



MASTEROPPGÅVE

Pedagogisk systemarbeid skule – PPT

- *Ei kvalitativ undersøking av samarbeidet mellom skule og pedagogisk psykologisk teneste (PPT)*

An Educational System-Based Approach Between Schools and ECS

- *Qualitative research on Collaboration Between Schools and The Norwegian Educational and Counseling Service (ECS)*

Solveig Skattkjær

Master i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing og utdanningsleiing.

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap.

Institutt for samfunnsvitskap.

Innlevert 11.06.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Føreord

Eg er i no ferd med å avslutte mitt 6. år som rektor. I løpet av desse åra har eg gjort meg mange tankar og erfaringar om korleis me som jobbar på skulen skal gi elevane eit tilfredsstillande læringsutbyte og ein så trygg og god skulekvardag som mogleg. Vår PP-rådgjevar har vore tett på oss på skulen. Etter fleire observasjonar i klasseromma og samtalar med lærargruppa, kom det tydeleg fram at me hadde eit forbedringspotensiale kring inkludering, tilpassa opplæring og verdisyn. PP-rådgjevar hadde tidlegare vore på skulebesøk i Canada. Der gjorde ho seg erfaringar med «inclusive education» og tolærarsystem. Dette var noko me fann ut at kunne passe godt inn på skulen hjå oss. PP-rådgjevar og eg har samarbeida svært tett kring implementeringa av tolærarsystem (i basisfaga norsk, matematikk og engelsk) på alle trinn på skulen vår som eit ledd i den interkommunale satsinga på inkluderande skulemiljø. Me har jobba for å auke kvaliteten på den ordinære undervisninga samstundes som me har hatt som fokus at alle elevane våre skal kjenne seg inkludert i klassefelleskapet. Det meste av spesialundervisninga vår blir no gjennomført i klasserommet. Dei to lærarane har likt ansvar for både undervisning og undervisningsplanlegging for alle elevane.

Gjennom dette arbeidet, som no har gått føre seg i snart tre år, har me gjort oss mange erfaringar. PP-rådgjevar og eg har undervegs hatt mange interessante fagsamtalar. I det siste har det dreidd seg mykje om systemarbeid skule – PPT. Me har sett på kva som har vore suksessfaktorar og hemmande faktorar hjå oss, men og byrja å leike oss med ein enkel modell for systemarbeid generelt. Dette er grunnlaget for at eg ønskjer å sjå nærare på korleis andre skular løyser samarbeidet med PPT kring systemarbeid.

Arbeidet med denne oppgåva har vore litt som ei reise. Gjennom masterstudiet har me fått innblikk i mange ulike aspekt innan organisasjon og leiing. Det å heile tida kunne relatere ny innsikt og forskning opp mot eigen praksis som leiar, har vore både spanande og nyttig. Eg starta ut med mange tankar og idear om kva eg ville skrive om når eg endeleg skulle i gang med masteroppgåva. Eg valde å ta utgangspunkt i det me allereie hadde fokus på, og jobba med på eigen skule, og gjekk ut av kommunen for å lære meir av korleis dei gjorde det i andre kommunar. Eg ønska å lære meir frå andre, kva løysingar har dei funne som me kan lære meir av?

Det er ikkje til å leggje skjul på at det å skrive masteroppgåve i tillegg til full jobb, har vore krevjande. Heldigvis har eg mange positive menneske rundt meg som har gjort sitt for å gjere dette litt lettare, sånn at eg har kunne setje pris på den glede det er å skaffe seg ny innsikt:

Informantar – tusen takk for at de tok dykk tid til å stille til intervju og dele tankane og erfaringane dykkar med meg i ein hektisk jobbkvardag. Utan dykk hadde dette blitt ei oppgåve utan innhald.

Nils Ole Nilsen – tusen takk for innsiktsfull rettleiing, for gode refleksjonar og nyttige innspel. Du har utfordra meg, det liker eg!

Astrid – tusen takk for godt samarbeid som PP-rådgjevar på «min» skule. Takk for gode fagdiskusjonar og utfordrande spørsmål. Samarbeidet med deg har gjort at eg verkeleg har fått auga opp for spesialpedagogikk, inkludering og systemarbeid skule – PPT.

Petter og Ingunn – tusen takk for gjennomlesing, konkrete tilbakemeldingar og språklege- og strukturmessige innspel. Det er godt å ha gode folk på jobb som stiller opp!

Kristine – tusen takk for at du har «heldt fortet» på jobb når eg har vore i skrivebobla.

Hedda, Ørjan og Håvard – tusen takk for tålmodigheita. Det kan ikkje vere lett å ha ei mor som stadig dukkar ned i litteratur og forskning, og som berre må skrive litt til før middag...

Juni, 2021,

Solveig Skattkjær

Samandrag

Det har vore stilt spørsmål om spesialundervisning gitt i norske grunnskular har ønska effekt, og fleire rapportar og politiske dokument har kome med både analysar og forslag til løysingar på korleis skule og PPT bør jobbe med dette (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018; Wendelborg, Caspersen & Kongsvik, 2015).

Denne oppgåva ser nærare på korleis ein skule har løyst samarbeid om pedagogisk systemarbeid med PPT. Problemstillinga har vore:

Korleis opplever og handterer skuleleiarar og PP-rådgjevarar samarbeidet om pedagogisk systemarbeid?

Ut frå kvalitative intervju med skuleleiar, PP-rådgjevar og skulerådgjevar, har eg fått eit innblikk i deira tankar og om organisasjonslæring og pedagogisk systemarbeid. Eg har også fått teke del i korleis dei handterer dette samarbeidet.

Analyseresultata viser at samarbeidet om pedagogisk systemarbeid heng tett saman med organisasjonslæring i profesjonelle læringsfellesskap. Skulen eg har undersøkt har gjennomført fleire organisatoriske endringar for å få dette samarbeidet til å fungere. Skulen har ein fast PP-rådgjevar som er på skulen i 1,5 – 2 dagar per veke. PP-rådgjevar har tett kontakt med lærarane, ho deltek i utviklingsøktene og er med på ressursteamet skulen har oppretta. Saman med ein frå skuleleiinga observerer ho i klasserommet etter avtale med lærarane. I etterkant av observasjonane har dei rettleiing med lærarane. I tillegg til dei fastsette strukturane, viser analyseresultata kor viktig skuleleiinga er for at skule og PPT skal få til eit pedagogisk systemarbeid. Leiaren må vere tett på, gi retning for arbeidet og samstundes stille tydelege forventningar til dei tilsette. Resultata viser også kor viktig det er at rektor gir legitimitet til PP-rådgjevar og til ein eventuell mellomleiar som skal ha ansvar i dette arbeidet. Skuleeigar har ein strategiplan og rutinar som gjer skulen sitt arbeid mogleg.

Abstract

Reports and political documents have questioned whether the special education given to Norwegian pupils has the desired effect. They have also tried to give possible solutions to these problems (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018; Wendelborg et al., 2015).

This thesis takes a closer look on how an elementary school has solved a system-based approach to the collaboration between the school and the Norwegian educational and counseling service (ECS). The thesis statement is:

How do school leaders and ECS-counselors experience and handle the collaboration on an educational system-based approach?

Based on qualitative interviews with a school leader, an ECS-counselor and a counselor for the school district, I have gained insight into their thoughts about organizational learning, how schools and ECS can collaborate through a system-based approach on learning, and how they practice this collaboration.

The results of the analysis show that the collaboration on pedagogical system-based approach is closely linked to organizational learning in professional learning communities. This particular school I have investigated has been through multiple organizational changes in order to make these changes in collaboration between school and ECS possible. The ESC-counselor is at the school 1,5 – 2 days every week. She works close to the teachers, participates in the professional learning communities, and is a member of the school's resource team. The ECS-counselor and one of the school leaders perform classroom observations and offer feedback to the teachers.

In addition to the established organizational structures, the results show that the role of the school leadership is very important in order to make the collaboration on an education system-based approach on learning work. The school leader has to build relations and to the teachers, give direction to the work, and at the same time show expectations to the teachers. The results show how important it is that the principal gives legitimacy to the ECS-counselor and to the vice-principal, who also has responsibility in this collaboration. The school district has a strategic plan and routines that make this school's organization and work possible.

Innhald

1. INNLEIING	1
1.1. POLITISK INTERESSANT.....	1
1.2. INKLUDERING OG INKLUDERANDE UNDERVISNING.....	3
1.3. PROBLEMSTILLING	5
1.4. AVKLARING AV OMGREP	5
1.5. AVGRENSING.....	6
1.6. OPPGÅVA SI OPPBYGGING	7
2. KUNNSKAPSSTATUS	8
3. TEORETISK RAMME	11
3.1. SKULELEIING.....	11
3.1.1. <i>Leiing frå midten</i>	11
3.1.2. <i>Elevsentrert leiing</i>	12
3.1.3. <i>Verdsetjande leiing</i>	14
3.1.4. <i>Samarbeidande leiarstil</i>	14
3.1.5. <i>Leiing av arbeidet med forbetring av undervisning og læring</i>	15
3.1.6. <i>Legitimitet</i>	15
3.2. SYSTEMTEORI – PEDAGOGISK SYSTEMARBEID	16
3.2.1. <i>Samskapt læring</i>	17
3.3. DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDA.....	18
3.3.1. <i>Lause koplingar</i>	19
3.4. ORGANISASJONSLÆRING	19
3.4.1. <i>Tolkingsfellesskap</i>	19
3.4.2. <i>Profesjonelle læringsfellesskap</i>	20
3.4.3. <i>Rammeverk for implementering</i>	22
3.4.4. <i>Enkelt- og dobbeltkretslæring</i>	23
3.4.5. <i>Fem disiplinær for utvikling av organisasjonar</i>	23
4. FORSKINGSDESIGN OG METODE	26
4.1. VITSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	26
4.2. DESIGN	28
4.2.1. <i>Strategisk utval</i>	29
4.2.2. <i>Intervju</i>	30
4.3. METODEVAL.....	32
4.3.1. <i>Kvalitativ tilnærming</i>	32

4.3.2.	<i>Førforståing</i>	32
4.3.3.	<i>Datainnsamling – kven og korleis</i>	33
4.4.	ANALYSERAMME	33
4.4.1.	<i>Søk</i>	34
4.4.2.	<i>Rammeverk</i>	34
4.4.3.	<i>Identifisering</i>	35
4.4.4.	<i>Koding</i>	35
4.4.5.	<i>Fortolking</i>	36
4.4.6.	<i>Rapport</i>	37
4.5.	RELIABILITET OG VALIDITET	37
4.6.	FORSKINGSETIKK	38
5.	ANALYSERESULTAT	40
5.1.	DEN TYDELEGE LEIAREN	40
5.1.1.	<i>Tett på</i>	40
5.1.2.	<i>Legitimitet</i>	41
5.1.3.	<i>Tillit</i>	41
5.1.4.	<i>Inkludering</i>	42
5.2.	SAMARBEID.....	43
5.2.1.	<i>Roller i samarbeidet</i>	43
5.3.	PEDAGOGISK SYSTEMARBEID.....	45
5.3.1.	<i>Strategiplan og samhandlingsrutine</i>	45
5.3.2.	<i>Leiarmøte</i>	46
5.3.3.	<i>Ressursteam</i>	47
5.3.4.	<i>Kontaktdagar</i>	48
5.3.5.	<i>Viktige faktorar i samarbeidet</i>	49
5.4.	ORGANISASJONSLÆRING	51
5.4.1.	<i>Skuleeigar</i>	53
5.5.	OPPSUMMERING.....	53
6.	DRØFTING	55
6.1.	DEN SAMARBEIDANDE LEIAREN	55
6.1.1.	<i>Mellomleiaren</i>	55
6.1.2.	<i>Den tillitsbaserte leiaren</i>	56
6.1.3.	<i>Den tydelege leiaren</i>	57
6.2.	LEGITIMITET OG TILLIT	58
6.3.	PEDAGOGISK SYSTEMARBEID.....	59

6.4.	DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDA	63
6.5.	ORGANISASJONSLÆRING OG PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	66
6.6.	OPPSUMMERING	67
7.	AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR	71
8.	LITTERATUR	74
9.	VEDLEGG	77
9.1.	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	77
9.1.1.	<i>Intervjuguide skuleeigar</i>	77
9.1.2.	<i>Intervjuguide skuleleiar</i>	78
9.1.3.	<i>Intervjuguide PP-rådgjevar</i>	79
9.2.	VEDLEGG 2 – SAMTYKKESKJEMA	81
9.3.	VEDLEGG 3 – MELDESKJEMA NSD	84

Oversikt over figurar

Figur 1:	Rammeverk for implementering	22
Figur 2:	Enkeltkrets- og dobbeltekretslearning	23
Figur 3:	Døme på koding	36
Figur 4:	Den pedagogisk verdikjeda	64

1. Innleiing

1.1. Politisk interessant

Fokus på læringsutbyttet til elevar som får spesialundervisning har blitt kraftig utfordra dei siste åra. Barneombudet (2017) sin fagrappport “*Uten mål og mening*” er tydeleg i sin konklusjon om at mykje av spesialundervisninga som blir gitt i norsk skule i dag ikkje er god nok.

Dette er berre eitt døme på at emnet også er interessant politisk i Noreg. Innan utdanningspolitikken har det dei siste åra vore ei dreining på fleire område, noko som viser att i fleire stortingsmeldingar og offentlege utgreiingar (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2017, 2019; NOU 2015:2; NOU 2016:14). Det som er mest interessant for denne masteroppgåva er i hovudsak desse tre:

1. Endring i forståinga av inkluderingsomgrepet
2. Meir fokus på organisasjonslæring og endringsprosessar i skulen
3. Meir fokus på at PPT skal drive systemarbeid, og ikkje berre sakkunnig arbeid ut mot skular og kommunar.

Sjølv om systemarbeid skule – PPT har vore eit viktig satsingsområde dei siste åra, ligg det ikkje føre noko «oppskrift» på korleis dette skal gjerast. Formålet med oppgåva blir difor å sjå korleis det fungerer på ein skule og få deira syn på korleis dette kan fungere. Forhåpentlegvis vil eg sitte att med suksesskriteria og hemmande faktorar i eit slikt systemarbeid, noko som kan hjelpe andre PP-tenester, kommunar og skular i sitt arbeid. Eg vil i dette arbeidet byggje på teori innan systemarbeid, organisasjonslæring og inkludering.

Opplæringslova § 5-6 omhandlar PP-tenesta og oppgåvene deira:

«§ 5-6. Pedagogisk-psykologisk teneste

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen.

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova

krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.»
(Opplæringslova, 1998, § 5-6).

Andre avsnitt i § 5-6 viser til den dikotomien, eller det doble mandatet, PPT har i sitt arbeid. Dei skal både sikre dei individuelle rettane til elevane i form av ei sakkunnig vurdering der lova krev det, og hjelpe skulen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Det er det siste punktet som det har blitt meir fokus på i seinare tid.

Melding til Stortinget *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) presiserer dette ved å seie at:

«PP-tjenesten er både en sakkyndig instans og samarbeidspart for barnehager og skoler i arbeidet med å forebygge utfordringer og i arbeidet med å oppdage og følge opp barn og elever som trenger særskilt tilrettelegging. Disse oppgaven utgjør et helhetsmandat og PP-tjenestens arbeid og må ses i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15).

Tiltaket regjeringa ønskjer ut frå stortingsmeldinga er å presisere i opplæringslova at PP-tenesta skal arbeide førebyggjande og med tidleg innsats, altså det eg i oppgåva ser på som systemarbeid. Regjeringa skriv vidare at dei er opptekne av at *«PP-tjenestene skal finne en riktig balanse mellom de to oppgavene, og at den skal se oppgavene i sammenheng»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 55).

Nordahl (2018) peiker i sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* på at PPT nyttar 80% av tida si til utarbeiding av sakkunnige vurderingar, og at det er lang sakshandsamingstid. Dei viser til evalueringsrapporten *Faglig løft for PP-tjenesten* (Hustad & Fylling, 2010) som konkluderer med at kor mykje tid PPT får til systemarbeid, er avhengig av kapasitet. Korleis PPT er organisert eksternt og internt, har mykje å seie for kor tett PP-rådgjevarane kan vere på skulane (Hustad & Fylling, 2010).

Arbeidet med å sjå på kva kriterium som er viktige for å få til eit godt samarbeid på systemnivå mellom skule og PPT er viktig i ein samfunnskontekst, då det er mange kjelder som viser til kor viktig dette er for elevane si inkludering, fagleg- og sosialt læringsutbytte, men det er inga «oppskrift» som viser korleis ein best kan få det til, eller korleis det kan fungere i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019; Mjøs & Flaten, 2018; Moen & Tveit, 2012a; Nordahl, 2018; Sandve, 2014).

Hausten 2020 blei ny nasjonal læreplan teke i bruk i Noreg. Læreplanen *Kunnskapsløftet 2020* (Utdanningsdirektoratet, 2020) inneheld ny overordna del som seier noko om formålet med

opplæringa, opplæringa sitt verdigrunnlag, prinsipp for læring, utvikling og danning og prinsipp for skulen sin praksis. Spesielt punkt 3 om skulen sin praksis er viktig for denne oppgåva:

Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling.
(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Prinsipp som skal liggje til grunn for skulen sin praksis i møte med elevane er mellom anna eit inkluderande læringsmiljø og tilpassa opplæring. I tillegg seier punkt 3.5 i Overordna del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis».

Overordna del seier tydeleg at «skulen skal» og «leiar skal». Dette er altså prinsipp for inkludering og skuleutvikling som ikkje er på val.

«Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, pkt.3.5).

PPT er viktig samarbeidspartnar med skulen i samband med å følgje opp elevar som treng ekstra tilrettelegging og tilpassing i skulekvardagen. Denne oppgåva vil difor sjå på korleis skulen og PPT opplever og handterer dette samarbeidet.

1.2. Inkludering og inkluderande undervisning

I emnet SA6-410 Politikk, styring og endring i utdanningssektoren, skreiv ein medstudent og eg, hausten 2019, saman ei eksamensoppgåve om korleis forståinga av inkluderingsomgrepet har endra seg dei siste to tiåra. Me fann at intensjonen av omgrepet blei tydeleggjort i overgangen frå einskapsskule til fellesskule. Det var ikkje lenger berre snakk om å plassere alle fysisk på same skule og i same klasserom. Inkludering skulle gjelde alle, ikkje berre dei med rett til spesialundervisning. Dermed dreidde inkluderingsomgrepet til å gjelde den subjektive opplevinga av å også være inkludert fagleg og sosialt, ikkje berre fysisk.

Mitchell og Sutherland (2020, s. 49) definerer inkluderende undervisning som «*educating learners with additional learning needs in regular education settings*». Mitchell og Sutherland (2020) presiserer likevel at dette er meir enn berre plassering fysisk i klasserommet; til dømes å få på plass tilpassa pensum, tilpassa undervisningsmetodar, modifiserte vurderingsteknikkar og auka tilgjengelegheit. Inkluderande undervisning er undervisning i eit lærande fellesskap der alle elevane har utbyte av undervisninga. Dette stemmer godt med ekspertgruppa sin definisjon av inkluderingsprinsippet; “... *alle elever skal inkluderes i opplæringen og få være en del av fellesskapet i en klasse eller basisgruppe. Derfor må opplæringen organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever*” (Nordahl, 2018, s. 29). Inkludering handlar med andre ord om tilpassa opplæring i sosialt inkluderande klasserom der alle blir møtt med forståing, utfordringar og oppgåver dei kan meistre og utvikle seg gjennom. Inkluderingsomgrepet er så tydeleg formulert og presisert i den nye læreplanen, at det ikkje skal vere tvil om korleis det skal bli forstått i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Den nye stortingsmeldinga *Tett på – tidleg innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) som kom hausten 2019 presiserer at inkludering i barnehage og skule...

«... handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever. [...] Det avgjørende er at barna og elevene opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

I denne oppgåva legg eg definisjonane til Kunnskapsdepartementet (2019), Mitchell og Sutherland (2020) og Nordahl (2018) til grunn, og forstår inkludering som at alle elevar skal oppleve at dei høyrer til i eit fellesskap i ei klasse/gruppe, at dei betyr noko og er verdifulle for den dei er. Inkluderande undervisning er undervisning i eit lærande fellesskap der alle elevane har utbyte av undervisninga. Det betyr at undervisninga må organiserast og leggjast til rette sånn at den verkar inkluderande for alle elevar. Dette gjeld og sjølv sagt eventuell spesialundervisning. Også denne må opplevast inkluderande for dei elevane dette gjeld.

1.3. Problemstilling

På den reformpolitiske agendaen er eit tettare og meir pedagogisk systemarbeid mellom skule og PPT eit sentralt tema. Problemstillinga for oppgåva er denne:

Korleis opplever og handterer skuleleiarar og PP-rådgjevarar samarbeidet om pedagogisk systemarbeid?

- Kva meiner skuleeigar, skuleleiar og PP-rådgjevar er viktige faktorar i leiing av organisasjonslæring og pedagogisk systemarbeid?
- Kva legg skuleeigar, skuleleiar og PP-rådgjevar i omgrepet samarbeid og pedagogisk systemarbeid?

Problemstillinga blir belyst ut frå arbeidet med inkluderande undervisning på ein skule, der eg vil sjå på korleis PP-rådgjevar og skuleleiar samarbeider i form av pedagogisk systemarbeid. Kommunale styringsdokument og samtale med skuleeigar vil også bli brukt til å belyse samarbeidet.

1.4. Avklaring av omgrep

Problemstillinga etterspør korleis skuleleiarar og PP-rådgjevarar **opplever** og **handterer samarbeidet om pedagogisk systemarbeid**. Eg vil kort skildre korleis eg forstår desse omgrepa i denne oppgåva:

«**Opplever**» er dei personlege tankane og erfaringane intervjupersonane gjer seg kring samarbeid, pedagogisk systemarbeid og organisasjonslæring. Kva legg dei til grunn for satsinga dei held på med? Kva meiner dei er viktig for at dei skal få til eit godt samarbeid? I samband med dette ønskjer eg også å få tak i kva intervjupersonane meiner fungerer, og kva som må liggje til grunn for at samarbeidet om det pedagogiske systemarbeidet skal fungere.

«**Handterer**» er dei handlingane intervjupersonen utfører. I mi oppgåve vil eg sjå på kva skuleleiar og PP-rådgjevar faktisk gjer i samarbeidet om pedagogisk systemarbeid. Kva praktiske og organisatoriske grep har dei gjort på skulen og i samarbeidet? Kva gjer dei for å få dei tilsette på skulen til å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap?

«**Samarbeidet**» er samhandlinga mellom skule og PPT i samband med pedagogisk systemarbeid. Skulerådgjevar uttrykkjer det så godt når ho skal forklare kva samarbeid i

samband med pedagogisk systemarbeid er: Ho seier at det kan vere ei gruppe fagpersonar som sett seg ned og saman prøver å kome fram til kva som er det beste for eleven, ved å spele inn tankar og bryne kvarandre. I samarbeidet må ein stole på kvarandre og respektere kvarandre, ha god rolleforståing og møte som likeverdige partar, seier ho. Etter mi meining er det viktig at samarbeidet i skulen har kvalitet. Difor vil eg i teorigrunnlaget gå meir inn på Hargreaves og Connor sin teori om profesjonalitet gjennom samarbeid. Hargreaves og O'Connor (2018) legg vekt på at profesjonalitet gjennom samarbeid handlar om å arbeide godt saman på ein profesjonell måte. At det er hardt arbeid for ein god sak, men at dette arbeidet ikkje er sjølvutslettande eller utan glede.

«**Pedagogisk systemarbeid**» i denne undersøkinga refererer til det arbeidet skule og PPT gjer for å endre noko på eit klasse- og organisasjonsnivå. Ein ser på faktorane i eleven sitt miljø og samspelet mellom miljøfaktorar og eleven. Dette er i motsetnad til det individretta arbeidet ein tradisjonelt sett har hatt når PPT har vore inne og rettleia skule og lærarar i samband med elevar som har spesialundervisning, der ein gjerne berre har retta merksemda mot eleven sine vanskar og utfordringar (Fasting & Sundar, 2018; Vogt, 2016). Konkret sett handlar systemarbeidet om strukturar i samarbeidet mellom PPT og skule, som til dømes årshjul og samarbeidsavtale. Systematikken i systemarbeid blir gjerne konkretisert i kommunen sin strategiplan. Systemarbeid handlar også om kunnskapsutvikling i møte mellom teori og praksis og ei tydeleg leiing.

1.5. Avgrensing

I denne oppgåva ser eg hovudsakleg på leiar- og skuleeigarperspektivet av samarbeid kring pedagogisk systemarbeid. Eg er på jakt etter skuleleiar og PP-rådgjevar si oppleving av samarbeidet, og deira syn på korleis dei handterer det. Skuleleiar og PP-rådgjevar er på ulike forvaltningsnivå, men sidan det er rektor som har ansvar for samarbeidet om pedagogisk systemarbeid på sin skule, og det i praksis er PP-rådgjevar, og ikkje PP-leiar, han samarbeider med dette om, har eg likevel valt å sjå på skuleleiar og PP-rådgjevar. PP-leiar har ansvar for sine rådgjevarar, men rådgjevarane i denne kommunen står nokså fritt til korleis dei gjennomfører samarbeidet med sin skule. I oppgåva går eg ikkje inn på lærarnivå eller elevnivå. Dette gjer at eg ikkje får tak lærarane sitt syn på korleis dei opplever og handterer samarbeidet med PPT og samarbeidet mellom skuleleiinga og PPT. Eg får heller ikkje innblikk i om elevane opplever ei endring i praksis, om dei får den hjelpa dei kjenner dei

treng og om dei kjenner seg inkludert i klassefelleskapet. Diverre måtte eg gjere denne avgrensinga på grunn av oppgåva sitt omfang.

Eg har undersøkt kva leiar på skulen, skulerådgjevar og PP-rådgjevar seier at dei gjer, kva dei har fokus på og meiner er viktig. Eg har ikkje etterspurt kva endringar som faktisk har skjedd i klasserommet, og korleis praksisen i klasserommet er. Difor har eg ikkje data som seier noko om dette, men det er noko det hadde vore svært interessant å sjå på i ei eventuell vidare studie. Då kunne det vore aktuelt for meg å gjere observasjonar i klasserommet, snakke med lærarar, elevar og gjerne foreldre.

