette kom fram i den innleiande samtalen eg hadde med informantane.

Det har i denne studien vore viktig å få fram informantane sine synspunkt på sjølve prosessen. Den innsikta er med på å kaste lys over kva det tverrfaglege samarbeidet består av, og korleis det fungerer. I den grad det er teke med lange sitat er det fordi det er vurdert at dei er relevante i høve å finne svar på problemstillinga.

4.1 Organisering av innsøkingprosessen

Samtlege informantar meinte at hovuddeltakarane i det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingfasen for barn med rett til ,eller behov for, spesialundervisning, er rådgjevar frå avgjevarskule, rådgjevar frå PPT, pedagogisk-psykologisk tenestekontor, spesialpedagogisk koordinator frå avgjevarskule og spesialpedagogisk koordinator frå vidaregåande skule. Ein del PPT kontor er gjennomgåande, då er det gjerne same personen som føl eleven på ungdomssteget og over i vidaregåande opplæring.

Ein informant fortalte at på deira skule var det tradisjon for at det fortrinnsvis var rådgjevar og PPT som samarbeidde, men at det tidvis var med andre instansar som barnevern, helsesøster eller legar. Desse instansane deltok og i tverrfagleg samarbeid i dei to andre kommunane når det var aktuelt. Dei kjem inn som spesialistar på sine område, og er i mindre

grad med på sjølve samarbeidet. Rønbeck(2004). PPT frå vidaregåande opplæring kjem fortrinnsvis med i sjølve overgangen, men og tidvis i innsøkingprosessen.

Uavhengig av kommune eller profesjon er prosessen lik slik informantane uttrykkjer det. Ein startar i vårsemesteret i niandeklasse, og held fram det tverrfaglege samarbeidet hausten i tiande klasse. Variasjonen ligg i kven som deltek i det tverrfaglege samarbeidet og kor mykje. Foreldra og eleven sjølv er tidvis med, sidan er eleven sine val og ønskje som må tydeleg fram i heile prosessen.

”Ja, det kan vere forskjellige instansar eg samarbeider med, eg har eit veldig tett samarbeid med PP kontoret, dei er med på alle møta som vi har på skjema ein, to og tre. Nokon har vi fleire møte på og andre har vi minimum to møter på kvar skjema 1 elev, på andre har vi fleire i innsøkingprosessen..(I 1)

Informantane fortalte og, som nemnt ovanfor, at ein av og til ha med deltakarar i samarbeidet med ei spesialistrolle. Eleven sine vanskar er her så samansette eller av ein slik art at helsepersonell eller psykiatri er med i på nokre av møta.

”.....det kan vere BUP, barne og ungdomspsykiatri, det kan vere legar, litt forskjellig da, og det har litt med at eleven er eit heilheitleg menneske, og av og til så er det sånn, av ulike helsemessige årsaker, sant, at dei må søke inn på ulike skjema..”(I 1)

Informantane var tydelege på at kjerna i samarbeidet er rådgjevar frå avgjevarskule, PPT og spesial pedagogisk koordinator når det var større skular. Eit større apparat blir trekt inn som støttespelarar ved særskilte utfordringar kring ungdom. Fleire informantar snakka om at når ein samarbeidde tverrfagleg kring elevar med sær tunge diagnosar og utfordringar, var det meir vanleg at heile ansvarsgruppa deltok på møta, men at dette var lite hensiktsmessig når det gjaldt innsøkingmøta.” *Det er ikkje hensiktsmessig. Det blir for vidt(I 3)*To av informantane fortalte og at når det gjaldt innsøking for elevar med heilt spesifikke behov kunne det vere tradisjon for at rektor deltok på møta ”*Ved saker der det er elevar som treng einerom, for då må det vere med nokon som har myndigheit til å bestemme noko. Då er ofte vår rektor med og då”(I 3)*

Når det gjeld spørsmålet om kven som tek initiativet til det tverrfaglege samarbeidet, var det her nokre variasjonar. Analysen viser at dette er personavhengig, og avheng av korleis systema har forma seg over tid. Ein kan og lese at der det er elevar med store behov, kan det vere ein fordel for samarbeidet at leiinga er med, slik at ein får avgjerdene raskare på bordet. Informantane gjev uttrykk for at dei i liten grad har diskutert kven som bør kalle inn til, og leie møta. Det har utvikla seg mønster og kulturar, som har funne si form.

Fleire av informantane meiner at behovet for å møtast og trua på verdien av å arbeide tverrfagleg, har blitt styrka etter endringane 2013, der ein fekk ein klårare fortrinnsrett for elevar med særskilt store utfordringar. På den andre sida opplevde informantane at det blei meir uoversiktleg, sidan ein no skulle melde inn namn til fylkeskommunen i forkant av søkinga, innan 1.oktober (Forskrift til opplæringslova §6.15), og at dette kom for brått på. Ein var usikre på korleis ein skulle legge opp løpet til dei som tidlegare vart søkt inn til 1.februar, men som no skulle søke ordinært til 1.mars, men med melding om behov for spesialundervisning. Informantane fortel at endringane har ført til større behov for samordning, og at dei opplever at dette set større krav til dei når dei skal arbeide tverrfagleg.

”Det har skjedd veldig mykje nytt dei siste åra i høve saksbehandling, eh.. vi har fått inn noko som heiter fortrinnsrett, altså innsøking for elevar som ein har behov for å få informert om til 1. Oktober. Dette krev meir tverrfagleg samordning.” (I 2)

Fleire av informantane fortalte at det er tradisjon for at rådgjevar på ungdomssteget, avgjevarskule, som leier, og har ansvaret for møta gjennom heile innsøkingprosessen. I intervjuet med spesialpedagogisk koordinator frå vidaregåande skule vart dette bekrefta, medan det i ein av kommunane, var representanten frå PPT som leia møta. I samtalan med informantane la eg merke til at dei fann dette spørsmålet interessant, og brukte god tid på å formulere svara, mogleg fordi det tverrfaglege samarbeidet ikkje har tydelege føringar og prosedyrar?

Informantane fortalte at prosessane gjekk så fort, at det var nytt å skulle tenke på prosessen utan i frå, av kven som gjorde kva og når. Det hadde laga seg mønster over tid, utan at ein hadde satt noko på papiret. I den minste kommunen gjekk dette lettare, då det var få personar implisert, og rådgjevar frå ungdomssteget hadde regien på møta og prosessen. Her var møta effektive, slik rådgjevar oppfatta det, men det handla i større grad om å dele informasjonen, og i mindre grad om å bruke tid på prosessen med PPT, og spesialpedagogisk ansvarlege i ei

horisontal linje. I denne kommunen var linene meir vertikale, fordi rådgjevar leia, og hadde styringa på prosessen, frå fyrste møte til innsøking. Rådgjevaren meinte likevel at dei hadde eit tverrfagleg samarbeid, fordi dei hadde eit tett og nært samarbeid med rådgjevarar frå PPT ,og at prosessane hadde utvikla seg positivt tverrfagleg over tid.

4.2. Fordeling og innhald

Klein(1990) skriv at det rår ein del usikkerheit rundt omgrepet tverrfagleg. Informantane i denne studien meinte dei deltok i eit tverrfagleg samarbeid, i den forstand, at dei samarbeidde på tvers av profesjonar, skule og PPT, og at dette samarbeidet bidrog til å nå mål dei ikkje ville nådd om dei arbeidde individuelt ,side ved side. Når det gjeld innsøkingprosessen seier informantane at avgjerder i høve framtidig skuleopplegg, er arbeidet ein samarbeider tverrfagleg om. Ein må og i prosess med elev og foreldre om val av utdanningsprogram, og kva opplegg ein kan få til, innanfor dei ressursane ein har. Dette er førearbeid til det tverrfaglege samarbeidet som ligg hjå rådgjevar. Analysen viser og at det er eleven si stemme som er det vesentlege å løfte fram, i høve dei vala som skal takast.

Prosesen i forkant er ein føresetnad for at det tverrfaglege samarbeidet skal fungere, i følge informantane. I dei største kommunane kunne dette vere ei utfordring, då det hende at arbeidet ikkje var klart til prosessen skulle starte. Alle informantane snakka om kor viktig det var med eit grundig førearbeid, før møta. Ein informant snakka om at det kunne vere frustrerende når ein av deltakarane møtte opp, og ikkje hadde klart sitt bidrag. Det at nokon ikkje var budd til møta, vart sett på som ein hemmande faktor.

Analyse viser at det er litt usikkerheit kring rollefordelinga. Det ein kan tolke utifrå informantane sine utsegn, er at rollefordelinga kan vere noko vilkårleg og personavhengig. *Eg trur... Er ikkje sikker på... rollefordelinga går på å få til eit samarbeid mellom PP tenesta og rådgjevar og spesialpedagogisk koordinator*(I 2) Når personar sluttar og nye kjem til, tek det forholdsvis lang tid, før dei nye får oversikt over kva dei skal bidra med inn i samarbeidet, då for lite ligg klart, meinte to av informantane .

Samstundes var informantane einige om at hovudessensen i det tverrfaglege samarbeidet er at ein kjem fram til konsensus om kva type skjema eleven skal søkast inn på, og kva opplegg ein vil foreslå, når eleven skal over i eit nytt system, frå det kommunale til det fylkeskommunale.

”Eg jobbar tett opp mot rådgjevar, og då er det fordelt slik at eg har ansvar for dei med 5.1. vedtak, innsøking, mens rådgjevar fortsatt har ansvar for rettleiing og ... orientering om utdanningsval og val ,mens eg har papirarbeidet. Eg tek sjølv innsøkinga og samarbeidet med PPT om kva skjema dei ulike elevane skal søkast inn på. Det er meir den tekniske biten”. (I 3)

Når det gjeld kva arbeidsoppgåver ein samarbeider om, er svara eintydige, men likevel ulike. Analysen viser at PPT skriv sakkunnig rapport, og orienterer om diagnosar. Rådgjevar frå ungdomssteget sitt førearbeid er å orientere elevar og foreldre om utdanningsval, og ha ein eller fleire rådgjevande samtalar med eleven. Spesialpedagogisk ansvarleg frå avgjevande skule har det tekniske ansvaret, i høve skriving av skjema for elevar med 5.1.vedtak. Spesialpedagogisk ansvarleg har og oversikta over kven desse elevane er, og deler dette med dei andre impliserte, syner undersøkinga. Ein ulikskap her var at i den eine kommunen hadde rådgjevar på ungdomstrinnet heile ansvaret aleine, både for elevsamtalar og for skriving av skjema. Denne skulen hadde ikkje spesialpedagogisk koordinator, slik at oppgåvene var konsentrert på færre personar. Her samarbeidde rådgjevar ,kontaktlærarar og PPT om val av skjema.

Informantane peika på at spesialpedagogisk koordinator frå vidaregåande opplæring si rolle er å fortelje om kva opplegg den enkelte skulen kan tilby i form av utdanningsprogram, og skaffe kunnskap og innsikt i utfordringane til eleven dei skal ta i mot. Når det gjeld elevar som skal meldast inn til 1.oktober, og det tidleg blir klart kva skule eleven kjem til å gå på, kan representanten frå PPT innan vidaregåande opplæring og delta i det tverrfaglege samarbeidet. Denne stillinga kan og vere gjennomgåande, slik tidlegare nemnt, og ha elevar frå begge nivåa, slik tilfelle er med informanten i denne oppgåva. Analysen viser at det var ein viss irritasjon over at ein trakka i feltet til kvarandre.

”-Det kan vere at eg av og til føle at PPT har ein heilt an oppfatning av eleven, og går over i mi rolle da, dei kan foreslå utdanningsprogram som dei meiner eleven passar til, og det føler eg.. når vi har gjort eit langt førearbeid og kome fram til noko, så skal dei respektere det”(I 1)

Rolleforventning og rolleavklaring er av vesentleg verdi for å få tverrfagleg samarbeid til å fungere, ifølgje teori på området. Denne studien viser at når det gjeld rolleavklaring, er det visse utfordringar i kommunane eg besøkte. Ein burde gjerne, som ein av informantane sa, ha

arbeidd meir systematisk med dette temaet? Fleire ynskte at det vart sett av tid til dette og at det vart sett på dagsorden, slik nokre av informantane skildra denne utfordringa.

” Når dei ulike deltakarane på møte ikkje er heilt klar over rolla si.. Eg hugsar eitt år vi hadde kalla inn foreldre, elev , rådgjevar, spes.ped. koordinator, PPT til sjølve innsøkingmøtet.. Vi satt fullt opp på eit møterom. Og så plutselig så seier ein, -Men vi skal jo ikkje søke no..? Då hadde ein part gitt beskjed om at du treng ikkje ta med kodane og slikt no, for dette er berre forberedande møte, mens alle dei andre som var i rommet var heilt innstilt på at dette var siste, vi har ikkje tid til to og tre møte på kvar elev, då kjem vi aldri i havn. Og det var så...Då hadde vi ikkje formidla godt nok kva dette møtet dreia seg om, og dermed så blei heile møtet tull . Så dette at alle veit kva dei skal der, når dei kjem. Og at alt er på plass. Og då slepp ein å gjere ting fleire gonger.. Så det var eit møte eg hugsar.. Eg tenkte med gru..-Åh, nei.. Litt klarare i innkallingsbeskrivelsen, rett og slett.”(I3)

Ein av informantane fortalte at når vidaregåande skule kjem inn på eit så tidleg tidspunkt i sjølve overgangsprosessen, er det elevar med særskilte vanskar. Dette gjeld særleg elevar som blir søkt inn til 1.februar med fortrinnsrett, altså elevar med enkeltvedtak(jfr.§5.1, Forskrift til opplæringslova) og som har vanskar som gjer at dei i tillegg kjem inn under nokon av paragrafane eg har gjort greie under punkt 2.6. Det tverrfaglege samarbeidet er viktig i høve desse elevane, seier informantane, fordi det kan vere elevar med komplekse vanskar og, ein treng ekspertise frå fleire profesjonar for å få oversikt, og kunne gjere formålseffektive tiltak.

”Fordelinga blir at PPTenesta må opplyse ein del om dei vanskane eleven har, rådgjevar må ta tak i dei problemstillinga, og få fram informasjon frå lærarane som har elevane, eh...kunne greie å vurdere om dette er elevar som bør søkast inn med spesialpedagogiske rettigheitar, og så må ein diskutere dette i den tverrfaglege gruppa”(I 2)

Informantane var og samde om at det er PPT som er, og må vere sakkunnige og bringe fram denne kunnskapen i dialogane, og at dette i lag med eleven sin individuelle opplæringsplan, er hovudfundamentet i det tverrfaglege samarbeidet.

” PPT har kartleggingsrolla og den sakkunnige rolla, og eg kan tenke meg at deltakarane frå ungdomsskulen ha behov for å få ei oversikt over og ein klarheit i kva elevar som har behov for spesialundervisning. Ein har rådgjevarrolla og ein har

spesped. koordinatrolla på ungdomsskulen. Ein har litt felles roller, men eg trur PP tenesta har ei viktig rolle ved å forklare bakgrunnen for eleven, forklare i høve diagnoser som er spesifikke for eleven, og det må kome fram og bli belyst på dei tverrfaglege samarbeidsmøta.(I 2)

Fleire informantar snakka og om at det tverrfaglege samarbeidet i visse tilfelle kan gjelde elevar med behov for tilrettelegging, og elevar i risikosona med høgt fråvere, der eit tidleg tverrfagleg samarbeid kan virke førebyggjande mot fråfall.

”Det kan og vere at dei må bu heime av ulike årsaker, at vi blir einige om at dei skal ha skjema tre slik at dei bør få gå på nærskulen sin, det kan vere alt mulig det, fråvere kan det vere, sant, som vi må gi beskjed om til vidaregåande skule om ,sånn at dei må søkast inn med skjema to” (I 1)

Det tverrfaglege samarbeidet sitt fremste mandat, viser studien, er at det skal bidra til at ein i lag greier sy saman dei ulike delane, og trekke ut det som bør førast vidare til vidaregåande, og som kan bidra til at eleven får eit tilrettelagt opplegg, etter evne og nivå. Når det gjeld perioden som blir opplevd som mest intenst, fortel informantane at det er på hausten i tiande klasse. Det tverrfaglege samarbeidet fungerer på den måten at ein går gjennom kvar elev i avgangsklassane ,som ein meiner bør ha eit tilrettelagt opplegg i vidaregåande opplæring.