Inkludering fungerer som eit viktig fagleg bakteppe i denne undersøkinga. Skulen informantane er knytt opp mot har dei siste åra gjennomført eit inkluderingsprosjekt. Difor er døma dei kjem med i stor grad knytt opp mot inkluderingsarbeidet. Inkludering har vore ein viktig del av temaet i samarbeidet mellom skule og PPT, og vil i denne oppgåva bli nytta til å belyse samarbeidet om pedagogisk systemarbeid. På grunn av oppgåva sitt omfang vel eg å ikkje gå nærare inn på inkludering og i kor stor grad skulen gjennom sitt arbeid oppnår dette.

1.6. Oppgåva si oppbygging

Eg startar oppgåva med å seie noko om mi interesse for dette feltet og kvifor det er aktuelt. Eg presenterer problemstilling og avklarar kort omgrepa som ligg i problemstillinga. I dette avsnittet seier eg noko om korleis oppgåva er bygd opp og kva avgrensingar eg har gjort i arbeidet mitt. Vidare presenterer eg kunnskapsstatus på området, før eg går over til det teoretiske rammeverket som eg legg til grunn for analyse av funna mine. Eg har samanfatta analyseresultata mine i eit eige kapittel. Til slutt vil eg drøfte funna opp mot det teoretiske rammeverket og gi mine avsluttande refleksjonar.

Denne masteroppgåva har blitt til gjennom arbeid i over to år på dette masterstudiet i organisasjon og leiing. Tidlegare refleksjonsnotat og eksamensoppgåver har hatt som mål å bidra til innhaldet i sjølve masteroppgåva. Det vil seie at deler av teksten er henta frå eksamensoppgåva mi i kurs ME6-501 Forskingsdesign og metode, vår 2020. Dette gjeld innleiingskapitlet, med kontekst og kunnskapsstatus (henta og omarbeidd frå s. 3-5), avklaring av omgrep (henta frå s. 6-7), teoridel (henta frå s. 7-11) og kapitlet om forskingsdesign og metode (henta og omarbeidd frå s. 11-14). Denne eksamensoppgåva var ei prosjektskisse til masteroppgåva.

2. Kunnskapsstatus

Det har vore skriva nokre masteroppgåver med PPT i skulen som tema. Bjerve og Langaanes (2010) har undersøkt kva for faktorar dei meiner kan bety noko for tal på gråsonenelevar i ei gruppe. Dei fann i si undersøking ut av tal på gråsonenelevar var varierende frå gruppe til gruppe. Det var og indikasjonar på at lærarkompetanse, PPT og ressursteamet sitt arbeid hadde noko å seie for kor mange gråsonenelevar det var i ei gruppe. Dei fleste lærarane i undersøkinga såg på sin eigen kompetanse som tilstrekkeleg. Svare dei ga kan tyde på at lærarane er meir nøgd med ressursteamet når det gjeld å få hjelp og rettleiing i forhold til gråsonenelevar, enn det dei er med PPT når det gjeld dette. Kva PPT kontor skulen høyrer til har og noko å seie for om lærarane er bedne om å vente med å sende inn tilvising til sakkunnig vurdering. Dei som er bedne om å vente, har fleire gråsonenelevar i si gruppe enn lærarar som ikkje er bedne om å vente. Grunngeving dei har fått for å vente har ofte gått på at lærarane ikkje har kartlagt eller gjennomført tiltak i tilstrekkeleg grad (Bjerve & Langaanes, 2010, s. VIII).

Ei anna interessant masteroppgåve er skriva av Mari Andersen Strendo (2015). Ho har undersøkt kva plass systemarbeidet i samarbeidet mellom skule og PPT har. Ho fann ut at gode relasjonar er ein føresetnad for at lærarane skal oppleve samarbeidet med PPT som konstruktivt, noko som synest å vere meir sentralt ved systemarbeid enn ved individretta arbeid fordi fokus då i større grad blir retta mot den einskilde lærar og undervisningsmiljøet, og med sentrale element som tillit, forventning og kompetanse. Funna hennar viser at skuleleiinga var svært viktig for å få til eit konstruktivt samarbeid mellom lærarane og PPT, men at lærarane si forståing av omgrepet systemarbeid var noko uklår (Strendo, 2015, s. III).

Fleire studentar har skriva masteroppgåver om samhandling mellom PP-rådgjevarar og lærarar ut frå *Samhandlingsprosjektet* (Moen & Tveit, 2012b). Desse er samla i ei bok. Felles for funna i desse undersøkingane er at det er viktig med ei tydeleg leiing, ein struktur i samhandlinga og avklarte forventningar til dei ulike rollene. Undersøkingane viser også at å ha analysemodellen og samhandlingsprosjektet som metode/struktur, har hjelpt i samhandlinga (Moen & Tveit, 2012a).

Mjøs og Flaten (2018) argumenterer i sin artikkel i bladet *Spesialundervisning* for at ein bør sjå PP-tenesta sitt doble mandat som to sider av same sak, der ivaretaking av sakkunnighetsarbeidet også vil krevje eit sterkt systemperspektiv. Ein føresetnad for å få til

dette er at alle involverte aktører samarbeider. Viktige utfordringar er utvikling av felles forståing av sentrale prinsipp for opplæringa, utnytting av spesialpedagogisk kompetanse til beste for alle elevane og nødvendig støtte til PP-tenesta i utvikling av relevant kompetanse for endringsarbeid.

Wendelborg et al. (2015) har i rapporten *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning* vore inne og kartlagt systemretta praksis i skular og barnehagar i kommunar som har vedvarande lågt eller synkande omfang av spesialundervisning, for å sjå korleis desse kommunane arbeider og organiserer spesialundervisninga. I casestudiar i 6 kommunar har dei sett mange gode døme på at kommunane har eit ganske klårt og tydeleg bilete av kva systemretta arbeid og tidleg innsats inneberer, noko som har vore eit suksesskriterium. Kommunane i studien har først vedteke ei omlegging av spesialundervisningspraksis saman med ei omlegging av finansieringssystemet, for så å følgje opp med endring av sjølve organiseringa av undervisninga. Ut frå desse omleggingane har det vore frigjort ressursar for PPT sånn at dei har klart å prioritere det systemretta arbeidet. Undersøkinga viser at PPT i stor grad nyter tillit blant skulepersonalet. Dei som jobbar i skulen seier at dei har fått utvida normalitetsforståing i skulen. Suksesskriteria forskarane fann, er at kommunane i studien har hatt er at dei har hatt tydelege mål som dei har jobba mot ved å til dømes nytte diverse omleggingar. Det er, i kommunane, jobba med ei tydeleggjering av kva tilpassa opplæring skal bety og korleis dette grenser opp mot spesialundervisning. Kommunane har i tillegg utarbeida klare rutinar og system for utprøving av tiltak og kartlegging ved skulane (Wendelborg et al., 2015).

Baraldsnes og Hvidsten (2020) har sett på kva forventningar og oppfatningar lærarar på barnetrinnet og PP-rådgjevar har til kvarandre når dei skal samarbeide til beste for eleven. Gjennom djupneintervju med ein PP-rådgjevar og spørjeundersøking med 11 barneskulelærarar, har dei sett på korleis dei oppfattar eiga rolle og samarbeidet med kvarandre. Forskinga deira tyder på at både PP-rådgjevar og lærarane etterlyser høgare kompetanse hjå kvarandre. PP-rådgjevar etterlyser større spesialpedagogisk kompetanse som er tettare på elevane på skulane. Lærarane etterlyser større kapasitet hjå PP-tenesta, sånn at skulen kan få eit betre støttesystem. Dei forventar at PPT skal vere meir synlege, meir til stades i skulane og tilgjengelege for faste møte for å diskutere «gråsonebekymringar» med faste kontaktpersonar. Funna deira viser at det gode samarbeidet mellom PP-rådgjevar og

lærarane bør ha eit sterkt fokus på å etablere faste og gode rutinar og eit opplegg for å fange opp elevar som strever, så tidleg som mogleg.

Kunnskapsstatusen viser at gode relasjonar, tillit og godt samarbeid mellom dei ulike aktørane i laget rundt barnet er viktig for å få til eit godt samarbeid mellom skule og PPT, samstundes som systemarbeidet er avhengig av ei tydeleg leiing, avklarte forventningar til ulike roller, felles forståing, tydeleg struktur og gode rutinar (Baraldsnes & Hvidsten, 2020; Mjøs & Flaten, 2018; Moen & Tveit, 2012a; Strendo, 2015; Wendelborg et al., 2015). Ressursteam har vist seg å vere ein god støtte for lærarane (Bjerve & Langaanes, 2010).

I den neste delen av oppgåva vil eg kome inn på ulik teori som er aktuell i samband med problemstillinga mi. Dette teoretiske grunnlaget kan brukast til å drøfte og forstå funna eg gjer i intervju mine.

3. Teoretisk ramme

Problemstillinga dreier seg om korleis skuleleiar og PP-rådgjevar opplever og handterer eit samarbeid kring pedagogisk systemarbeid. I samband med dette er det aktuelt å sjå på teori om pedagogisk systemarbeid, leiing, samarbeid, profesjonelle læringsfellesskap og organisasjonslæring. Under vil eg presentere ulike teoriar innan temaa over. Eg vil kort seie noko om kvifor dei ulike teoriane er relevante for mi oppgåve.

3.1. Skuleleiing

3.1.1. Leiing frå midten

Mellomleiar, som til dømes kan ha stillingstittelen avdelingsleiar eller inspektør, står mellom rektor og lærarane i ansvarshierarkiet. Mellomleiar har gjerne hovudansvar for pedagogisk leiing og personalleiing innaføre si avdeling. Dette var gjerne meint for å kunne frigjere rektor til strategiske leiingsoppgåver. Konsekvensen har gjerne blitt at rektor utøver leiing i stor organisatorisk avstand til lærarane og elevane sitt daglege arbeid. Dermed blir leiargruppa på skulen heilt sentral for overordna leiing. Mellomleiar får pedagogisk ansvar for si avdeling og kan bli laust kopla frå toppnivået på skulen. Det er avgjerande for skuleutviklinga og skulekvaliteten i kva grad mellomleiar meistrar denne rolla. Systematiske trekk ved mellomleiarrolla er personalansvar for kollegaer, avgrensa mynde og ansvarsområde, underordna ein sjef i ansvarshierarkiet, medlemskap i leiargruppe, nettverksagent og transplantert og ofte det å vere førstegongsleiar (Paulsen, 2019). Mellomleiar har sjeldan eit klart avgrensa ansvarsområde og får ofte arbeidsoppgåvene delegert ad hoc av rektor (Lillejord & Børte, 2018).

Paulsen (2019) peiker på at mellomleiar har mange å jobbe opp mot i si rolle, og at dette samansette operasjonsfeltet kan bli ei kjelde til rollestress. Til dømes motstridande forventningar frå kollegaer og næraste overordna. Mellomleiar kan vere ei endringskraft i skulen, men får ikkje dette automatisk i kraft av si rolle. Mellomleiar er avhengig av at rektor gir han autoritet og handlingsrom. Då blir det viktig at rektor ser på leiing som ein distribuert praksis i skulen og oppmuntrar mellomleiar til å fungere som pedagogisk leiar, og ikkje berre ein som held ro og orden i rekkene (Lillejord & Børte, 2018). Ofte byggjer mellomleiarrollen sin kunnskap på eigenopplevd erfaring, samstundes som oppgåvene gjerne blir kjenneteikna

av rutineprega problemløysing etter prinsippa for enkeltkretslæring. Arbeidsoppgåvene blir ofte prega av å oppretthalde eksisterande regler, strukturar og system i skulen. Dette kan vise seg å vere eit tynt grunnlag for endringsleiing når dei må inn med konfronterande perspektiv frå forskning og profesjonskunnskap for å få til ei dobbelkretslæring på skulen. Noko som tek sikte på å utfordre rutinearbeid, evaluere arbeidsprosessar og initiere nye, undersøkjande aktivitetar (Argyris & Schön, 1996; Lillejord & Børte, 2018; Paulsen, 2019).

Lillejord og Børte (2018) viser til at mellomleiarane ofte blir skildra som «klemte i midten» i ein sandwiched posisjon. Dei viser til studiar som seier at lærarar ofte oppfattar rektor som skulen sin «eigentlege» leiar, og at dei gjerne går forbi mellomleiar og rett til rektor om det er saker dei oppfattar som alvorlege nok. Dette er eit problem om rektor lar det skje.

Det er viktig at rektor si leiargruppe fungerer som eit team der rektor er teamleiar og laget har gjensidig avhengighet. Då kan rektor til dømes kommunisere skulen sine visjonar og etiske prinsipp, og mellomleiar ha fokus på å operasjonalisere desse visjonane i møte med dei tilsette (Paulsen, 2019). Paulsen (2019) viser til fleire studiar som avdekkjer følgjande barrierar for mellomleiar sitt handlingsrom og utvikling: motstand og opposisjon mot at mellomleiarar skal praktisere noko form for pedagogisk leiing som til dømes observasjon og rettleiing, vanskar eller uvilje til å følgje opp lærarane si undervisning og heller ønskje eller tendens til å berre ta seg av reint administrative oppgåver, fagforeiningspolitikk der rektor kan nøle med å ta i bruk sin formelle styringsrett og då dannar eit vakuum for mellomleiar og viktigheten av mellomleiar sin relasjon til rektor.

På skulen eg undersøker i oppgåva, er det inspektør som fyller rolla som mellomleiar. Han er aktivt med i det pedagogiske systemarbeidet med PPT, og er den som har ansvar for ressursteamet på skulen. Teorien om mellomleiar blir difor viktig for å forstå funna mine.

3.1.2. Elevsentrert leiing

Elevsentrert leiing handlar om å gjere ein forskjell for elevane si læring og trivsel. Kor effektiv utdanningsleiinga er, er bestemt ut frå korleis leiing påverkar læringa og prestasjonane til dei elevane som leiaren er ansvarleg for. Det handlar om å skape eit læringsmiljø, leiingseffektiviteten til administrasjonen, leiar sitt forhold til dei tilsette og leiar sin innovasjonsvilje. Effekten skuleleiinga har på elevane er indirekte (Robinson, 2014).

Robinson (2014) presenterer fem dimensjonar i elevsentrert leiing. Etablere mål og forventningar, strategisk bruk av ressursar, forsikre seg om kvaliteten på undervisninga som blir gitt, leie lærarane si læring og utvikling og sikre eit velordna og trygt læringsmiljø. «*Elevsentrert ledelse handler om å vite hva man skal gjøre, og hvordan man skal gjøre det*» Robinson (2014, s. 26). Dei fem dimensjonane er leiinga sitt «kva». Når det gjeld «korleis», skisserer Robinson (2014) tre dugleikar: Det handlar om leiar sin evne til å anvende relevant kunnskap om til dømes effektiv undervisning, lærarane si læring og skulen som organisasjon, dugleik i å løyse komplekse problem og å kunne byggje tillitsrelasjonar.

Tillit er med på å skape sterkare profesjonelle fellesskap kor lærarane er meir villige til å fornye praksis og ta sjansar (Robinson, 2014). Avgjerande faktorar for å byggje tillit er respekt, vise personeleg omsorg, kompetanse og integritet. Det blir difor viktig for leiar å modellere ønska åtferd, vise interesse for både det personlege og det profesjonelle livet til medarbeidarane sine, ta tak i tydeleg inkompetanse hjå personalet og handle i tråd med det ein seier (Robinson, 2014).

«*Å bygge tillit krever at ledere forholder seg til opplevelser av tillitsbrudd på en effektiv måte*» (Robinson, 2014, s. 42). Forbetring av læring og undervisning krev at leiar tek tak i uro kring prestasjonen til lærarane. Mange gonger vel leiaren ei mjuk tilnærming for å beskytte sin relasjon til medarbeidaren, men kan også velje ei hard tilnærming i håp om å betre den profesjonelle utføringa. Ingen av desse to tilnærmingane vil fungere fordi leiaren her ikkje er open for læraren sine synspunkt. Leiar hindrar i begge tilnærmingane ein diskusjon, anten ved å la vere å dele og sjekke ut eigen evaluering (mjuk), eller ved å gi uttrykk for eigne synspunkt, anta at dei er sanne og gi instruksjonar (hard). Løysinga er å sjekke gyldighet av eigne synspunkt i staden for å ta for gitt (Robinson, 2014).

Teorien om elevsentrert leiing viser korleis leiar kan påverke elevane si læring og trivsel gjennom å leie lærarane og skulane på ein god måte. Teorien viser kor viktig tillit er for å skape gode profesjonelle fellesskap. Tillit er også viktig for å byggje relasjonar og vise forståing for medarbeidarane sin situasjon, noko som er sterkt framme i verdsetjande leiing (Skrøvset & Tiller, 2011). Dette blir relevant for å belyse funn kring leiing og utsegn rektor kjem med i kva han tenkjer er viktig som leiar.

3.1.3. Verdsetjande leiing

«Verdsettende ledelse innebærer å forstå medarbeidernes situasjon, og kunne ta deres perspektiv» (Skrøvset & Tiller, 2011, s. 147). Skrøvset og Tiller (2011) peiker på at skulevandring kan vere eit hensiktsmessig verkty for å auke lærarane si læring, men at den er avhengig av at leiaren er i stand til å opparbeide seg ein stor grad av tillit mellom seg og lærarane. Tilliten må byggje på openheit om kva hensikta med skulevandringa er, og tilnærminga må vere verdsetjande. Dei peiker vidare på betydinga av å handtere emosjonar hjå menneska i organisasjonen. Spesielt med tanke på at refleksjonar i seg sjølv utløyser emosjonar, og i samband med skulevandringar er det lagt opp til refleksjonar og rettleiing i lag. Det krev og at rektor har *mot* og kompetanse til å handtere emosjonar, både hjå seg sjølv og andre (Skrøvset & Tiller, 2011).

Den verdsetjande leiaren byggjer på tillit og skaper gode relasjonar til lærarane. Dette er viktig å ta med i drøftinga i forhold til funna mine om klasseromsobservasjonar.

3.1.4. Samarbeidande leiarstil

Dewitt (2018) har utforska konseptet om ein samarbeidande leiarstil ut frå John Hattie sin metastudie om synlig læring. Han viser til kor viktig det er at leiaren ikkje berre legg opp til samarbeid mellom lærarane, men at han også må ta del i dette samarbeidet. Leiaren treng ei djupare forståing av samarbeid, elles kan ein tru at ein samarbeider når ein i realiteten eigentleg berre pressar fram sin eigen agenda. Dewitt (2018) skriv at idear er skapt av menneske som jobbar i skulane, og at dette krev samarbeid. Leiaren må vere genuint oppteken av læringa som går føre seg i klasseromma, og observasjonar er eit viktig verkty for å få til god læring. Dersom observasjonane skal ha ønska effekt, må leiar byggje tilbakemeldingane på tillit og relasjonar. Fokuset må vere på læring i klasserommet. Dersom leiar ikkje er i klasserommet og sett eit sterkt fokus på læring, vil han mest sannsynleg mangle legitimitet og tillit hjå lærarane. Dermed vil «relasjonstriggaren» gå av. Det vil seie at læraren blir opprørt og ikkje vil tru på det leiaren seier, sjølv om det eigentleg er sant.

Dewitt (2018) ser instructional leadership som ein del av den samarbeidande leiarstilen. Han meiner det er viktig å forstå lærarane si læring, innhaldet i satsinga og strategiar for å bruke gode skuleobservasjonar som fokuserer på tilbakemeldingar. Utviklingsøkte må gi moglegheita til djupnelæring.

Den samarbeidande leiarstilen hjelper til med å forstå kva som blir viktig for leiar i samarbeidet mellom skule og PP-rådgjevar. Den peiker også på viktige funn i samband med observasjonar i klasserommet og vidare rettleiing med lærarane.

3.1.5. Leiing av arbeidet med forbetring av undervisning og læring

Instructional leadership oppstod i USA på 1970-talet for å skildre leiinga på skular der elevane mot alle odds lukkast. Det viser til ei leiing som fokuserer sterkt på undervisning og læring, som er tett på praksis, og som har klare forventningar til undervisning og læring. Emstad og Postholm (2014) definerer instructional leadership til å bety leiing av arbeidet med forbetring av undervisning og læring (FUL). FUL-leiing har tre dimensjonar: å definere skulen sin visjon, å leie undervisnings- og læreplanarbeidet og å skape ein skule med eit positivt læringsklima (Emstad & Postholm, 2014; Philip & Joseph, 1985). I dette ligg ein forventning om ein målfokusert leiar som gir dei tilsette ein klar retning. Emstad og Postholm (2014) viser til metastudier som viser at jo nærare leiaren kjem skulen si kjerneoppgåve undervisning og læring, desto meir sannsynleg er det at dei har positiv innverknad på elevresultata. Instructional leadership handlar om å sjå læring og undervisning i samanheng med lærarane og leiarane si læring.

Teorien om instructional leadership er relevant fordi den støtter opp om ei skuleleiing som går aktivt inn for å forbetre undervisninga og læringsresultata på skulen. Dette er det same som ein prøver å få til ved å leggje opp til eit pedagogisk systemarbeid mellom skule og PPT.

3.1.6. Legitimitet

«Ledelse skiller seg fra tvang, maktutøvelse og manipulasjon gjennom sin legitimitet» (Robinson, 2014, s. 17). Legitimiteten hentar leiar frå den rimelege utøvinga av formell autoritet, der dei tilsette ser på bruken av autoritet som rimeleg, respekt for ein eller fleire av leiaren sine personelege eigenskapar og det leiar kan tilby av relevant erfaring, kunnskap og dugleikar som hjelper andre (Robinson, 2014).

Irgens (2012) skil mellom legitim og legal leiing. Legitimitet handlar om kva dei tilsette opplever som akseptabelt, medan legalitet er det formelle og juridiske grunnlaget for handlingane. *«Med andre ord kan en aktør ha et legalt grunnlag for å handle som en gjør, men det er ikke dermed sagt at denne handlingen blir oppfattet som legitim av andre aktører»* (Irgens, 2012, s. 223). Legale krav kan opplevast truande for den einskilde, men tillit i

samarbeidsrelasjonen kan gjere det lettare å akseptere krava. Ved endrings- og utviklingsprosessar i skulane er skuleleiinga avhengig av legitimitet frå dei tilsette (nedanfrå), samstundes som at nivåa over ikkje undergrev denne legitimiteten. Dette er spesielt viktig dersom det er endringar som er initiert ovanfrå, frå skuleeigar eller politisk hald. Då nyttar det ikkje for rektor å argumentere med at «dette er bestemt» (Irgens, 2012).

Legitimitet heng tett saman med tillit, ein faktor som både Irgens (2012) og Robinson (2014) framhevar som nokså avgjerande for å få til godt samarbeid og profesjonelle fellesskap. Både legitimitet og tillit trer tydeleg fram som viktige for at samarbeidet mellom skule og PPT skal bli vellukka.

3.2. Systemteori – pedagogisk systemarbeid

«Systemarbeid er ethvert tiltak som ikke bare er rettet mot barnets vansker eller utfordringer, men heller tar for seg faktorer i barnets miljø og samspillet mellom miljøfaktorer og barnet» (Vogt, 2016, s. 30).

Pedagogisk systemarbeid inneberer systematisk samarbeid og samhandling om å forbetre og kvalitetssikre heile skulen si verksemd. Det handlar om å endre tenking, verdiar og praksis innan ein organisasjon. Både aktørane i skulen og PP-tenesta har ei rolle i dette. Det handlar om korleis skulen legg til rette for ei opplæring der alle elevane trivst og lærer. Systemarbeid inneberer utviklings- og endringsprosessar der ei inkluderande opplæring blir skapt gjennom refleksjon over eksisterande organisering og praksis. Det inneberer å rette fokus mot strukturane, samhandlingsmønstra og relasjonane innaføre skulen og mellom skulen og PP-tenesta. I systemarbeidet må ein ha blick for elevane sine behov og opplæringa si plass i heilskapen og samanhengen. Merksemda blir flytta frå feil, manglar og diagnosar hjå eleven til strukturar i ulike system som hindrar positiv utvikling og styrker i systemet som kan utnyttast betre (Fasting & Sundar, 2018; Vogt, 2016).

Kompetanse og organisasjonsutvikling er drivkrafta bak pedagogisk systemarbeid. Målet er å realisere skulen sine verdiar, mål og oppgåver. Utvikling i skulen treng samhandling og det må etablerast ein **kultur for endring**. Denne skal bidra til å auke skulen sin kollektive profesjonalitet og kompetanse. Endringsagentar som kjenner skulen, som forpliktar seg på skulen sine mål og verdiar og som held fokus på dette over tid, er nødvendige for at ei felles

oppfatning av god praksis skal kunne realiserast i **handling og forbedring**. Utprøving av nye arbeidsmåtar og endring av praksis er viktig i dette arbeidet (Fasting & Sundar, 2018).

Pedagogisk systemarbeid er sjølve kjernen i denne undersøkinga. Å forstå kva eit systemarbeid er, gjer det mykje lettare å kunne finne fremjande og hemmande faktorar i skule og PPT. I drøftinga vil eg sjå meir på utviklings- og endringsprosessane rektor, skulerådgjevar og PP-rådgjevar skildrar i intervjua.

3.2.1. Samskapt læring

Klev og Levin (2021) fokuserer i sin teori om samskapt læring på det strukturerte samspelet mellom problemeigarane og pådrivarane. Problemeigarane er dei som opplever eit behov for endring av praksis. Pådrivarane er leiarane eller eventuelle eksterne konsulentar. Dei skal utføre endringsleiing gjennom praktiske aktivitetar som genererer læring og utvikling, og det blir viktig å leggje til rette for arenaar der aktørane kan møtast for å lære i fellesskap, då det er *«kunnskapsutvikling gjennom læring basert på konkrete handlinger»* som driver ein organisasjonsutviklingsprosess framover (Klev & Levin, 2021, s. 72).

Dei interne aktørane blir kalla «innbyggjarar». Innbyggjarane og dei eksterne er deltakarar i den same læringsprosessen og bringer med seg sin kompetanse inn i prosessen. Modellen om samskapt læring byggjer på to læringsløyfer, ei for dei eksterne og ei for innbyggjarane. Sløyfene er både felles og forskjellige. Dei tre fasane i organisasjonsutviklinga er integrert i modellen. Første fase er initieringa, der dei eksterne og innbyggjarane gjennom ei problemavklaring blir einige om kva som skal vere målet med utviklingsarbeidet. Det må etablerast tillit og eit grunnlag for ein gjensidig læringsprosess (Klev & Levin, 2021).