” Ja vi går gjennom kvar enkelt elev i tiandeklasse , fordi at om det er noko rundt eleven, at dei har individuell opplæringsplan, at det er noko med helsa eller at det er sjukdom, eller kva det skulle vere da ,sant, som gjere at dei kjem i ein slik kategori at dei må søkast inn spesielt.. Fra november til januar er det tett med tverrfaglege samarbeidsmøte, i høve såkalla 5.1.elevar.(I 1)

Fleire av informantane snakka om utfordringa som låg i det å velje rett skjema, som skal vere formålseffektivt, for den enkelte elev. Spørsmåla dei stilte seg, og til kvarandre, var korleis dei skulle katalogisere søkarane. Dei snakka og om at den felles kunnskapen ein løfta fram i det tverrfaglege samarbeidet kunne gjere det lettare å sjå kva skjema som passa for den einkilde elev. Informantane nemnte fleire spørsmål ,eller problemstillingar dei arbeidde tverrfagleg om. Kven meiner PPT har så store utfordringar at dei må meldast inn til 1. oktober? Kven er i gråsona?

”Ja vi lurar jo på ein del ting da.. Det er mange gråsoneelevar, og elevar som må styrkast meir enn andre. Ja det er rett og slett å få dei inn på riktig liste. Dette må vi samarbeide tett om. Og dette er krevjande”(I 3)

Studien viste og at andre spørsmål ein bruker tid på i det tverrfaglege samarbeidet er om PPT sine anbefalingar samsvarer med skulen si haldning? Har rådgjevar samla inn nok kunnskap frå kontaktlærarane til møta ,slik at ein har nok oversikt, og kven bør ha vedleggskjema 1, 2 eller 3? Informantane fortalte at medan vedleggskjema 1 blir brukt til elevar som kjem inn under §5.1. i opplæringslova, elevar med rett til spesialundervisning, bruker ein vedleggskjema 2 til elevar som har behov for tilrettelegging, og vedleggskjema 3 til elevar som av ulike grunnar ikkje kan, eller bør bu på hybel. Samarbeidet fungerer slik at kvar instans må bruke si faglege stemme til å argumentere for kva skjema som er mest tenleg for den enkelte elev.

”Kven skal ha vedlegg 1, to og tre, diskutere det og så når det nærmar seg, når vi kjem over jul og nyttår, så er det formelt kven som skal søke til 1. Februar, kven er det og resten skal då søke til 1. Mars. Så det handlar om å katalogisere søkarmassen inn i kva gruppe dei høyrer til i. Kva skjema dei skal ha, og eventuelt ikkje ha. Og kva behov dei har i forhold til overgangen til vidaregåande. Og då har vi møte med PPT, med vidaregåande skule, med, ja det blir litt kontakt med fylkeskommunen og, for å få innspel til det tverrfaglege samarbeidet”(I 1)

4.3. Halvkveda viser og notatar på gule ark.

Når det gjeld utfordringar i høve det tverrfaglege samarbeidet og organisering av prosessen, svara tre av fire informantar at tidspress er ein hemmande faktor. Det blir opplevd som at det ikkje er sett av nok tid til arbeidet, og at forskriftsendringane i 2013 har ført til meir behov for koordinering og tverrfagleg samarbeid, utan at det nødvendigvis har medført ressursauke.

Empirien viser og at det vart ein del usikkerheit etter forskriftsendringa, noko som gjer sitt til at ein treng meir tid i lag for å bli einige om korleis ein skal tolke dei nye forskriftene. Dette kjem fram i intervjuet. Tidspresset er til tider så stort, at ein kjem bakpå med arbeidet. I tillegg har dei ulike profesjonane fleire andre oppgåver i systemet, slik at ein kjem for seint i gang med det tverrfaglege samarbeidet, i høve prosess.

”Dårleg tid er ei stor utfordring, særleg etter forskriftsendringa i 2013. Ja, rett og slett ikkje få tid til å møtast nok og snakkast nok i lag. At det blir halvkveda viser, og så blir det masse notatar på gule ark og sånn, altså det sikrar ikkje at eleven får det han har krav på, og hjelpe han treng for å kome vidare.”(I 3)

Informantane meinte at alle partar tek sine oppgåver på alvor, og gjer grundig forarbeid, etter evne. Dette blir opplevd som ein styrke i det tverrfaglege samarbeidet, og ein føresetnad for at samhandlinga skal fungere. Tidspress er ein sær s hemmande faktor. Den gode viljen til å klargjere alt som skal til , er der. Men mangel på nok tid til å samarbeide tverrfagleg, ikkje berre i forkant av møta, men undervegs i prosessen, er ei utfordring. Informantane uttrykte og at det hopa seg opp med mange møte i innsøkingsspeioden, og at dette kunne gå over det tilbodet dei greier gje eleven, fordi ein ikkje får gå i djupna i dialogane, men må skunde seg vidare, då kravet om effektivitet er høgt både i skulesektoren og PPT, slik informantane ser det. *”Trur det er viktigast at systemet, og dei som leier skulen, og er ansvarlege for at heile prosessen skal gå, må sette av tid og lage rom til slike møte.”(I 2)*

4.3. 1. Definerings av oppgåver og evaluering

Informantane snakka om at tid til godt førearbeid ,og det å få oversikt over den enkelte elev sine utfordringar i forkant av det tverrfaglege samarbeidet, er krevjande å få til. Fleire fortalte og at partane ikkje alltid har dei rette opplysningane på plass når prosessen startar, som nemnt tidlegare. Strukturelle føringar påverkar alt samarbeid innan utdanning, som i andre sektorar. Kor mykje tid og ressursar ein har til rådvelde i form av personale, vil kunne påverke prosessen. Funna viser at om ein i større grad hadde auka ressursane i form av fritaking frå andre oppgåver i ein hektisk periode , ville det kunne ha styrka prosessen,

Informantane kom og inn på at sidan det er eleven sine interesser som skal løftast fram, er det av stor viktigheit at samtalar og henting av opplysningar av relevans, er funne stad før samhandlingsmøta. Som tidlegare nemnt viser forskning at nøye førearbeid er ein viktig del av eit vellukka tverrfagleg samarbeid.

”Om det er ein elev som treng ekstra oppfølging, at det finst ein sakkunnig rapport, at det finst ein IOP, at alt er på plass, at ein slepp å i siste liten begynne med ting som tar tid og som forsinkar oss, og som stressar heile prosessen. Og at eleven veit kva han vil og at det ligg gode føringar for kva

som skal skje med eleven. Det er ikkje alltid det er slik når vi skal samarbeide tverrfagleg...”(I 1)

Evaluering blir sett på som ein viktig faktor i samarbeid på tvers av profesjonar.

Bronstein(2003) hevdar at det er eit av hovudfundamenta for å få tverrfagleg samarbeid til å fungere over tid. Informantane peika på at dei fekk for lite tid til å snakke om korleis det tverrfaglege samarbeidet fungerte ,mellom prosessane. Dei snakka og om at det vart gjort for lite i form av refleksjon mellom, og undervegs i prosessen, slik at spørsmåla ein skulle stilt kvarandre om kva som fungerte, og kva som burde ha vore gjort på ein annan måte, ikkje vart prioritert. Dette tolkar eg slik at ei systematisk evaluering, i etterkant av kvar prosess ville ha styrka det tverrfaglege samarbeidet.

”Evalueringa burde vore formalisert. Det kan bli betre. At eg hadde kalla inn att alle involverte og snakka om korleis det har gått. Kva fungerte i det tverrfaglege samarbeidet? Kva kan vi gjere anleis til neste år?”(I 1)

Informantane snakka om at dette kunne ha sin årsak i at leiinga er for lite med i prosessen. Dei ulike partane styrer arbeidet sjølv, medan dei som har mynde til å ta avgjerder og sit på ressursane, i liten grad deltek, anna enn at dei får informasjon om arbeidet undervegs i prosessen.

” Det ville vært en styrke tverrfaglig å hatt med seg avdelingsleder. For de veit mer om tilbudet i videregående. Om en elev med store funksjonshemming ønsker å søke en bestemt linje, så kan en avdelingsleder være mer konkret på hvilke tilbud som kan gis.”(I 4)

....og vidare ”Leiinga stoler på oss, vi får halde på, men eg er ikkje sikker på om dei hadde fanga oss opp om det ikkje hadde fungert....”(I 3)

Eit anna moment som informantane løfta fram er at rollene kan vere utfordrande for nye tilsette. Korleis tre inn i det tverrfaglege arbeidet? Kor i regelverket finn ein kva sin roller går ut på. Kva blir forventa? Svara på desse spørsmåla var for lite avklarte før dei starta prosessane kom det fram i intervju.

”At vi hadde litt meir definerte oppgåver ville ha styrka det tverrfaglege samarbeidet, det trur eg. At vi hadde ein arbeidsbeskrivelse.. . det skal du gjere, og det kan du stole på at andre gjer” (I 3)

Fleire påpeika at når dei skulle reflektere kring dette spørsmåla i intervjuet, fann dei ut at her var det mykje uklart. Innstramming av struktur ,og utgangspunkt for samarbeidet ser ut til å vere oppgåver å satse på.

”eg oppdagar stadig vekk nye ting i forhold til det tverrfaglege samarbeidet. Det med å ha ein plan- Du gjer det, eg gjer det, og du gjer det. Og så skjer det av seg sjølv. Slik at ein slepp å plutselig oppdage at- Jøss her er det nokon som ikkje har følt opp det dei skal, så ja...Og kvifor har vi ikkje hørt noko om den.. Altså det er nokon groper der som nokon dett nedi” (I 3)

Som tidelegare nemnt, peikar analysen på ei noko uklar rollefordeling i nokre av kommunane, og at dette er ein hemmande faktor i høve det tverrfaglege samarbeidet. Det kan og vere aktørar utanfor den tverrfaglege kjerna som påverkar indirekte, som kontaktlærarar og foreldre.

Særleg svara dei som var høvesvis nye i samarbeidet at dei brukte mykje tid på å finne ut kva deira oppgåver inneheldt, og kven som bør delta på møta. Fylkeskommunale føringar går på kva skule og PPT skal gjere kvar for seg, men det kan sjå ut til at rollene i det tverrfagleg samarbeidet likevel må skapast til ein viss grad frå gong til gong. Kven gjer kva, og når ,kan opplevast som forvirrande og frustrerande.

Det å kome i gang tidleg med samarbeidet var noko informantane var særst opptekne av. Ein snakka om at når det tverrfaglege samarbeidet fungerer organisatorisk, starta ein tidleg på hausten. Individuell opplæringsplan og relevante dokument var klare ,og ein hadde god oversikt over kven som trengte kva.

”Eg trur det å kome i gang tidleg er det mest vesentlege. Skal vi samarbeide må det vere klart kva eleven vil og kan få til, når vi møtes. Men ein må ha tid til å sette seg inn i sakene. Tid har svært mykje å seie” (I 2)

Ein les av svara at eit fungerande samarbeid er avhengig av at alle partar har hatt tid nok til å gjere eit stort førearbeid, før ein kjem i hop og startar prosessen. Det kan vere å ha klart alle dokument, lage oversikt over kven som er på kva paragraf og snakke med lærarar og ikkje

minst eleven sjølv om kva ynskje han eller ho har for framtida. Foreldra si stemme må ein og lytte til . Kva er best for denne eleven? Informantane opplever at samarbeidet av og til er haltande, fordi brikkene som skulle ha vore på plass før ein starta ikkje er det. Møta kan då bli for lite effektive, og ein må bryte opp prosessane og hente ny kunnskap før ein kan gå vidare i det tverrfaglege samarbeidet. Sidan dette var like hektisk i kvar prosess, og ein ikkje hadde tradisjon for å evaluere, vart det nemnt at dette lett kunne gjenta seg frå år til år.

Ein informant opplevde og at skule og PPT til tider kunne ha noko ulikt syn på kva som var mogleg. Det kunne vere at rådgjevar frå ungdomssteget meinte at PPT si tru på eleven sine moglegheiter for framtida var urealistiske, og at eleven sine føresetnader ikkje gav rom for desse vala. Profesjonane kan til tider sjå sakene svært ulikt, og det kom fram at dette var moment ei evaluering ville ha kunne fanga opp.

4.4. Positiv energi og klar struktur

Habermas(1999)skriv om den gode dialogen som eit utgangspunkt for all konstruktiv samhandling. Empirien viser og at møte som blir opplevd som konstruktive, er møte med ein god tone, der ein har greidd å skape ei stemning av tillit, og der eleven er i sentrum.

”Men hvor du merker en sånn positiv energi, her vil vi noe, vi prøver å få til noe, og vi peiler ut en retning , vi ser en retning i løpet av møtet, da går jeg ut fra møtet med en god følelse. Vi er enige om noe. –Dette går vi for”.(I 4)

Møte med positivitet og god kommunikasjon vart trekt fram i fleire intervju som eit utgangspunkt for å skape planar med konstruktive målsetjingar for eleven. Den menneskelege dimensjon blir løfta fram som det mest vesentlege for å få det tverrfaglege samarbeidet til å lukkast.

” Og da sier jeg jo samtidig at et godt samarbeidsklima er viktig, Hvis du er i et møte med et støtteapparat eller andre i et tverrfagleg samarbeid som er kritisk, eh.. veit ikke om en elev også kan være kritisk, men et møte med mange kritiske røster, og skepsis, det blir ofte et dårlig møte”.(I 4)

På besøka mine i dei tre kommunane var det når ein snakka om møte der det var struktur og god tone, at praten losna og informantane blei ivrige. Dette var noko dei ulike aktørane var opptekne av, det at ein greidde løfte blikket og la dei ulike stemmene kome fram, i ein tone av tillit og respekt.

Lauvås& Lauvås(2004)skriv om struktur som ein viktig faktor i høve tverrfagleg samarbeid. Behovet for ein fast struktur kom opp i fleire intervju, og det blei sagt at når møta hadde klare rammer fungerte møta etter intensjonen. På motsett side blir det opplevd som frustrerende når partar i samarbeidet brukar for lang tid på detaljar.

Eit sentralt funn er , som tidlegare nemnt, møter der alle har gjort grundig førearbeid, og ein kommuniserer med tillit og deler kunnskap. Funna viser og at møte der valet til eleven er klart for sjølve innsøkingsmøtet, at rådgjevar har gitt seg god tid til å snakke med elevar med behov for, eller rett til, spesialundervisning på førehand, er gode møte.

Analysen viser og at sakliste, møteleiing og struktur på møta er viktig, elles vil møta fort ta for lang tid, og ein kjem ikkje i mål med det som var planen for møtet.

” At vi har gått gjennom alle sider ved eleven, som går på det med helse, kva han passar til, interessetestar og alt, at vi er trygge på valet vårt-det er det beste føler eg da- og der PPT på ein måte forklarar grundig kvifor dei skriv sakkunnig vurdering, og at det er god tone og at....eleven er hovudfokus på møtet, og vi kjem fram til semje, da er eg fornøgd...og der det er ei sakliste og du veit kva du skal snakke om. Og der ein held seg til den lista .Ja, ein god tone..(I 1)

Empirien viser at det er ein viss divergens i høve fortolkinga av gode møte. Særleg skule ynskjer effektive møte med ein klar agenda. Det kan sjå ut til at det er ein tendens til at profesjonane har noko ulikt syn på kva gode møte er. Ein kan tolke det slik at det har med kva mandat ein har , eller det kan ha med innstilling til dialogen sin plass i samarbeidet å gjere.

.....Så struktur er viktig og at ein ikkje slepp for laust, der ein held i taumane og blir ferdige med det ein skal. For eg har opplevd å gå ut av møte og tenkt-Kva var det eigentleg vi skulle her? Og det var det ja.. og det var vi ferdige å snakke om for ein time sidan, så...(I 3)

Det teikna seg eit bilde av at særleg representantar frå skule kunne oppleve deltakarar frå PPT som for omstendelege under møta. Det vart sagt at det vart opplevd at lange utgreiingar vart for tidkrevjande, og for lite effektivitet. Det er tydeleg at dette ikkje er eit diskusjonstema før prosessane startar, eller etter at prosessane er avslutta. Dette kan vere ein hemmande faktor i høve det tverrfaglege samarbeidet .Essensen i det fleire seier, er at profesjonane har noko ulik ståstad.

Slik eg tolkar materialet er PPT oppteiken av at sakkunnig rapport skal vere så grundig og gjennomdiskutert på møta, for å få eit best mogleg opplegg for eleven. Dette kan av informantane frå skule bli opplevd som hemmande, fordi dei ser på dette som unødvendig tidsbruk i ein hektisk kvardag. Profesjonane synast og å snakke forbi kvarandre til tider.

”Eh i skulekvardagen går vi vidare, vi dreg ikkje med oss gammalt gods. Vi har ein agenda, no skal vi snakke om saka frå her til der, mens andre vil snakke meir.”.(I3)

Trass i ulikskapar viser analysen at det er når det er god kjemi på møta , når dialogen er god, og ein finn gode løysingar å einast om at møta er av god kvalitet.

4.4.1 Oppsummering i høve organisering.

Når det gjeld organisering viser analysen at det vil kunne styrke den organisatoriske prosessen om leiinga, og rådande organ er meir involvert i prosessen. Eg tolkar det og slik at det kan vere eit behov for at dei dokumenta ein treng, og det førearbeidet i høve elevar som skal utførast i forkant av, og undervegs i det tverrfaglege samarbeidet, får høgare prioritet i form av ressursar.

Det blir og sett på som ein føresetnad at rådgjevar har gjort grundig førearbeid i form av rettleiingssamtalar med elevane, og at prosessen startar i god tid. Empirien viser og at ei klarare ansvarsfordeling hadde styrka det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen. Slik informantane ser det, er det noko uklar arbeidsbeskriving og rollefordeling. I tillegg er tidsaspektet viktig, ein kjem for seint i gang, og ein er heilt avhengig av at alle partar har gjort grundig førearbeid til møta. Dette er ikkje absolutt og i alle tre kommunane, men det viser ein tendens.

Når det gjeld sjølve møta, viser funna at det er når ein spelar kvarandre gode, og har møte med god energi at det skjer positive framsteg i det tverrfaglege samarbeidet. Den menneskelege dimensjonen vart trekt fram av alle informantar, slik sett kan ein lese at det relasjonelle aspektet er sjølve fundamentet for at det tverrfaglege samarbeidet kring elevar med særskilte utfordringar skal fungere.

Det at ein evnar få fram eit holistisk bilde av eleven blir sett på som kjerna i det tverrfaglege samarbeidet. Empirien viser og at ein opplever at alle partar i samarbeidet gjer sitt beste i sitt faglege virke, men at det kan vere systemfaktorar som er hemmande i høve å få utført arbeidet i det tempoet det er lagt opp til.

Eg tolkar og utsegna slik at struktur og faste rammer blir sett på som ein styrkande faktor.

4.5. SYSTEM

4.5.1. Profesjonane sine ulike innfallsvinklar og språk.

Habermas(1984)skriv om den herredømfri samtalen, der ein går inn for å finne dei beste løysingane og tiltaka. Alle informantane var einige om at sjølv om innfallsvinklane var ulike, så var alle i samarbeidet løysingsfokuserte. Samtidig viser analysen at det er fleire divergensar mellom profesjonane. Utfordringa er gjerne at spesialpedagogisk ansvarlege opplever at andre profesjonar, særleg i vidaregåande skule, opnar opp for segregering, at ein tillet at elevar med vanskar skal ha opplegga utanfor klasserommet. Dette kan skape konflikhtar i det tverrfaglege samarbeidet.

” så snakker vi nok litt forskjellig språk, men samtidig så er vi såpass profesjonelle at vi er jo løsningsfokuserte, så utgangspunktet for møtet er jo alltid å finne fram til de beste løsningene, men av og til tenker vi litt forskjellig”(I 4)

Særleg vart det løfta fram at profesjonane kunne ha noko ulik innfallsvinkel i høve inkludering for born med særskilte vanskar ,og at dette kunne påverke det tverrfaglege samarbeidet.

”Sånn som jeg nevnte med inkludering, segregering, utestenging fra fellesskapet. Og der blir jeg av og til litt oppgitt over at profesjoner jeg samarbeider med tillater segregering uten å løfte på øyenbrynet. For jeg mener at lovverk og forskrifter er ganske klare på at elevene skal tilhøre en klasse, og at de skal være inkludert i et fellesskap... Det er lettere med inkludering i barnehage og de første årene, de første åra på barnetrinnet og så blir det vanskeligere og vanskeligere utover, og i videregående er ikke det lett. (I 4)

Når det gjeld språkbruk snakka to av informantane om at noko ulikt fagspråk kunne vere ei utfordring i det tverrfaglege samarbeidet. Det at særleg PPT har eit fagspråk for å definere diagnosar kan vere ei utfordring, ikkje berre når det gjeld sjølve språkbruken, men at innfallsvinklane kunne vere ulike når det gjaldt å forstå elevane dei skulle hjelpe.

”PP tenesta har eit litt anna språk, ein har kanskje vinkla det inn gjennom sine uttrykk og begrep. Ein bruker karakteristikkar, diagnoser og terminologi for å karakterisere ein elev. Og det må ein forklare. PP tenesta har ein profesjon i høve det å teste, kartlegge, utrede og dokumentere, og då brukar ein, ein bestemt språkbruk for å uttrykke seg, eit språk henta frå testkulturen og...som då skal omsettast til praktisk pedagogisk arbeid i samarbeidet” (I 2)

Essensen i det fleire seier er at profesjonane har noko ulik ståstad. Slik eg tolkar materialet bruker særleg PPT ein del tid på å forklare terminologi og begrep. Dette kan av informantane frå skule bli opplevd som hemmande fordi dei ser på dette som unødvendig tidsbruk i ein kvardag med periodevis knappe tidsfristar. Det kjem og fram at det blir opplevd at enkelte tek for stor plass på møta, men dette kan og vere personavhengig.

”Det som eg opplever ofte er at det tek unødig lang tid fordi det blir snakka om ting som vi har snakka om mange gonger før. Eg synes PPT er ekspertar på det, for å dra fram nokon spesielle.(I 3)

Profesjonane synast og å snakke forbi kvarandre til tider. Det handlar og om kva ein har gjort av arbeid mellom møta. Ei tolking av dette kan vere at for mykje tid på sjølve møta, blir brukt til oppklaring av tema, som ideelt sett burde vore gjort før, og i mellom møta. Dette er hemmande i høve ynskje om å ha konstruktive møte med fokus på det ein må løyse.

”Og så er det noko med at rådgjevar og spes ped koordinator, både på ungdomssteget og vidaregåande hentar erfaringar frå det praktiske. Det livet eleven har i tiande, og vil få på vidaregåande, og det har ikkje alltid PPtenesta god nok kjennskap til. Fagplanane og kompetansemåla. Og då treng ein forklare. ”(I 2)

4.5.2. PPT best når det gjeld lovverk?

Informantane ser på samarbeidet som noko som er initiert ovanifrå. Sjølv om det ikkje blir tydeleg uttalt frå leiinga si side, er det ei klar forventning om at ein deltek i eit tverrfagleg samarbeid. Ein ser og på dei ulike profesjonane si kunnskap som ein styrke for samarbeidet.

Nei.. systemisk, vi er jo pålagd. Vi har ein rettleiar i høve spesialpedagogisk arbeid, som det står nokon oppskriftar i. Så pålegget kva vi skal gjere, og korleis vi skal gjere det, kjem av skuleeigar og departement over der igjen, så.. vi gjer jo på ein måte ein lovpålagd jobb. (I 3)

Ein av informantane gav ros til PPT for at dei heldt fokus på jus og lovverk, og at dette var ein styrke i det tverrfaglege samarbeidet. Det fungerte slik at når det kom til spørsmål om lovverk, tok PPT ansvaret og utgreiinga, la fram svaret på møtet, eller undersøkte det til neste samling. På denne måten opplevde ein at dei ulike profesjonane sin kunnskap utfylte kvarandre. Informantane snakka fleire gonger korleis dei opplevde det som styrkande for samarbeidet, at kunnskapen frå den enkelte vart eit heile, og kanskje noko meir i lag med dei andre.

” Ja, det synes eg! Eg syns at skulen er flinkast til å la eleven blomstre, for det er vi som kjenner eleven, har snakka med han eller ho, og så er PPT flinkast til at lovverket blir halde, at jussen blir ivareteken, men det er ei grei blanding, så lenge ein kan kombinere det slik. Då fyller ein dei krava som er rundt heile innsøkingprosessen og eleven”.(I1)

Det kom fram under intervjuet at lovendringa i 2013 hadde skapt nye utfordringar, og at lovendringa førte til at behovet for å organisere seg tverrfagleg vart forsterka,

”Det har og vore eit gjensidig behov med å få på plass det tverrfaglege samarbeidet , spesielt etter rådgjevarsamlingane i regi av fylkeskommunen , og etter 2013 ...Men det er og for å oppdatere seg i forhold til heile saksbehandlinga, kva som skal skje i høve fylket og .(I 2)

4.5.3.Fylkeskommunen si rolle

Alle informantane snakka om fylkeskommunen som ein viktig instans inn i det tverrfagleg samarbeidet. I viktige avgjerder, der ein er usikker på kva paragraf ein skal søke eleven inn etter, og ein ikkje finn ut av det i gruppa , er det tradisjon for at ein ringer til opplæringskontoret hjå fylkeskommunen

.” Dei er veldig viktige når det gjeld oppklaringar og mistydingar, søknadar som vi synes er vanskelege, og det å kategorisere elevar”(I 1).....

.....”Ja...Føler at dei er til hjelp når eg ringer dei. Det meiner eg, dei er av og til vanskeleg å fa tak i.. men, det er berre sånn det er, tenker eg. Men at dei er flinke å følgje opp. Og skriv eg e-post så får eg svar”.(I 1)

Informantane peika på at enkelte gråsonesaker kunne vere avanserte for fylkeskommunen og, at det ikkje alltid er eintydige løysingar. Men informantane gav uttrykk for ei stor tillit til det

fylkeskommunale nivået, ved opplæringskontoret ,på den måten at dei alltid ringer raskt tilbake, og føl opp saker. Fylkeskommunen blei og i intervjuet omtalt som drøftingspartnarar når det gjaldt særlege ordningar for enkeltelevar, slik at ein brukte dette nivået som støttespelar inn i det tverrfaglege samarbeidet.

4.5.4 Årshjul

Gabrielsen(2009)skriv i sin studie , at tverrfagleg samarbeid er særskilt krevjande, og krev rikeleg med ressursar. Dette blei støtta av informantane. Empirien viser at informantane ser på ressursbruken i innsøkningsprosessen som ei utfordring i det tverrfaglege samarbeidet. Under intervjuet kom det fram at ein meinte at leiinga på dei enkelte einingane, eller i kommunane, burde legge det tverrfaglege samarbeidet inn i årshjul, og knyte meir ressursar til det i form av personale eller tid. Ein opplevde at dette er vesentleg for at ein skal få høve til å vere i ein prosess der samarbeidet er reelt. Ved å planfeste det tverrfaglege samarbeidet, prioritere det i sterkare grad, vil ein kunne styrke kvaliteten på samarbeidet, og gjere samhandling med andre instansar , til dømes barnevern, lettare å gjennomføre.

”så det blir frigjort tid til å jobbe med innsøkinga og til å samarbeide på tvers av andre kommunale tenester. Det kan og vere barnevern. Det blir for hektisk..” (I 2)

4.5.5.Forankring i leiing

Rundskriv Q-16(2013)blir det løfta fram at koordinering og tverrfagleg samarbeid må ha forankring i leiing. Informantane fortalte at det hadde vore tenleg å hatt ein tydelegare involvering frå leiinga. Ein ynskjer at arbeidet i større grad skal vere del av skulen sitt årshjul, slik at tid og ressursar i større grad blir knytt opp til dei ulike periodane i innsøkningsprosessen. Informantane gav uttrykk for at det burde vore lagt meir til rette for arbeidet, og at det var klårare kva samarbeidet skulle innehalde, og til kva tid. Ein informant fortalte at graden av administrativ støtte går på at leiinga til ein viss grad kjem med der det blir etterspurt moglege løyvingar, til elevar med enkeltvedtak, eller i saker der det er krav til med tilrettelegging.

Trinnleiar kan vere involvert, rektor er involvert i den grad det har med å auke løyvingar og eventuelt legge til rette for ting, men ikkje i nokon stor grad. Eg synes at rådgjevar og spesialpedagogisk koordinator, når det gjeld skule, styrer dette, og rapporterer undervegs, sjølvst. Dei krev ei rapportering undervegs så dei ser at ting skjer, men ut over det så får vi nå halde på.(I 3)

Det kjem fram at det tverrfaglege samarbeidet er prega av profesjonell autonomi, og at så lenge alt fungerer, så er leiinga i liten grad delaktige i arbeidet. Ein hemmande faktor slik informantane gjer greie for det er tid, tid og atter tid. Ein er stadig på etterskot, og må kjempe med klokka. Informantane fortel at det ikkje er berre tida møta tek, men og det å greie å samle fleire partar. Partane er opptekne på ulike arbeidsplassar og det rommet det krev å tilpasse seg andre sin timeplan er det ikkje alle partar som har tilgodesett i sin arbeidsplan.

(Informant 3): Eh.. Ja vi har jo kontortid til å gjere dette, sjølv om den er for lita, men det er ikkje nok.. Vi har ikkje fått noko sånn at rådgjevar og spes .ped .koordinator og PPT, no har dei fellestid, sånn og sånn. Eg trur den tanken har vel ikkje vore til stades, så det kunne nok ha vore litt betre det , tenker eg..(I3)

Analysen viser og at det burde ha vore ein systemisk gjennomgang av heile prosessen. Er den god nok? Kjem dei ulike møta i rett tid? Burde leiinga ha vore involvert bidrege til ein betre prosess?

”Innsøkinga er ikkje berre teknisk der det handlar om å ekspedere elevane vidare til fylket, men det går og på sikring av overgangane. Og det blir mange tema som blir teke opp på den måten. Og då blir spørsmålet: Korleis skal den tverrfaglege gruppa greie å handtere alle dei emna på ein god måte (I 2)

Her bør ein ha ein tydelegare agenda for den tverrfaglege gruppa som skal jobbe med innsøkinga. Kva er målsettinga? Kva skal takast opp? Ein må ha ein disposisjon for arbeidet, ein klårare agenda frå leiinga si side, Kva er målet med arbeidet?

4.5.6.Vilje til tverrfagleg samarbeid og teieplikta

Informantane opplever at dei andre deltakarane har stor vilje til samarbeid. Ein har vilje og tru på at det er betre å samordne arbeidet, enn å sitte på kvar sitt kontor og gjere sin del av arbeidet aleine. Informantane snakka om at ein får eit meir heilskapleg bilete av eleven, eit holistisk bilde som eine informanten sa, og det gjev ein heilskap som ein ikkje når om ein ikkje kjem i hop og set bitane i hop, deler kunnskap og lagar eit nytt fundament for eleven.

Utifrå tekstmaterialet kan ein lese at ei utfordring er spesialisttenestene som tidvis kjem med. *” Vi har jo barnevernssaker. Kanskje må ein og koble inn andrelinetenesta som BUP, om det er elevar som går dit, og ein treng ein uttale derifrå” (I 2)*

Lauvås& Lauvås(1996)skriv at avklaring av eventuell usemje og domenekonfliktar er viktig, og det å ha ei open haldning og forventning, vil kunne førebyggje konflikt i samarbeidet. Informantane fortel at barnevern og BUP tidvis er med, men at dei i liten grad deltek tverrfagleg. Dei kjem inn som spesialisttenester. Ein tendens i empirien viser at deling av informasjon frå desse etatane hemmar prosessen , og skapar vanskar inn i det tverrfaglege samarbeidet, på grunn av manglande informasjon. Barnvernet på si side skuldar på teieplikta. Ein er ueinig i praktiseringa av teieplikta, og kvar grensene går for det juridiske i høve det som er mest formålstenleg for eleven si framtid. Moen og Tveit(2012)skriv om teieplikta som eit hinder for godt tverrfagleg samarbeid. Dette er samanfallande med rådgjevarane i undersøkinga si frustrasjon over at informasjonen berre går den eine vegen frå skule og PPT til barnevern og helsevesen, men i for liten grad den andre vegen.

”... Helsesøster det er ok, men når du kjem til BUP og barnevern og sånne ting så veit vi forferdelig lite om korleis vi skal forholde oss vidare angående elevar som er innanfor deira system, for vi får ikkje vite det vi treng for å skrive gode vedleggskjema for eksempel. Det oppleve eg som eit problem, det hadde vi ein del av i fjor. Vi visste rett og slett ikkje kva vi skulle formidle, for eksempel gode framovermeldingar. Kva er bra for denne eleven? For dei driv med sitt nivå, og vi anar ikkje kva dei held på med og så, og kva er eigentleg kjerna av problemet deira? I eit samarbeid treng vi alle opplysningar”(i 3)

Utsegna handla i stor grad om at skule og PPT, både kommunal og fylkeskommunal, har lik haldning til deling av informasjon, ein utvekslar tankar, idear og informasjon, men at helse og barnevern tolkar teieplikta i den forstand at opplysningar blir haldne tilbake. Det interessante her er at to av informantane snakka om at ein hadde merka ei endring siste året, og at BUP hadde ringt ved fleire høve og fortalt om elevar. Dette vart opplevd som veldig overraskande og positivt, men at det kunne vere personavhengig, sidan dei andre informantane såg på bruken av teieplikta innan desse profesjonane som ei utfordring. Ein styrkande faktor i samarbeidet er likevel at det ser ut til at det kan vere ei viss rørsle her, ein tendens til ei viss haldningsendring frå barnevernet si side. Informant 1 snakka om at det kunne merkast at det kanskje var ei kulturendring på gang , at personar frå etaten tok initiativ i større grad enn før, og ikkje berre hørte frå seg når dei vart kalla inn til innsøkingprosessen.