Resultata av arbeidet vil *«materialiseres gjennom bedret evne til å gjennomføre de riktige oppgavene og til å håndtere de konkrete utfordringene på en smartere og mer effektiv måte»* (Klev & Levin, 2021, s. 77). Det er viktig for den vidare læringsprosessen å systematisk finne fram til data som kan seie noko om løysingsforslaga eller handlingane har vore gode nok. Dette gjeld også om resultata er negative. Denne problemløysinga og den påfølgjande refleksjonen er fase to og tre. Refleksjonen vil vere ein kontinuerleg læringsspiral, og få stadig mindre dominans utanfrå. Det handlar om kollektiv refleksjon for å utvikle handlingsalternativ, eksperimentering for å oppnå ønska mål, kollektiv refleksjon over

oppnådde resultat, individuell refleksjon og innspel og ny læring på felles læringsarenaar (Klev & Levin, 2021).

Klev og Levin (2021) peiker på at om ein skal leie ei endring, må leiaren må bli deltakar i den same læringsprosessen, og sjølv ta del i læringa. Ny kunnskap blir skapt gjennom aktiv handling for å kunne løyse det aktuelle problemet. Deltakarane må altså aktivt engasjere seg i å skape nye løysingar på aktuelle og relevante problem. Den samskapte læringsmodellen byggjer på høg grad av medverknad. Dette kan vere til god hjelp fordi motstand mot endring blir mykje lågare når folk er aktive deltakarar i prosessen.

Ein kan seie at lærarane kan vere problemeigarane i pedagogisk systemarbeid. Lærarane opplever at elevar ikkje får venta læringsutbytte av undervisninga, og treng hjelp til å sjå korleis dei kan endre eigen praksis for å leggje forholda betre til rette for læring. Pådrivarane kan då vere skuleleiinga som intern og PP-rådgjevar som ekstern. Ein kan også argumentere for at skuleleiinga også er problemeigarar. Skuleeigar og PP-rådgjevar kan då vere dei eksterne pådrivarane. Men sidan teorien seier at pådrivarane skal utføre endringsleiinga, vil eg i denne oppgåva sjå på lærarane som problemeigarane og skuleleiarane som pådrivarane. Dei er alle «innbyggjarar» på skulen. PP-rådgjevar og skuleleiar er på ulik måte med å leggje til rette for endringsarbeidet, og fungerer som eksterne.

3.3. Den pedagogiske verdikjeda

Paulsen (2019) bruker metaforen «den pedagogiske verdikjeda» om samarbeidet mellom skulesjefar, rektorar, leiarar, lærarar og elevar. Desse aktørane er gjensidig avhengig av kvarandre for å få optimale resultat av innsatsen, noko som inneberer at relasjonane dei imellom må vere produktive og basert på tillit for å skape synergi og utvikling.

Skuleeigar er viktig for å støtte rektorane i deira skuleutviklingsatsingar. I dette arbeidet er det viktig med ei retning på innhald i møta, ein saksstruktur som gir rom for kunnskapsbygging, og at prosessane i møta er retta mot å bidra til å auke den einskilde rektor sin mestringsstro. Rektor vil få sin kompetanse forsterka gjennom møta og dei uformelle kontaktpunkta med skulesjef mellom møta. Samstundes blir det viktig for skuleeigar å finne den optimale balansen mellom forventningar til læringsresultat i skulane, og gi rektorane tillit og meistring gjennom støtte. For einsidig fokus bruk av resultatdata i skuleeigar sitt møte med

rektorane, har vist seg å ha negativ påverknad på elevane sitt læringsresultat (Paulsen, 2019, s. 41-44).

I drøftingsdelen av denne oppgåva vil eg vise modellen Paulsen (2019) har laga over den pedagogiske verdikjeda, og nytte denne til å belyse funn opp mot problemstillinga.

3.3.1. Lause koplingar

Paulsen (2019) argumenterer for at den operative kjernen i utdanningsinstitusjonar berre er laust kopla til skulen sin formelle leiingsstruktur. Læraren sitt arbeid blir gjerne abstrakt og delvis privat ekspertkunnskap. Skuleeigar og skuleleiar er avhengig av lærarane sin kunnskap for å diagnostiserer problem og identifisere moglege løysingar eller utviklingsretningar. Det har også vore tradisjon for at klasserommet har vore læraren sitt domene, der rektor ikkje har vore velkommen for kontroll og innsyn. Dette kan føre til eit innovasjonsparadoks fordi «beste praksis» sjeldan blir delt når klasseromma er lukka. Noko som igjen fører til at det kan bli vanskeleg å få til kollektive lærande organisasjonar som profesjonelle læringsfellesskap i skulen.

Avpraktisering og opne klasserom blir viktig for å få til kollektivt lærande organisasjonar i samband med pedagogisk systemarbeid, og kan vere ein av dei fremjande faktorane til skulen i denne undersøkinga.

3.4. Organisasjonslæring

3.4.1. Tolkingsfellesskap

Fasting (2018) definerer tolkingsfellesskap som “*en arena for drøfting av hverdagsutfordringer og forståelser, der man gjennom erfaringsdeling og refleksjon får innsikt i andres oppfatninger og vurderinger*” (s. 66). Det handlar om å sjå på kva interesser som verkar inn i skulen, belyse motstand og kartlegge barrierar. Eit tolkingsfellesskap kan gjerne seiast å vere eit slags profesjonelt læringsfellesskap, men gjerne retta meir mot vurderingspraksis og som Fasting (2018, s. 67) skriv vil det «*fange opp varierende forståelser av situasjoner, begreper og pedagogiske prinsipper*».

Eg vil i denne oppgåva kategorisere tolkingsfellesskap som eit profesjonelt læringsfellesskap der ein har fokus på tolking og forståing av ulike omgrep og pedagogiske prinsipp. Dette kan vere til hjelp i forståinga av samhandlinga mellom skule og PPT.

3.4.2. Profesjonelle læringsfellesskap

«God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen.» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Denne sterke normative føringa i den overordna delen av læreplanen peiker på ei plikt for skular å utvikle seg som meir lærande profesjonsfellesskap. Alle tilsette skal delta i refleksjon over eigen praksis saman for å utvikle fag og pedagogikk og løyse læringsproblem i elevane sitt perspektiv (Paulsen, 2019). Det er forventa at skuleleiinga utviklar «*strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer og på tvers av skoler som fremmer en delings- og læringskultur*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dei nasjonale føringane sett eit eksplisitt krav om at skuleeigar sett skulen sitt profesjonsfellesskap i sentrum for sine strategiar (Paulsen, 2019).

Eit profesjonelt læringsfellesskap er eit fellesskap der lærarane er forplikta til ein felles visjon for elevane si læring og utvikling og ovanføre kvarandre som profesjonelle kollegaar og menneske. Det er lærande fellesskap der elevane si læring blir betre og lærarane engasjerer seg i sin eigen kontinuerlege profesjonelle læring, og der organisasjonen lærer kollektivt gjennom å undersøke og løyse problem (Hargreaves & O'Connor, 2018). Nilsen (2020, s. 29) skriv at profesjonelle fellesskap ofte blir kjenneteikna av «*at det skal utvikles en samarbeidskultur med vekt på læring og en felles undersøkelse av best practice, handlingsorientering, forpliktelse til kontinuerlig forbedring og resultatorientering*».

Paulsen (2019) viser til at uttrykket «profesjonelt fellesskap» på mange måtar er synonymt med det som Senge (2006) skildrar som ein lærande organisasjon i utdanningssystemet. Ein av dei viktigaste funksjonane til det profesjonelle fellesskapet er å løyse innovasjonssparadokset og å vidareutvikle pedagogisk kjernekompetanse. Profesjonelle fellesskap viser til dominerande kulturelle trekk ved skulen sin organisasjon, noko som inneberer at dei byggjer på velfungerande samarbeidande grupper der kjernen er ein organisasjonskultur som integrerer skulen på tvers av grupper, trinn og avdelingar (Paulsen,

2019; Wahlstrom, Louis, Leithwood & Anderson, 2010). Denne kollektive kompetansen kan skildrast i fem nivå, noko Paulsen (2019) har tilpassa frå Louis; delte normer og verdiar, kollektivt fokus på elevane si læring, samarbeid, reflekterande dialog og avpraktisert praksis.

Hargreaves og O'Connor (2018) skil mellom profesjonelt samarbeid («professional collaboration»), som handlar om korleis menneske samarbeider innan profesjonen, og profesjonalitet gjennom samarbeid («collaborative professionalism»), som handlar om korleis menneske samarbeider meir profesjonelt for å skape ein sterkare og meir profesjonell praksis saman. Casestudier viser til ti prinsipp for profesjonalitet gjennom samarbeid. Dei viktigaste for denne undersøkinga er desse:

1. Kollektiv autonomi. Lærarane er meir uavhengige av ovanfrå og ned byråkratisme.
2. Kollektivt effektivitet. Tru på at ein saman kan gjere ein forskjell for elevane, uansett.
3. Undersøkjande samarbeid. Lærarane undersøker rutinemessig problem, utfordringar og forskjellar i praksis for å betre eller endre det dei gjer.
4. Kollektivt ansvar. Gjensidig plikt til å hjelpe kvarandre og felles elevar. Det er våre elevar, ikkje mine.
5. Kollektivt initiativ. Færre initiativ, men meir initiativ (Hargreaves & O'Connor, 2018, s. 4-7).

«Organisasjonslæring som overbyggende strategi, som er kjernen i profesjonelle lærende fellesskap, innebærer at rektor må stå i den usikkerheten og de spenningene i sin egen organisasjon som det innebærer å bryte etablerte mønstre og initiere en «reise» for skolen som et mer effektivt lærende system. I den prosessen må rektorene også kunne forvente et aktivt og støttende lederskap fra skoleeiernivået...» (Paulsen, 2019, s. 91)

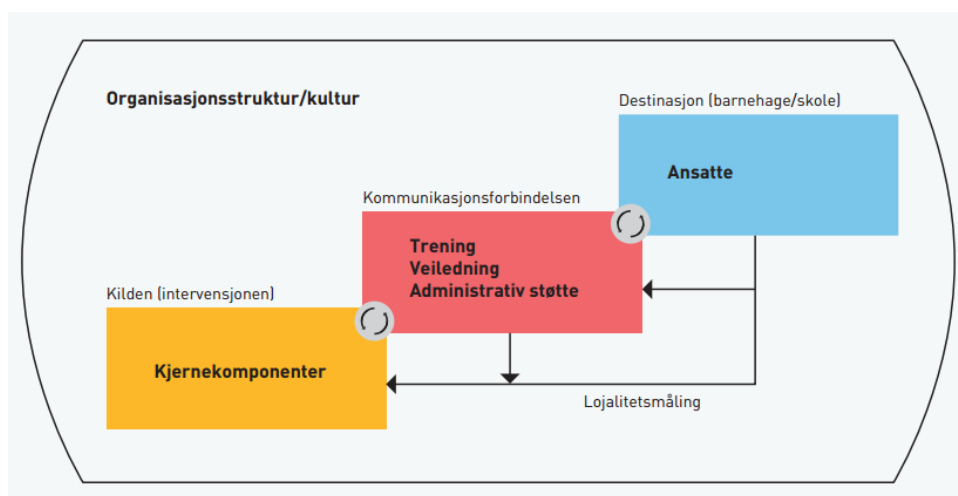
Paulsen (2019) viser til forskning som seier at noko av det rektor gjer som har størst effekt på elevane sine læringsresultat, er å leie lærarane si læring. Rektor kan gjere dette ved å engasjere seg i implementering av profesjonelle standardar. Her kjem ein tydeleg forskjell på rektoren som berre «poppar innom» klasserommet for å «vere synleg» og rektoren som arbeidar kontinuerleg og systematisk med klasseromsbesøk og samtalar for betring av undervisningspraksis. Dette kan ein sjå i samanheng med Robinson (2014) sin teori om elevsentrert skuleleiing.

Å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap er forskriftsfesta i overordna del av den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fleire forskarar viser til kva som skal til for å få profesjonelle læringsfellesskap og korleis dei kan fungere (Hargreaves & O'Connor, 2018;

Nilsen, 2020; Paulsen, 2019). Dette blir viktige moment å ta med seg inn i drøftinga av pedagogisk systemarbeid, sidan dette gjerne er måten å arbeide på i skulen for å få til eit pedagogisk systemarbeid, endring og utvikling.

3.4.3. Rammeverk for implementering

Fixsen, Naoom, Blase, Friedman og Wallace (2005) presenterer eit rammeverk for implementering som Roland (2015) har omarbeida noko og omsett til norsk. Denne fungerer godt for å vise korleis ein kan arbeide med organisasjonsutvikling i skulen.



Figur 1: Rammeverk for implementering (Roland, 2015)

I dette rammeverket er kjelda (intervensjonen) den endringa ein skal implementere i organisasjonen. Kjelda består av ulike kjernekomponentar som må identifiserast og brytast ned. Det er desse som er hovudinnhaldet i endringa. Destinasjonen er organisasjonen som vil gjennomføre eit endringsforsøk (skulen) og dei tilsette som jobbar der. Endringa som blir gjennomført er det elevane, dei føresette og samarbeidspartnarane som skal oppleve i praksis. Kommunikasjonsforbindinga er dei implementeringsdrivarane som må tre i kraft for at organisasjonen og dei tilsette skal kunne setje i verk endringa. Dei er drivstoffet i endringsprosessen. Det er desse som skapar læreprosessane og som seier korleis dette kan sjå ut i praksis. Kommunikasjonsforbindinga består av trening, rettleiing og administrativ støtte. Får ein ikkje til dette, blir resultatet null. God leiing er ein sentral faktor her og noko som kan spele ei avgjerande rolle i implementeringsprosessen. Dei prosessane som går føre seg i kommunikasjonsforbindinga kan vere like frå endring til endring. Lojaliteten er viktig for å drive kjernekomponenta. Organisasjonsstrukturen og organisasjonskulturen er svært viktig for

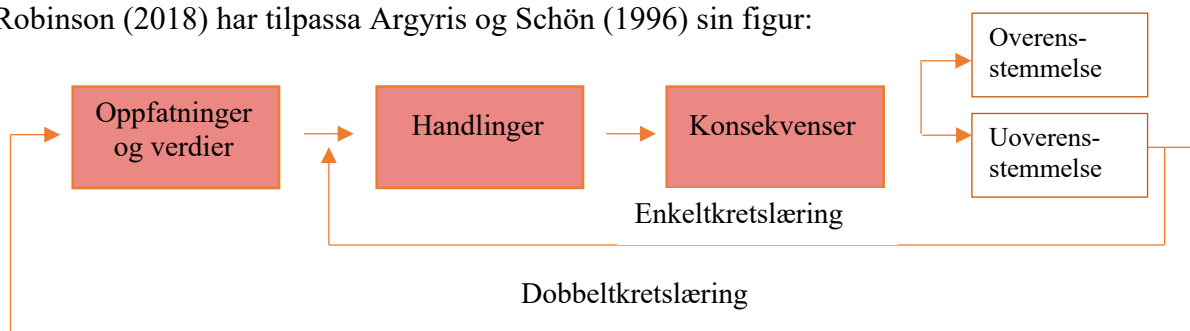
implementeringa. Strukturen handlar om kor gode system organisasjonen har, orden, infrastruktur, organisering og planar. Kulturen seier noko om verdisystemet i organisasjonen; er det eit positivt klima med vennleg kommunikasjon, er dette positivt for å byggje kapasiteten og for å få til endringa (Roland, 2015).

I drøftingsdelen vil eg sjå rammeverket opp mot den praksisen skulen uttrykkjer at dei har. Spesielt interessant er det å sjå på organisasjonen sin struktur og kultur som ligg i botn.

3.4.4. Enkelt- og dobbeltkretslæring

Argyris og Schön (1996) skil mellom enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring er instrumentell læring som berre endrar strategi for handling for å oppnå ønska resultat. Læring gjennom endring av handlingsteori («theory of action») skjer først ved dobbeltkretslæring, der ein knyt saman den observerte effekten frå handlinga med strategiar og verdiar.

Robinson (2018) har tilpassa Argyris og Schön (1996) sin figur:



Figur 2: Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Robinson, 2018)

I enkeltkretslæring blir manglande samsvar mellom tilsikta og faktiske konsekvensar redusert gjennom utprøving av forskjellige handlingar inntil ein oppnår tilstrekkeleg samanheng. Dobbeltkretslæring krev endringar i oppfatningar og verdiar i tillegg til handlingar (Robinson, 2018, s. 43).

Denne teorien har vore svært nyttig i mi førforståing til emnet. Korleis kan ein skule klare å få til varig endring og forståing hjå personalet?

3.4.5. Fem disiplinar for utvikling av organisasjonar

Senge (2006) presenterer fem disiplinar som er gjensidig avhengige av kvarandre for å oppnå suksess med lærande organisasjonar. Det vil seie at kvar av desse er ein vital dimensjon i å byggje organisasjonar om verkeleg kan «lære»: (Eiga omsetjing)

1. Systemtenking
2. Personleg meistring
3. Mentale modellar
4. Felles visjon
5. Teamlæring

Systemtenking er den disiplinen som integrerer dei øvre disiplinane sånn at det ikkje berre blir lausrivne element i organisasjonen. Ved å nytte systemtenking kan ein sjå korleis dei einskilde disiplinane heng saman og grip inn i kvarandre. Klarer me å fremje kvar av dei andre disiplinane, vil me heile tida bli minna på at heilskapen kan bli større enn summen av dei fem delane. Systemtenkinga gir den djupneforståinga som må til for at me skal komme dit me vil. Me må i ein lærande organisasjon sjå på korleis våre eigne handlingar er med på å skape dei problema me opplever. Berre då kan me gjere dei forandringane som må til (Senge, 2006) .

Personleg meistring handlar om å nytte den ibuande energien som ligg i kvar einskild og kontinuerleg kartleggje og utdjupe sin personlege visjon, konsentrere kreftene sine, utvikle tålmod og oppfatte verkelegheita på ein objektiv måte. Organisasjonen si evne til å lære er ikkje større enn den er hjå organisasjonen sine medlemmar. Det er difor viktig å utvikle kvart einskilt menneske i organisasjonen sånn at også sjølve organisasjonen kan lære (Senge, 2006).

Mentale modellar er inngrodde tankesett eller generaliseringar som påverkar korleis me oppfattar verda. Ofte er me ikkje klar over våre eigne mentale modellar, eller korleis dei påverkar åtferda vår. Difor er det viktig å vende blikket innover for å få tak i dei mentale modellane våre, blottstille eigen tankegang og opne seg for påverknad frå andre (Senge, 2006).

Å ha ein **felles visjon** er svært viktig for å gi medlemmane i organisasjonen eit indre driv til å skape og lære. Det kan ikkje berre vere leiar sin individuelle visjon, visjonen må bli omdanna til ein felles visjon som kan fungere som eit sett av prinsipp og retningslinjer for heile organisasjonen (Senge, 2006).

Teamlæring startar med dialog. Alle medlemmane må engasjere seg i å tenkje i fellesskap, og dermed setje eigne tidlegare overtydingar til side. Tankar og idear må flyte fritt i gruppa, sånn at den kan oppnå innsikt som medlemmane ikkje kan finne fram til kvar for seg. Ein organisasjon kan ikkje lære om ikkje gruppa kan lære (Senge, 2006).

Senge (2006) påpeikar at ein må sjå desse 5 komponentane som disiplinær, altså som sett av teoriar og teknikkar som ein må studere og meistre før ein kan ta dei i bruk. Ein disiplin er “*a developmental path for acquiring certain skills or competencies*” (Senge, 2006, s. 11). Nokre menneske vil ha lettare for å få dette til, men alle kan utvikle dugleikar gjennom å trene på dei. Å praktisere ein disiplin inneber livslang læring, og ein når aldri målet: jo meir me lærer, desto meir ser me at me ikkje kan. Å få alle desse fem disiplinane til å fungere saman, vil ikkje skape den endelege lærande organisasjonen, men snarare innleie ei bølge av eksperimentering og framsteg (Senge, 2006).

Teorien er relevant fordi den skildrar kva som skal til for å oppnå suksess med lærande organisasjonar, og det er nettopp det skulen må bli for å oppnå endring. Med PPT som endringsagent inn i skulen, må skulen vere klar for å ta imot innspel og jobbe for å få til ei ønska endring.

4. Forskingsdesign og metode

4.1. Vitskapsteoretisk perspektiv

Pedagogisk systemarbeid i samarbeid mellom skule og PPT er, som skildra over, svært aktuelt på den politiske agendaen. Lite er sagt om korleis dette faktisk ser ut i praksis, og det er dette eg ønskjer å få eit innblikk i. Målet med dette prosjektet er å finne ut korleis skuleleiar og PP-rådgjevar på ein skule opplever og handterer samarbeidet om pedagogisk systemarbeid.

Der naturvitskapen i hovudsak studerer fysiske objekt, er samfunnsvitskapen sitt materie mennesket som tenkjande og handlande vesen. Mennesket er åleine om å kunne reflektere over handlingane sine og ta val mellom ulike handlingsalternativ, og samfunnsvitskapen sitt viktigaste mål er kunne forklare samfunnsfenomen. Naturvitskapen ønskjer å etablere universell lovmessigheit. Desse vil ein ikkje finne for samfunnsfenomen, men mange ting som blir gjenteke regelmessig kan likevel opptre som sosiale fakta. Forskjellen frå naturvitskapen er at desse regelmessige handlingane i samfunnet kan opphevast ved at menneska bestemmer seg for å handle annleis (Ringdal, 2018).

Eg vil studere fenomenet pedagogisk systemarbeid innanfrå, altså ved å få tak i skuleleiar, PP-rådgjevar og skulerådgjevar sine tankar og forståing. Gjennom samtalar ønskjer eg å få ta del i deira refleksjon over handlingane og vala dei tek i dette samarbeidet. Denne undersøkinga er difor av samfunnsvitskapleg art.

Eg er oppteken av å fortolke handlingane skuleleiar og PP-rådgjevar skildrar gjennom å fokusere på eit djupare meningsinnhald enn det som er først innlysande. Det vil seie at eg vil avdekke intensjonane bak handlingane deira. Denne hermeneutiske tilnærminga legg vekt på at det ikkje finst ei sanning, men at fenomen kan tolkast på fleire nivå. Meininga kan berre blir forstått i lys av den samanhengen det eg studerer er ein del av. I dette hermeneutiske perspektivet vil førforståinga eg har som forskar vere eit utgangspunkt for fortolkinga (Egholm, 2014; Thagaard, 2018).

I tillegg til å skildre skuleleiar, PP-rådgjevar og skulerådgjevar si fortolking av pedagogisk systemarbeid og intensjonane deira kring dette, vil eg forsøke å avdekke korleis det pedagogiske systemarbeidet mellom skule og PPT blir opplevd av dei personane som er involvert. Dette skildrar Egholm (2014) som fenomenologi. Ho meiner at ein i

fenomenologien ikkje kan skilje subjektet frå verda. For å forstå eit fenomen, må ein ta utgangspunkt i det einskilde individ sine intensjonar. Eg har ein del erfaring og mange tankar om korleis eit samarbeid kring pedagogisk systemarbeid kan sjå ut i skulen. Etter tre års utviklingsarbeid og organisasjonslæring innan dette på eigen skule, veit eg kva som har fungert bra, og kva som ikkje har fungert så bra, hjå oss. Men i undersøkinga mi ønskjer eg å vere tru mot fenomenologien. Med det meiner eg at eg vil prøve å leggje førforståinga mi til side og møte innspela og tankane til intervjupersonane med ope sinn. Likevel vil undersøkinga mi byggje på teori eg har lese om temaet. Satsinga vår på eigen skule har vore bygd opp kring teori og forskning kring inkludering, tolærarorganisering, organisasjonslæring og spesialundervisning. Difor blir det viktig for meg å bruke teori og empiri for å forstå dette fenomenet. Intervjuguiden vil dermed byggje på teori og empiri, men eg vil i intervjuva vere så open som mogleg for intervjupersonane sine tankar og forståing.

Ut frå dette er den fenomenologisk hermenautiske vitenskapsteorien sentral i mi oppgåve. Både fenomenologien og hermenautikken har som mål å forstå menneske si erfaring og handling. Der fenomenologien ønskjer å skildre og forstå fenomen og praksisar, ønskjer hermenautikken å skildre og forstå fortolkingar. Ei fenomenologisk forståing tek utgangspunkt i korleis fenomena blir opplevd og erfart av dei involverte personane. Fenomen skal bli forstått som dei konkret trer fram gjennom menneskeleg erfaring. Fokuset er på kva og korleis fenomen er, ikkje kvifor det er sånn. Den fenomenologiske vitenskapsteoretiske retninga legg vekt på å gå uhilda til materialet. Forskaren skal samle inn ei uttømmende mengd materiale. Intervju skal vere djuptgåande, og data skal ikkje tolkast før alt er samla inn. Dette for å kunne sjå alle forhold som gjer seg gjeldande for det ein forskar på (Egholm, 2014).

Hermenautikken legg vekt på korleis personen sjølv opplever og forstår seg sjølv og sin situasjon, og ser på intensjonen for dei menneskelege handlingane. Hermeneutikken arbeider både deduktivt og induktivt. Difor blir som regel fenomenet og konteksten rundt kjenneteiknande for perspektiva. Ei utsegn er truverdig om det ho heng saman med eit system av utsegner. Dette tyder at den konklusjonen ein kjem fram til, ikkje må stå i motsettingsforhold til den detaljerte skildringa som utsegna byggjer på. Det blir difor viktig at kvaliteten på og mengd innsamla materiale må vere tilstrekkeleg for å sikre at innsamlinga av meir materiale ikkje på avgjerande vis vil stå i motsetning til utsegna (Egholm, 2014).

I oppgåva nyttar eg den hermeneutiske spiral som metodisk arbeidsreiskap. I følgje Egholm (2014) kjem den hermeneutiske spiral til uttrykk ved at forskaren som utgangspunkt vil ha ei førforståing av kva forandringa inneber og betyr. Gjennom intervjua vil denne førforståinga bli ytterlegare kvalifisert, noko som vil føre til større forståing av dei forskjellige nyansane i forandringa, samt korleis den blir oppfatta av organisasjonen sine medarbeidarar.