Motsett vart det fortalt episodar der den tverrfaglege gruppa kjem fram til ei løysing, og så kallar brått barnevernet inn til møte. Instansen sit på informasjon som påverkar resultatet ein

har kome fram til i innsøkingmøta, så må ein gå tilbake og endre, utan å få eit fullstendig bilete av situasjonen.

.. Og så er ein like langt, ein veit ikkje meir enn når ein kom, der er ein del... Dette har vi klaga masse på i alle år. Og så har det komt seg gradvis, men dei er veldig på den teieplikta. Ja, kva ein har lov til og kva ein ikkje har lov til å snakke om” (I1)

Partar på utsida av samarbeidet påverkar det indre arbeidet, ved å utelate informasjon, ifølge fleire av informantane. Teieplikta er ei utfordring, særleg i høve barnevernet. Mangel på deling av informasjon av spesialisttenester som tidvis er med, verkar hemmande på det tverrfaglege samarbeidet fordi ein manglar vesentleg informasjon

”-Eg skulle og ønskt at alle instansar hadde jobba litt breiare mot eleven. At dei og hadde teke kontakt med skulen om ein elev går til BUP i nabobygda , eller kor det skal vere, slik at vi veit om det. Fordi vi vil alle ungane vel, og det beste. Og så prøver eg å ha forståing for at det er ikkje sikkert at det går alltid. Du prøver å forstå dei og, kvifor dei handlar som dei gjer, Skulle ønskt av og til at eg hadde visst ting før om elevar, for å sei det sånn. Og det gjeld av og til barnevernsaker eg ikkje veit om, og”.(I 1)

4.5.7.Oppsummering system

Det teiknar seg eit bilete av at forskriftsendringa 2013, har ført til at ein er blitt meir avhengig av kvarandre, og slik ser verdien av å arbeide tverrfagleg i sterkare grad enn tidlegare. Tolking av forskrifter gjer sitt til at ein er avhengig av ulik spisskompetanse for saman å finne formålstenlege løysingar. PPT blir sett på som den etaten som bidreg mest når det gjeld kunnskap om lovverk, i tillegg har ein fylkeskommunen med opplæringsavdelinga som viktig støtteinstans. Teieplikta er ei utfordring særleg når det kjem inn instansar i det tverrfaglege samarbeidet med ei meir” ekspertrolle”, som helseetaten, BUP, eller barnevern

4.6. Relasjonar

4.6.1. Krafta i den god dialogen

Informantane nemner god dialog og kommunikasjon som ein overordna faktor for at det tverrfaglege samarbeidet skal fungere. Ein må bruke tid på å få til ein konstruktiv dialog, slik

at ein forstår kvarandre sin måte å kommunisere på. Informantane snakka om at det handla om den gode energien, og at alle deltakarane lyttar og bidreg med ei positiv holdning.

Kaufmann& Kaufmann(1996) skriv om aktiv lytting som eit hjelpemiddel, at det er viktig å gje konstruktive tilbakemeldingar i møta for å klargjere kommunikasjonen og promotere diskusjon om sakene ein skal arbeide med. Vidare skriv dei at det her er viktig å vere tydeleg i kommunikasjonen og gjenta budskap som kjem fram med eigne ord, for å vise at ein forstår. Informanten frå PPT snakka om at når dei opplever møte med dårleg energi og kommunikasjon, føler dei fort at det dei skriv i sakkunnig rapport blir feil, og at det sjuande og sist vil gå ut over eleven om ikkje samarbeidet fungerer.

”Og når vi skal grunngje eit behov så må vi bygge på den informasjonen og kunnskapen vi får av andre og våre egne testar. Og om det er feil eller uklart framstilt kan vi ende opp med ein feil vurdering. Vi er heilt avhengig av eit tverrfagleg samarbeid med god dialog, slik at den rette informasjonen blir delt og bygd vidare på”(I 2)

Analysen viser at dette er noko av utfordringa i samarbeidet. PPT er heilt avhengig av den gode dialogen for å få fram rett og nyttig informasjon til sakkunnig rapport, men samtidig er ein i tidsnaud og har ikkje høve til å ha lange møter skal ein halde dei fristane som er sett opp av fylkeskommunen og statlege instansar.

”Om ein ikkje forstår kvarandre vil kanskje PPTenesta skrive litt feil .Ein har ikkje forstått heilt kva som blir sagt i møta. Vi er avhengige av å få inn eksakt kunnskap om eleven, korleis eleven har det på ungdomsskulen, korleis eleven vil få det på vidaregåande. Vi må tenke framover, så om ein ikkje har fått med seg det kvardagslege så, eller misforstår eller tolkar feil ,så vil det få konsekvensar for våre tilrådingar, for vi er avhengige av at den kunnskapen vi får inn er såpass riktig at vi kan bruke det i neste omgang når vi har behov for info i høve spesialundervisning. For vi skal dokumentere eit behov, og det betyr i praksis så og så mange timar, ressursar til eleven, og det betyr tilsettingar av folk på vidaregåande. Så vi må grunngje.” –(I 2)

Informanten gjer her greie for utfordringar i det tverrfaglege samarbeidet sett frå PPT sin synsvinkel. Dei er avhengige av den gode dialogen, i form av konstruktive samtalar, for å få rett kunnskap på plass.

Som ein motsetnad til PPT sitt ynskje om å få heilt korrekt informasjon til sakkunnig rapport og få det juridiske på plass, nemner informantar frå skule dømme frå møte der dei seier at dei meiner PPT spør for mykje, og tek for mykje plass på møta.

”Det kan og vere at nokon frå PPT, føler eg, er veldig lite lyttande, dei held på å spør og intervjuar, sånn ynskjer eg ikkje å vere, da...”(I 1)

Partane synes å i for liten grad ha avklart kva dette samarbeidet skal innehalde. På den eine sida er ein gjensidig avhengig av kvarandre, men på den andre sida har ein ikkje kommunisert med kvarandre kva som er vesentleg å få fram. Funna syner ein tendens til at PPT i større grad er opptekne av å bruke tid på dialog og samtale, medan informantane frå skule, som og ynskjer den gode dialogen, men i større grad er opptekne av å halde ein tidsplan, fordi ein er avhengig av å få gjennomført møta innanfor den tida ein har til rådighet.

Informantane frå skule opplevde at det vart brukt for mykje tid på opplysningar som ein kunne fått raskare unna. Analysen er ikkje eintydig, men det er ein tendens. Samtidig opplever informantane at partane stort sett er løysingsorienterte og har god kommunikasjon. Trua på at ein får til meir i lag enn aleine er styrkande faktor i høve alle tre determinantane.

”Eg trur det kan ha mykje å seie at vi, at vi kommuniserer godt og at det er ein positiv driv i den gruppa... Eg trur det kan ha mykje å seie at vi kommuniserer godt, og at det er ein positiv driv i den gruppa.. Og eg trur vi har ulike tankar og måtar som til saman blir veldig ok, synes eg. Det er eg fornøgd med.”(I 3)

Alle informantane snakka om at sidan alle deltakarane har eit sterkt ynskje om elevens beste er denne intensjonen sterkare enn utfordringane.

”Og som eg sa tidlegare, at vi tenker på eleven sitt beste uten å henge oss for mykje opp i vanskane rundt, og det synes eg vi har greidd å gjere på ein god måte, at vi tenker litt... vi er til saman veldig løysingsorienterte”(I 2)

4.6.2 Verdien av å kunne lytte, og det å vere inkluderingsagent

Ein hemmande faktor som kjem opp i høve det relasjonelle er, som eg nemnte under organisering, ulike haldningar til eleven sitt framtidige tilbod. Partane kan ha ulikt syn på kva som er elevens beste, og slik kan det påverke den relasjonelle delen av samarbeidet.

-Holdninger..I skolen så er det noen holdninger...Det er en del som ikke løfter inkluderingsfanen høyt, og som rådgiver for tilpassa opplæring føler jeg meg sjølv som en inkluderingsagent. Men det mangler ganske mye på holdninger i forhold til inkludering. Vi kan være mye flinkere til å inkludere. Og elever kan ha effekt, kan være mye mer i klasserommet og ha et tilholdssted der, for du lærer mange sosiale koder, og det å bli segregert og være utestengt fra et miljø det er jeg meget, veldig skeptisk .Dette kan påvirke det tverrfaglige samarbeidet.(I 4)

Haldningar til elevar med særskilte behov kan vere ei utfordring når det gjeld tverrfagleg samarbeid. Dei ulike profesjonane kan ha ulik innfallsvinkel og tru på kva som er det beste for eleven. Dette kan skape spenningar i det tverrfaglege samarbeidet.

.....Det er hvertfall.. det er mulig at flere skulle vært involvert. Mitt utgangspunkt er at du skal ha så mye som mulig med avdelingen å gjøre. Jeg mener at en spes. ped. base er ikke en klasse, det er en base, .., i lovverket så sies det at eleven skal tilhøre en klasse. Og da skal du tilhøre en klasse. Og da skal du ha jevnlig kontakt med klassen. Og det er vi ikke gode nok på. Her kan det bli motsetninger i det tverrfaglige samarbeidet, man tenker ulikt om dette.(I 4)

Når det gjaldt styrkande faktorar i høve det kommunikasjon og relasjonar snakka partane om at det å lytte til kvarandre var den sterkaste faktoren. Ein informant snakka om at det kunne vere ei utfordring at PPT hadde eit motsett syn av det skulen har. Analysen viser at det kan vere ein viss tendens til at både PPT og skule, meiner dei sit på ei form for sanning, og at dette kan vere ein hemmande faktor.

-Når vi har ein god kommunikasjon føler eg at eg møter partar i PPT som er lyttande, det synes eg er veldig viktig.. og realistiske, og at ja, dei er forklarande i høve den sakkunnige vurderinga som vi skal skrive etterpå, at det er viktig, at dei set seg godt inn i mappa til eleven, for dei har jo jobba med eleven i noken år,-Ja, og at det på ein måte ikkje sprika i høve det eg meiner om eleven når eg har sett meg inn i eleven, og blitt kjend med eleven gjennom samtalar. Og at dei er samarbeidsvillige, også ovanfor dei lærarane som har hatt elevane.(I 1)

4.6.3.Løysing av usemje og vilje til samarbeid

Levi(2001) og Bronstein(2003)skriv at dynamikk i samarbeid og teikn på konflikt, ikkje treng vere hemmande, men snarare ein sunnheitsfaktor. Det kan ha ein kreativ funksjon i høve det tverrfagleg samarbeidet. For mykje konsensus kan vere lite dynamisk. Informantane snakka om interessekonfliktar i samarbeidet.” *Det var spesielt eit tilfelle no, kven som skulle søkast inn på kva paragraf til 1.oktober. Om eleven skulle på særskilt utdanningsprogram eller det var tilrettelegging*” (I3)Her gjorde informanten greie for ein diskusjon som hadde funne stad, men at ein løyste saka med faglege argument. Særleg to av informantane snakka om at PPT kunne ha eit noko urealistisk syn på kva som var mogleg å få til når det gjeld elevar med særskilte behov. Rådgjevarar frå skule kunne ha hatt samtalar med eleven og kome fram til konsensus, og så vart det opplevd som at PPT i møta legg fram forslag som er lite realistiske. Dette uttalte to av informantane som ei interessemotsetning. Dei hadde ulike område dei oppfatta denne motsetnaden, men begge meinte det kunne påverka det tverrfaglege samarbeidsklimaet.

”-Føle ikkje at vi har vore så ueinige, men det hender at eg har gripe inn om ein fra PPT kontoret seie at alle har liksom mulighet til alt i dag, høyre eg dei seie, at han kan ta ei masterutdanning om noken år, som eg føle er heilt bort i staur og vegger å seie når ein sit med ein skjemaelev som så vidt kjem seg gjennom grunnskulen. Så tenke eg at eg seier.. trur vi må ta eit år av gangen.(I 1)”

Ein anna motsetnad som kom fram gjekk både på tvers av skuleslaga, men og mellom profesjonane. Kva løysingar bør ein einast om i høve inkludering? Historien er døme på kva utfordringar det tverrfagleg samarbeidet skal løyse, og einast om, og kor ulike innfallsvinklar ein kan ha.

”Vi tenker litt forskjellig om inkludering i klassene. Noen tenker at den eleven her bør ha et individuelt opplegg og ro rundt seg og vere skjerma, mens kanskje jeg er på andre sida og tenker at den her eleven må vere så mye som mulig i klassen, så klassen har mulighet til å vise omsorg og at eleven har en tilhørighet i det som defineres som elevens klasse. Så der kan det være noen interessekonflikter. Faglige uenigheter(I 4)

På den andre sida uttalte fleire av informantane at ueinigheiter blei løyst med faglege argument. Viljen til samarbeid gjer at ein ynskjer å finne faglege argument som kan forhindre

konflikt. Det at ein ser ting ulikt kan skape spenning i samarbeidet, men samtidig kjem det fram at det gjeld å ta seg tid til å finne ei felles forståing, fordi ein kjem frå ulike kulturar og vinklar ting ulikt. Ein har ulike perspektiv, og slik må ein bruke tid på å finne ut av korleis dei andre tenkjer. ” *Og vi blei einige om at vi hadde tenkt likt, men vi hadde vinkla ein liten del av det litt forskjellig. Så då må ein køyre på, rett og slett, fagleg vurdering, tenker eg. Og det fungerte*”.(I 3)

Informantane gjer her greie for enkelte interessekonfliktar på tvers av profesjonane i samarbeidet. Ein har ulikt syn på i kor stor grad born med ulike behov skal vere del av ein klasse, eller ha eit heilt eige opplegg. Dette kan gå ut over klimaet i samarbeidet, samstundes kjem det fram at ein er gode til å kome fram til kompromiss, og bruke faglege argument. Empirien peikar på at dette er ein styrkande faktor.

To av informantane snakka og om at det er ein styrke i samarbeidet at ein får eit holistisk syn i høve eleven. Og det som gjer at ein ser verdien av samarbeidet er når ein” får til noko som er større enn ein kunne greidd aleine”(1 1)

4.6.4 Aksept og dialog

Fleire av informantane fortalte at samarbeidet fungerer når ein greier skape ein god tone. Ein må i lag danne ein positiv energi på møta , med varme og aksept, slik at partane føler seg trygge og ein kan skape noko i lag til beste for eleven. Om det er med partar som er kritiske og har mistillit vil det kunne påverke det tverrfaglege samarbeidet. Det kom og fram at det kan vere hemmande om ein opplever at partar i samarbeidet ikkje inntek ei lyttande haldning. ” Vi må saman bli betre på den gode dialogen”(i 2)

4.6.5 Det holistiske menneskesynet

Bronstein(2003)skriv om det holistiske aspektet i høve tverrfagleg samarbeid og verdien av å finne felles løysingar. Analysen viser at partane i samarbeidet vart aksepterte på lik linje, og at dialogen var god. Det er når ein greier ta i bruk det tverrfaglege som verkty, at bitane fell på plass. Ein spelar kvarandre gode og finn funksjonelle løysingar i lag, basert på den enkelte sin kunnskap.

”Jeg opplever tverrfaglig samarbeid som kjempeviktig, fordi at ulike yrkesgrupper eller ulike personer ser ulike ting hos eleven. Sånn at vi fanger opp mer, vi får et mer helhetlig bilde av eleven, av elevens behov når du har det fra flere personer. Og det ser du på møte, andre møter og, at vi supplerer hverandre. Og det er alltid en fordel å

supplere hverandre. En får et sånt holistisk bilde, et holistisk menneskesyn ser et menneske fra flere sider. Så det trur jeg er en kjempefordel. (I 4)

4.6.6 Oppsummering

Dei ulike rådgjevarane eg har intervjuja ,løftar fram at det at ein bruker faglege argument for å løyse usemje er ein klar styrke i det tverrfagleg samarbeidet. Hemmande faktorar er, slik informantane ser det at profesjonane har noko ulik innfallsvinkel til samarbeidet ,og at ein kan ha ulik haldning i høve kva som er elevens beste. Den gode viljen , og ein fordomsfri dialog er styrken rasjonelt når ein får til dette, men det er ein tendens som viser at ein ikkje heilt er samstemte om korleis samhandlinga skal vere, og kva det krev av den enkelte. Skal ein vere klar og tydeleg med instruksar og overlevering av informasjon, eller skal ein bruke tid på dialog? Informantane har tru på at ein saman skapar møte med positivitet og fokus på å få til noko i lag. Det å få fram eit *holistisk* bilde av eleven kjem fram i to av intervjuja. Studien viser at både skule og PPT har stor tru på at tverrfagleg samarbeid er vegen å gå, slik blir dette ein styrkande faktor.

5.0.Drøfting

Formålet med denne oppgåva er å søkje å svare på korleis det tverrfagleg samarbeidet i innsøkingfasen mellom ungdomssteget og vidaregåande fungerer ,i høve elevar med særskilte behov. For å kunne svare på dette har eg tre forskingsspørsmål ,som går på korleis dei ulike rådgjevarane opplever dette samarbeidet, kva faktorar som er styrkande i høve det tverrfaglege samarbeidet og kva faktorar som kan vere hemmande. I dette kapitlet vil eg drøfte empirien opp mot teori, fortrinnsvis, Habermas(1984,1987,1990,1999 og 1999b) og Bronstein(2003).

Som ramme for drøftinga har eg nytta San Martin Rodriguez, et al(2005) sine determinantar som går ut på å kategorisere tverrfagleg samarbeid utifrå relasjonelle, organisatoriske og systemiske determinantar, som det er gjort greie for under 2.8. Dette er valt som ein raud tråd gjennom oppgåva. Det har og, som nemnt, vore ei hjelp til å systematisere arbeidet på den eine sida, og sjå dei ulike delane i ein heilskap på den andre. Inndelinga i kategoriar er ikkje absolutt, då dei ulike determinantane tidvis går inn i kvarandre.

5.1. Relasjonelle determinantar

Empiri og analyse viser at ein styrke når det gjeld relasjonelle determinantar er viljen til samarbeid. Dette er i tråd med Bronstein(2003),Lauvås og Lauvås(2004) og Willumsen(2009). Det at ein frivillig går inn i det tverrfaglege samarbeidet i ein innsøkingssprosess, og har vilje til å stå i det, styrker samarbeidet. Forsking viser og at det er mest tenleg om samarbeidet spring ut av eit frivillig ønskje . Blir det pålagd kan det vekke motstand. Bronstein(2003)

På den eine sida kan ein seie, at det kan vere fremjande faktor at det er initiert frå leinga si side, på den andre sida fungerer det best om profesjonane i arbeidet sjølve tek initiativet. Glavin& Erdal(2012). Det treng ikkje vere ein motsetnad her, å kome i hop ut ifrå ei initiering, der ein samtidig har ein sterk grad av autonomi, kan vere ein styrkande faktor. Det interessante i funna er kor sterk viljen til samarbeid er. Korleis ser ein det? I tråd med Bronstein(2003) er det når informantane merkar ei *–dette går vi for-*haldning at informantane opplever at det tverrfaglege samarbeidet fungerer optimalt. Ein einast om ei felles retning.

5.1.1 Interessekonfliktar og kunnskap om tverrfagleg samarbeid

Empiri og analyse viser at interessekonfliktar kan vere ein hemmande faktor. Informantane snakka om at deltakarane i det tverrfaglege samarbeidet ,kan bli for opptekne av si eiga rolle, og det å skaffe informasjon til sitt eige arbeid , i staden for å sjå heile bildet. Her er ein inne på det mest vesentlege med tverrfagleg arbeid. Bronstein(2003)snakkar om kunnskapen om tverrfagleg samarbeid og kva det krev, at ein må evne sjå sin eigen funksjon og medspelarane sine. Utifrå empirien kan det sjå ut til at viljen er styrken ,men at det manglar på erfaring og kunnskap nok om det å samarbeide tverrfagleg, ein føresetnad som er vesentleg for å lukkast i høve tverrfagleg samarbeid. (Bronstein 2003, Moen og Tveit 2012, Rønbeck, 2003, Glavin & Erdal, 2012). Her kjem ein og inn på , i følge Rodriguez, et al(2005)ein systemisk faktor, då kunnskap til ein viss grad går på profesjonane si tilnærming. På den andre sida kan ein spørje seg om det blir sett inn nok ressursar, slik at informantane tileignar seg nok kunnskap i høve området tverrfagleg samarbeid? Dette er og i tråd med Bronstein(2003) i høve administrativ støtte. Studien viser at denne manglande satsinga ser ut til å vere ein hemmande faktor. Funna er samsvarande med Moen og Tveit(2012)

5.1.2 Kommunikativ rasjonalitet

Habermas(1999) skriv om instrumentell kontra kommunikativ samhandling, eller rasjonalitet, at delar av organisasjonar som primært skal arbeide meiningssøkjande blir for resultatorientert, og at det kan få negative følgjer om ein bruker feil rasjonalitet på område som er basert på konsensus. Er dette relevant i høve informantane sine utsegn? Funna viser at medan informantane frå skule vil ha rask gjennomføring og effektive møte, ynskjer PPT til tider å ha meir vekt på det kommunikative, slik at sakkunnig rapport og opplysningane skal vere mest mogleg sannferdige. Dette er i motsetnad til andre som vil ha ein meir instrumentell deling av kommunikasjon, fordi ein er i tidsnaud og treng vere effektive. Ein kan og spørje seg utifrå empirien om lange møte med mykje informasjon og utspørjing nødvendigvis er dialogfremjande? Oppfatninga av kva som er dialog og kommunikasjon er heller ikkje samsvarande. Spørsmålet er og om denne divergensen, eller interessekonflikta, er ein hemmar for det å samarbeide tverrfagleg?

På den eine sida kan ein seie at dynamikk i høve ulike interesser kan vere ein styrke i det å samarbeide, likevel kan ein tolke det slik at det kan svekke det tverrfaglege samarbeidet, i den grad føringar for korleis møta skal haldast, i for liten grad er drøfta på førehand. Det kan og vere at i dette spennet finn ein løysingar via det tverrfaglege samarbeidet som gagnar eleven sitt framtidige tilbod. Empirien viser at ein styrkande faktor i høve det tverrfaglege samarbeidet er den gode dialogen, og dette er i tråd med Habermas(1984,1990,1999b) og Bronstein(2003) ”Det er når vi spiller hverandre gode, vi får det til”(I 4)

Kva har så profesjonane si haldning å seie for samarbeidet? Greier ein bruke det faglege som ein ressurs når det gjeld samhandling. Habermas(1990)skriv at ei open og fri haldning i diskusjonar er ein føresetnad for at samarbeidet skal fungere, via den såkalla *herredømfrie dialogen*, som er prega av kommunikasjon og tillit. Dette føreset og at partane har autonomi og sjølvinnsikt. Dette synes å vere til stades, då informantane på den eine sida legg til grunn ein sterk profesjonsidentitet, vilje til deling av kunnskap og innsikt i kva som er den felles målsetjinga.

5.1.3 Å løyse konflikter med faglege argument

Informantane snakka om at sjølv om dei ulike profesjonane har ulike stemmer, ulike måtar å opptre på ,greier ein å løyse konflikter ved bruk av faglege argument. Informantane opplever og at dei ilag er løysingsorienterte. Fleire av informantane fortalte korleis kunnskapen til den enkelte vart fletta inn i dei andre sin, og slik vart til eit heile, eller ny kunnskap. Kva seier

teorien om disse forteljingane? Dette er i tråd med Bronstein(2003) som skriv at ein føresetnad for å kunne kalle samarbeid for tverrfagleg er nettopp det å dele kunnskap, og nå mål, som ein ikkje hadde greidd aleine. Ein dannar saman ny kunnskap basert på det ein kan frå før, og det ein lærer av kvarandre. Ein hemmande faktor i det tverrfaglege samarbeidet er noko ulik haldning til inkludering i ein klasse, for elevar med rett til spesialundervisning. Dette gjeld særleg elevar som har store utfordringar i kvardagen. Kan ein spørje seg om meir tid til refleksjon, som Bronstein(2003) skriv, er ein faktor som vil kunne ha løyst dette? På den eine sida blir det av fleire informantar løfta fram at interesse motsetnader er ein styrkande faktor i det tverrfaglege samarbeidet, fordi ein løyser det med faglege argument og får ein diskusjon. Slik sett kan dette skape dynamikk, kan ein då seie at motsetnader både kan vere ein hemmande og styrkande faktor?

5.1.4 Språkbruk og det holistiske menneskesynet

Bukve(2012)skriv at ulike profesjonar har ulike habitus og språkbruk. Dette kan ein sjå frå to vinklar. Er dette ei utfordring fordi ein blir for ulike, eller er det ein styrke fordi ein i det tverrfaglege samarbeidet har eit felles mål, og slik fyller inn ulike deler av ein sirkel, det holistiske bildet, som (I 4) snakka om? Bronstein(2003) er og oppteken av dette, at ein må sjå heilskapen. Det som trengs å fyllast inn ,skal det tverrfaglege samarbeidet nå sin hensikt.

Styrken når det gjeld det relasjonelle ser ut til å vere ønske om, og ei positiv haldning til, det å samarbeide. Det at ein får eit heilskapleg bilde av eleven i innsøkingprosessen, er ein styrke. Derimot viser ein tendens at noko manglande kunnskap om kva det trengs av den enkelte i høve det å samarbeide tverrfagleg, når det gjeld bruk av dialog, lytting og andre relasjonelle faktorar , kan vere ein hemmande faktor.

Dialogen som samtale- og kommunikasjonsform vil kunne gi forutsetningar for full utnyttelse av de mulighetene som ligger i tverretatlig samarbeid, og av teamets forutsetninger og kompetanse. Kinge(2012:213)

I kommunikativ handling i motsetnad til strategisk handling, er alle aktørane innstilt på semje og forståing. Denne forståinga, hevdar Habermas blir realisert i den *ideelle samtalsituasjonen* med ein tvangsfri kommunikasjon, og der krafta i dei beste argumenta er avgjerande for diskursen. Ei strategisk handling derimot er kjenneteikna ved at semje og forståing er eit middel til å realisere målet som aktøren ynskjer oppnå. Habermas(1999:16) Informantane var delte i dette synet. På den eine sida kunne ein reagere på innfallsvinkelen i

høve språkbruk og tilnæringsmåte i høve dei andre profesjonane, samtidig vart det uttrykt at ein løyste utfordringar med faglege argument.

I tråd med Habermas vart det brukt kommunikative handlingar i samarbeidet, slik informantane uttrykte det. Kva seier dette om styrkande faktorar i samarbeidet? ”Det er i dialog med andre at det oppstår en mer rikholdig forståelse av en gitt problemstilling, manglende ressurser kan hindre samarbeid” (Ødegaard, 2009:54)

Kan ein sjå ein tendens til at skule har ei meir instrumentell innstilling til det tverrfaglege samarbeidet, i høve PPT som er meir opptekne av det Habermas kallar kommunikativ rasjonalitet(Habermas 1999) Denne samhandlinga føreset ei open og lyttande haldning, men funna går meir i retning av at ein ikkje heilt har avklart kva møta skal innehalde, og korleis ein skal fordele taletida på den enkelte deltakar.

5.1.5. Tillit

Tillit er ein av bærebjelkane i tverrfagleg samarbeid. (Bronstein ,2003;Rodriguez et al, 2005 ;Habermas, 1999) Det at ein er trygg på at alle gjer det dei skal, og kan sitt fag. Det kan sjå ut til at det er visse motsetnader her i samarbeidet. Kan tradisjonen med tverrfagleg samarbeid vere for ny innan skuleverket, slik at kunnskapen om kvarandre sine profesjonsutøvingar er for låg? Om ein definerer skule og PPT som vi og dei, kan ein då seie at det er nok tillit eller kunnskap om det å samarbeide? Kan det tenkast at det krev meir arbeid på samhandlings og systemnivå? På den eine sida seier fleire at dei har tillit til kvarandre, på den andre sida uttrykkjer dei ei vi- og dei haldning, kan ein tolke ein motsetnad her?

Axelsson& Axelsson(2009:113) meiner det er nødvendig med ein modningsprosess for å bli open for dei ulike yrkesgruppene sin kompetanse og kunnskap. Det å lære seg å sjå, ha tillit til, og respektere ulikskapar mellom yrkesgrupper er ein prosess. Willumsen(2009)

Kan ein berre ta for gitt at dei ulike yrkesutøvarane har denne kunnskapen og tilliten til dei ein skal samarbeide med? Willumsen(2009:29)skriv at det er lett å tru at det tverrfaglege samarbeidet går av seg sjølv, at det er ein integrert del av arbeidskvardagen. Derimot meiner Willumsen at det det bør tydeleggjerast kva dette samarbeidet handlar om, korleis ein får det til, og kva det krev av den enkelte personleg og profesjonelt , og av strukturelle føresetnader. Utfordringa her, er slik informantane ser det, for stort tidspress. Spørsmålet er om det er sett av tid nok til dette?

5.1.6.Krafta i den gode dialogen

Habermas skriv om den gode dialogen som livgivande, og eit utgangspunkt for samfunnsutviklinga, men at trekk ved utviklinga er at systemtenkinga trugar med å kolonisere livsverda.(Habermas,1987:355ff)Det mest interessante i høve problemstillinga i denne oppgåva, er Habermas si syntese om at strategisk rasjonalitet tek over for kommunikativ rasjonalitet på stadig nye område(Jenssen&Roald,2014) På den eine sida var samtlege informantar opptekne av den gode dialogen si kraft, samstundes var det ein klar tendens til at informantane frå skule ville ha effektive møte med rask overlevering av informasjon. Ein kan tolke dette slik at ønskje spring utifrå tidspress, som er ein klart hemmande faktor organisatorisk, samstundes vil dette bli ein negativ spiral, fordi ein for instrumentell innfallsvinkel til det tverrfaglege samarbeidet, vil kunne vere ein hemmande faktor. Ei sterkare forankring i leing, ville ha kunne ha styrka prosessen, i den forstand at meir ressursar i form av tid, kunne ha blitt prioritert.

Fleire informantar snakka om at dei gode møta var der ein merka ein positiv energi, og ein fekk ei kjensle av at her får vi til noko i lag. Om ein er ein for resultatorientert vil ein mogleg konsekvens vere ,at det tverrfaglege samarbeidet blir for prega av strategisk rasjonalitet. Kan det vere tenleg i høve kompliserte saker, der framtida til born med store utfordringar skal formast?

5.2 Organisatoriske determinantar

5.2.1.Profesjonell identitet og rolleforståing

I Bronstein(2003) sin modell er punkt 1-Interdependence- Partane i eit tverrfagleg samarbeid må ha ein trygg og klar profesjonell identitet ,og ei gjensidig avhengigheit .Den profesjonelle rolla er fundamentet i samarbeidet. (Billups 1987, i Bronstein 2003).Det er og viktig at dei profesjonelle partane har klart avgrensa roller. Fungerer det slik? Er rollene klart definerte? Er partane trygge i sine roller? På den eine sida viser empirien at partane har rolleidentiteten med seg, men på den andre sida kan det sjå ut til at der er noko uklar rollefordeling. Kor ser ein dette? Den gjensidige avhengigheita går på at ein er eit hjul der alle har sin funksjon. Ein er avhengig av kvarandre .

Informantane snakka om at tillit og tru på eiga rolle var ein styrkande faktor, samtidig fortalte fleire informantantar at ein tidvis oppdaga at nokre ikkje var klare med det dei skulle ha utført

til samarbeidet starta, og var noko usikre på kva som var forventa av dei, særleg gjaldt det personar som var nye i rolla. Det kom fram at det låg for lite fast kva som låg til den enkelte si stilling, og at det påverka det tverrfagleg samarbeidet. ”Personar med uklar oppfatning av eiga rolle kan vere hemmande for tverrfagleg samarbeid (Moen og Tveit, 2005;Lauvås &Lauvås ,2004 ;Glavin og Erdal, 2011)

5.2.2.Rolleforventning i tverrfagleg samarbeid

I analysen kom det fram at uklar rolleforventning særleg merkast ved at nye deltakarar i samarbeidet ,oppfatta at prosessen fram mot å vite akkurat kva dei var forventa å gjere i prosessen, og det tverrfaglege samarbeidet, var for lang. Ein uttrykte eit ønske om å ha eit tydelegare mandat i rolla. I høve dette blei det og sagt at ein ønska ein tydelegare arbeidsinstruks. Fleire opplevde at jobben var prega av ei -Vegen blir til mens vi går-haldning. Dette opplevde informantane, ikkje berre gjaldt deira eiga rolle, men og kva dei andre partane meinte låg i deira rolle. Dette såg ut til å vere hemmande faktor for samarbeidet. Kan ein sjå at systemiske determinantar spelar inn her? Burde leiinga ha vore meir involvert, og forma eit tydelegare mandat til dei ulike rollene?