Det er eit skilje mellom induktiv og deduktiv tilnærming i forskinga. Når ein arbeider deduktivt, går ein frå teori til data eller observasjon. Omgrepa frå teorien bidreg til å kjenne att mønstra i dataa og knyte perspektiv frå analysen til anna relevant teori. Ved induktiv tilnærming går ein frå observasjon og data til teori. Ein utviklar teoretiske perspektiv på grunnlag av innsamla data (Egholm, 2014; Thagaard, 2018). Mitt prosjekt byggjer på fenomenologien og har i utgangspunktet ei deduktiv tilnærming. Eg har nytta omgrep frå teorien til å undersøke gitte fenomen. Eg var likevel klar på at eg ville gå ope inn og høyre frå informantane. Eg var open for at det i datamaterialet mitt kunne kome funn eg teoretisk sett ikkje hadde føresett, og at eg på bakgrunn av innsamla data frå intervjua ville kunne utarbeide omgrep og teori om korleis eit pedagogisk systemarbeid mellom skule og PPT kan sjå ut. Samstundes som analysen av data bidreg til at eg kan utvikle teoretiske perspektiv, vil den teoretiske forankringa eg har i oppgåva gi innspel til korleis eg kan forstå dataa. Eg har mellom anna teke utgangspunkt i teori då eg utvikla intervjuguiden min. Denne mellomposisjonen mellom induktiv og deduktiv tilnærming skildrar Thagaard (2018) som abduktiv tilnærming, og denne er nok endå meir dekkjande for mitt prosjekt. «*En abduktiv tilnærming innebærer at vi både utvikler teori på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser, og at vi tolker data i lys av eksisterende teori*». (Thagaard, 2018, s. 184). Den teoretiske bakgrunnen i prosjektet mitt gir meg viktige perspektiv på korleis eg skal tolke dataa frå intervjua. Prosjektet mitt ligg difor mellom teori og empiri.

4.2. Design

Problemstillinga som eit forskingsprosjekt byggjer på, skal gi svar på kva prosjektet skal rette merksemda mot. Problemstillinga må definerast tilstrekkeleg presist til at den avgrensar og gir retning til det vidare arbeidet, og er difor avgjerande for korleis ein utviklar forskingsprosjektet (Thagaard, 2018). I denne undersøkinga blir det stilt eit overordna spørsmål om korleis skuleleiar og PP-rådgjevar opplever og handterer samarbeidet om

pedagogisk systemarbeid. Dette spørsmålet er styrande med omsyn til val av forskingsdesign og metode. Kva val som er teke, og kvifor, er hovudtemaet i dette kapitlet.

Eit forskingsdesign er ein plan for korleis forskinga skal leggjast opp og inneheld den faglege konteksten for ei skildring av undersøkinga si kven, kva, kvar og korleis (Thagaard, 2018).

Denne oppgåva byggjer på ein unik casestudie. Ein case er ei analyseeining som er gjenstand for ei intensiv undersøking, og hovudinteressa i unike casestudiar er den casen ein studerer (Ringdal, 2018). I mi undersøking studerer eg kommune X som case. Formålet med analysen er å bidra til ei forståing av ei eining sin eigenart (Thagaard, 2018). For å forstå korleis denne kommunen jobbar med pedagogisk systemarbeid, har eg undersøkt fire ulike analyseeiningar innad i kommunen. Eg har starta med å studere det kommunale strategidokumentet som ligg til grunn for samarbeidet mellom PPT og skule. Den andre analyseeininga eg har undersøkt er skulen (ved rektor). Deretter har eg intervjuar PP-rådgjeverar som ei analyseeining knytt opp mot den aktuelle skulen. I tillegg har eg intervjuar skulerådgjeverar som representant for skuleeigar (kommunen).

Eg har i hovudsak eit teoretisk tolkande formål, fordi eg vil forstå korleis samarbeid om systemarbeid skule – PPT kan sjå ut i praksis. Ved å nytte eksisterande teori og faglege omgrep, vil eg gjennom intervjupersonane sine innspel sjå korleis dei tenkjer om, og har erfart, samarbeid kring pedagogisk systemarbeid. Eg vil og prøve å få fram suksesskriterier og hemmande faktorar dei har erfart i sitt arbeid.

4.2.1. Strategisk utval

«Strategisk utvelging er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54).

Det var viktig for meg at utvalet er strategisk. Dette fordi eg er på jakt etter ein skule som meiner dei har funne fram til gode strategiar og får til pedagogisk systemarbeid mellom skule og PPT. Kriteria «har hatt suksess med» pedagogisk systemarbeid kan bli litt for unøyaktig. Korleis kan ein vite at dei gjer dette ekstra bra, eller betre enn andre? Eg såg difor for meg at eg måtte finne eit strategisk utval som hadde gjennomgått organisatoriske endringar som eit ledd i det pedagogiske systemarbeidet for å oppnå auka inkludering.

I undersøkinga har eg sett etter suksesshistoriene for å sjå kva kriterium dei sjølv meiner har vore viktige for suksess. Dette har gjort at eg nok har fått meir einsarta svar enn om eg hadde valt ut ein tilfeldig skule der dei ikkje har hatt dette som fokusområde, og kan vere med å prege funna i undersøkinga. Eg fekk fleire tips om skular som kunne vere aktuelle, men måtte jakte litt via jungeltelegraf for å finne «den rette skulen». Intervjupersonane måtte ha erfaring med samarbeid med PPT om pedagogisk systemarbeid for at dei skulle kunne belyse problemstillinga. Dermed blei eit strategisk utval først og fremst ein styrke i undersøkinga mi.

Då eg kom fram til kva skule som kunne vere aktuell for meg, tok eg kontakt med skulesjef i kommunen skulen ligg i. Etter ein samtale på Teams, der eg presenterte tematikk, problemstilling og innhald i intervjuet, fekk eg moglegheit til å intervju skulerådgjevar (som representant for skuleeigar) i kommunen. Skulesjef meinte at denne skulerådgjevaren var den beste til å svare på spørsmål knytt til problemstillinga mi, fordi det er ho som i hovudsak har dette som arbeidsfelt på skulekontoret. Skulesjef ga meg og tilgang til å kontakte den aktuelle skulen og PP-rådgjevar for å høyre om dei var villige til å la seg intervju. Både rektor og PP-rådgjevar svarte ja til min førespurnad. Skulen eg har fått tilgang til ligg i ein middels stor kommune, og er ein 1-10 skule med litt i overkant av 500 elevar. Skulen har rektor, 2 inspektørar, sosiallærar og ressurslærar. Kommunen har eige PPT-kontor. Eit av kriteria mine for utval, var at skulen har gjennomgått organisatoriske endringar i samband med systemarbeidet skule – PPT, noko denne skulen har. Gjennom sitt inkluderingsprosjekt har dei endra måten dei gir spesialundervisning til elevar på skulen. Dette har medført både organisatoriske endringar og endringar i handling og tankesett hjå dei tilsette.

4.2.2. Intervju

Thagaard (2018, s. 95) skriv at «*utgangspunktet for et vellykket intervju er at vi på forhånd har satt oss godt inn i intervjupersonens situasjon. Vi må ha gode kunnskaper om konteksten for intervjuet for at vi skal kunne stille spørsmål som intervjupersonen vil oppleve som relevante*». Dette er noko eg meiner eg hadde eit godt grunnlag for å gjere med tanke på førforståinga og erfaringa mi innan temaet.

Intervjuguiden forsøker å reflektere problemstillinga og forskingsspørsmåla på ein god måte sånn at eg kunne få tak i den informasjonen eg var på jakt etter. Ved å nytte eit semistrukturert intervju, sikra eg at alle intervjupersonane fekk dei same spørsmåla, og eg fekk informasjon kring alle aspekta eg hadde sett føre meg. Intervjuguiden hadde nokså opne

spørsmål, og det var viktig for meg å ikkje vere for aktiv i intervjuet. Dette i hovudsak på grunn av at førforståinga mi i emnet ikkje skulle verke inn på det informantane sa. Difor prøvde eg å vere open og fleksibel for intervjupersonen sine utsegner. Eg ville nytte moglegheita som låg i å kunne gå i djupna og følgje opp interessante vendingar som kom opp.

Det er viktig å etablere ein god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen. Som intervjuar må ein unngå å skape avstand til intervjupersonen. Forhold ein bør vere merksam på, er mellom anna posisjon, alder og kjønn i følge Thagaard (2018). Dette var aspekt eg tenkte ein del igjennom i forkant av intervjuet. Med posisjon tenkjer eg i hovudsak på stillinga og rolla eg har som skuleleiar. I møte med andre skuleleiarar meiner eg at det er stor sjanse for at dette vil vere meir til hjelp enn til hinder i ein intervjusituasjon, så lenge eg klarer å innta ein undrande og open haldning. Me vil vere likeverdige, og intervjupersonen vil kunne sjå at eg har erfaring med liknande problemstillingar. Hadde eg skulle intervjuet lærarar, ville det lettare ha blitt ein asymmetrisk relasjon som kunne ha påverka intervjuet negativt. I møte med rådgjevarane vil ei open og undrande haldning til deira erfaringar truleg verke positivt og bidra til å skape ein god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen.

Eg hadde eit håp om å kunne gjennomføre intervjuet personleg, men grunna situasjonen kring Korona og smittevern, var eg innforstått med at det kunne bli nødvendig å gjennomføre dei ved hjelp av videosamtale. Heldigvis var smittesituasjonen sånn på den tida intervjuet skulle gjennomførast, at alle tre var positive til å gjennomføre eit fysisk intervju. Det var viktig for meg å finne ein stad for intervjuet som intervjupersonen var komfortabel med. Dette kunne vere på arbeidsstaden til intervjupersonen, på nøytralt møterom eller ein annan offentleg stad. Det viktigaste var at me fekk sitje uforstyrra under intervjuet og at intervjupersonen kjente seg trygg til å snakke fritt. Alle tre intervjupersonane ønska å gjennomføre intervjuet på sin arbeidsplass. PP-rådgjevar nytta eige kontor. Rektor og skulerådgjevar nytta eitt av møteromma dei hadde tilgjengeleg. Berre intervjuet med rektor blei forstyrra av eit par spørsmål frå ein tilsett.

Eg la opp til intervju som varte omtrent tre kvarter. Alle intervjuet blei tekne opp på lydband og transkribert av meg sjølv i etterkant.

4.3. Metodeval

4.3.1. Kvalitativ tilnærming

Hensikta med denne studien er å sjå på korleis skuleleiar og PP-rådgjevar opplever og handterer samarbeidet kring pedagogisk systemarbeid på ein skule. Sidan hensikta er å opparbeide «korleis-kunnskap» om eit fenomen me veit lite om, valde eg å nytte kvalitativ tilnærming. «*Kvalitativ tilnærming gir grunnlag for at vi kan fordype oss i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene vi studerer*» (Thagaard, 2018, s. 12).

Eg valde å leggje opp datainnsamlinga gjennom eit djupneintervju av rektor og PP-rådgjevar som samarbeider kring pedagogisk systemarbeid, samt skulerådgjevar i kommunen. PPT si rolle i pedagogisk systemarbeid har fått auka fokus dei siste åra, men det finst lite forskning på dette feltet frå før, spesielt samarbeidet skule – PPT har i dette arbeidet. Dette gjer at det stilles ekstra store krav til openheit og fleksibilitet i prosjektet (Thagaard, 2018). Intervju som kvalitativ metode var difor godt eigna til denne studien. Thagaard (2018, s. 53) skildrar det slik: «*Intervju er en særlig velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser*».

4.3.2. Førforståing

Sidan dette er eit emne eg er svært interessert i, ville eg i masteroppgåva sjå på korleis samarbeidet mellom skule og PPT fungerer kring eit pedagogisk systemarbeid på ein kommunal grunnskule. Ut frå ei hermeneutisk grunnhaldning er eg oppteken av den førforståinga eg som forskar bringer med meg inn i denne undersøkinga. Som skuleleiar med fleire års erfaring med pedagogisk systemarbeid i samarbeid med PPT, vil eg seie at eg har ei stor grad av førforståing innan det feltet eg skal forske på. Dette kunne vere ein fordel fordi eg deler, og kan forstå, konteksten som skuleleiar og PP-rådgjevar arbeider innaføre. Eg måtte med andre ord ikkje lære meg ein ny kultur for å bli akseptert i miljøet. Samstundes var det nettopp denne nærleiken til forskingsfeltet som kunne vere spesielt utfordrande, spesielt med tanke på at det er fort gjort å gløyme å ta tak i dei tinga som for meg er «sjølvsgte». Det kunne og vere utfordrande å utforme relevante spørsmål. Det blei då viktig som forskar å distansere meg frå situasjonane eg kjenner godt frå før, og vere open for inntrykk og utspel intervjupersonane kjem med (Thagaard, 2018).

Eg vil i oppgåva vere open om mi førforståing innan temaet eg forskar på. Eg såg det og som viktig at eg kommuniserte ei open og utforskande haldning i intervjusituasjonen.

Informantane og intervjupersonane fekk informasjon om mi erfaring på området, ikkje for at dei skulle føle at eg vil ha fram noko spesielt, men helst for å vise at dette er eit felt eg er interessert i, og ønska å vite meir om andre sine erfaringar innan. Eg ville vise at eg kunne forstå utfordringar og samstundes sette pris på gode praksisdøme.

4.3.3. Datainnsamling – kven og korleis

Datainnsamlinga består av intervju med skulerådgjevar (som representant for skuleeigar) og PP-rådgjevar og skuleleiar knytt til same skule.

«Formålet med et intervju er at vi får fylldig og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om. Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2018, s. 89).

Eg såg for meg at eg ville få mest nyttige data ved å velje semistrukturert intervju. Det var viktig å utarbeide ein solid intervjuguide som la opp til å få svar og innspel som kunne svare på dei forskingsspørsmåla eg har stilt. Sidan eg ville ha intervjupersonane sine tankar og innspel, burde intervjuet gi rom for utfyllande svar og oppfølgingsspørsmål/klargjerande spørsmål ved behov.

Forståinga av pedagogisk systemarbeid er grunnleggjande og svært viktig i undersøkinga mi, sidan det er dette systemarbeidet eg forskar på. Intervjuguiden byggjer i stor grad på teori som pedagogisk systemarbeid, inkludering og organisasjonsutvikling.

4.4. Analyseramme

I min analyse tek eg utgangspunkt i Brandi og Sprogøe (2019) sine seks fasar i ein teoridreven analysestrategi (eiga omsetjing):

1. Søk
2. Rammeverk
3. Identifisering
4. Koding
5. Fortolking

6. Rapport

Eg vil kort presentere innhald i fasen, før eg tek ein grundig gjennomgang av korleis eg har gått fram i dei ulike fasane.

4.4.1. Søk

Litteratursøk og jakt etter kunnskapsstatus kjenneteiknar fase ein. Kva teori og omgrep blir nytta i utvalde artiklar, bøker og bokkapittel? Det handlar om å søke, lese om og bli klokare på eiga problemstilling (Brandt & Sprogøe, 2019).

Me starta allereie hausten 2019 med å førebu oss til masteroppgåva. Eksamen i faget ME6-501 Forskingsdesign og metode var den ferdige prosjektskissa vår. Gjennom året bygde me opp prosjektskissa del for del. I tillegg til å lære om og arbeide med metode og design, gjennomførte me litteratursøk knytt til valt emne og problemstilling. Eg starta litteratursøket i høgskulebiblioteket si søketeneste, Oria, men utvida til Eric og Google Scholar. Sidan PPT er eit norsk fenomen, måtte eg velje andre søkjekriteria når eg søkte på engelsk. Eg fekk etterkvart ein del treff, også på artiklar og masteroppgåver. Ved å studere kjeldelistene i interessante bøker, artiklar og oppgåver, fekk eg gode tips til vidare lesing. Det meste var tilgjengeleg online, eller via høgskulen. Ei masteroppgåve eg fann om eit ganske likt tema var ikkje offentleg publisert. Eg prøvde å få tak i denne frå forfattar, men utan hell.

Aktuelle funn frå litteratursøket er omtalt i kapitlet om kunnskapsstatus.

4.4.2. Rammeverk

I fase to handlar det om å velje ut aktuell teori til oppgåva. Teorivalet avhenger av mange forskjellige faktorar som til dømes relevans og bruksmoglegheit i forhold til problemstillinga. Teorien skal tilby klare definisjonar og samanhengar som er moglege å følgje med tanke på å lage eit teoretisk rammeverk for prosjektet. Fase 1 og fase 2 er innbyrdes avhengige då fase 1 kan hjelpe til med at ein får innsikt i eksisterande kunnskap om problemet, og ikkje baserer teori i fase 2 på myter og haldningar (Brandt & Sprogøe, 2019).

Ut frå funna eg gjorde i litteratursøket i fase 1, blei det raskt klart for meg at eg måtte finne teori kring systemarbeid og organisasjonslæring. Senge (2006) sin teori om dei fem gjensidige avhengige disiplinane for ein lærande organisasjon og Fixsen et al. (2005) sin teori om eit rammeverk for implementering peika seg ut. I tillegg var teori om tolkingsfellesskap og

pedagogisk systemarbeid aktuell (Fasting, 2018; Fasting & Sundar, 2018). Av leiingsteori, henta eg inn Emstad og Postholm (2014) sin teori om instructional leadership og Argyris og Schön (1996) sin teori om enkelt- og dobbelkretslæring. Eg hadde, på dette tidspunktet, også sett for meg at teori om inkludering og inkluderande spesialundervisning skulle få ei sentral rolle i oppgåva. Eg visste dessutan at eg måtte finne noko teori om samarbeid, men denne fann eg ikkje før etter at intervjuet var gjennomført.

4.4.3. Identifisering

Gjennom lesing av valt teori vel ein ut og presiserer teorien sine kjerneomgrep (kategoriar) og modellar til bruk i analysearbeidet. Ein viktig funksjon for denne fasen er å hjelpe til med å strukturere empiriinnsamlinga, til dømes gjennom intervjuguiden (Brandt & Sprogøe, 2019).

Med utgangspunkt i kunnskapsstatus og teoretisk rammeverk, utarbeida eg intervjuguiden. Eg bygde intervjuguiden opp tematisk knytt til kategoriane samarbeid, organisasjonslæring, pedagogisk systemarbeid og inkludering. Målet var å stille spørsmål innaføre kvart tema for å utdjupe intervjupersonen sine erfaringar, og er i følge Thagaard (2018) ein god måte å gjere det på når ein på førehand har bestemt kva tema intervjuet skal handle om, og når ein skal basere analysen av dataa på å samanlikne kva alle personane har sagt om dei same temaa. Ut frå kategoriane knyta eg spørsmål opp til mellom anna forklaring og forståing av omgrep, organisering og rolleforståing. Intervjuguiden ligg som vedlegg til oppgåva.

4.4.4. Koding

Fase 4 handlar om å aktivt nytte omgrep og kategoriar til å strukturere og kode innsamla empiri. I ein teoridreven analyse blir fokus avgrensa av valte teoretisk omgrep. Det er altså ein fokusert koding (Brandt & Sprogøe, 2019).

I denne fasen kjem det tydelegare fram at eg jobbar noko abduktivt, og ikkje har eit rein deduktiv tilnærming. Eg har tolka dataa i lys av eksisterande teori, men har også utvikla teori på grunnlag av systematisk analyse (Thagaard, 2018).

Etter å ha transkribert intervjuet, gjekk eg systematisk til verks med å kode materialet for å skape ein oversikt. «Koding handlar om at sortere og på sikt skape orden i din empiri» (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 40). Ved å nytte ulike fargar for dei ulike kategoriane, markerte eg omgrep og setningar som var interessante ut frå tema og teori. Samstundes prøvde eg å vere open i kodinga mi, og var på jakt etter nye omgrep og interessante sitat. Desse noterte eg

med blyant i margen. Eg gjorde det same tre gonger med kvart av dei transkriberte intervju, kvar gong med ope sinn, og fekk etterkvart betre og betre kjennskap til intervjumaterialet. Eg merka at «*Kodning giver modning!*» (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 43).

Ut frå understrekningane mine og notata i margen på dei transkriberte intervju, henta eg ut aktuell empiri. Eg laga meg eit rekneark der eg tok for meg dei fire hovudtemaa samarbeid, organisasjon og leiing, pedagogisk systemarbeid og inkludering. I tabellen under er det eit døme frå organisasjon og leiing.

Meiningseining - sitat	Kven	Kondensert meningseining	Kategori/kode	Tema
Organisasjon og leiing				
<i>Som skuleleiar må eg vere kjempetydeleg på forventningane og samstundes på ein måte modellere.</i>	Rektor	Skuleleiar på vere tydeleg på forventningane. Må modellere.	Forventning.	Organisasjonslæring. Skuleutvikling

Figur 3: Døme på koding

Eg henta ut interessante sitat, noterte ned kven som hadde sagt det, og prøvde å skrive med eigne ord kva personen sa (kondensert meningseining). Brandi og Sprogøe (2019) kallar dette for analysepointer. Fram til dette punktet jobba eg stort sett deduktivt, fordi eg i utveljinga og strukturering av sitata tok utgangspunkt i kategoriar og omgrep som eg hadde utleda frå teorien (Brandi & Sprogøe, 2019; Thagaard, 2018). I dei to siste kolonnane, kategori/kode og tema gjekk eg meir induktivt til verks. Det var her notata i margen blei sett i samanheng med sitata. Det førte og til at eg også henta inn sitat som låg litt på sida av dei fire kategoriane eg hadde sett for meg i starten. Eg prøvde i kategori og tema her å vere open for at nye kategoriar, kodar og tema kom fram. Desse viste seg å vere svært nyttige i etterkant, og førte til at eg måtte hente inn fleire nye teoriar til det teoretiske rammeverket for oppgåva. Det hjelpte meg også til å finne ut kva teori om samarbeid som var aktuell. Teori som eg henta inn her var mellom anna teori rundt profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves & O'Connor, 2018; Nilsen, 2020; Paulsen, 2019), om den pedagogiske verdikjeda og mellomleiaren (Paulsen, 2019) og samskapt læring (Klev & Levin, 2021).

4.4.5. Fortolkning

Fortolkinga er den delen av analysen der resultatata skal samlast med eit mål om å skape ei heilskapleg forståing. I fortolkinga koplar ein saman valt teori og eigne resultat på problemstillinga, og skriv ned kva ein er blitt klokare på og kva ein kan konkludere med. I ei

kvalitativ undersøking handlar mest om forståinga av det undersøkte fenomenet, og mindre om rein stadfesting av teori (Brandi & Sprogøe, 2019).

Etter å ha ferdigstilt reknearket der eg samla all empirien frå intervju, tok eg utgangspunkt i dei ulike temaa som kom fram frå kodinga. Eg samanlikna, samanfatta og tolka funna frå dei tre intervju i avsnitta. Det blei til dømes tydeleg for meg at eg måtte trekkje inn teori om legitimitet, og samle dette som eige avsnitt under eit punkt om leining. På denne måten gjekk eg fram til eg hadde henta inn alle dei interessante funna frå intervju. Det blei mange sider og mykje interessant empiri. Til slutt prøvde eg å samanfatte funn frå dei ulike temaa i korte avsnitt undervegs.

4.4.6. Rapport

Fase 6 handlar om å kommunisere budskapet frå analysane i ein strukturert tekstform (Klev & Levin, 2021).

Eg tok utgangspunkt i dei temaa som viste seg då eg skreiv kapitlet om analyseresultat, og brukte desse til å drøfte funna opp mot teorien i drøftingskapitlet i oppgåva. Drøftingskapitlet har fått tema basert på teoretiske omgrep og empiriske funn, og eg har prøvd å kommunisere analysane mine i strukturert tekstform. Det er i drøftingskapitlet i fase 6 eg har kopla saman teori og eigne resultat, sjølv om dette hjå Brandi og Sprogøe (2019) ligg i fase 5.

4.5. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet viser til om forskinga er gjort på ein tilsynelatande påliteleg og tillitvekkande måte. Omgrepet reliabilitet *«refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene»* (Thagaard, 2018, s. 187).

Thagaard (2018) viser vidare til at reliabilitet har referanse til repliserbarhet. Dersom ein annan forskar nyttar dei same metodane som meg, skal han komme fram til dei same resultatata. Difor blir det viktig at eg gjer forskinga mi på ein så transparent og synleg måte som mogleg, at eg viser korleis eg har gjennomført undersøkingane, at eg gjer greie for utviklinga av data i løpet av forskingsprosessen og kva vurderingar som ligg bak tolkingane. Eit anna spørsmål er om resultatata frå intervjuundersøkinga mi er generaliserbare. Det vil seie om kunnskapen som blei produsert i intervjusituasjonen, kan overførast til andre relevante

situasjonar? (Kvale & Brinkmann, 2015). Sidan eg har valt å ha eit strategisk utval, er funna mine i utgangspunktet ikkje representative for alle skular i Noreg. Eg har i undersøkinga mi vore på jakt etter modellar for samarbeid om pedagogisk systemarbeid mellom skule og PPT. Desse modellane vil likevel kunne ha overføringsverdi for andre skular.

Validiteten til prosjektet blir presisert gjennom å stille spørsmål «*om de tolkninger vi kommer fram til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert*» (Thagaard, 2018, s. 189). Det er viktig å kritisk vurdere analysane eg gjer, og prøve ut om det er alternative perspektiv som kan gi relevant forståing. I så fall bør eg utforske desse og seie noko om kvifor dei ikkje er aktuelle å sjå nærare på.

For å unngå utfordringar kring validitet, vil eg ikkje sjå på eigen skule eller eigen kommune i denne undersøkinga. Kommunen eg jobbar i er liten, og det ville lett bli tydeleg kva skule eg har henta informasjon frå. At eg er leiar på skulen/ i same kommune, vil raskt kunne gi usikkerheit kring validitet; seier intervjupersonen det han faktisk meiner, eller seier han det han trur at eg vil høyre? Er han redd for at det vil få følgjer for arbeidsforholdet vidare om han seier seg ueinig i eksisterande praksis? Eg valde difor å heller nytte mine erfaringar innan pedagogisk systemarbeid som eit bakteppe og erfaringsgrunnlag for problemstillinga eg ville utforske.