5.2.3.Felles mål

Bronstein viser i sin modell(2003) at det å ha eit felles mål med det tverrfaglege samarbeidet er avgjerande for at et skal lukkast. Empiri og analyse viser at ein styrkande faktor når det gjaldt det organisatoriske er at partane ser ut til å vere einig om det felles målet, det at ein saman kan sjå heile eleven. Informantane var opptekne av at det tverrfaglege samarbeidet kunne bidra til at ein fekk eit holistisk bilete. Ein såg heile mennesket. Samstundes viser empirien, at ein har ei felles målsetjing om å kome fram til eleven sitt beste. Dette er i tråd med Bronstein(2003) sin faktor for å lukkast i tverrfagleg samarbeid. Empirien syner at fleire av informantane såg det som viktig, at ein la til sides eigne kjepphestar, og samla seg om ei felles målsetjing for å få det tverrfaglege samarbeidet til å fungere. I analysen kom det fram at informantane meinte dette var ein styrkande faktor i det tverrfaglege samarbeidet. Dette er i tråd med Habermas(1984,1999) sine teoriar om å einast om mål.

Dette med felles mål blir og trekt fram som viktig i anna teori. (Bronstein,2003 ;Lauvås& Lauvås, 2007)Kva uttrykte så partane var målsetjinga med det tverrfaglege samarbeidet? Fleire informantar snakka om det å få eit holistisk bilde av eleven, var klart eit mål med det tverrfaglege samarbeidet. Det at ein saman fekk eit breiare perspektiv. Ei utfordring her kan vere at det kjem inn spesialistar ,og ser mest på si eiga rolle. –Her er min jobb, dette er mitt

bidrag. Ein styrkande faktor kunne kanskje vore å evaluert arbeidet etter kvar prosess? Rønbeck(2003)problematiserer at spesialisttenesta berre kjem med i visse situasjonar, og slik ikkje blir del av det tverrfagleg samarbeidet. Kan ein her sjå ein hemmande faktor organisatorisk? Ein har ein intensjon om å arbeide tverrfagleg mot eit felles mål, men sidan partar, som kunne vore viktige medspelarar ,berre kjem inn når dei skal vidareføre eller få opplysningar, kan dette vere ein hemmande faktor i det tverrfaglege samarbeidet. Å einast om eit felles mål er viktig for samarbeidet, refleksjon over oppgåver og arbeidsform er sentralt. Mangel på refleksjon vil kunne føre til konflikt. (Willumsen, 2009 ;Schøn,1983)

På den eine sida kan ein seie at det er nødvendig å einast om felles mål for at samarbeidet skal fungere, på den andre kan ein viss usemje i arbeidet utfordre partane, og kanskje skape ein nødvendig dynamikk?(Bronstein 2003, Levi 2001)

Når det gjaldt det organisatoriske, opplevde fleire at struktur på møta kunne vere ein hemmande faktor. Nokre ville ha grundige samhandlingsmøte for å kvalitetssikre sakkunnig rapport, medan dette var eit irritasjonsmønster for andre som ønska meir effektive møte, der ein var klar på førehand og følte saklista. Utifrå forskning om tverrfagleg samarbeid, er tillit til dei ulike profesjonane sitt arbeid viktig. Ein kan kalle det eit såkalla vi perspektiv(Moen, 2012)der alle er likeverdige..

5.2.4.Struktur på møta

Pfeiffer(2002), I Orvik(2015:326) skriv om at visse spelereglar må haldast, skal møte og samarbeid fungere. Ho skriv at det bør vere ei sakliste, og at det må vere hensiktsmessige rutinar for møta. Ho skriv og at ein bør følgje oppsett tidsrammer. Ein må avslutte tydeleg, og kome med ei oppsummering. Kan ein sjå sjølve det organisatoriske fundamentet her? To av informantane oppfatta PPT som for intervjuande i samarbeidet, at dei brukte for lang tid. Er det uklare forventningar, eller seier det noko om møteleiinga? Er møta prega av for lite struktur? Føl ein prosedyrar for møta, slik Pfeiffer og Orvik skriv?

Informantane fortel, at på den eine sida opplever ein dei andre som fag og løysingsorienterte, samtidig seier fleire av informantane at møta blir for prega av for lite struktur, og at ein opplever at det kan vere ulike syn på kva det enkelte møtet skal innehalde når ein kjem i lag. Ein burde hatt klarare møteleiing, og plan for gjennomføring. Dette gjeld og at kvar part i samarbeidet må lytte aktivt, og ha ei disiplinert haldning til kva møte skal innehalde, til ein viss grad. Dette samsvarer med Bronstein(2003) sitt utgangspunkt for eit vellukka tverrfagleg samarbeid ,og Roald(2012). Denne studien viser ein tendens til noko manglande

struktur og møteleiing i høve i innsøkingprosessen, og at det slik er ein hemmande faktor i det tverrfagleg samarbeidet.

5.2.5.Evaluering.

”Vi burde hatt ein plan for evaluering” uttrykte fleire av informantane. Dei fortalte om ei kjensle av at dei sprang frå den eine prosessen til den andre. Særleg gjaldt dette informantane frå ungdomssteget. Bronstein(2033) skriv om evaluering og refleksjon som ein viktig del av det å samarbeidet, og at nødvendige refleksjonsspørsmål er :Kva får vi til? Kva bør vi endre på?

Det å kome i gang, var eit poeng informantane tok opp fleire gonger.-*Vi kjem for seint i gang kvart år .(I 3)* Det med å evaluere prosessar, og starte tidleg, er i tråd med *Orvik(2015)* og *Lauvås& Lauvås(2004)*

5.3 Systemiske determinantar

5.3.1 Felles plattform og lovverk

Glavin &Erdal(2012)skriv om at det er viktig at ein har ei felles plattform for samarbeidet. Dei meiner at ein bør gå inn for å ha ei felles opplæring for å bli kjent med kvarandre si faglege bakgrunn, profesjon, lovverk og praksisfelt. Informantane snakka om lovendinga i 2013, som eg har gjort greie for under 2.6.1. som ei utfordring. Det vart usikkerheit kring korleis ein skulle handtere lovverket.

På den eine sida skulle lovverket sikre ein klarare fortrinnsrett, samtidig fall fleire elevar mellom to stolar, slik informantane såg det. Støttefunksjonar, i dette tilfelle, som sentrale myndigheiter, fylkeskommunar og leiing i den enkelte kommune, hadde og har her, eit ansvar i å tydeleggjere lovendingar som kjem slik at det blir handterbart på nivåa endringane skal utførast på. Er det slik? Eller kjem lovendingar for brått på slik at ein ikkje har tid, og ressursar nok, på grunnplanet til å sette seg inn i kva det praktisk vil ha å seie i god tid før endringane kjem?

5.3.2 Kunnskap om det å samarbeide

Analysen viser at ein faktor som kan styrke det tverrfaglege samarbeidet er kunnskap om det å samarbeide. Kan vi nok om det, spør fleire av informantane i studien? Kunne det vere ein

ide å styrke denne kunnskapen? Dette er i tråd med Glavin og Erdal(2007) og Kinge(2012). Det er og i tråd med , slik eg ser det, ei undersøking i regi av NTNU(2012) der Torill Moen summerer med at deltakarane i deira prosjekt, lærarar og tilsette i PPT, ikkje har tilstrekkeleg nok kunnskap om samarbeid.

”I henhold til empirien og fortolkningen av den, synes det ikke som at deltakerne har hatt denne bevisstheten eller kunnskapen om samarbeid. Alternativt har de kunnskapen, men de har ikke tatt den i bruk. Man kan undre seg over hva det ville hatt å si om denne kunnskapen var til stede” (Torill Moen, 2013:29)

Det kan på den eine sida sjå ut til at mangelen på metaperspektiv i høve tverrfagleg samarbeid, gjer sitt til at ein snakkar forbi kvarandre. Medan nokre ynskjer ein rask prosess, med klare beskjedar, ynskjer andre meir dialog og samhandling. Dette tek tid. Men kan vere nødvendig for å få det til å fungere. ”Vi burde evaluert prosessane før vi starta på nye”(I 1)På den andre sida kan ein seie at ei viss grad av usemje, kan skape dynamikk i samarbeidet og eit driv i arbeidet. (Levi, 2001) Kan for mykje konsensus vere lite formålstenleg?

Dialogen er krevjande i ei omskifteleg verd og kva form ein skal velje kan vere ei utfordring i samarbeidet. I ei omskifteleg verd må dette takast opp og evaluerast på ny i ein stadig prosess(Bronstein,2003;Habermas,1999;Bukve,2012)Nye inngangar kan vere nødvendig, men utfordringa kan ligge i at det ikkje blir satsa nok på kunnskap om det å samarbeide. Dette funnet samsvare og med studien til Moen og Tveit(2012)

5.3.3 Teieplikta

Informantane snakka om teieplikta som ei utfordring i samarbeidet. Dette gjaldt ikkje partane som var fast med i det tverrfaglege samarbeidet, men partar som kom med tidvis, barnevern og helse. På den eine sida såg informantane på teieplikta som eit nødvendig vern, men i saker der nødvendig informasjon ikkje blir gjort greie for, blir det ein hemske for samarbeidet.

Informasjon som ikkje har kome fram, har gjort til at arbeidet har vore utført på manglande premisser. Om barnevernet sit med kunnskap om at eit barn går fast til samtalar hjå BUP, kvifor deler dei ikkje denne informasjonen med teamet i samarbeidet? Er det teieplikta som er hemmande faktor her, eller er det utøving av teieplikta, sjølv fortolkinga av den?(Repstad 2004) Kan teieplikta vere både vern og maktmiddel?

Kan ein sjå eit forbettringspotensiale i samarbeidskompetansen her? Kva med måten å kommunisere på? Habermas(1999) skriv om at alle partar må ha eit inderleg ønske om å

bidra og at alle partar stiller likt, og er opne skal det vere god kommunikasjon. Dette er og i tråd med Lauvås& Lauvås(1996) og Kaufmann& Kaufmann(1998). Empiri og teori viser at utøving av teieplikta tidvis kan vere ein hemmande faktor, og set grenser for det tverrfagleg samarbeidet .

5.3.4 Tid og ressursar

Ødegaard(2009) skriv at manglande prioritet i form av ressursar er ein hemmande faktor i høve tverrfagleg samarbeid. Fleire av informantane snakka om tid, eller mangel på tid som eit utfordring i arbeidet. Det at ein alltid hadde ei kjensle av å vere bakpå , i høve oppgåver, er ein hemmande faktor. Om ein trekker leiinga inn under systemiske faktorar kan ein spørje seg om det blir sett av nok tid til arbeidet? På den eine sida ligg det føringar både frå fylkeskommunen og diverse sentrale skriv om at ein bør samarbeide tverrfagleg, på den andre sida kan det sjå ut til at dette arbeidet er for lite prioritert, ressursmessig. Er dette formålseffektivt i form av det samfunnsmandatet som ligg i auka gjennomføring i vidaregåande opplæring, og born med særskilte utfordringar sine rettar? Bukve(2012)skriv om ei fragmentering av velferdsstaten, og at ei dreining mot ei meir horisontal samhandling, i form av governance, kan vere ei løysing. Kan ein ved å samarbeide på tvers av profesjonar styrke dei juridiske rettane til elevar med særskilte utfordringar? På den eine sida viser forskning at dette er vegen å gå i eit fragmentert samfunn, samtidig ser ein ei sektordelt økonomiforvaltning ,som ikkje legg nok ressursar og tid i høve det å arbeide på tvers. Her er det samsvar mellom empiri og teori.

Ein informant snakka om at prosess og samarbeid burde leggest inn i årshjul, og medføre auka ressursar i hektiske samarbeidsperiodar, til den enkelte deltakar , slik at ein har høve til å få arbeidet til å fungere. Willumsen og Hallberg(2003) fann i si studie at for stor arbeidsbyrde er ein hemmande faktor for samarbeidet. Samtidig må den enkelte deltakar sjå gevinsten i samarbeidet. Og kva er gevinsten? Det må opplevast at det kan vere arbeidssparande å dele kunnskap og informasjon, at å samarbeide på tvers gir meir enn det tek, og at ein saman får til meir enn om ein sit aleine, og jobbar kvar for seg. ”Det tverrfaglige arbeidet lønner seg på alle måter på sikt”(Fiske,2015:47)Informantane i denne studien gav klart uttrykk for at samarbeidet fungerte, i den forstand, at ein fekk til betre løysingar når ein arbeidde på tvers. Forsking på feltet samsvarer med dette. Om profesjonane kjem i saman og skapar gode løysingar, bygd på kunnskapen til den enkelte , kan ein lettare nå mål. (Willumsen og Hallberg 2003, Lauvås og Lauvås 2007).

5.3.5 Forankring i leiing og årshjul

Fleire av informantane snakka om at personar med avgjerdsmynde, og systemet rundt i større grad burde ha implementert arbeidet i årshjul og planar. På den måten ville ein kunne konsentrert seg meir om sjølv samarbeidet. Burde ein ha valt ein leiar i det tverrfaglege samarbeidet, eller hatt med ein representant frå leiinga frå skule eller PPT? Bronstein(2003) teiknar i sin modell opp administrativ støtte, som ein av bærebjelkane i modellen om tverrfagleg samarbeid. Dette er ein strukturell faktor som må vere til stades. Men kva er administrativ støtte? Kan ein lese av empirien at mangel på dette er ein hemmande systemisk faktor ,når det gjeld tverrfagleg samarbeid i innsøkingfasen? På den eine sida opplever ein stor tillit innbyrdes i gruppa, og av leiinga utan i frå, samtidig kan det sjå ut til at betre forankring i leiing kunne ha styrka samarbeidet.

To av informantane snakka om at nye tilsette kunne bruke lang tid på å kome inn i den profesjonelle rolla, fordi instruksane ikkje var tydelege nok. Dei to informantane som hadde arbeidd lengst, etterlyste ei klårare forankring i årshjul, og at avdelingsleiarar til dømes kunne delta i samarbeidet. Viser empiri og teori at det hadde vore tenleg med ein leiar i gruppa, eller er sjølv fridomen, autonomien i samarbeidet ein styrke? ”Grupper som eksisterer over lengre tid uten avklart ledelse står i fare for å fungere dårlig. (Ødegaard i Willumsen, 2009:59).

6.0 Oppsummering

Denne studien har forsøkt å svare på følgjande problemstilling: *Korleis fungerer det tverrfagleg samarbeidet i innsøkingfasen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring for elevar med rett til, eller behov for, spesialundervisning?* Intensjonen er at oppgåva skal vere eit bidrag innan utdanning og forsking på tverrfagleg samarbeid, då fleire studiar viser at dette er eit område det bør forskast meir på i åra framover. For å svare på problemstillinga er det brukt spørsmål i høve korleis rådgjevarane opplever det tverrfagleg samarbeidet i innsøkingprosessen, og kva faktorar som styrker eller hemmar det tverrfagleg samarbeidet. Som ein raud tråd i oppgåva er det brukt systemiske, relasjonelle og organisatoriske determinantar, for å få vise kva faktorar som spelar inn. Funna viser at determinantane må sjåast i ein samanheng, og at ein systemisk faktor som til dømes teieplikt, påverkar dei relasjonelle faktorane, på den måten, at sjølv om teieplikta er eit rettsvern og slik ein

systemisk determinant, er tolkinga av den ulik, og kan skape friksjon i det tverrfaglege samarbeidet.

Empiri og teori viser at trua på det å samarbeide er ein styrke relasjonelt, men og organisatorisk. Studien viser at håpet om eit meir holistisk elevsyn, og viljen til å samarbeide, er styrkande faktorar i høve innsøkingfasen for elevar med rett, til eller behov for, spesialundervisning. og at samarbeidet fungerer ut ifrå eit ønskje om å få til dette.

Det er nytta kvalitative intervju, og informantane er rådgjevarar eller koordinatorar frå PPT og skule. Funna er kategorisert, og hovudsakeleg drøfta opp mot teori frå Habermas og Bronstein, særleg i høve dialogen og samhandlingsmekanismar som verkty, med utfordringane det inneheld, og modellar som viser kva mekanismar som slår inn.

Lauvås& Lauvås(2004) si forskning er samanfallande med funna i studien, særleg når det gjeld eit av hovudfunna som går på at tverrfagleg samarbeid handlar om å lage syntesen saman. Materialet viser at dette er ein vesentleg del av det å samarbeide tverrfagleg.

Denne studien viser og at det tverrfagleg samarbeidet fungerer på den måten at dei involverte partane har ei sterkt ynskje om å møtast og dele kunnskap, noko som til saman blir noko meir ein om ein arbeider aleine, side ved side, som tittelen seier, -Saman er ein meir enn ein. Usemje blir løyst ved at ein tek i bruk faglege argument, profesjonskunnskap og ei haldning i høve *elevens beste*, som er samlande, og styrker det tverrfaglege samarbeidet. Det kjem og fram, som og Bronstein(2003)viser til i si forskning, at det er når ein få fram eit *holistisk bilde* av eleven, at samarbeidet fungerer optimalt. Dei ulike profesjonane sin kunnskap flyt i hop til eit heile.