4.6. Forskingsetikk

Denne undersøkinga ser på skuleleiar og PP-rådgjevar si erfaring med samarbeid om pedagogisk systemarbeid på ein skule. Det er blitt handsama personopplysningar og lydfiler, og undersøkinga var difor søknadspliktig hjå Norsk senter for forskingsdata (NSD). Søknaden blei godkjent av NSD 10.11.2020. Vurderinga ligg som vedlegg til oppgåva.

Deltakinga i prosjektet var frivillig og informantane blei, på samtykkeskjemaet, bli informert om at dei når som helst i prosessen kunne trekkje seg. Data ville då bli sletta. Alle tre informantane stilte seg positive til undersøkinga og skreiv under på samtykkeskjemaet.

I oppgåva har eg gjort mi tolking av datagrunnlaget eg fekk frå intervjupersonane. Det kan vise seg at deltakarane har ei anna meining eller forståing kring dette enn det eg har hatt, noko som kan reise etiske problemstillingar (Thagaard, 2018, s. 196). For å gjere dette problemet minst mogleg, gjorde eg mitt beste for å vere tru mot det intervjupersonane sa. I intervju

prøvde eg å få tak i deira forståing av omgrep og situasjonar, for lettare å kunne gjere mest mogleg presise analysar i etterkant, og gi deltakarane ei oppleving av å ha blitt forstått av meg som forskar.

For å gjere oppgåva mest mogleg anonymisert, har eg i kapitlet om analyseresultat skrive alle sitat på nynorsk. Dette for å unngå at dialekta til informantane kjem fram, og på den måten gjere sitata meir anonyme.

5. Analyseresultat

Analyseresultatet under er funn frå intervju med rektor, PP-rådgjevar og skulerådgjevar. Dei tre høyrer til same kommune. PP-rådgjevar er fast kontaktperson frå PPT på skulen. Eg har i dette kapitlet valt å organisere analyseresultatet tematisk. Eg vil starte med leiingsaspektet, for deretter å gå over på samarbeid og systemarbeid, før eg til slutt vil sjå på organisasjonslæring. I analyseresultata har eg samanfatta det dei tre intervjujupersonane har sagt. Eg har prøvd å vere tydeleg på kven som har sagt kva, og teke med sitat for å belyse interessante funn.

5.1. Den tydelege leiaren

5.1.1. Tett på

Alle tre informantane har vore tydelege på at skuleleiar må vere tett på i utviklingsarbeidet. Rektor seier at dette er spesielt viktig i situasjonar der det ikkje fungerer optimalt. *«Det å finne eit forpliktande verdigrunnlag som det går an å styre etter, det kan utfordre nokon. Og det er klart at nokon må jobbe med seg sjølv og nokon blir ganske kraftig utfordra av oss i leiinga på korleis dei skal møte elevane sine.»* Både rektor og inspektørane er aktivt ute i klasserommet og har rettleiing med lærarane, noko PP-rådgjevar også stadfestar. Ho viser til ei endring på skulen i samband med dette. No er skuleleiinga med i grupper, samarbeider med lærarane, modellerer og bruker meir tid på dette. Desse utsegnene er i tråd med det skulerådgjevar legg fram som skuleeigar sitt syn på rektor si rolle i utviklingsarbeidet; både rektor og inspektør skal vere i klasserommet og tettare på prosessen i personalet i alle fasane i utviklingsarbeidet. Det at rektor er tettare på praksisfeltet ved å vere mykje meir ute i klasserommet og observere, gir ein større legitimitet i utviklingsarbeidet på skulen, seier ho.

«Det er frykteleg lang veg frå presentasjonen til klasserommet», uttrykkjer PP-rådgjevar. Ho legg vekt på at alle dei tilsette må jobbe for å dra ned det dei høyrer og lærer, og relatere det til noko som kan brukast i klasserommet, elles blir det gløymt ut på vegen. *«Ein ting er å vere einige, men og å bli inspirert. Å faktisk gjere tanken om til eigen praksis. Det er ein høg terskel for veldig mange.»*, seier rektor. Han kjenner også på ein frustrasjon på at ein ikkje er komme lenger av og til. Han meiner at det er ein tendens i skulen til at ein blir inspirert, og veit at det ein høyrer er rett, men likevel endrar ein praksis i forbausande liten grad. Han seier at det er i varierende grad skulen får det til. *«Ein ting er endringsvilje, men*

endringskompetanse er noko anna.» Han viser til at det blir komplisert når ein skal inn og rettleie på det som går på personlege eigenskapar, og legg ikkje skjul på at dei er inne i nokre krevjande rettleiingssituasjonar på skulen.

Rektor og inspektør må vere tett på prosessen og det som skjer i klasseromma. Likevel opplever informantane at det er lang veg frå presentasjonen til faktisk endring i klasserommet.

5.1.2. Legitimitet

PP-rådgjevar er bestemt på at dei tydelege forventningane rektor stiller, er avgjerande. Ho skildrar at eit godt samarbeid med skulen er at *«leiinga på skulen presenterer meg ... seier at «her er (NN) frå PPT. Ho har ein god kompetanse i forhold til ordinær opplæring, men og i forhold til spesialundervisning og elevar som slit. Ta kontakt med ho når det er noko de lurar på.»* Då hadde eg eigentleg eit mykje betre utgangspunkt. For då hadde rektor gitt meg legitimitet, og gitt lærarane lov til å ta kontakt med meg.».

Og nettopp legitimitet er noko alle dei tre informantane trekkjer fram som ein viktig faktor for å få samarbeid, utviklingsarbeid og systemarbeid til å fungere. *«I forhold til PPT er min rolle som skuleleiar å forsøke å gi den rådgjevaren som kjem frå PPT legitimitet her på huset»*, seier rektor. Skulerådgjevar seier at det er viktig at ein har legitimitet inn i samarbeidet. Ho påpeikar at det heng saman med respekt, du kan ikkje berre kome inn og forlange ein legitimitet fagleg, du må vise det. Men ho er også tydeleg på at ho har ei forventning om at PP-rådgjevar må ha fagleg tyngde og forankring innan spesialpedagogikk, utgreiings- og rettleiingskompetanse for å få fagleg legitimitet.

5.1.3. Tillit

Eit anna viktig moment for å få til eit godt samarbeid, er tillit. *«Eg må byggje opp tillit mellom lærarane og PPT»*, seier rektor. PP-rådgjevar seier at *«Det blir min jobb å få til ein relasjon til lærarane. Det at lærarane kjenner at dei har ein tillit til meg, og at dei kjenner at eg har noko å bidra med.»* Skulerådgjevar uttrykkjer det same gjennom å påpeike at i eit samarbeid er det viktig at ein er trygg på kvarandre, stoler på kvarandre, respekterer kvarandre og har ein god dialog. Det at det er takhøgde i samarbeidet på denne skulen er noko både rektor og PP-rådgjevar verdsett høgt.

5.1.4. Inkludering

«Eg er oppteken av at me skal utvikle menneske... Hovudtanken vår med inkludering er at elevane våre skal oppleve å høyre til i eit varmt og forpliktande godt fellesskap.» Vidare seier rektor at det er lærarane si oppgåve å skape ein god atmosfære i klasserommet, der det er sånn at elevane kjenner seg likt, og foreldra opplever at læraren liker deira barn. Han er oppteken av at skulen skal dyrke fram det eleven har potensiale for å lukkast med, og ikkje bruke så mykje tid på dei områda eleven har lite føresetnad for å klare: «*Det sit djupt i lærarane her. Det er vanskeleg å frigjere seg frå å trene på gangtabellen.*» PP-rådgjevar er einig i at undervisninga må vere aktuell og opplevast relevant for elevane. Ho ser ei endring på skulen. Dei vaksne omtalar elevane med respekt, og dei diskuterer i større grad korleis dei sjølve kan gjere det i forhold til eleven. Det er altså dei vaksne som eig utfordringa, ikkje eleven. «*Inkludering er eleven si forståing av å vere inkludert. Det å vere ein del av fellesskapen. Det at eleven kjenner det. Det er ikkje det at dei skal vere inne i klasserommet, også tenkjer me at no er dei inkludert, men det er eleven si forståing*», seier PP-rådgjevar.

PP-rådgjevar ser òg meir aktivitet i klasseromma. Grupperomma blir berre brukt til spesifikk trening i korte økter, og alle elevane startar timen i klasserommet. Dette er i tråd med det rektor seier: «*Elevane skal hjelpast i fellesskapen. Dei skal ikkje ut å trene og dei skal på ein måte ha eit tilpassa opplegg kor ein på ein måte dyrkar fram dei områda som eleven har moglegheiter til å lukkast med. Og klart det er litt krevjande for lærarane. Så det føreset både språk og verdjar i botn dette. Og det føreset at me i leiinga er ganske tett på*». «*Eg trur jo kanskje effekten av undervisninga er vel så god når du er i ein fellesskap med andre*», seier skulerådgjevar. Ho legg vekt på at eit godt alternativ til spesialundervisning på grupperom er at eleven får hjelp av spesiellærar eller fagarbeidar inne i læringsfellesskapen med andre elevar, eventuelt har med seg nokre elevar på gruppe. Ho definerer inkludering som at «*alle elevar skal oppleve at dei er ein del av eit fagleg og sosialt fellesskap. At undervisninga blir lagt opp sånn at alle skal kunne ha eit utbytte av å vere i klasserommet, og at lærarane har lagt opp eit opplegg som ... treff alle og at dei har utbytte av det som skal gå føre seg*.» Dette er føringar som kjem sentralt frå og som etterkvart vil bli marsjordre. Likevel meiner ho at alternativ arena, som det er ulikt syn på i kommunen, er eit viktig tilbod for dei få introverte, inneslutta skulevegrarane. Det er viktig at fagpersonane lyttar til elevane.

Alle tre informantane legg vekt på at det er eleven si oppleving av å vere inkludert som er teljande når ein snakkar om inkludering. Eleven skal oppleve å vere ein del av fellesskapen. I tillegg skal eleven få eit tilpassa opplegg, helst inne i klassen. Dei er einige om at det ikkje er ønskjeleg å ha elevar i lengre økter «på grupperommet med ein vaksen». Elevane skal vere aktive og få hjelp i klasserommet. Unntaksvis kan dei gå ut for å trene på dugleikar. Her er nok skulerådgjevar litt meir tradisjonstru, ho er raskare til å tenkje at om eleven er med ute i ei lita gruppe, er det også bra.

5.2. Samarbeid

Eit samarbeid kan vere at ei gruppe fagpersonar sett seg ned og saman prøver å kome fram til kva som er det beste for eleven ved å spele inn gode tankar og bryne kvarandre. I dette må ein stole på kvarandre og respektere kvarandre. I samarbeidet må ein ha god forståing for at ein har ulike roller, og ein må møte som likeverdige partar, seier skulerådgjevar. Å avklare roller og forventningar er noko av det dei alle peikar på som viktig. Leiar er oppteken av å skape gode relasjonar, finne eit felles språk og ei felles forståing, og at gjensidighet er viktig. Også PP-rådgjevar er inne på at dette samarbeidet bør gi gjensidig utbytte til begge partar. Ho knyt gjerne dette til det å tipse kvarandre om teori, eller diskutere kva ein såg når dei er på klasseromsobservasjonar saman. Ulikt perspektiv og manglande vilje til å sjå den andre sitt perspektiv kan gjere samarbeidet vanskeleg, åtvarar skulerådgjevar. Det er difor viktig å møte kvarandre med forståing og respekt. Begge rådgjevarane er tydelege på at det er rektor sitt ansvar at det er eit samarbeid med PPT og at han må gi PP-rådgjevar den legitimiteten som trengs i dette samarbeidet. PP-rådgjevar seier at ho kan ha samtalar åleine med lærarane fordi ho *«veit kva leiinga står for og det er litt føreseieleg for meg, og det er det sikkert andre vegen og»*. Ho påpeikar at det er bra at rektor er tydeleg ovanføre lærarane på kva rolle PP-rådgjevar har på skulen, og at han gir lærarane lov til å ta kontakt med ho. Rektor seier sjølv at han er tydeleg på at han stiller ei forventning om at lærarane tek kontakt med PP-rådgjevar og diskuterer med ho.

5.2.1. Roller i samarbeidet

Skuleeigar si rolle i det konkrete samarbeidet mellom skule og PPT blir stort sett ivareteke av skulerådgjevar. Ho har ei koordinerande rolle i samarbeidet. Skulerådgjevar er klar på at skuleeigar har eit ansvar for å sjå til at det er samhandling mellom skulane og PPT, då dette er

fastsett i lovverk og forskrift. Men ho seier at *«jo mindre me treng å vere på banen, jo betre er det jo, for jo betre går jo samarbeidet føre seg.»*. Skuleeigar bistår skulane ved behov, eller om samarbeidet mellom skule og PPT ikkje fungerer, til dømes ved å vere med på møte mellom skule, foreldre og PPT som eit bindeledd i einskilde saker. Rektor er klar på at skuleeigar skal stille forventningar til han som skuleleiar, at han gjer jobben sin.

Rektor seier at si eiga rolle i samarbeidet med PPT er å gi legitimitet til PP-rådgjevar. Han skal stille tydelege forventningar til dei tilsette, men også til seg sjølv og resten av leiarteamet. *«Det er heilt avgjerande at leiar har hendene på rattet»*, uttrykkjer han, noko også skulerådgjevar nemner i sitt intervju. Skulerådgjevar seier vidare at *«skuleleiar har ansvar for at det skal gå føre seg i eit samarbeid. Han har eit ansvar for at elevane skal få eit godt tilbod på sin skule og vere ein aktiv bidragsytar inn i samarbeidet med PPT. Han må ha ganske god kjennskap til både det som skal gå føre seg på systemnivå og det som skal gå føre seg på individnivå.»* PP-rådgjevar er, som rektor, tydeleg på at rektor må gi henne legitimitet på skulen. Rektor må ta ansvar for skulen, og han er avgjerande for at samarbeidet med PPT skal gå bra: *«visst ikkje dei er interessert i, eller deltek i samarbeidet, så går det ikkje. Mi rolle som PP-rådgjevar inn i skulen er avhengig av at det er leiinga som tek ansvar for skulen. Eg kan ikkje gå inn og ta ansvar for noko på skulen, men eg kan, forhåpentlegvis, bringe noko inn, tilføre noko meir. Men det er veldig viktig at dei er medvitne si rolle i skulen med å gi meg legitimitet.»*

PP-rådgjevar skal kome med blikket utanfrå, seier skulerådgjevar. PPT skal ha fagleg tyngde, gi støtte og rettleiing og kome med faglege vurderingar ut frå sin ståstad. Rektor forventar at PP-rådgjevar er tett på og med i utviklingsarbeidet på skulen. PP-rådgjevar sjølv ser dikotomien i rolla si på skulen. Ho har den lovpålagte oppgåva å skrive sakkunnig vurdering i forhold til elevar der lova krev det. Men det ho bruker mest tid på, er dialogen med lærarane i forhold til elevar dei uroar seg for eller uro knytt til elevgrupper og klassar. Då nyttar dei pedagogisk analyse for å mellom anna sjå på styrker, oppretthaldande faktorar og aktuelle tiltak. PP-rådgjevar er med i diskusjon, observerer og rettleier lærarane, altså det systemretta arbeidet. Ho er også med i møte mellom skulen og føresette ved behov. Rolla hennar i desse møta kan vere å vere ein utanforståande tredjepart som kan hjelpe dei andre å oppnå ei større forståing og tryggleik i møtet. Ho kan til dømes trygge foreldra på at ho er til stades på skulen og rettleiar lærarane; Barnet ditt får den oppfølginga han eller ho treng. Ho kan også fungere som ei støtte i eit vanskeleg foreldresamarbeid.

Informantane er litt meir vage når det gjeld **lærarane** si rolle i samarbeidet mellom PPT og skule, men nokre punkt er dei meir klare på: Rektor er tydeleg på at alle lærarane på skulen er forplikta til å jobbe etter skulen sine prinsipp for inkludering og språk. Han stiller tydelege forventningar til at lærarane tek kontakt med PP-rådgjevar for å diskutere elevar og klassar dei er uroa for. Det er lærarane som må eige relasjonen og arbeidet, for det er dei som har den beste og næraste relasjonen til elevane. PP-rådgjevar er oppteken av å få ein god relasjon til lærarane. «*For det er jo gjennom lærarane mykje av mitt arbeid går i forhold til elevane*», seier ho. Rektor seier at han og PP-rådgjevar skal lytte, tilby råd, hjelp og rettleiing, og på den måten gjere lærarane i stand til å teke vare på elevane. Rektor presiserer at det er dei vaksne på skulen som eig utfordringane, det er ikkje eleven som er problemet. Han utfordrar difor lærarane til å sjå på sin eigen praksis, og forventar at dei gjer jobben som trengs i klasserommet. Lærar har også ansvar for å hente inn løyve frå foreldra til å diskutere einskildeleven med PP-rådgjevar.

5.3. Pedagogisk systemarbeid

«Endring av praksis krev tid. Og det krev eit systematisk fokus over tid... Eg tenkjer at det er viktig for oss å lage planar som forankrar dette», seier rektor.

5.3.1. Strategiplan og samhandlingsrutine

Kommunen skulen ligg i har ein eigen strategiplan for skulane. Denne legg mellom anna vekt på at ein skal jobbe i gode profesjonelle læringsfellesskap. I strategiplanen er det stilt mål og forventningar til elev, lærar, skuleleiing og skuleeigar. Skuleleiar skal til dømes rettleie lærarar gjennom å stille spørsmål som fremmar refleksjon og utvikling, og dei skal gjennomføre skulevandringar. Skuleeigar skal vere tett på og stille krav, i tillegg til at dei skal rettleie i kvalitetsutviklinga. Det er forventa at skuleeigar, skuleleiinga og lærarane nyttar ulike analyseverktøy for skuleutvikling. Når dei ulike aktivitetane skal gjennomførast, er synleggjort i eit årshjul. Rektor synest at kommunen sin strategiplan er veldig god. Den styrer innhaldet i satsingane, men gir likevel rom for lokal fridom.

I tillegg til strategiplanen har kommunen kommunale rutinar for ulike delar av samarbeidet mellom skule og PPT. Denne er utarbeidd i samarbeid mellom skuleleiarane og skuleteamet til PPT. Sjølv om det blei køyrd prosessar, var det ulike oppfatningar om det konkrete innhaldet. Rutinen blei difor fastsett av skulesjef og leiar for PPT. Samhandlingsrutinen seier

at det skal lagast ein årleg samarbeidsavtale mellom skule og PPT. I denne avtalen skal det lagast ein datoplan for kontaktdagar og innhaldet på desse. Skulane har i utgangspunktet fast kontaktdag med PPT ein gong i månaden. Innhaldet på kontaktdagen er todelt. Det blir sett på konkrete elevsaker, men det skal også jobbast med fokus på kvaliteten i den ordinære opplæringa, inkludering og tilpassa opplæring på systemnivå. Skulerådgjevar meiner at denne faste strukturen på kontaktdagane gjer at skulane opplever meir systematikk og fokus. Før var det ein pedagog og ein psykolog frå PPT knytt til kvar skule. No har skulane ein fast kontaktperson. Det er sagt at det skal skrivast referat frå møta, noko som er skulen sitt ansvar. Skuleeigar veit ikkje korleis desse blir brukt vidare, bortsett frå at dei blir lagra i elevmappene om det gjeld einskildelevar. Skuleeigar får heller ikkje detaljkjennskap til kva som kjem ut av kontaktdagane, men dei har ein årleg runde med skulane knytt opp mot alt som går på Opplæringslova §§ 5-1 og 5-4.

Skulerådgjevar seier at rutinen har lagt rammeverket, men at skulane styrer og har noko fleksibilitet ut frå behov. Dette handlingsrommet meiner skulen at dei utnyttar godt. Skulen har jobba godt for å redusere talet på elevar som har vedtak om spesialundervisning. Så sjølv om dei i møta har spesielt fokus på dei elevane som ikkje lenger har rett på spesialundervisning, har PP-rådgjevar fått frigjort mykje tid til å jobbe meir førebyggjande i klassane og ut mot fleire elevar. Dermed får skulen nytta kompetansen hennar nærare elevane, og ho får meir tid til å vere fysisk til stades på skulen. PP-rådgjevar er faktisk på denne skulen 1 – 1,5 dagar i veka. Annakvar veke deltek ho på eit 2-timars møte i ressursteamet på skulen, og så å seie kvar tysdag er ho med på utviklingsøkta til lærarane. Resten av tida nyttar ho til kontaktdag der ho har oppfølging og diskusjon med lærarar i elevsaker, gjennomfører observasjonar, har rettleiing og er med på å drøfte resultat. Lærarar som har behov for samtale med PP-rådgjevar melder dette til inspektør, og så er det inspektør som sett opp ein møteplan for kontaktdagen. På denne måten har leiinga oversikt og kontroll over kva lærarar som nyttar PPT og kva dagane hennar på skulen blir brukt til.

5.3.2. Leiarmøte

Direktør for oppvekst er ein del av rådmannen (kommunaldirektør) sin stab og har ansvar for mellom anna skule og PPT. Kommunen har eigen skulesjef som har leiaransvar for rektorane. Avdeling skule er skulesjef sin støttstab av rådgjevarar som saman har det overordna

ansvaret på skuleeigarnivå for skulane i kommunen, og som følgjer opp skulane gjennom rettleiing og internkontroll. Skulesjef og PP-leiar er direkte underordna direktør for oppvekst.

Skulerådgjevar kan fortelje at kommunalsjef har kommunale leiarmøte ein gong i månaden med sine leiarar i oppvekstsektoren. I tillegg har skulesjef leiarsamling for rektorane, inspektørane og skuleteamet på PPT. Her er også skulerådgjevarane med. Desse store samlingane har ca. 50 deltakarar og blir berre gjennomført 2 – 4 gonger per år. Det er skulekontoret som bestemmer innhaldet på desse store leiarsamlingane. Som regel er det ei fagleg innleiing eller eit foredrag frå ein av skulerådgjevarane, eventuelt frå ein skule. Etterpå er det diskusjon i grupper og tilbakemelding i plenum. Gruppesamansetjinga varierer. På grunn av pandemien har desse møta vore på Teams det siste året. Dei ulike skulerådgjevarane jobbar med sine fagfelt, og skulerådgjevar sett pris på at dei får delta på leiarsamlingane for det er *«jo noko med å sjå heile biletet»*.

5.3.3. Ressursteam

Ressursteamet på skulen består av inspektør, PP-rådgjevar, skulen sin leserettleiar og sosiallærer, kvar alle bortsett frå PP-rådgjevar er tilsett på skulen. Leserettleiar er ein av lærarane på skulen som i halve stillinga si fungerer som ein forlenga arm av ressursteamet. Desse tidleg innsatstimane blir nytta til oppfølging av elevar ut frå ressursteamet sine ønskje og behov. I ressursteamet diskuterer dei elevar, spesielt dei elevane som har lite eller inga spesialundervisning. Får dei forventa læringsutbytte? Lærarane blir invitert inn på møta i ressursteamet og får leggje fram sine problemstillingar knytt til elevar eller klassar. På førehand skal lærar ha fylt ut eit skjema. Tanken til PP-rådgjevar og inspektør er at skjemaet skal vere enkelt å fylle ut, men det skal gi eit bilete på utfordringane og vere eit utgangspunkt for drøfting og pedagogisk analyse. PP-rådgjevar seier at dei ikkje har fått skjemaet heilt til å fungere etter intensjonen endå, men at dei er på veg. Målet er at skjemaet skal vere eit dynamisk og levande dokument som skal innehalde tiltak, evalueringar og justeringar. Når skjemaet blir nytta, er det ikkje same behov for referat. Skjemaet skal lagrast i elevmappene. Utfordringa no er at lærarane ofte gløymer å ta skjemaet med på oppfølgingsmøta. Rektor seier at inspektør skriv referat frå møta, og at desse er kjempeviktige i det vidare arbeidet. Ein går då tilbake til referata i seinare møte for å sjå korleis det har gått med eleven og om tiltaka har virka. Rektor sjølv er ikkje med i ressursteamet, så det er inspektør som leiar desse møta.

Diskusjonar i ressursteamet endar stort sett alltid med at PP-rådgjevar skal observere i klasserommet. Det blir sett opp ein dato for observasjon, og påfølgjande rettleiing. Skuleleiinga (då i hovudsak inspektør) er ofte med, som regel varierer det etter type sak. Generell uro knytt til til dømes lese- og skriveutfordringar tek ofte PP-rådgjevar åleine. Men når det er snakk om uro og utagerande åtferd, er som regel inspektør med. Dei kan gå inn kvar sin gong, men ofte er dei også inne i klassen samstundes. Dette gir, i følge PP-rådgjevar, begge partar eit godt utbytte, for ofte ser dei ulike ting når dei er inne. Dermed kan dei diskutere, lære av kvarandre og få ei betre forståing.

5.3.4. Kontaktdagar

Dersom leiinga ikkje har høve til å vere med, har PP-rådgjevar samtalar åleine med lærarane. Dette kjenner ho seg trygg på fordi ho veit at ho og skuleleiinga veit kva kvarandre står for. Ho er tydeleg i høve til lærarane på at ho ikkje kan svare for leiinga, og ber dei spørje leiinga direkte når dei lurar på den type spørsmål. Ho er klar på at ho ikkje er ein del av skuleleiinga. I etterkant av slike møte rapporterer ho alltid til leiinga. Dette for at dei skal vite ho gjer på skulen, og kva ho har sagt til lærarane. I desse uformelle konsultasjonane mellom lærar og PP-rådgjevar blir det ikkje nødvendigvis skrive referat. Men når det er noko som skal følgjast opp vidare, ber PP-rådgjevar lærarane om å lage eit notat som skal lagrast i elevmappa. Sjølv om lærarane ofte diskuterer saker anonymt, er det vel eit spørsmål om det i realiteten er anonymt. PP-rådgjevar kjenner etterkvart klassane så godt at ho fort veit kva elev det er snakk om. Ho er difor tydeleg på at lærarane må avklare med dei føresette. *«Eg har aldri opplevd at det ikkje har gått greitt»*, seier ho, og påpeiker vidare at ho stort sett gir rettleiing til lærarane for at dei igjen skal kunne gi ei betre tilrettelegging for eleven. Rektor synest det er flott at PP-rådgjevar raskt er med inn i klassane og får diskutert med lærarane, fordi det er så viktig å kome tidleg inn for å hjelpe elevane. Likevel er han litt betenkt på at dei opererer i ei gråsone, noko dei også har fått kritikk for. *«Men eg ser at det har så god effekt at det er noko me gjer fordi det er det beste for elevane. PPT kjem inn sånn kl. kvart på tolv i hjulet, og då er det jo eigentleg inga sak endå. Me tek jo sjølv sagt kontakt med foreldra når me diskuterer ungen vidare, men det er heilt avgjerande at me kjem inn så tidleg. Ofte løyser ting seg med ein gong»*, seier han.

5.3.5. Viktige faktorar i samarbeidet

Ein viktig suksessfaktor for at samarbeidet fungerer så godt med PPT på skulen vår er at me har ein fast PP-rådgjevar i alle sakene på skulen, og at me tenkjer likt, seier rektor. PP-rådgjevar støttar dette synet. Ho uttrykkjer det slik: *«Eg ønskjer jo å jobbe sånn eg jobbar på denne skulen i alle skular eg er på. Min tanke og min ide, min visjon, eller korleis eg meiner det burde vore, er jo den same for alle. Men det er på denne skulen eg har treft dei som har den same. Så difor har samarbeidet gått mykje kjappare og enklare, fordi me snakkar det same språket, har dei same tankane»*. Det at rektor på skulen er bevisst på at PP-rådgjevar sin kompetanse gagnar skulen mykje meir om ho er til stades på skulen i staden for å sitje på PP-kontoret og skrive sakkunnige vurderingar, er avgjerande. Ho seier sjølv at ho er avhengig av å bli brukt på den måten ho blir brukt på denne skulen fordi det gjer at ho får bruke kompetansen sin ut mot alle elevane.

«Eg er utanføre, men blir inkludert», forklarar PP-rådgjevar. Dette er noko ho sett pris på. For å få til noko på skulen, kjenner ho eit behov for å vite litt og kjenne til kulturen på skulen. Det nyttar ikkje å kome utanfrå og servere noko også gå igjen, seier ho. PP-rådgjevar er difor oppteken av å vite kva skulen jobbar med og har fokus på. Difor er ho med på utviklingsøktene, og tek utgangspunkt i innhaldet herfrå og hjelper lærarane med å byggje bru mellom teori og praksis. Det går ikkje om ho er lausriven frå utviklingsarbeidet på skulen.

PP-rådgjevar er også på ein annan skule i kommunen. Her klarar ho ikkje å jobbe på den måten ho vil, sjølv om ho bruker like mykje tid i arbeidet på denne skulen. Men tida her går mykje meir til utgreiing og møte kring einskildelevar. Problemet er, i følgje ho sjølv, at ho ikkje kjem i posisjon til å vere i forkant. Skulen bruker ho når situasjonen har låst seg, eller dei står fast. Det blir dermed mykje meir krise og brannsløkking. Samstundes har det *«ikkje vore noko sånn kultur for at PPT skal vere der, så lærarane ... blir brydd når eg kjem inn i klasserommet. Det blir sånn anstrengt. Så då får ein ikkje den dialogen med lærarane der ein heller kan førebyggje framfor å kome inn når det er krise»*. Ho meiner mykje av dette heng saman med at det er veldig fragmentert ansvar og oppgåver i leiargruppa på skulen. Dette gir mange ulike samarbeidspartnarar for PP-rådgjevar, og ho opplever at det er lite samanheng og struktur.

PP-rådgjevar veit at ho har vore utradisjonell i sin måte å jobbe på. Dette gjeld både nærleiken til elevane og ønsket om å vere tett på i klasserommet, vere i dialog med eleven og skulen for

å få tak i eleven si stemme. PP-rådgjevar trivst i klasserommet, og ønskjer ikkje å nytte meir tid inne på PP-kontoret. Då er det viktig for henne at hennar leiar veit kva ho gjer, og gir ho lov til å gjere som ho gjer. PP-leiar må vere oppdatert og stille seg til disposisjon. PP-rådgjevar treng at PP-leiar veit kva som er innføre lovverket, går god for det PP-rådgjevar gjer og korrigerer ho ved behov.

Nokre gonger er det fagleg usemje mellom PP-rådgjevar og skuleleiinga. Då bruker PP-rådgjevar å lese seg opp. Ho har funne ut at dei gjerne snakkar om det same, men på ulik måte. Andre gonger aksepterer dei berre at dei er ueinige. Det er heldigvis rom for spontanitet og faglege diskusjonar kring observasjon, teori og forskning dei imellom.

«Men så er det jo ei utfordring, at sjølv om ein ønskjer det å skulle jobbe mykje meir på systemnivå, mykje meir i samband med tilrettelagt, tilpassa, så er det jo likevel... at mengda av tilmeldingar går ikkje ned. Sånn at dei (PPT) bruker jo så ekstremt mykje tid på å jobbe individretta.» Skulerådgjevar seier vidare at ein ikkje kan gå inn å definere eit tal på kor mange elevar som skal ha spesialundervisning, for det vil alltid vere nokre elevar som vil ha behov for spesialundervisning. Reduksjonspotensialet ligg hjå dei elevane som ligg akkurat i skillet, der ein kan kompensere med betre tilrettelegging.

«Det er jo heile pakken i undervisninga som avgjer... Jo flinkare du er på tilrettelegging, inkludering, det å treffe den einskilde, jo mindre behov blir det kanskje for spesialundervisning på sikt», meiner skulerådgjevar, og legg vekt på at ein er avhengig av ei haldningsendring hjå lærarane for å sjå at dette er min elev som eg skal ta vare på og tilpasse undervisninga til. Det er ikkje nødvendigvis spesialundervisning som andre skal komme inn og ta seg av. Rektor er oppteken av at dei tilsette på skulen ser på kva dei sjølve kan gjere, og ikkje peiker på kva som er galt med systemet. Han er oppteken av kva forventningar dei tilsette skal ha til PPT, og seier sjølv at *«han har avliva ein del PPT-myter»*. PPT kjem ikkje med ressursar. Dei kjem heller ikkje med ferdige oppskrifter. Han utfordrar lærarane til å sjå på eigen praksis. I følgje han spør ikkje lærarane lenger om å få ressursar. Dei spør etter rettleiing og råd. I skulevandringane har dei gått frå å vurdere undervisning til heller å vurdere læringsutbyttet til elevane. Det er fokus på eleven si oppleving, ikkje dei tilsette si evne.

Etter år ha omorganisert og jobba målretta lenge, har skulen no færre elevar med rett til spesialundervisning, noko som betyr at fleire får hjelp i det ordinære. *«Sjølv om me har teke bort rett til spesialundervisning, har me ikkje teke bort talet på timar. Det gjer jo at me får*

større aksept her på huset og inn mot foreldra ikkje minst», seier rektor. Skulen har dei same ressursane, men dei kan brukast meir fleksibelt når færre av dei er bunde opp i vedtak om spesialundervisning. Denne måten å jobbe på sett enorme krav til samarbeid og føreset at lærarane har eit likeverdig ansvar for planelegging, gjennomføring og etterarbeid til undervisninga. Det er ei utfordring, og dei har lang veg att her, i følgje rektor.

På grunn av kommunen si organisering har ikkje skuleleiarane i kommunen faste møtepunkt med PP-leiar. Rektor skulle ønske at dei hadde hatt dette. Måten det er organisert på no synest han er problematisk, men det er eit følsamt tema og ein hamnar lett i ein skyttargravsdiskusjon når ein snakkar systemisk her, seier han. Rektor er også uroa for at kommunen kan kome til å endre på måten dei gir ressursar til skulane på, at dei går tilbake til å gi ressursar etter kven som han einskildvedtak. *«Då har me tapt»,* seier han. Føresetnaden for å få dette til er at skulane får ressursar etter elevfaktor. Samstundes er det viktig at skulen får ha PPT like mykje om dei har færre elevar som treng sakkunnig vurdering og vedtak. Om PP-rådgjevar blir trekt ut, ville ikkje skulen fått den vinn-vinn situasjonen ut mot alle elevane som dei har no. Rektor er redd organiseringa deira ikkje er nok systemisk forankra endå, og dermed ikkje personuavhengig heller.

5.4. Organisasjonslæring

Utgangspunktet for endringsarbeidet som blei sett i gang på skulen eg har sett på er, i følgje rektor, funn Thomas Nordahl presenterte på ein konferanse. Nordahl (2018) peika på at tradisjonell spesialundervisning ikkje alltid har ønska effekt. Dette var utgangspunktet for at leiinga på skulen byrja ein gjennomgang av språk og verdiar. Dei såg eit behov for endring. Både skulerådgjevar og PP-rådgjevar er tydelege på at det er viktig at utviklingsarbeidet på skulane er godt forankra i fag og forskning. Skulerådgjevar presiserer at det er viktig at ein er einige om det ein skal inn i: *«Kva er det? Kva skal utviklingsarbeidet gå i forhold til? Og då må ein jo ha medvit inn om kvifor har me kome fram til akkurat dette? Kva er det som gjer at dette er viktig for oss og kvar er det me vil? Kva er målet der framme?»* Dessutan må ein vere einig om prosjektet og vite kvar ein vil med det. Det er avgjerande at skulen har tydeleg mål og ønskje for utviklingsarbeidet og samarbeidet med PPT, for dette er det stor forskjell på på dei ulike skulane.

Alle dei tre informantane peiker på kor viktig forankringa er i utviklingsarbeidet.

Skulerådgjevar meiner det er lettare å forankre arbeidet i lærargruppa dersom lærarane kjenner at dette er nyttig for jobben dei gjer i klasserommet, og at dei opplever å ha vore med i prosessen. PP-rådgjevar føreslår å gi personalet ulike problemstillingar som dei skal tenkje over og diskutere. På denne måten kan dei lettare dra ideane ned og relatere dei til sin kvardag i klasserommet. PP-rådgjevar er med skuleleiinga i diskusjonsfasen og idémyldringa. «*Kva er viktig? Kva seier forskning? Kva seier teorien?*» Så jobbar skuleleiinga vidare med det og planlegg korleis dei vil leggje det opp for lærarane. Når tankane blir presentert for lærarane er PP-rådgjevar med. Ho tenkjer høgt i lag med lærarane, lyttar og stiller spørsmål. Ho opplever at frå å ha ein del omgåingsåtfærd i form av «dette har me prøvd før, dette fungerer ikkje», er lærarane mykje meir med no. Dei diskuterer, deltek, pushar kvarandre og stiller spørsmål. Det er rett og slett meir læring i fellesskap. Rektor er veldig oppteken av at utviklingsarbeidet må bli så sterkt forankra at det er personuavhengig og systemisk. Han presiserer at for å få dette til er det viktig «*at me jobbar system. At me skaper tillit, og at me har fokus i utviklingsarbeidet. Alle som jobbar her må forplikte seg på måten me jobbar på i inkluderingsprosjektet vårt. Difor startar eg kvart skuleår med å gå igjennom dette og forventningane me har*».

Rektor er oppteken av at lærarane følgjer opp utviklingsarbeidet og det som er bestemt på skulen: «*Som skuleleiar må eg vere kjempetydeleg på forventningane og samstundes på ein måte modellere... Når ting er bestemt, er me veldig tydeleg på at dette er du forplikta på - her ligg din pedagogiske fridom, og dette er di forplikting.*» Rektor er oppteken av at han som skuleleiar skal kvalitetssikre at lærarane gjer det dei skal og at elevane får utbytte av opplæringa. Og på denne skulen er det tydeleg at det er desse forventningane som gjeld. «*Det hender at eg minner folk på at visst du ikkje kjenner at du vil jobbe under denne plattformen her, så er gjerne ikkje denne skulen plassen for deg*». PP-rådgjevar har den same forståinga av rolla til rektor. Ho seier at skuleleiar må vere med i utviklingsarbeidet: «*Rektor seier at dette er noko me jobbar med her på skulen. Dette er noko som skal bli gjennomført i alle klasserom. Så om ikkje rektor legg den forventninga der, så blir det jo fort til at det blir lang veg frå presentasjon til klasserommet*». Han må altså stille forventningar og setje ei forventning om at dette skal det jobbast med og gjennomførast på skulen.

Funn frå intervjuet peiker på at forankring i fag og forskning er viktig når ein skal få til ei endring i organisasjonen. Det er viktig med tydelege mål for satsinga. Dei involverte må vite,

og bli einige om, kva endringa inneberer, og om det er noko som er mogleg å gjennomføre på skulen. Ein må innom alle dei tre fasane initiering, implementering og institusjonalisering i eit utviklingsarbeid. Stikkord som blir nemnt er systematisk arbeid, skape tillit, fokus, nok prosess og nok tid. Det er viktig at lærarane er med i prosessen, at det er stor takhøgd i diskusjonane og at lærarane blir høyrte. Ein får lettare til ei endring dersom lærarane ser nytteverdien endringa kan ha i møtet med elevane i klasserommet. Skuleleiinga og PP-rådgjevar drøftar endringa i lag og blir einige om korleis dei skal leggje ho fram for lærargruppa. Rektor stiller tydelege forventningar til korleis det skal jobbast på skulen og til at lærarane følgjer opp arbeidet. Hans jobb som skuleleiar er å kvalitetssikre arbeidet lærarane gjer samstundes som han modellerer ønska åtferd.

5.4.1. Skuleeigar

Skuleeigar føl tett opp og skal kvalitetssikre at skulane ved skuleleiar gjer det dei skal. Dei har resultatoppfølging med skulane der dei er på observasjon og har samtalar ut frå satsingsområda. Her ser dei også på korleis skulane jobbar. Gjennom faste samtalar med skuleleiinga, til dømes kring § 5-1, avslører dei raskt om det er noko rektor ikkje har følgt opp.

Skulerådgjevar seier at skuleeigar har ei overordna rolle i utviklingsarbeidet for skulane. Dei initierer og styrer mange av prosessane, og er den som syr det heile saman. Skulerådgjevar har mellom anna faglege innlegg om samarbeidet mellom skule og PPT i dei kommunale leiarmøta. Rektor har ei klar forventning til skuleeigar: *«Skuleeigar har ei rolle i å kvalitetssikre at me skuleleiarar på ein måte jobbar systematisk og godt innaføre kommunen sin kvalitetsplan, kartlegging, elevundersøking osv. Og så har dei ei form for, kall det kontrollfunksjon. Eg ønskjer eigentleg at skuleeigar skal ha høge forventningar til oss. Eg går ikkje i stress for det. Eg ønskjer eigentleg at nivået over meg skal ha tydelege forventningar til meg og utfordre meg som skuleleiar når det er behov for det.»* PP-rådgjevar nemnde ikkje noko om skuleeigar si rolle i utviklingsarbeidet.

5.5. Oppsummering

Informantane er samde om at det er viktig at skuleleiar er tett på det som skjer i skulen og dei tilsette, og at relasjonane innan organisasjonen og til eksterne samarbeidspartnarar må vere prega av tillit. Rektor seier at han er avhengig av at skulesjef har tillit til at han gjer det han

skal på skulen, med elevane i fokus. Lærarane må ha tillit til at skuleleiinga og at PP-rådgjevar vil deira beste, spesielt i observasjons- og rettleiingssamanheng. I samband med inkluderingsprosjektet og skulen si organisering av spesialundervisning, må foreldra kunne ha tillit til at skulen gir eleven den hjelpa han eller ho treng, også når eleven ikkje har vedtak om spesialundervisning, seier rektor. PP-rådgjevar er tydeleg på at ho har ei viktig rolle med å sjekke og trygge foreldra på dette. Informantane meiner at i samarbeidet er det viktig med avklarte roller og tydelege forventningar. Legitimitet er ein annan faktor som trer fram som avgjerande for at samarbeidet skal fungere.

Kommunen har ein strategiplan som gir retning for arbeidet i skulane. Samhandlingsrutinen mellom skule og PPT legg både føringar og opnar for moglegheiter for eit samarbeid om pedagogisk systemarbeid. Analyseresultatet viser korleis denne skulen og PP-rådgjevar har organisert sitt samarbeid mellom anna gjennom ressursteam og styrt innhald og organisering av kontaktdagane. I botnen for eit godt pedagogisk systemarbeid ligg ein god kultur for organisasjonslæring. Rektor gir tydeleg retning for utviklingsarbeidet på skulen og er klar i sine forventningar til lærarane.

Eg vil i neste kapittel sjå analyseresultata opp mot aktuell teori.

6. Drøfting

I dette drøftingskapitlet vil eg gå frå individfokus til heile organisasjonen. Eg startar med å sjå på mellomleiaren og leiaren. Kva er viktig i eit pedagogisk samarbeid og når heile organisasjonen skal lære? Legitimitet og tillit er to stikkord som er viktige i denne samanhengen. Deretter vil eg sjå på pedagogisk systemarbeid. Kva seier teorien, og korleis har denne skulen løyst dette? Herfrå trekk eg trådane vidare til den pedagogiske verdikjeda, før eg ser på organisasjonslæring. Ved å gå frå individ til heile organisasjonen ønskjer eg å få fram korleis dei små delane saman byggjer ein heilskap for å få til ein lærande organisasjon.

6.1. Den samarbeidande leiaren

Det finst mykje forskning og faglitteratur om skuleleiing. Og berre det faktum at kommunar i stillingsutlysingar ønskjer at skuleleiarane skal ha vidareutdanning innan skuleleiing, som til dømes rektorskulen, viser at rolla som skuleleiar er kompleks og utfordrande. I analysen min gjorde eg mange funn kring leiing av organisasjonsutvikling og samarbeid om pedagogisk systemarbeid. Mange av oppgåvene innan dette var delegert til inspektør. Han kjem inn i arbeidet i sin funksjon som inspektør. Eg vil difor starte drøftinga med å sjå på mellomleiaren. Deretter ser eg meir på den tillitsbaserte leiaren og den tydelege leiaren, noko som vil vere viktig og gjelde både rektor og inspektør som leiarar, fordi dette er knytt til leiarstil og er overordna funksjonen mellomleiar og leiar.

6.1.1. Mellomleiaren

Mellomleiaren på denne skulen har stillingstittel inspektør. Det er inspektør som leier og skriv referat i ressursteamet på skulen. Det er også han som har kontakt med PP-rådgjevar, og som sett opp møteplan for henne på kontaktdagane. Og det er inspektør som samarbeider med PP-rådgjevar om skjemaet lærarane skal nytte i samband med uro for elevar. Gjennom inspektør sørger rektor for at leiinga rettleier lærarane, evaluerer undervisninga og føl opp skulen sin undervisningspraksis. Denne måten å jobbe på er i tråd med den tredje dimensjonen frå instructional leadership, der det også blir sett fokus på at det ikkje nødvendigvis er rektor som må gjere dette åleine, men at han er ansvarleg for at det blir gjort (Emstad & Postholm, 2014; Hallinger, 2005). Ut frå intervjuet ser det også ut til at det er inspektør som i praksis er med PP-rådgjevar på observasjonar i klasseromma. Det er difor tydeleg at han ikkje viser uvilje til

å følgje opp lærarane si undervisning. Det er heller ingenting i funna frå intervjua som tyder på at lærarane yter motstand eller opposisjon på at inspektør skal praktisere pedagogisk leiing i form av observasjon og rettleiing på skulen. Dette er funn som er positive i forhold til det Paulsen (2019) skisserer kan vere ei utfordring for mellomleiar. Inspektøren på denne skulen har truleg fått autoritet og handlingsrom av rektor til å ta seg av denne oppgåva innan det pedagogiske systemarbeidet på skulen, noko Paulsen (2019) meiner at mellomleiar er heilt avhengig av i si rolle, og som Lillejord og Børte (2018) meiner er ei viktig oppgåve for mellomleiar. Det som derimot er usikkert er om han har formell utdanning og kunnskap nok for å få til ei dobbelkretslæring i rettleiingsøktene, eller om det er rektor som tek denne oppgåva i fellesmøta og i møte med lærarane (Argyris & Schön, 1996; Lillejord & Børte, 2018; Paulsen, 2019).

Rektor er formell leiar på skulen og har personalansvar. Han sit difor i ein posisjon der han kan stille forventningar og krav til lærarane fordi han har mynde til å gjere noko med det om lærarane ikkje følgjer opp. Den same maktposisjonen har han i høve til inspektørane på skulen. Så lenge inspektør ikkje har personalansvar for lærarane, er han heilt avhengig av eit tett og godt samarbeid med rektor for at det han driv med ikkje skal bli for laust kopla til rektor sin agenda. Kor vidt lærarane går direkte til rektor med det dei meiner er alvorleg, eller om dei nyttar inspektør til alle dei sakene som har med spesialundervisning og PPT å gjere, seier funna ikkje noko om. Men om det er tilfelle at dei då hoppar over inspektør, er dette eit problem om rektor lar det skje (Lillejord & Børte, 2018).

Paulsen (2019) åtvarar mot at mellomleiar kan kome i eit vanskeleg vakuum om ikkje rektor tek i bruk sin formelle styringsrett. Han kan rett og slett føle seg «klemt i midten», som Lillejord og Børte (2018) kalla ein sandwiched posisjon. Det ser ikkje ut til å vere noko problem på denne skulen. Rektor seier mellom anna at han som leiar synest «*lesepliktavtalen til lærarane er ei gedigen tvangstrøye*», men gir samstundes uttrykk for at han er tydeleg i forventningane til lærarane sine arbeidsoppgåver og at han klarer å setje av nok tid til samarbeid for lærarane.

6.1.2. Den tillitsbaserte leiaren

«*Me er ganske tett på*», seier rektor og viser til at skuleleiinga er tett på, både for å skape ein god atmosfære, og når det ikkje fungerer sånn som han meiner at det skal optimalt. For å få til ei endring i organisasjonen, er den administrative støtta og rettleiinga dei tilsette får

nødvendig (Fixsen et al., 2005; Roland, 2015). Leiinga må vere tett på det som skjer i klasseromma og dei tilsette, meiner informantane. PP-rådgjevar og i hovudsak inspektør gjennomfører observasjonar, eller skulevandringar, i klasserommet etter avtale med lærar. Ved å basere skulevandringa på tillit og openheit om hensikt, kan skuleleiar, ved å vise ei verdsetjande leiarstil få til god læring hjå lærarane (Skrøvset & Tiller, 2011). Også her blir skulekulturen og dei personlege relasjonane viktige, for å unngå motstand og negative emosjonar (Skrøvset & Tiller, 2011). Verdsetjande leiing heng tett saman med det å vise personleg omsorg for dei tilsette, både når det gjeld personlege og profesjonelle forhold, som Robinson (2014) meiner er ein av faktorane for å oppnå tillit som leiar i personalet.

Å byggje tillitsrelasjonar er ein av dei tre leiardugleikane Robinson (2014) seier at ein leiar må ha for å kunne bruke dei fem dimensjonane i elevsentrert leiing. Rektor og PP-rådgjevar legg mest vekt på at kor viktig det er at lærarane har tillit til PP-rådgjevar. Dei snakkar ikkje om at lærarane skal ha tillit til skuleleiinga. Skulerådgjevar trekk inn kor viktig det er at ein i samarbeidet er trygg på kvarandre, at ein stoler på kvarandre og at ein respekterer kvarandre.

Dei andre to leiardugleikane leiaren bør ha i følge Robinson (2014), er evna til å anvende relevant kunnskap og dugleik i å kunne løyse komplekse problem. Rektor viser til at dei ser til relevant forskning og teori, dei lyttar til lærarane sine utfordringar og elevefaringar og dei nyttar dataa som dei får frå elevundersøkinga. Siste elevundersøking viste til dømes at elevane har hatt ein dalande motivasjon til skulearbeidet. Dette er nå noko skulen no har gripe fatt i.

6.1.3. Den tydelege leiaren

«Det hender at eg minner folk på at viss du ikkje kjenner at du vil jobbe under denne plattformen her, så er gjerne ikkje denne skulen plassen for deg.» Dette utsegna frå rektor viser at han er tydeleg i sin kommunikasjon til lærarane. Han viser til at han har klare forventningar til at dei tilsette følgjer opp skulen sin visjon, satsingar og det som er bestemt i fellesskap. Både rektor og PP-rådgjevar sine utsegner peiker mot at rektor sin leiarstil ligg tett opp mot instructional leadership (Emstad & Postholm, 2014). Med fokus på ein tydeleg visjon og klare mål for arbeidet, er han klar overfor dei tilsette på kva for retning han vil at skulen skal i. Påminning om korleis det skal jobbast på skulen er fast programpost ved skulestart kvart år. I tillegg er han merksam på korleis lærarane snakkar seg i mellom og språket dei nyttar når dei skriv om elevar. Høyrer eller ser han noko som ikkje er i tråd med ønska praksis, tek han det opp med den aktuelle læraren. Ein del av rektor si oppgåve som skuleleiar er å ta tak i

tillitsbrot på ein effektiv måte (Robinson, 2014). Sitatet over kan tyde på at rektor vel ei hard tilnærming. Han er tydeleg ovanføre dei tilsette, både i forventningar og egne synspunkt, og ser ikkje ut til å gå inn for ein mjuk tilnærming med mål om å beskytte sin relasjon til læraren. Det er usikkert ut frå funna om rektor sjekkar ut gyldigheten av egne synspunkt, som i følge Robinson (2014) er den beste måten å gå fram på.

Vil ein så tydeleg leiar, som rektor let til å vere, få lærarane med seg, eller kan det hende at ein skilde blir skremt av klar tale og tydelege forventningar? Og kva gjer dette med personleg meistring som Senge (2006) viser til som eit viktig element for å få til organisasjonslæring?

6.2. Legitimitet og tillit

Legitimitet er noko alle tre informantane trekk fram som ei avgjerande punkt for å samarbeidet mellom skule og PPT skal fungere. Irgens (2012) skriv at legitimitet handlar om kva dei tilsette opplever som akseptabelt, gjerne uavhengig om det er legalt eller ikkje. Det er behov for at lærarane oppfattar råda som PP-rådgjevar kjem med som legitime.

Skulerådgjevar knyter inn den faglege legitimiteten i dette, og påpeiker at PPT må ha fagleg tyngd i arbeidet sitt på skulen. Både rektor og PP-rådgjevar er tydelege på at dei meiner det er avgjerande at rektor gir PP-rådgjevar legitimitet inn mot personalet dersom samarbeidet mellom skule og PPT skal fungere. Dermed vil rektor mellom anna få sin legitimitet gjennom rimeleg utøving av formell autoritet og i si rolle som formell leiar. PP-rådgjevar, som ikkje er formell leiar på skulen, får sin legitimitet gitt av rektor, samstundes som ho sjølv står fram med relevant erfaring og kunnskap som hjelper lærarane på skulen (Robinson, 2014).