Studien viser at lovendringa i forskrift til opplæringslova, kapittel 6(2013), gav visse utfordringar i høve det tverrfaglege samarbeidet. Den kom for raskt på deltakarane, i høve det å tileigne seg nødvendig kunnskap på kort tid. Det kjem og fram at ein etter 2013, opplever noko uklar rolleforventning i det tverrfaglege samarbeidet, særleg gjeld det personar som er nye i profesjonen.

Manglande kunnskap om kva det vil seie å samarbeide tverrfagleg, er ein hemmande faktor, eller ein kan seie at det ville kunne ha styrka samarbeidet om tileigning av slik kunnskap, hadde blitt prioritert av organ med avgjerdsmynde i høve ressursar. Den såkalla synergieffekten som Knoff(1985) skriv om, at ein får til meir enn om profesjonane arbeider kvar for seg, ser ut til å slå inn når kjemi og vilje er til stades, og møta blir opplevd som ein

positiv arena med partar som arbeider godt saman , og ein får til eit heilskapleg bilde av eleven. Dette viser studien er ein sær s styrkande faktor når det gjeld tverrfagleg samarbeid.

Det interessante er kor varmt informantane snakka om det å gjere kvarandre gode, og det å saman skape eit *holistisk bilde* av eleven, via det tverrfaglege samarbeidet. I dette senteret er studien samanfallande med anna forskning, og teori innan organisasjon, leiing, helse og utdanning .Det at det er via *den gode dialogen* og når ein tek i bruk krafta i dei faglege argumenta, ein får det tverrfaglege samarbeidet til å fungere. I tillegg til den enkelte deltakar i det tverrfaglege samarbeidet sin vilje til å tenke heilskapleg, kring elevar med rett til ,eller behov for, spesialundervisning, og framtidig tilbod. I den forbindelse undrar eg meg over om det blir brukt nok tid og ressursar i utvikling av profesjonane si evne til å kunne samhandle tverrfagleg? Og ikkje minst i å utvikle den gode dialog som verktøy?

Intensjonar om tverrfagleg samarbeid frå nasjonale myndigheiter er tydelege signal, og føringar. Studien viser at viljen til samarbeid er til stades, men menneskelege prosessar er krevjande i form av tid, ressursar og kunnskap. Vegen vidare innan forskning bør søkje etter å svare på korleis vi betre kan ta i bruk kunnskapen og ressursane våre, på tvers av profesjonar innan utdanningssektoren.

Eit sær interessant funn er kor ulik innfallsvinkel PPT og skule har, og korleis dette samsvarer med Habermas si forskning til ein viss grad. Men då må ein og spørje, slik ein av informantane sa det: Kva er den gode dialogen? Funna viser at den gode dialogen er ein sær styrkande faktor når ein greier skape denne i samarbeidsmøte. Brytninga mellom effektivitetskrav på den eine sida, og verde i dialog og samhandling på den andre, er ei utfordring i det tverrfaglege samarbeidet, og dette både hemmar og fremmer det tverrfaglege samarbeidet. Studien viser og at mangel på nok tid er ein hemmande faktor i høve samarbeidet. Ein kjem for seint i gang, og blir- haltande etter, som ein informant sa. Kan fylkeskommunen kome med klårare føringar eller insentiv? Kan ei betre forankring i leiing vere vegen å gå?

Samla sett fungerer det tverrfaglege samarbeidet ut i frå at partane er gjensidig avhengig av kvarandre sin kunnskap. Empiri og teori viser at skal ein få ei til ei forbetring, må ein prioritere samarbeidet på systemnivå, sette av tid og ressursar til dette arbeidet og gje partane tid og høve til å evaluere arbeidet, og sette seg inn i kva det eigentleg vil seie å samarbeide tverrfagleg. Kva samhandling krev av den enkelte, i form av kommunikasjon, tilrettelegging av møta og innstilling til det felles arbeidet som skal utførast. Funna viser og at dei ulike

determinantane påverkar kvarandre gjensidig. Relasjonelle determinantar påverkar det organisatoriske og vice versa. Synergieffekten er stor, og momenta går over i kvarandre. Empiri og teori viser at partane i eit tverrfagleg samarbeid må vere trygge i rolla, og ha avklara arbeidsdelinga, før ein startar. Empirien viser og at informantane opplever utfordringar i høve desse momenta.

Samla sett er det nokre hemmande faktorar, eller determinantar, i høve det organisatoriske som i følgje empirien i denne oppgåva, bør settast meir fokus på. Det eine er tidsbruk og ressursar generelt, og tid til refleksjon. Det tredje er evaluering etter kvar prosess. Empiri og teori viser at det vil løfte innsøkingprosessen om nivåa med avgjerdsmynde i større grad involverer seg i prosessen. De vil kunne effektivisere det tverrfaglege samarbeidet, og kanskje kunne medverke til at det i større grad blir eit reelt tverrfagleg samarbeid, etter dei kriterier dette feltet legg til grunn. Det tverrfaglege samarbeidet og innsøkingfasen med alle sine utfordringar, bør og inn i eit årshjul, slik at nye som kjem til veit kva som skal skje til ei kvar tid. Dette vil kunne styrke samarbeidet, fordi rollene vil bli meir avklara. Fleire av informantane etterlyste og ei tydelegare tolking frå fylkeskommunen si side, når det gjeld bruk av dei ulike vedleggskjema i høve den enkelte elev. Utifrå empiri, analyse og drøfting ser det ut til at det bør skapast system som implementerer den tverrfaglege kunnskapen, og det heilskaplege perspektivet når det gjeld tverrfagleg samarbeid i innsøkingfasen mellom dei to nivåa. Studien viser og at det tverrfaglege samarbeidet fungerer utifrå ei sterk vilje til å arbeide tverrfagleg på ein konstruktiv måte, og det at ein til saman arbeider for å få eit holistisk bilde av barnet ,og løyser utfordringar med faglege argument.

Slik det kjem fram av empiri og analyse burde partane i det tverrfaglege samarbeidet i lag med leiing ha stilt seg følgjande spørsmål: Kva må til for å få det tverrfaglege samarbeidet til å fungere? Kva krev dette av oss? Kva er mi rolle, og kva er dei andre si i dette samarbeidet? Korleis kan vi best mogleg dra nytte av kvarandre sin kunnskap?

6.1 Ein refleksjon i høve problemstillinga

Habermas kom etterkvart til at ein stad i brytninga mellom det instrumentelt rasjonelle, og det kommunikative, kunne ein finne ein dimensjon som fungerte i høve tverrfagleg samarbeid. Det treng ikkje vere svart-kvitt. Som denne studien viser, det er i sakens natur at ein både må ha med seg den instrumentelle rasjonaliteten i form av dokumentasjon og juridiske prinsipp , og den kommunikative tilnærminga i form av aktiv lytting og innleving, det kommunikative

rasjonelle aspektet. Ein justerer kursen i det tverrfaglege samarbeidet i ei brytning mellom det instrumentelle og det kommunikative . Dette for å, på den eine sida ha kontroll på formelle dokument og det juridiske i høve søknadsprosessen, og på den andre sida ynskje om dialog hjå alle partar. Tidsnaud er ein hemmande faktor, i tillegg til kunnskap om kva eit tverrfagleg samarbeid krev av den enkelte. ”Vi treng eit høgare kunnskapsnivå om det å samarbeide tverrfagleg”(I 2)

Ei felles haldning om alltid å tenke på eleven sitt beste er ein klart styrkande faktor i høve det tverrfagleg samarbeidet, i tillegg til det å ha ei positiv innstilling og vilje til å lukkast. ”*En får det holistiske bildet. Dette får vi til. Dette går vi for*” (I 4)

6.2 Veggen vidare

Denne oppgåva har teke føre seg det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingfasen frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring for elevar med rett til ,eller behov for, spesialundervisning. Funna viser at partane i samarbeidet har reell vilje til tverrfagleg samarbeid, men at hemmande faktorar som tidsnaud, for lite forankring i leiing og manglande refleksjon etter kvar prosess, er nokre av faktorane som hemmar samarbeid. Tru og vilje til kommunikasjon, og den positive energien i den gode dialogen er styrken. Det vil vere tenleg om vidare forskning kan sjå meir på korleis leiing i kommune og fylkeskommune betre kan legge til rette for dette tverrfaglege samarbeidet, via ei betre systemisk forankring, klårare føringar og meir involvering frå leiinga, på dei ulike nivåa si side. Dette er faktorar som kan styrke det tverrfaglege samarbeidet, organisatorisk, relasjonelt og systemisk, i tillegg til at ei forskning på mellommenneskelege relasjonar i tverrfagleg samarbeid, innan utdanningssektoren, kan føre til mange spanande masteroppgåver.

Det er og ein tendens i materialet som peikar på at bruk av teieplikta kan vere ein hemmande faktor. Å rette søkelyset på dette temaet når det gjeld tverrfagleg samarbeid innan utdanningssektoren, vil kunne gje ny kunnskap av verdi, for å forbetre prosessane mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring. Kanskje kan ei oppgåve vere å forske på korleis det fylkeskommunale leddet , eller etatar som barnevern og helse, ser på tverrfagleg samarbeid i innsøkingprosessen, og liknande prosessar i åra framover? Kan ein tenke seg nye strategiar for å få gode tverrfaglege prosessar, og slik få fleire gode overgangar mellom nivåa. Kan innsøkingprosessen forbeistrast med klarare føringar?

Klein(2009)skriv at på grunn av manglande forskning på tverrfagleg samarbeid kan ein mangle eit godt nok omgrepsapparat når temaet skal drøftast. Dette kan ein sjå i samanheng med manglande kunnskap om det å samarbeide tverrfagleg. Ei satsing på dette meiner eg kunne tent utdanningsetaten når det gjeld innsøking og overgangar , men og utvikling innan etaten generelt, og når det gjeld å bygge dynamiske, lærande organisasjonar

I vår komplekse verd viser studien at tverrfagleg samarbeid blir ein viktig innfallsvinkel til helse og utdanning, i åra som kjem. Ei spanande framhald av denne studien kan vere å utføre ein studie av Habermas sin syntese om dei ulike kategoriane, opp mot tverrfagleg samarbeid mellom helse, eller utdanning og barnevern. Håpet mitt er at vidare forskning set søkelyset på korleis vi i framtida, ved sida av systemperspektivet, kan bevare den gode dialogen som eit verkty til utvikling og vekst..

6.3 Anekdote og konklusjon, heilt til slutt...

”Det er den draumen me ber på...” av Olav H Hauge vart ein augneblink til røyndom mot slutten av arbeidet med denne oppgåva. Ved særskilt å studere Habermas si tenking opp mot empiri og problemstilling, opna det seg ei forståing av kva det er for krefter som arbeider mot og med kvarandre i utdanningssektoren. Særleg avsnittet om at systemet trugar med å kolonisere livsverda (Habermas 1987:355ff) , og at vi i for stor grad lar oss blende av den strategiske rasjonaliteten. Det er det med å kunne skilje når det er formålstenleg å nytte det Habermas kallar den kommunikative rasjonaliteten, og i kva situasjonar ein treng nytte systemperspektivet. Det tverrfaglege samarbeidet fungerer i dette spennet. Ein styrkande faktor er, slik funna i denne studien viser, når ein tek i bruk begge perspektiva. Ein arbeider betre i lag, som funna viser,-saman er ein meir enn ein.

7.0 Kjelder

- Agryis, Chris og Schön, Donald A.(1978).*Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Axelsson, Runo & Axelsson, Susanna(2007): *Folkhelsa i samverkan mellom professioner, organisationer og samhallssektorer*. Göteborg: Studentlitteratur AB.
- Bae, Berit og Waastad(1992): «Erkjennelse og anerkjennelse-en introduksjon».I: Bae, B og Waastad, J. E(red):*Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Beresford, P(2003)*Its our lives- a short teory of knowledge,distance and experience. Shaping our lives*. London: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Brinkmann, Svend og Kvale, Steinar(2009)*Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronstein, Laura(2003)A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work/Volume 48/Number 3/July 2003*.Binghampton.
- Bukve, Oddbjørn(2013)(red)*Forskingsstrategiar og metode*.ME-G500. Undervisningskompendium. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Busch, Tor m. fl(2011)*Modernisering av offentlig sektor. Trender, ideer og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W(2007)Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches(2nd ed)Thousands Oaks, CA: Sage. California.
- Czarniawska, B(2004).Narratives in Social Science Research. Introducing Qualitative Methods. London. Sage Publications.
- Dalen, Monica(2004):*Intervju som forskingsmetode-En kvalitativ tilnærming*. Oslo.: Universitetsforlaget.
- Dalland, Olav(2014) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dee, Lesley(2006)*Improving Transition Planning for Young People with Special needs. Educational Needs* .Maldenhead: Open University Press.
- Drevdal, Pia(2007): *Tverretatlig samarbeid*. (Masteroppgave. Universitetet i Oslo)
- Emilie Kinge(2012)*Tverretatlig samarbeid omkring barn-En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal.

- Ejrnæs, M(2006): *Faglighed og tværfaglighed. Vilåårene for samarbejdet mellom pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og sosialrådgivere.*(Side 111-122, om – faggruppernes holdninger) Akademisk forlag: København,
- Eriksen& Weigård(2014)*Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. J, Habermas` teori om politikk og samfunn.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Falch, .Johannessen, A.B og Strøm, B(2009).*Kostnader av frafall i videregående skole.* Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Fog, J(2004)*Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*,2.reviderte utgave. København: Akademisk forlag.
- Foros, P. B(2007)Tilpasset opplæring-fra humanisme til marked. *Bedre Skole.Nr3/2007.*
- Fossheim, Hallvard J: *Konfidensialitet.* De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Frost, J (2009)Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset- Porsgrunn: *Statsped skriftserie 55.*
- Fuglseth, Kåre& Skogen, Kjell(red, 2006)*Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen.
- Fullan, Michael (2014): *Å dra i same retning.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Fylling,I.&Handegård(2009) *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP tenesta.* Bodø: Nordlandsforskning.
- Forvaltningslova(2016)Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker. Henta frå, [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10.](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10)
- Fossheim, H& Ingjerd, H(2015)Etisk skjønn i forskning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Geertz, Clifford(1973)*The interpretation of Cultures.* USA: Basic Books.
- Giertsen, Per Åge(2003)*Sosialpedagogikk.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Glavin og Erdal(2010) *Tverrfagleg samarbeid i praksis.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Gravaas, F. T& Gaarder, I.E(red)Karriereveiledning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund(2004)Samfunnsvitenskaplige metoder. Oslo: Fagbokforlaget.
- Habermas, J(1984)*The theory of Communicative Action*(Vol 1)Reason and the Rationalization of Society. Boston. Mass: Beacon Press.
- Habermas, J(1987).*The theory of communicative Action. Vol 2.Lifeworld and system: a critique of of functionalist reason.* Cambridge: Polity Press.
- Habermas,J.(1990)Moral Consciousness and Communicative Action. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J (1999) *Kommunikativ handling, moral og rett.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Habermas, J(1999b)*Kraften i de bedre argumenter.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Halvorsen, Gudrun(2000). *Eleven og de gode hjelpere*. Statens utdanningskontor i Hordaland. Bergen.
- Haukenes og Moen(2012) *Systemrettet arbeid med barnet i sentrum*. Oslo: UIO.
- Helsedepartementet(2004):*Samarbeid mellom tjenesteytere som gir tilbud til barn og unge under 18 år med nedsatt funksjonsevne-bruk av individuell plan*. Oslo:Rundskriv1-3(2004)
- Hernes, Gudmund(2010)*Gull av gråstein-Tiltak for å redusere frafall i videregående skole*.Fafor rapport,2010:3, Oslo: FAFO.
- Holmskov, Henriette; Knigge, Marie Louise(2007)*De svære overgange. Kartlegning af problemstillinger i forbindelse med elever med handicap*. Ringsted: Servicestyrelsen.
- Hustad og Fylling. *Innovasjon gjennom samhandling .Sluttevaluering av faglig løft for PPT*, Bodø: NF-rapport nr.16/2012(2012)
- Jacobsen(2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Oslo.: Cappelen Damm.
- Jenssen, E.S(2011) ”Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen”:Hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk 76(7):41-52*.
- Jenssen& Roald(2014)Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I ,Bunting, Mette(red)(2014)*Tilpasset opplæring-i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kaufmann& Kaufmann,A(1998)*Psykologi, organisasjon og ledelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Keiser, L. & A. M. Lund(1993):*Supervision og konsultation*. København: Munksgaard.
- Killen, Kari(2009)Sveket I» *Barn i risiko og omsorgssviktsituasjoner*» Oslo: Kommuneforlaget.
- Klefbeck. I& Ogden ,T(2003)*Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klein(1990)*Interdisciplinarity. History, Theory& Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Klein, J. T(2004)Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship: Co Special, Double Issue Vol.6,Nos.1-2. USA: Wayne State University.
- Knigge, Marie Louise; Anne Sofie Sandstæd Nielsen(2010)*Overgange for unge med handicap. Håndbog for sagsbehandlere*. København: Servicestyrelsen.
- Knudsen, Harald(2004)*Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser* .I: Repstad, Pål(red)(2004)*Dugnadsånd og forsvarsverker-tverretatlig samarbeid i teori og praksis*.2.utgave.Oslo:Universitetsforlaget.