Det som likevel er interessant, er at ingen av informantane sett legitimiteten opp mot det legale. Dei legale krava som rektor kjem med gjennom sine tydelege forventningar og utsegn, kan gjerne virke skremmande eller truande for ein skilde lærarar. Tillit i samarbeidsrelasjonen kan gjere det lettare å akseptere krava, i følge Irgens (2012), noko også PP-rådgjevar nemner som ein viktig faktor. Dewitt (2018) peiker på kor viktig det er at leiar har tillit hjå lærarane når han skal gi tilbakemeldingar etter klasseromsobservasjonar. Har han ikkje klart å skaffe seg denne tilliten, og skapt dei gode relasjonane, vil ikkje lærarane klare å ta til seg rettleiinga. Både rektor og PP-rådgjevar ga uttrykk for at klasseromsobservasjonane og rettleiinga med lærarane går bra, og at lærarane stort sett ønskjer at leiinga og PP-rådgjevar kjem inn i klasserommet for å observere og gi dei tips til korleis dei kan gjere ting betre for

elevane. Dette tyder på at dei har tilliten og relasjonane på plass, og at dei har læringa i klasserommet i fokus.

Alle funna eg har gjort tyder på at rektor har tillit hjå PP-rådgjevar og dei tilsette. Utan denne tilliten er det stor fare for at skuleleiinga ville møtt mykje motstand i strukturar, endringsarbeid og i relasjonane (Dewitt, 2018; Irgens, 2012; Roland, 2015; Skrøvset & Tiller, 2011). Dette kunne gjerne ført til at lærarane ikkje tok kontakt med PP-rådgjevar på kontaktdagane, ikkje melde saker opp til ressursteamet og at dei ville motsett seg klasseromsobservasjonar og rettleiing. Ein ville kanskje fått meir lukka klasserom (Paulsen, 2019). Dette ville mest sannsynleg vore negativt for det pedagogiske systemarbeidet mellom skule og PPT.

Funna viser tydeleg at rektor har god oversikt over strukturane på skulen og at han stiller tydelege forventningar til dei tilsette. Samstundes har han gitt inspektør ansvaret for å leie ressursteamet på skulen. Det er også inspektør som lagar oversikten over PP-rådgjevar sine avtalar med lærarane på kontaktdagane, og det er i hovudsak inspektør som er med PP-rådgjevar på klasseromsobservasjonar. Det vil seie at rektor har ei klår formeining om korleis han vil ha det med tanke på spesialundervisning, inkludering og verdisyn på skulen, men han lar inspektør og PP-rådgjevar, som ikkje har mynde på skulen, ta seg av utføringa av dette i praksis. Dette kan vere risikabelt, for alle funn tyder på kor viktig leiinga er for organisasjonsutviklinga ved ein skule (Emstad & Postholm, 2014; Robinson, 2014; Roland, 2015), men likevel ser det ut til å fungere bra på denne skulen. Tal på elevar med spesialundervisning går ned, og det er tydeleg at PP-rådgjevar, som også er på andre skular i kommunen, er nøgd med korleis det fungerer på denne skulen. Ho seier at dei snakkar same språk og at dei veit kor dei har kvarandre. Det ser ut til at rektor har funne ein leiarstil som fungerer godt for både seg sjølv, dei tilsette og dei eksterne rådgjevarane.

6.3. Pedagogisk systemarbeid

Informantane viser til kor viktig tydelege forventningar og gode system er når ein skal få til eit godt og systematisk samarbeid mellom skule og PPT. Dei viser til korleis denne skulen har rigga seg organisatorisk. Skulen og PPT lagar ein årleg samarbeidsavtale der datoar og innhald for kontaktdagar blir avtalt for eitt skuleår om gongen. Skulen arbeider heile tida med å auke sin kompetanse og koplar saman utviklingsarbeidet og det pedagogiske systemarbeidet

med PPT. PP-rådgjevar er med på utviklingsøktene saman med skuleleiinga og lærarane, og kan dermed trekke teori og utviklingsarbeid inn i rådgjeving og rettleiingsøktar med lærarane. På denne måten blir det ein samanheng og ei tydeleg retning på skulen sitt arbeid (Fasting & Sundar, 2018).

Ressursteamet sikrar eit forpliktande og systematisk arbeid kring elevar som møter utfordringar i skulekvardagen. Her møter PP-rådgjevar, inspektør, ressurslærer og kontaktlærer. Det vil seie at laget rundt barnet er sikra både når det gjeld dei faglege drøftingane og moglegheita for gjennomføring av tiltak i klasserommet. Kontaktdagane opnar for at lærarane kan drøfte problemstillingar med PP-rådgjevar. Dermed er det ein reell moglegheit for å få til tidleg innsats. Det er lærarane som tek kontakt med ressursteamet eller PP-rådgjevar når dei er uroa for ein elev og treng råd og rettleiing. Dette er med på å byggje opp om den kollektive autonomien i lærargruppa som Hargreaves og O'Connor (2018) held fram som eitt av dei ti prinsippa for profesjonalitet gjennom samarbeid. Lærarane blir mindre avhengige av den byråkratiske ovanfrå og ned autoriteten. Sidan dei jobbar tett saman med både planlegging og gjennomføring av undervisninga, blir dei også meir avhengige av det samarbeidet dei har med kvarandre. Lærarane ser altså ut til å vere opne for råd, observasjon og rettleiing. Samtalane dreier seg ikkje om korleis ein «skal fikse» den einskilde eleven, men korleis lærarane kan gjere ei endring på til dømes klassenivå, sånn at dette igjen kan utgjere ein forskjell for eleven (Fasting & Sundar, 2018; Vogt, 2016).

Funna om spesialundervisning og inkludering som Nordahl (2018) presenterte på konferansen skuleleiarane var på, fekk skuleleiarane til å reflektere over eigen praksis og eksisterande organisering. Ut frå dette sette dei i gang ein endringsprosess på skulen. Gjennom eit inkluderingsprosjekt retta dei fokus mot strukturar, verdisyn og organisering på skulen. Dei hadde PP-rådgjevar tett på i arbeidet. Eksisterande handlingsteoriar blei utfordra, og knytt saman med strategiar og verdiar. Rektor ønska ikkje ein instrumentell læring, men endring i oppfatningar og verdiar i tillegg til handlingar, altså det Argyris og Schön (1996) kallar ei dobbelkretslæring (Robinson, 2018). Organisasjonsstrukturen på skulen blei endra, samhandlinga med PPT fekk eit tydelegare systemfokus og måten skulen ga spesialundervisning på blei gripe fatt i. Leiinga har vore tydeleg i forventningane til både lærarane og PP-rådgjevar. Dei har definert rollene og vore samla i kva dei har formidla til tilsette og foreldre. Skulen ser ut til å ha klart å få til ei heilskapstenking som knyter saman visjon, teamlæring, personleg meistring i felles dialog og refleksjon. Skulen tillèt ikkje

privatpraktiserande lærarar, men ønskjer eit felles fokus med like verdiar og lik praksis. Skulen ser ut til å ha fått til systemtenking i eit profesjonelt læringsfellesskap (Fasting & Sundar, 2018; Hargreaves & O'Connor, 2018; Paulsen, 2019; Roland, 2015; Senge, 2006).

Endringsprosessane og det pedagogiske systemarbeidet ser ut til å ha funne si form på denne skulen. Skulen og PPT har faste strukturar for samarbeidet, rollene er avklarte, forventningane til samarbeidet ser ut til å vere samstemt og dei «*snakkar det same språket*». Dette er, i følgje PP-rådgjevar, ikkje tilfellet på den andre skulen ho er fast kontaktperson på. Ho viser til at lærarane på denne skulen blir brydd når ho kjem inn i klasserommet. Det er mogleg at klasseromma på skulen er meir lukka, at det ikkje er tradisjon for at leiinga observerer, drøfter i lag med lærarane og rettleier dei. Dette kan i så fall føre til det Paulsen (2019) kallar ein «*innovasjonsparadoks*». Leiinga er avhengig av lærarane sin kunnskap for å diagnostisere problem og identifisere moglege løysingar, men får sjeldan tak i beste praksis om klasseromma er lukka. Det kan godt hende at det på denne skulen er gode kollektive prosessar som går føre seg, men PP-rådgjevar er ikkje ein del av desse. At skulen ikkje bruker PP-rådgjevar før det har låst seg og er krise, gjer at dei saman ikkje kan kome i forkant for å sjå på faktorar i eleven sitt miljø. Fokuset blir på eleven sin vanske eller utfordring (Fasting & Sundar, 2018; Vogt, 2016). PP-rådgjevar går inn i mykje tidkrevjande arbeid med utgreiing av vanskar hjå einskildeleven, møte og skriving av sakkunnige vurderingar og får lite tid til å drive eit systemarbeid som kan kome alle elevane til gode, eit paradoks som er mykje skildra i forskning kring dikotomien PPT står oppi (Kunnskapsdepartementet, 2019; Mjøs & Flatén, 2018; Nordahl, 2018). På skulen eg har undersøkt ser det ut til at dei klarer å sjå sakkunnighetsarbeidet og systemarbeidet som to sider av same sak (Mjøs & Flatén, 2018).

I måten denne skulen driv det pedagogiske systemarbeidet med PPT på, er det som regel lærarane som er problemeigarane (Klev & Levin, 2021). Når ein lærar er uroa for at ein elev ikkje får venta læringsutbytte, tek han problemstillinga med seg inn i skulen sitt ressursteam. Skjemaet lærar må fylle ut i forkant av møtet i ressursteamet kan ein sjå på som skuleleiinga og PP-rådgjevar sin måte å bli ein del av prosessen på, og samstundes gjere dei i stand til å fungere som pådrivarar (Klev & Levin, 2021). Gjennom refleksjonar og diskusjonar i ressursteamet, ender det stort sett alltid med at PP-rådgjevar, og gjerne også inspektør, skal observere i klasserommet, i følgje rektor og PP-rådgjevar. I etterkant har dei rettleiing med lærar(ane). Dermed oppnår dei det Skrøvset og Tiller (2011) seier er så viktig i samband med skulevandring; observasjonane må vere avtalt og ramma inn, og må følgjast opp med ein

samtale i etterkant. Det er mogleg dette ikkje er tilfelle på den andre skulen PP-rådgjevar er knytt opp mot, og at det er ein av grunnane til at lærarane tilsynelatande ikkje liker å få PP-rådgjevar inn i klasserommet.

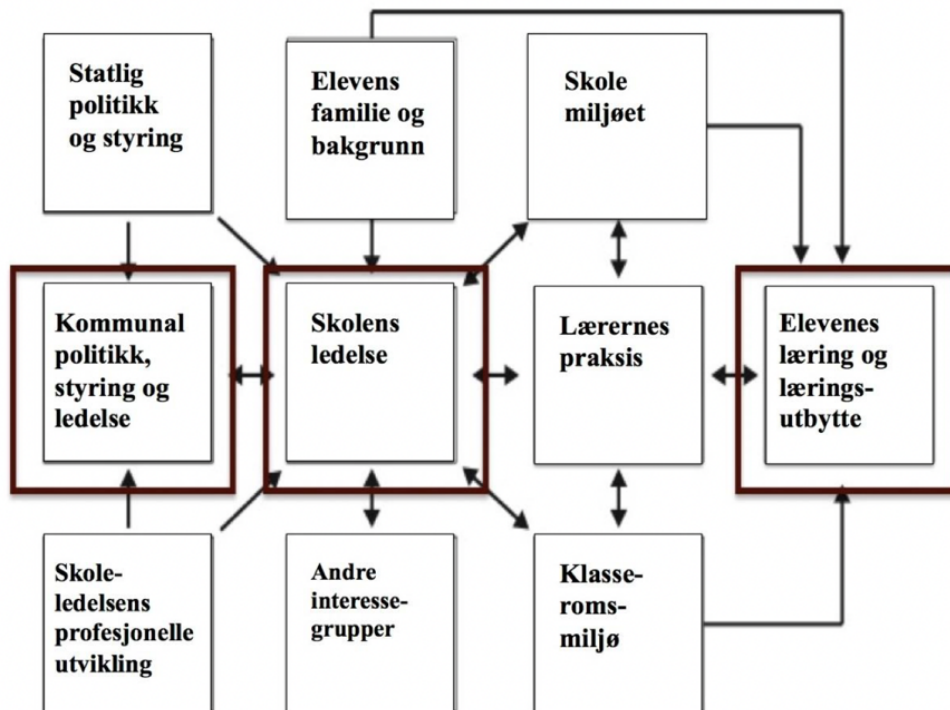
Denne måten å jobbe på stemmer godt overeins med det Klev og Levin (2021) omtalar som samskapt læring. Inspektør og PP-leiar er aktive deltakarar i læringsprosessen saman med lærarane når dei har ressursteam, observasjon og rettleiing. Alle bringer sin kompetanse inn i prosessen. Ressursteamet og rettleiingsøktene fungerer her som ein arena der aktørane kan møtast for å lære i fellesskap (Klev & Levin, 2021). Det at lærarane er problemeigarane og sjølv får medverke i læringsprosessen, trur eg er ein viktig suksessfaktor i denne skulen sitt arbeid, mellom anna fordi motstanden mot endring blir mykje lågare når folk er aktive deltakarar i prosessen (Klev & Levin, 2021). Og når skuleleiinga og PP-rådgjevar er engasjerte i å skape nye løysingar på relevante problem og det viser seg at løysingsforslaga fungerer, er det stor sjanse for at leiinga klarer å ta dei gode erfaringane med seg til heile organisasjonen. Lærarane kan ta med seg sine erfaringar inn i felles refleksjonar i skulen sitt profesjonelle læringsfellesskap, og skuleleiar kan, som han seier at han gjer, stille forventningar til personalet som at «sånn gjer me det her», og sjansen er større for at han opplever eit endringsvillig personale. Klarer skulen å få til dette undersøkjande samarbeidet, og i tillegg den kollektive ansvarskjensla der lærarane føler ei plikt til å hjelpe kvarandre, er dei langt på veg til å få til det Hargreaves og O'Connor (2018) kallar profesjonalitet gjennom samarbeid. Leiargruppa og PP-rådgjevar let i alle fall til å hjelpe kvarandre med å drive dei felles prosessane på skulen.

Denne skulen ser ut til å vere prega av opne klasserom, klasserom der leiinga og PP-rådgjevar er velkomne inn. Lærarane er opne for å diskutere eigen praksis, til å få rettleiing og prøve ut tiltak som kan hjelpe eleven. Lærarane sin kunnskap er viktig i møte med skuleleiing og PPT, både for å diagnostisere problem og til å finne eigna løysingar. Det ser difor ut til at skulen i stor grad har klart å avpraktisere undervisningspraksisen til lærarane, opne opp klasseromma og fått skuleleiinga kopla på praksis. Dermed klarer dei å unngå dei lause koplingane og innovasjonsparadokset Paulsen (2019) skildrar som hemmande faktorar.

6.4. Den pedagogiske verdikjeda

Fokuset på inkludering i skulen og tankar om kor vidt spesialundervisninga gir ønska effekt er ikkje noko berre denne skulen har fokus på. Dette er føringar og tankar som kjem frå nasjonalt hold gjennom forskingsrapportar, nasjonale utgreiingar, stortingsmeldingar og innhaldet i ny læreplan (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018; NOU 2015:2; Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil seie at dette ikkje lenger er på val. Skulen eg har undersøkt er godt i gang med dette arbeidet. Dei har fokus på auka inkludering, verdisyn og tidleg innsats, og dei ser på om det er noko dei kan gjere med den tradisjonelle spesialundervisninga sånn at den kan få større effekt. For rektor er det viktig å ha skuleeigar med på laget. Han er glad for at skuleeigar stillar forventningar til han som skuleleiar, og er klar på at dei skal kvalitetssikre det arbeidet skulen gjer. Det er skuleeigar som initierer mange av prosessane, og som syr det heile saman.

Kommunen har ein strategiplan for skulane. Strategiplanen seier noko om innhald, måten skulane skal jobbe på, mål og forventningar. Samstundes skal skulane sjølv vurdere om organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringa medverkar til å nå måla i Kunnskapsløftet (Opplæringslova, 1998, § 13-3e). Skuleeigar har faste samtalar med skuleleiinga der dei fungerer som «kontrollinstans» for å sjekke at skulane følgjer opp det dei skal, mellom anna gjennom ulike analyseverktøy for skuleutvikling. Dei ulike aktivitetane er synleggjort i eit årshjul. I tillegg til at skuleeigar stiller krav og forventningar til kva skulane skal jobbe med, kjem det stadig pålegg frå politikarane.



Figur 4: Den pedagogisk verdikjeda (Paulsen, 2019)

Den pedagogiske verdikjeda (over) viser at alle aktørane i skulen er gjensidig avhengig av kvarandre for å få gode resultat i skulen (Paulsen, 2019). Statleg politikk og styring verkar inn på kommunalpolitikk, styring og leing, og på korleis skuleleiinga arbeider. Den kommunale politikken, styringa og leiinga har også innverknad på skulen si leing. Leiarmøta skuleeigar har med rektorane, inspektørane og skuleteamet til PPT er døme på strukturar der skuleeigar er ein viktig støtte for leiargruppene i skuleutviklinga, og rektor vil få sin kompetanse forsterka og moglegheit til auka meistringstru. Her er det viktig for skuleeigar å finne den optimale balansen mellom forventningar til læringsresultat i skulane og å gi rektor tillit og meistring gjennom støtte (Paulsen, 2019). Rektor synest at kommunen sin kvalitetsplan er veldig god. Den styrer innhaldet i satsingane, men gir likevel rom for lokal fridom. Det einaste rektor saknar er moglegheita for skuleleiarane å ha felles møtepunkt med PP-leiar. Dette kunne kanskje ført til at alle skulane i kommunen kunne fått ein meir lik måte å løyse det pedagogiske systemarbeidet med PPT på?

Dei ulike nivåa i den pedagogiske verdikjeda er avhengige av tillit og samarbeid mellom aktørane. Dersom det blir mangel på samsvar eller usemje, vil arbeidet stoppe opp (Paulsen, 2019). Det er som ein stafett begge vegar. Ein kan sjå på mellomrommet mellom dei ulike aktørane som ulike profesjonelle læringsfellesskap; eitt profesjonelt læringsfellesskap mellom

kommunal leiing og skuleleiinga, og eitt profesjonelt læringsfellesskap mellom skuleleiinga og lærarane (Paulsen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020). Skulen sitt arbeid som eit profesjonelt læringsfellesskap vil eg sjå nærare på i neste hovudavsnitt.

Paulsen (2019) viser til at det er den samla innsatsen i denne kjeda som skaper resultat og bidreg til samfunnsmessig danning, og at det er mange aspekt som til saman verkar inn på eleven si læring og læringsutbytte. Det er ikkje alle desse skulen kan gjere noko med, men saman kan skuleeigar, skuleleiinga og lærarane bidra til at elevane oppnår ønska læringsresultat. Ei viktig rolle skuleeigar kan innta, er rolla som «gatekeeper». Det vil seie at skuleeigar kan skjerme rektorane frå uønska forstyrningar frå ulike interessentar og liknande (Paulsen, 2019). Då blir det lettare for rektor å få til eit systematisk utviklingsarbeid over tid. Kjeda kan vere med å vise at samarbeidet mellom mange aktørar er viktig for å få til god læring for elevane.

Det at skulerådgjevar, rektor og PP-rådgjevar har så mange felles tankar og idear om korleis dei kan jobbe saman om skuleutvikling og pedagogisk systemarbeid, trur eg er ein viktig faktor for det dei har fått til så langt. Likevel er dei avhengige av fortsatt felles forståing. Eg kan illustrere dette med rektor sine tankar kring ressurstildelinga til skulane i kommunen. Rektor seier at føresetnaden for at dei skal kunne jobbe på den måten dei gjer no, er dei avhengige av at skulen får ressursar etter elevfaktor. Dersom skuleeigar går tilbake til å gi ressursar etter kven som har einskildvedtak, raknar det. Talet på elevar med vedtak om spesialundervisning har gått ned, noko som gjer at skulen har fått frigitt ressursar. Skulen treng å ha nok ressursar til å at dei kan jobbe systemretta, nytte leserettleiar og setje inn tiltak i klassar som har behov. Dei treng også å ha PP-rådgjevar mykje til stades på skulen for at dei skal kunne oppretthalde måten ressursteamet og kontaktdagane fungerer. No har PP-rådgjevar tid og kapasitet nok til å diskutere med, og rettleie, lærarane, sånn at dei kan vere tett på og setje inn tiltak tidleg. Skulle skuleeigar bestemme at tida PP-rådgjevar skal bruke på kvar skule er basert på tal på elevar med vedtak om spesialundervisning, ville dette, i følgje rektor, ikkje fungert lengre. Skulen er difor avhengig av at skuleeigar har system og rutinar som støtter opp om det arbeidet skulen gjer. Det pedagogiske systemarbeidet fungerer dersom dette er på plass, men er altså avhengig av ei felles forståing og oppfølging mellom skuleeigar og skuleleiar.

6.5. Organisasjonslæring og profesjonelle læringsfellesskap

Overordna del av læreplanen har sterk normativ føring om at alle tilsette i skulen skal ta aktiv del i det profesjonelle læringsfellesskapet på skulen (Paulsen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020). Teorien viser at det å jobbe i eit profesjonelt læringsfellesskap er meir enn berre vanleg samarbeid. I eit profesjonelt læringsfellesskap forsøker ein saman, gjennom refleksjon, og basert på teori og forskning, å finne løysingar på læringsproblem på skulane. Lærarane er forplikta på ein felles visjon mot kontinuerleg forbetring (Hargreaves & O'Connor, 2018; Nilsen, 2020; Paulsen, 2019; Senge, 2006). Rektor viser til at grunnlaget for endringa er basert på forskning kring spesialundervisning som Nordahl (2018) har gjort. PP-rådgjevar uttrykkjer at ho diskuterer teori og forskning med skuleleiinga når dei skal introdusere noko nytt for lærarane. Ingen av informantane skildrar korleis dei nyttar teori og forskinga inn i lærargruppa, men at dei gir personalet ulike problemstillingar dei saman skal reflektere over. Likevel er informantane tydelege på at teori og forskning må liggje til grunn for utviklingsarbeidet, at deltakarane er einige om kva utviklingsarbeidet går i og at dei har eit felles mål og ønskje for utviklingsarbeidet. Kva utviklingsarbeidet går i, kan relaterast til det Roland (2015) kallar kjernekomponent. I vår skule sitt tilfelle, kan ein seie at intervensjonen er inkludering. Kjernekomponentane er delane som skulen bryt intervensjonen ned i. Rektor nemner tilpassa opplæring i klasserommet, språk og verdiar som viktige faktorar i deira arbeid. Han er tydeleg på at han stiller krav og forventningar til lærarane om lojalitet og oppfølging av arbeidet. Lojalitet er noko av det Roland (2015) viser til som viktig i skulen sitt implementeringsarbeid. PP-rådgjevar seier at lærarane diskuterer, deltek, pushar kvarandre og stiller spørsmål i utviklingsøktene. Ho opplever at det er meir læring i fellesskap. Det kan sjå ut til å at lærarane klarer å setje egne tidlegare overtødingar til side og la tankar og idear flyte fritt i gruppa. Dermed kan dei oppnå den innsikta Senge (2006) seier at medlemmane ikkje kan finne fram til kvar for seg, dei oppnår den viktige dimensjonen teamlæring.

Saman med teamlæring peiker også Senge (2006) på kor viktig det er å ha ein felles visjon som kan fungere som eit sett av prinsipp og retningslinjer for heile organisasjonen. Dette kan ikkje berre vere leiar sin eigen visjon. Viktigheten av å ha tydelege mål er noko alle dei tre informantane framhevar. Rektor viser til at han er tydeleg i forventningane til korleis ting skal sjå ut på skulen. Om dette samsvarer med måla for skulen er truleg, men ikkje noko som kjem tydeleg fram i funna. Det som viser seg i funna, er at lærarane på skulen er aktive i

diskusjonar kring problemstillingar og nye tankar leiinga presenterer. Dette er i tråd med det forskarane peiker på som teamlæring og profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves & O'Connor, 2018; Paulsen, 2019; Senge, 2006).

Skulen har i arbeidet sitt kring inkludering jobba mykje med organisasjonsstruktur og kultur på skulen, fundamentet som i følgje Roland (2015) må liggje til grunn for all skuleutvikling. Spesialundervisninga er endra; færre elevar har vedtak om spesialundervisning, og skulen har ein leserettleiar som kan støtte klassar i periodar der det er ekstra behov. Elevane får for det meste hjelp inne i klasserommet, det er ikkje som før, der mange satt aleine med ein lærar på eit grupperom fleire timar i veka. Skuleleiinga og PP-rådgjevar er med i klassane for å observere, og har rettleiingssamtalar med lærarane i etterkant. Denne måten å organisere seg på, stemmer godt overeins med det Roland (2015) kallar kommunikasjonsforbindelsen. Dei viktige implementeringsdrivarane her er trening, rettleiing og administrativ støtte.

Destinasjonen for endringa er eleven. Eleven skal mellom anna kjenne seg inkludert, bli møtt med respekt, og ha eit tilfredsstillande læringsutbyte fagleg og sosialt (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan vere vanskeleg å måle om dette faktisk er tilfellet på skulen, spesielt det som går på kjensle av å vere inkludert, sjølv om elevundersøkinga kan gi ein peikepinn på det som går på trivsel, fagleg støtte og medverknad. Fagleg måler skulen elevane mellom anna ved hjelp av nasjonale prøvar og kartleggingsprøvar. Dei elevane skulen er uroa for blir diskutert i ressursteamet. Tiltak blir sett i verk og evaluert. Skulen vil i så måte kunne sjå om eleven har eit forventa læringsutbyte.