- Knoff, R. H.(1985a):”Den vanskelige samordningen. Noen grunntrinn for samarbeidspartnere i primærtjenesten .”*Sosialt Forum/Sosialt arbeid*,9:130-133.
- KUD: *Embetsoppdraget 2015*. Henta fra www.fylkesmannen.no/Documents/Kultur
- Kumbel(1963):*Gruk.20 samling*. København: Gyldendal.
- Kvale, S(1997)*Det kvalitative intervju*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal forlag.
- Kvale, S og Brinkmann, S(2009)*Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.2.utg.
- Larsen, Ann Kristin(2010).*En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lauvås ,K. og Lauvås, P(2004)*Tverrfaglig samarbeid-Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levi(2001)*Group dynamics of teams*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Lincoln& Cuba(1985)*Naturalistic inquiry*. USA: Sage Publications.
- Løgstrup, Knud E: *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Mattessich& , Murray-Close & Mansey(1992)*Collaboration. What makes it work*. USA: Amherst H. Wilder Foundation.
- Moen, Torill og Tveit, Arne(2012)*Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Oslo: Akademia Forlag.
- Moen, Torill(2013)*Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere*. *Spesialpedagogisk tidsskrift* 06/13. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Malterud, K(2011)*Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mari-Anne Zahl(2003)*Sosialt arbeid, refleksjon og handling*.Bergen:Fagbokforlaget:241-256.
- Meld. St. nr.13(2011-2012)*Utdanning for velferd*. Oslo: KUD.
- Melding nr 18.(2014-2015)*Læring og fellesskap*. Oslo: KUD
- Melding nr 22(2011)*Motivasjon og mestring for bedre læring*. KUD: Oslo.
- Møre og Romsdal fylkeskommune(2015): *Prosedyrar for spesialpedagogisk arbeid i vidaregåande opplæring*: Henta frå www.mrf.no
- NESH(2009).*Guidelines for research ethics in the social sciences, law and humanities*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer
- NFU(2010)*Fokus på overganger mellom ulike skoleslag*. Statped. Sørlandet kompetansesenter. Sandefjord: Allegro
- NOU 2009:18.*Rett til læring*. Oslo: KUD.
- NOU 2009:22. *Det du gjør ,gjør det helt*. Oslo: KUD.

Ny GIV (2011)Henta frå: www.sfj.no/ny-giv-a8211-nasjonalt-prosjekt-for -flere gjennom-vgo

Opplæringslova(2016)Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17.juli 1998 nr.61. Henta frå, [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998/07/1761/lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa/](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998/07/1761/lov_om_grunnskolen_og_den_vidaregaande_oppleringa/)

Orvik(2015)*Organisatorisk kompetanse*. Innføring i profesjonskunnskap og klinisk ledelse. Oslo: Cappelen Damm.

Patton, M. Q(1987).*How to use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage Publications.

Postholm, May Britt(2010)*Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rambøll (2010)*Evaluering av forsøk med bruk av IOP*. Delrapport. Oslo: UDIR.

Roald, Knut(2012)*Kvalitetsvurdering og organisasjonslæring*. Fagbokforlaget: Oslo.

San Martin Rodriguez, Leticia, Beaulieu, Marie-Dominique, D' Amour, Danielle & Ferrada-Videla, Marcela(2005)”The determinants of succesful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. Canada: *Journal of interprofessional Care*. Supplement 1,s.132-147.

Rundskriv,q-16/2013.*Forebyggende innsats for barn og unge*. Henta frå, www.regjeringen.no/globalasset/

Rambøll.(2010)*Tidlig innsats*. Sluttrapport til KS. Tidlig innsats for livslang læring. Henta frå:[https://www.ramboll.n/news/tidleg innsats/](https://www.ramboll.n/news/tidleg_innsats/)

Rønbeck, Ann Elise(2003)*Tverretatlig samarbeid i spesialundervisningen. Oppfyller det spesialpedagogiske arbeidet kravene som stilles i offentlige dokumenter?* Avhandling til graden doctor rerum politicarum. Pedagogisk institutt, Det samfunnsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Tromsø.

Skare, Signe(1996).*Flerkulturelt barnevernsarbeid*. En innføring. Oslo: Kommuneforlaget.

Svare, Helge (2006)*Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag.

Spurkeland, Jan (2012) *Relasjonskompetanse .Resultat gjennom samhandling*. Oslo :Universitetsforlaget.

Statped(2010).*Fokus på overganger mellom skoleslag*. Sørlandet Kompetansesenter: Statped.

Stette, Øystein(2015)(red.) *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer 2015-2016*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

St.meld.nr.11(2008-2009)*Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: KUD

St. melding. nr.16(2006-2007).....*Og ingen stod igjen og. Tidlig innsats for livslang læring* .Oslo: KUD.

- St.meld.nr.23(1997-1998)Om opplæring for bor, unge og vaksne med særskilte behov.hemta frå, <https://www.regjeringen.no/dokumenter/st.meld-nr-23-1997-98/>
- St. melding. nr. 30(2003-2004) ”Kultur for læring”. Oslo: Det kongelige utdannings- og Forskingsdepartement.
- St.meld.47(2008-2009)*Samhandlingsreformen. Rett behandling på rett sted til rett tid.* Oslo: KUD
- Schofield RF & Amodio M(1999). Interdisciplinary teams in health care and human services settings: are they effective? *Health and social work* , 24; 210-219.
- Strendo(2015)En kvalitativ studie av et utvalgs læreres oppfatning av kontakten og samarbeidet med PPT. (Masteroppgave. Høgskulen i Lillehammer)
- Thagaard, Tove(2013)*Systematikk og innlevelse.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist(2003): *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Talenter for framtida(2013)Henta fra, www.talenterforframtida.no/kategori/overganger/
- Utdanningsdirektoratet(2011)*Likeverdige opplæring. Et bidrag for å forstå sentrale begreper.* Henta fra :[www. udir. no/likeverdige opplaring/](http://www.udir.no/likeverdige-opplaring/)
- Utdanningsdirektoratet(2014)Veileder i spesialundervisning. [http://www.udir.no/Regelverk/Tidlig innsats/Fase 5-planlegging og gjennomføring.](http://www.udir.no/Regelverk/Tidlig_innsats/Fase_5-planlegging_og_gjennomforing)
- Utdanningsdirektoratet(2014)*Et løft for en enda bedre PP-tjeneste.* Henta fra www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/ppt/strategi-for-etter-og-videreutdanning-fo-ansatte-i-ppt.pdf.
- Utdanningsdirektoratet(2014)Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Henta fra, [https://www. utdanningsdirektoratet.no/overganger/](https://www.utdanningsdirektoratet.no/overganger/)
- Wells, Gordon(1999):*Dialogic Inquiry, Towards a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Willumsen, Elisabeth(2009)*Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E og Hallberg, I(2003)Interprofessional collaboration with young people in residential care: some professional perspectives. *Journal of Interprofessional Care*,17(4),389-400.Henta frå <http://informahealthcare.com>
- Wisted, B .& W. Christie Mathiesen(1995)*Tverrfaglig forskning i Norden: barrierer og forskningspolitiske virkemidler.* København: Nordisk ministerråd.
- Øyslebø, Olaf(1988)*Ikke verbal kommunikasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Aanderaa(1999) *Relasjoner I teamarbeid.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

7.1. Figurar

7.1.1. Figur 1.1. Habermas sin handlingstypologi (Habermas, 1984:285)

7.1.2. Figur 1.2. System-livsverda (Jenssen & Roald, 2014:236)

7.1.3. Figur 1. Influences in Disciplinary Collaboration (Bronstein, 2003:303)

7.1.4. Figur 2. A Model for Interdisciplinary Collaboration (Bronstein, 2003:303)

8.0. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Siv Merethe Aannevik
Skipardalen 41, Solheim
6900 Florø

18.11-15.

Førespurnad om å delta i intervju

Eg er masterstudent i organisasjon og leing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og rettar herved ein førespurnad om deltaking i intervju i høve masteroppgåva mi. Tema for denne studien, og det eg søker svare på, er det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingfasen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring, i høve elevar med rett til, eller behov for spesialundervisning. Val av informantar er strategisk. Eg er interessert i å snakke med aktørar som er involverte i prosessen, og finne ut korleis dei opplever dette samarbeidet.

Førebels problemstilling: *Korleis fungerer det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingprosessen frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring i høve elevar med rett til eller behov for spesialundervisning?*

I intervjuet vil eg mellom anna spørje om korleis informantane opplever organiseringa, om møta og samhandlinga, og systemiske faktorar under innsøkinga frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring. Desse intervjuar vil vare i om lag ein time.

Eg kjem til å nytte bandopptakar, og ta notatar undervegs. Intervjua bør gjennomførast i november 2015 for å følgje oppsett tidsplan for prosjektet.

Deltaking i undersøkinga er frivillig, og ein kan trekke seg undervegs, utan å måtte begrunne dette. Ingen vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgåva, og alle opplysningar vil bli behandla konfidensielt. Berre student og rettleiar, høgskulelektor Ingrid Syse, vil ha tilgang til opplysningane. Alle opplysningane blir anonymisert, og opptak og notatar blir sletta når masteroppgåva blir levert. Etter planen blir dette i juni, 2016.

Har du spørsmål til undertekna, kan eg nåast på telefon 90187669, eller via mail: siv.aannevik@gmail.com.

Kontaktadresse til rettleiar:

Ingrid Syse, Høgskulen i Sogn og Fjordane

Ingrid.syse@hisf.no

Mobil: 48032970

Studien er meldt inn til og godkjend av Personvernombudet for Forskning, NSD, Norsk samfunnsvitskaplig datatjeneste AS.

Vennleg helsing

Siv Merethe Annevik

Samtykkeerklæring:

Eg har motteke informasjon om studien” Tverrfagleg samarbeid i innsøkingfasen frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring, i høve elevar med rett til, eller behov for spesialundervisning”, og ynskjer stille til intervju.

Namn og dato:.....

Signatur.....

Telefonnummer.....

Om mogleg ynskjer eg utføre intervju..... i veke..... kva vekedag høver best for deg?

Fint om du fyller ut samtykkeerklæringa og sender den tilbake til meg innan.....

Takk for at du vil delta i studien.

8.2. Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide- Master i organisasjon og leiing, HISF.

Siv Merethe Annevik.

Tema:

Ei kvalitativ studie i tverrfagleg samarbeid i innsøkingssfasen frå ungdomssteg til vidaregåande opplæring for elevar med rett til eller behov for spesialundervisning, etter forskrift til Opplæringslova.

-Informantar: Partar som deltek i tverrfagleg arbeid i kommune og fylkeskommune.

-Problemstilling: *Korleis fungerer det tverrfaglege samarbeidet i innsøkingssfasen frå ungdomssteg til vidaregåande opplæring, i høve elevar med rett til eller behov for spesialundervisning?*

INTRODUKSJON

Presentasjon av meg sjølv. Formål med prosjektet, bruk av lydbånd og notatar, anonymisering, bearbeiding og konfidensiell behandling av alle opplysningar. Det vil ikkje bli nemnt namn på personar, eller namn på arbeidsplass eller kommune. Alle data blir sletta ved levering av oppgåva, planlagt i juni-2016. Det vil bli brukt bandopptakar og notatar under intervjuet. Oppgåva er godkjend av NSD.

1. Innleiande spørsmål:

- Kan du fortelje litt om deg sjølv?
- Utdanning, stilling og bakgrunn?
- Kor lenge har du hatt denne stillinga?
- Kor lenge har du jobba tverrfagleg i høve innsøkingssprosessen til vidaregåande opplæring?
- Kor mange elevar er det på tiandetrinnet?

2. Organisering:

- Kan du fortelje korleis det tverrfaglege samarbeidet i høve innsøkingssprosessen er organisert i din kommune, tema de arbeider med og korleis du opplever organiseringa?
- Korleis er arbeidet fordelt? Kva er di rolle?
- Kor ofte samlast dei involverte partane?
- Kven koordinerer arbeidet? Kven tek initiativ til å møtast?
- Kva roller har dei ulike profesjonane i samarbeidet?
- Kva avgjerder må de ta i høve innsøking for elevar med rett til spesialundervisning?

- Kan du beskrive ein god innsøkingssprosess?
- Kva meiner du vil styrke prosessen når det gjeld det tverrfagleg samarbeid i høve organisering?
- Kva opplever du som hemmande for samarbeidet?
- Kva samarbeidsfora nyttar de utanom møte?
- Opplever du at alle partar har vilje til tverrfagleg samarbeid?
- Har de tradisjon for å evaluere arbeidet etter at i innsøkingssprossen er over?

3. **Møta:**

- Korleis fungerer dei tverrfaglege samarbeidsmøta i høve innsøkingssprossen?
- Kan du fortelje om møte som fungerte godt? Kan du utdjupe kva du opplevde som bra?
- Kan du fortelje om eit som ikkje fungerte?
- Kor samlast de?
- Kven leier møta?
- Kva må til for at møta skal fungere godt, meiner du?
- Kva er det mest nyttige som kjem fram på desse møta?

4. **Kommunikasjon og relasjonar:**

- Kan du seie litt om dei ulike profesjonane sin måte å delta i arbeidet på?
- Korleis opplever du kommunikasjonen mellom dei ulike instansane?
- Korleis snakkar de saman når du opplever at de har ein god og konstruktiv kommunikasjon i gruppa?
- Kva utfordringar opplever du når det gjeld kommunikasjonen?
- Har profesjonane ulike innfallsvinklar? Ulikt språk? På kva måte?
- Har du opplevd at de har vore ueinige? Korleis løyste det det?
- Opplever du at alle i gruppa deltek og blir akseptert på lik linje?
- Kven har siste ordet i gruppa i høve val av skjema?
- Kva har kommunikasjonen i gruppa å seie for det framtidige tilbodet til eleven, trur du? Kan du utdjupe?
- Kva må til, trur du, for at eit tverrfagleg samarbeid skal fungere når det gjeld kommunikasjon og relasjonar? Fungerer det tverrfaglege samarbeidet slik, meiner du? Kan du utdjupe?

5. **Systemiske faktorar**

- Korleis er det lagt til rette for arbeidet systemisk?
- Kven har initiert det tverrfaglege samarbeidet?
- Er skuleleiinga involvert i prosessen? Korleis?
- Blir arbeidet følgt opp av leiinga? På kva måte?
- Blir det lagt til rette for dette samarbeidet? Tidsressurs?
- Kva kan styrke det tverrfaglege samarbeidet i høve elevar med rett til spesialundervisning, når det gjeld systema rundt?
- Kan du nemne hemmande faktorar?

- Kva rolle har fylkeskommunen?
- Språkbruk i høve profesjonane?
- På kva måte spelar lovverket inn i høve det tverrfagleg samarbeidet?

6. Visjon

- Kan du beskrive den ideelle innsøkingprosessen, slik du meiner den bør vere?
- Opplever du tverrfagleg samarbeid som viktig i høve innsøkingprosessen for elevar med rett til spesialundervisning. I tilfelle ja, kvifor? I tilfelle nei, kvifor ikkje?
- Kva relasjonelle, organisatoriske og systemiske faktorar må ligge til grunn for at møta og innsøkingprosessen skal fungere best mogleg?

6. Oppsummerande tankar:

- Har du andre tankar kring tverrfagleg samarbeid i innsøkingfasen frå ungdomssteget til vidaregåande, som eg ikkje har spurt om?
- Korleis var det å delta i intervjuet?

Avslutning. Informanten blir takka for å ha stilt opp.

8.3. Vedlegg 3: NSD godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ingrid Syse
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskulen i Sogn og Fjordane
Vie, Postboks 523
6800 FØRDE

Vår dato: 09.11.2015

Vår ref: 45054 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45054	<i>Korleis fungerer det tverrfaglege samarbeidet i innsøkningsprosessen frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring, i høve elevar med rett til spesialundervisning?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingrid Syse</i>
<i>Student</i>	<i>Siv Merethe Aannevik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 05.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*