6.6. Oppsummering

I drøftingsdelen har eg sett på ulike faktorar som spelar inn i arbeidet med å få til eit godt samarbeid om pedagogisk systemarbeid. Ei tydeleg, deltakande og tillitsbasert leiing er viktig for å drive og legitimere dette arbeidet på skulen. Dei ulike aktørane må ha definerte roller og klare forventningar. Rektor må gi PP-rådgjevar legitimitet, samt stille ei klar forventning om at lærarane nyttar PP-rådgjevar til refleksjonar og drøftingar kring elevar dei er uroa for. Tillit er viktig i alle ledd. Dei svært ulike erfaringane PP-rådgjevar har gjort seg på dei to skulane ho er kontaktperson for, viser kor viktig ei samla organisert leiing er. Når leiinga ikkje har ein samla front ut mot lærarar og samarbeidsinstansar, og oppgåvene i leiinga er fragmentert, får ikkje PP-rådgjevar det systemretta arbeidet til å fungere. Ho kjem på etterskot, og det blir

brannslukking og individuelt utgreiingsarbeid i staden for tidleg innsats og systemretta arbeid. Desse funna stemmer godt med det Wendelborg et al. (2015) fann i sin rapport og funna Strendo (2015) fann i si masteroppgåve. Eg har derimot ikkje funn som støttar opp om det Baraldsnes og Hvidsten (2020) fann i si undersøking. Inntrykket mitt var tvert imot at PP-rådgjevar berre hadde positivt å seie om lærarane på skulen eg undersøkte. Ho etterlyste ikkje større spesialpedagogisk kompetanse hjå lærarane. Lærarane sitt synspunkt, derimot, har eg ikkje undersøkt i mi oppgåve. Det kunne vore verdt å undersøkje vidare.

Skulen eg har undersøkt har kanskje eigentleg ikkje gjort noko særeige nytt, men dei har vågt å stille spørsmål med etablert praksis. Strukturane og rutineane, for å ha legitimitet til å gjere dette, er på plass frå skuleeigar si side. Skulen har sett eit behov for endring og har gripe fatt i dette. Vidare har skuleleiinga gjort organisatoriske grep for å mogleggjere ei endring i praksis. At PP-rådgjevar har delt dei same tankane og jobba i same retning har vore ein avgjerande faktor for at dei har kunne gjennomført denne endringa. Skulen har gjort både strukturelle endringar og endringar som går meir på prosess og samarbeid. I tillegg har dei endra ting på leiings- og strukturnivå.

Pedagogisk systemarbeid – kva strukturelle endringar er gjort:

- Etablering av ressursteam. Ressursteamet har faste møtetidspunkt, faste deltakarar, fast struktur og føl opp og evaluerer arbeidet. Det blir skriva referat frå møta og dokument blir lagra i elevmappene.
- Skjema for utfylling av tankar knytt til uro kring ein elev. Skjemaet er enkelt og dannar grunnlaget for å kunne gjennomføre ei pedagogisk analyse i ressursteamet. Skjemaet skal følgje eleven til saka er ferdig. Det blir lagra i elevmappene.
- Oppretting av fast leserettleiar på skulen. Leserettleiar er fast deltakar i ressursteamet og har ansvar for å bidra inn mot elevar og klassar.
- PP-rådgjevar er på skulen 1,5 – 2 dagar i veka. Kontaktdagane er godt brukt av lærarane.

Pedagogisk systemarbeid – dette handlar om gode prosessar:

- Skuleleiinga og PP-rådgjevar diskuterer faglitteratur og forskning. Denne dannar grunnlag for skuleutviklinga.

- PP-rådgjevar deltek i utviklingsøktene på skulen. Ho nyttar innhald og refleksjonar frå dette vidare inn i si rettleiing av lærarane.
- Lærarane har eit likeverdig ansvar for planelegging, gjennomføring og etterarbeid til undervisninga. Dette krev mykje samarbeid. Rektor har sett av tid til dette.
- Skulen er restriktiv med å melde opp elevar til PPT for å få ei sakkunnig vurdering som fører til spesialundervisning. I staden gjer skulen alt det dei kan for å få til ei så god ordinær undervisning som mogleg, samt setje inn tiltak i klassar og kring elevar i periodar. Elevar som tidlegare ville hatt rett til spesialundervisning på skulen, blir no følgt opp ekstra.

Pedagogisk systemarbeid - endringar innan leiing og system:

- Rektor stiller tydelege krav og forventningar til lærarane. Han modellerer og grip fatt i uønska åtferd. Leiinga er tett på.
- PP-rådgjevar og inspektør er tett på klassane. Dei observerer i klasserommet og har rettleiing med lærarane. Elevar og klassar blir følgt opp over tid.

Pedagogisk systemarbeid - skuleeigar og PP-leiar sine felles føringar:

- Kvar skule har ein fast PP-rådgjevar.
- PPT og den enskilde skule lagar ein fast årleg samarbeidsavtale der datoar og innhald for kontaktdagane blir fastsett.

Skulen sin tanke om å hjelpe elevane mest mogleg inne i klasserommet innaføre det ordinære, har frigitt PPT frå mykje sakkunnighetsarbeid. Dermed har PP-rådgjevar hatt meir tid til å følgje opp systemarbeidet. Funna viser at både skuleleiar og PP-rådgjevar opplever at dei klarer å hjelpe individet når dei har fokus på systemretta arbeid. Det ser dermed ut som dei klarer å sjå dette doble mandatet som to sider av same sak, akkurat som Mjøs og Flaten (2018) argumenterer for at det kan vere.

Funna mine viser at pedagogisk systemarbeid heng tett saman med organisasjonslæring i profesjonelle læringsfellesskap. Skulen har ein visjon og tydelege mål for arbeidet, noko fleire forskarar peiker på som ein avgjerande faktor for å få til god organisasjonslæring (Emstad & Postholm, 2014; Robinson, 2014; Roland, 2015; Senge, 2006). Ein god struktur og gode system er avgjerande for å få til eit velfungerande pedagogisk systemarbeid mellom skule og PPT. Lærarane, skuleleiinga og PP-rådgjevar gir rom for og gjennomfører pedagogiske

refleksjonar i lag. At leiar er med på samarbeidet og refleksjonane, er det Dewitt (2018) skildrar som ein avgjerande faktor for å få til ein samarbeidande leiarstil. Skulen får til det Klev og Levin (2021) omtalar som samskapt læring. Det ser også ut til at skuleeigar gjer dette i lag med sine leiarar og skuleteamet til PPT på dei kommunale leiarmøte. Desse profesjonelle læringsfellesskapa kan ein gjerne sjå på som bindeleddet mellom dei ulike ledda i den pedagogiske verdikjeda som Paulsen (2019) presenterer.

Har skulen oppnådd det Hargreaves og O'Connor (2018) kallar profesjonalitet gjennom samarbeid? Leiinga ved skulen har vore tydelege på at på denne skulen snakkar dei om «*våre elevar*» og at lærarane jobbar saman med leiinga for å hjelpe elevane. Eg har ikkje undersøkt lærarane sine tankar om samarbeidet, og har difor ikkje funn frå deira ståstad. Det eg kan seie, ut frå det rektor og PP-rådgjevar fortel, er at leiinga og PP-rådgjevar hjelper kvarandre i arbeidet med å leggje til rette for best mogleg læring for elevane. Ved å snakke om forskning, faglitteratur og skuleutvikling, klarer dei å leggje opp til gode utviklingsøkte med lærarane der dei klarer å dra fagstoffet heilt inn i klasserommet. Dei dreg nytte av kvarandre i samband med rettleiing med lærarane og i møte med føresette. Men i kor stor grad har skulen oppnådd kollektiv autonomi? Er lærarane uavhengige av ovanfrå og ned byråkratisme? Inntrykket mitt er at inkluderingsprosjektet og det pedagogiske systemarbeidet stort sett er initiert frå, og drive vidare av, leiinga. Eg er usikker på om det har blitt så implementert at det hadde drive vidare av seg sjølve og lærarane sitt initiativ om ikkje rektor hadde vore der lengre. Akkurat dette var rektor svært oppteken av. Målet hans er at arbeidet og organiseringa blir så systemisk forankra at den blir personuavhengig. Der er dei, etter hans meining, ikkje kome endå.

7. Avsluttande refleksjonar

Denne oppgåva har handla om pedagogisk systemarbeid. Problemstillinga har vore:

Korleis opplever og handterer skuleleiarar og PP-rådgjevarar samarbeidet om pedagogisk systemarbeid?

Problemstillinga har vore belyst med følgjande to forskingsspørsmål:

- Kva meiner skuleeigar, skuleleiar og PP-rådgjevar er viktige faktorar i leiing av organisasjonslæring og pedagogisk systemarbeid?
- Kva legg skuleeigar, skuleleiar og PP-rådgjevar i omgrepet samarbeid og pedagogisk systemarbeid?

Arbeidet med oppgåva har gitt meg djupare forståing av kor tett det pedagogiske systemarbeidet heng saman med skulen sitt arbeid med organisasjonslæring i profesjonelle læringsfellesskap. Dersom organisasjonen ikkje har på plass kompetansen, strukturane og tilliten som skal til for tryggleik og kapasitet til endring, ser det ut til at sjansen er liten for at dei skal få til ei dreining frå individfokus til systemfokus i samarbeidet med PPT.

I mi undersøking har eg vore så heldig å få tilgang til korleis ein skule arbeider systemretta i lag med sin PP-rådgjevar. Det er eit glimt inn i kvardagen på ein skule, av mange, i Noreg. Likevel har det gitt meg eit godt bilete av korleis dette samarbeidet kan fungere. Det er ikkje alle aspekt av undersøkinga eg har funne svar på i funna mine. Dette betyr ikkje at skuleeigar, skuleleiing eller PP-rådgjevar ikkje gjer ein god jobb, eller ikkje «tenkjer rett». Gjennom arbeidet mitt med oppgåva har eg lært mykje. Skulle eg ha starta på nytt no, ville eg stilt endå meir opne spørsmål i intervjuguiden. I etterkant ser eg oppfølgingsspørsmål eg kunne, og gjerne burde, ha stilt. Eg ville gripe meir fatt i dei små nyansane som kjem fram i det intervjupersonen seier. Dette trur eg kunne ha hjulpet meg til å få fram meir djupne i datamaterialet mitt. Det kunne også hjulpet på om eg hadde hatt moglegheita til å ha ein ekstra halvtime til rådigheit i intervjuet. For eg opplevde at informantane hadde hatt meir å kome med, hadde me berre hatt meir tid. Det er først når eg verkeleg sett meg ned og studerer funna mine, at eg ser kva eg gjerne skulle ha gripe endå meir fatt i. Desse refleksjonane stemmer godt overeins med det Thagaard (2018) skriv om intervju.

Eg meiner at undersøkinga mi er valid fordi eg har gått i djupna i materialet. Dei ulike informantane sine utsegn stemmer overeins, og eg opplever at analyseresultata mine er gyldige i forhold til den røynda eg har studert (Thagaard, 2018). Skulle eg ha utvida undersøkinga noko, ville eg ha intervjuet inspektør på skulen i tillegg til rektor. Mange av funna mine viser til at denne inspektøren har mykje ansvar i samband med samarbeidet med PPT om pedagogisk systemarbeid. Innspela hans hadde difor vore svært interessante å få med i oppgåva, og kunne ha ført til endå større validitet. At han hadde eit så stort ansvar, visste eg ikkje då eg gjekk i gang med undersøkinga mi.

Fokuset skuleleiinga på denne skulen har på å følge ekstra med på den faglege utviklinga til dei elevane som tidlegare ville hatt rett til spesialundervisning, hjelper til med å unngå at desse elevane blir taparar i systemet. Likevel ville det i vidare undersøkingar vore interessant å gå nærare inn på denne gruppa. Får dei eit tilstrekkeleg læringsutbytte slik skulen har organisert seg no, eller bidreg skulen si avgrensing på å tilvise desse elevane til PPT til at dei får fleire gråsoneelevar, noko som undersøkinga Bjerve og Langaanes (2010) gjennomførte indikerte? Og korleis opplever foreldra til desse elevane det? Meiner dei at eleven får tilstrekkeleg hjelp og oppfølging? Både rektor og PP-leiar er tydelege på at dei meiner elevane får det dei har rett på og at dei er godt følgt opp, og trygger foreldra på dette. Det kunne vore interessant å undersøke dette vidare for å sjå korleis elevane og foreldra opplever det. Og ikkje minst, kva tenkjer lærarane om samarbeidet med PPT og skuleleiinga om pedagogisk systemarbeid? Får dei den støtta og rettleiinga dei treng frå PPT? Også her kunne ei fenomenologisk hermeneutisk tilnærming vore interessant, fordi ein ville vore oppteken av lærarane sine tankar.

Vidare kunne det, som nemnt tidlegare i oppgåva, vore svært interessant å gå metodisk inn for å observere kva endring som faktisk har skjedd i klasseromma. Finn ein att dei store tankane og endringa i klasserommet som rektor og PP-rådgjevar seier at dei har fått til? Korleis ser dette ut i praksis? Eg kunne også tenkt meg å arbeide vidare med å lage ein modell for samarbeid om pedagogisk systemarbeid mellom skule og PPT, for det kunne vore både nyttig og interessant.

Samarbeid om pedagogisk systemarbeid er ikkje noko nytt, men eit stadig like aktuelt tema. Det viser seg at mange strever med å få dette satt i system, og det blir stadig ein tids- og ressurskamp mellom PPT sitt individretta og systemretta arbeid. Skulen eg har undersøkt har

funne ei løysing på denne dikotomien, og har klart å få system og rutinar som dei opplever at fungerer. Dei har gjort endringar på fleire nivå, både strukturelle endringar og endringar som går meir på prosess og samarbeid. I tillegg har dei endra ting på leiings- og strukturnivå. Dei er stolte over det dei har fått til.

Ut frå analyseresultata sitt eg likevel att med ei kjensle av at det ikkje hjelper med berre gode strukturar og rutinar. Om ikkje relasjonar, tillit og legitimitet er på plass, vil ikkje skule og PPT få til eit godt pedagogisk systemarbeid. Dei involverte partane må stole på kvarandre. Dei bør ha kjemi seg imellom. Dermed blir også dei personlege eigenskapane viktige i dette samarbeidet. Det er ikkje sikkert at det dei har fått til på denne skulen, direkte kan overførast til ein annan skule, men eg trur at om andre skular ser på sine strukturar, sin organisering og sine tankar om organisasjonslæring og samarbeid om pedagogisk systemarbeid, vil dei ha eit godt utgangspunkt til å få til eit velfungerande samarbeid. Då kan måten denne skulen har løyst det på vere til inspirasjon og støtte.

8. Litteratur

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Baraldsnes, D. & Hvidsten, B. I. B. (2020). Samarbeid mellom lærere på barneskole og PP-rådgiver. I B. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, G. Söderlund & V. Høgskulen på (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utgave. utg., s. 57-79). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen. *Barneombudets fagrapport 2017*. Henta frå http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Bjerve, T. O. & Langaanes, E. C. (2010). *Jeg klarer det ikke alene! : en empirisk studie av lærerkompetanse og læreres erfaringer med PPT og ressursteamet i forhold til gråsoneelever* (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30494>
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik. Kvalitativ analyse skridt for skridt* (1. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewitt, P. (2018). Using the visible learning research to influence collaborative leadership. *Education sciences*, 8(4), 219. <https://doi.org/10.3390/educsci8040219>
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori : perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzel.
- Emstad, A. B. & Postholm, M. B. (2014). «Instructional leadership» - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fasting, R. (2018). Tolkingsfellesskap. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62-72). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fasting, R. & Sundar, P. (2018). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15-26). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research : a synthesis of the literature*. Tampa, Florida: University of South Florida. Henta frå <http://ctndisseminationslibrary.org/PDF/nirmonograph.pdf>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism : when teaching together means learning for all*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hustad, B.-C. & Fylling, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk. Evaluering av modellprosjektet «Faglig løft for PPT»* (NF-rapport nr. 15/2010). Bodø: Nordlandsforskning. Henta frå <https://evalueringsportalen.no/evaluering/baere-staur-eller-lofte-i-flokk-evaluering-av-modellprosjektet-%2522faglig-loft-for-ppt%2522/Evalueringsrapport%201%20Nordlandsforskning.pdf/@@inline>
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217-231). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis : endring og utvikling som samskapt læring* (3. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. nr. 21 (2016-2017)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. nr. 6 (2019-2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning. Henta frå <https://www.ntnu.no/documents/1266379691/1278343552/plenum-4-lillejord.pdf/83e64478-694a-4628-92cc-101609df5601>
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies* (Third Edition. utg.)Routledge.
- Mjørs, M. & Flaten, K. (2018). Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid - konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak? *Spesialpedagogikk, 0318*(Issue), s. 4-12.
- Moen, T. & Tveit, A. (2012a). Innledning. I T. Moen & A. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (s. 11-16). Trondheim: Akademika.
- Moen, T. & Tveit, A. (2012b). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika.
- Nilsen, N. O. (2020). Ledelse av og i kunnskapsutviklende møter. I C. F. Dons, N. O. Nilsen & S. Skrøvset (Red.), *Ledelse innenfra* (1. utgave. utg., s. 23-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - virkemidler for et godt psykososialt miljø*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente - Bedre læring for elever med stort læringspotensiale*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Philip, H. & Joseph, M. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary school journal, 86*(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling* (S. V. Guldahl, T. Guldahl & O. Mekki, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering : å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19-39). Oslo: Universitetsforl.
- Sandve, T. G. (2014). Systemarbeid i PPT - meir enn fine ord? *Spesialpedagogikk, 0314*(Issue), s. 6-11.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]. utg.). New York: Currency/Doubleday.
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Strendo, M. A. (2015). *En kvalitativ studie av et utvalg læreres oppfatning av kontakten og samarbeidet med PPT: hvilken plass har systemarbeidet i samarbeidet mellom skole og PPT?* (Masteroppgåve). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer. Henta frå <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2364619/SPE3006%20MAsteroppgave%20Mari%20Andersen%20Strendo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K. & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Executive Summary of Research Findings*. . University of Minnesota, University of Toronto and The Wallace Foundation. Henta frå <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/140884/Executive%20Summary%20Report-Web%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning. *Rapport 2015. Mangfold og inkludering*. Henta frå <https://samforsk.no/Publikasjoner/2015/Kartlegging%20av%20systemretta%20praksis%20WEB.pdf>

Tidlegare eksamensoppgåver i samband med masterstudiet som eg har nytta i oppgåva:

- Røsand, W. S. & Skattkjær, S. (2019). *Inkluderingsbegrepet i endring*. Eksamensoppgåve i emnet SA6-410 Politikk, styring og endring i utdanningssektoren, ved HVL hausten 2019.
- Skattkjær, S. (2020). *Prosjektskisse til masteroppgåva*. Eksamensoppgåve i emnet ME6-501 Forskningsdesign og metode, ved HVL våren 2020.

9. Vedlegg

9.1. Vedlegg 1 – Intervjuguide

9.1.1. Intervjuguide skuleeigar

Om intervjupersonen:

1. Kan du seie noko om di arbeidserfaring innaføre skulefeltet? Erfaring frå PPT?
2. Kva utdanning har du som er relevant for jobben din?
3. Kva er di rolle i samarbeidet mellom PPT og skulane?

Samarbeid

1. Kva legg du i omgrepet «samarbeid»?
 - a. Korleis meiner du eit godt samarbeid kan sjå ut?
2. Kva tenker du om samarbeid mellom skule(leinga) og PP-rådgjevar generelt?

Pedagogisk systemarbeid skule – PPT

1. I kor stor grad går de som skuleeigar inn og styrer samarbeidet mellom skulane i kommunen og PPT? Fortell!
2. Korleis har samarbeidet mellom skule X og PPT vore dei siste to åra?
 - a. Kor ofte har skulane og PPT kontaktdagar/samarbeidsmøte?
 - b. Blir det laga ein langsiktig møteplan?
 - c. Er det lagt føringar på kontaktdagane/møta?
 - i. Lengd? Innhald? Faste postar?
 - ii. Kven leier møta? (Rektor, PP-rådgjevar, andre? Rolle, ikkje namn på person)
 - iii. Blir de skrive referat? Kven har ansvar for å skrive? (Rektor, PP-rådgjevar, andre? Rolle, ikkje namn på person)
 - d. Kan du nemne noko konkret som er kome ut av eit slikt møte eller ein kontaktdag?
 - i. Korleis følgjer de som skuleeigar opp dette vidare?
3. Kva meiner du må liggje til grunn for at samarbeidet mellom skule og PPT skal fungere?
 - a. Kva er skuleeigar si rolle i dette samarbeidet?
 - b. Kva er PPT si rolle?
 - c. Kva er skuleleiar si rolle? Lærar?

Organisasjon og leiing

1. Kva legg du i omgrepet «organisasjonslæring»?

- a. Kva vil du eg skal sjå etter om eg skulle finne ut at skulane i kommunen og PPT har lært dei siste to åra?
- b. Kva satsingsområde har skulane i kommunen? Kva med PPT?
- c. Korleis har de jobba med desse områda dei siste to åra?
2. Kva tenkjer du er viktig når me skal kome i gang med eit utviklingsarbeid på skulane og i PPT?
 - a. Korleis kan ein forankre dette godt i personalet?
 - b. Kva meiner du er skuleeigar si rolle når det gjeld utviklingsarbeid i skule og PPT?
 - c. Kva meiner du er skuleleiar si rolle i utviklingsarbeidet ved skulane?
 - d. Meiner du at PPT har ei rolle i skulen sitt utviklingsarbeid? I såfall kva?
 - e. Korleis går de fram for å få skuleleiarane og lærarane engasjert i arbeidet? Har du døme på dette?
 - f. Kva gjer de ved eventuell omgåingsåtfærd? Har du døme på dette?
3. Korleis har de som skuleeigar samarbeida med skule og PPT dei siste to åra?
 - a. Har de gjort organisatoriske endringar i samband med dette? Kva endringar?
4. Korleis opplever du samarbeidet med skulane og PPT?

9.1.2. Intervjuguide skuleleiar

Om intervjupersonen:

4. Kan du seie noko om di arbeidserfaring i skule?
5. Kva utdanning har du som er relevant for jobben din?
6. Kva er di rolle i samarbeidet mellom PPT og skule?

Samarbeid

3. Kva legg du i omgrepet «samarbeid»?
 - a. Korleis meiner du eit godt samarbeid kan sjå ut?
4. Kva tenker du om samarbeid mellom skule(leiinga) og PP-rådgjevar generelt?

Pedagogisk systemarbeid skule – PPT

4. Kor ofte har de kontaktdagar/samarbeidsmøter med PPT?
 - a. Har de ein langsiktig møteplan?
 - b. Kan du fortelle litt om kontaktdagane/møta?
 - i. Lengd?
 - ii. Innhald?
 - iii. Faste postar?
 - iv. Kven leier møta? (Rektor, PP-rådgjevar, andre? Rolle, ikkje namn på person)
 - v. Blir de skrive referat? Kven skriv? (Rektor, PP-rådgjevar, andre? Rolle, ikkje namn på person)
 - c. Kan du nemne noko konkret som er kome ut av eit slikt møte eller ein kontaktdag?
 - i. Korleis følgjer de opp dette vidare?

5. Kva meiner du må liggje til grunn for at samarbeidet mellom skule og PPT skal fungere?
 - a. Kva er skulen si rolle i dette samarbeidet? Skuleleiar? Lærar?
 - b. Kva er PPT si rolle?
 - c. Kva er skuleeigar si rolle?

Organisasjon og leiing

5. Kva legg du i omgrepet «organisasjonslæring»?
 - a. Kva vil du eg skal sjå etter om eg skulle finne ut at din skule har lært dei siste to åra?
 - b. Kva satsingsområde har skulen din? Er desse felles for alle skulane i kommunen?
 - c. Korleis har de jobba med desse områda dei siste to åra?
6. Kva tenkjer du er viktig når me skal kome i gang med eit utviklingsarbeid på skulen?
 - a. Korleis kan ein forankre dette godt i personalet?
 - b. Kva meiner du er di rolle som skuleleiar når det gjeld utviklingsarbeid?
 - c. Kva meiner du er skuleeigar si rolle i utviklingsarbeidet ved skulane?
 - d. Meiner du at PPT har ei rolle i skulen sitt utviklingsarbeid? I såfall kva?
 - e. Korleis går de fram for å få lærarane engasjert i arbeidet? Har du døme på dette?
 - f. Kva gjer de ved eventuell omgåingsåtfærd? Har du døme på dette?
7. Korleis har de som skule og PPT samarbeida dei siste to åra?
 - a. Har de gjort organisatoriske endringar i samband med dette? Kva endringar?
8. Korleis opplever du samarbeidet med PPT? Og skuleeigar?

9.1.3. Intervjuguide PP-rådgjevar

Om intervjupersonen:

7. Kan du seie noko om di arbeidserfaring i PPT? Evt. skule?
8. Kva utdanning har du som er relevant for jobben din?
9. Kva er di rolle i samarbeidet mellom PPT og skule?

Samarbeid

5. Kva legg du i omgrepet «samarbeid»?
 - a. Korleis meiner du eit godt samarbeid kan sjå ut?
6. Kva tenker du om samarbeid mellom skule(leinga) og PP-rådgjevar generelt?

Pedagogisk systemarbeid skule – PPT

6. Kor ofte har de kontaktdagar/samarbeidsmøter med skulen?
 - a. Har de ein langsiktig møteplan?
 - b. Kan du fortelle litt om kontaktdagane/møta?
 - i. Lengd?
 - ii. Innhald?

- iii. Faste postar?
 - iv. Kven leier møta? (Rektor, PP-rådgjevar, andre? Rolle, ikkje namn på person)
 - v. Blir de skrive referat? Kven skriv? (Rektor, PP-rådgjevar, andre? Rolle, ikkje namn på person)
 - c. Kan du nemne noko konkret som er kome ut av eit slikt møte eller ein kontaktdag?
 - i. Korleis følgjer de opp dette vidare?
7. Kva meiner du må liggje til grunn for at samarbeidet mellom skule og PPT skal fungere?
- a. Kva er skulen si rolle i dette samarbeidet? Skuleleiar? Lærar?
 - b. Kva er PPT si rolle?
 - c. Kva er skuleeigar si rolle?

Organisasjon og leiing

9. Kva legg du i omgrepet «organisasjonslæring»?
- a. Kva vil du eg skal sjå etter om eg skulle finne ut at din organisasjon (PPT) har lært dei siste to åra? Er det noko eg kan sjå etter på skulen du er kontaktperson ved?
 - b. Kva satsingsområde har skulen du er på? Kva med PPT?
 - c. Korleis har de jobba med desse områda dei siste to åra?
10. Kva tenkjer du er viktig når me skal kome i gang med eit utviklingsarbeid på skulen og i PPT?
- a. Korleis kan ein forankre dette godt i personalet?
 - b. Kva meiner du er skuleleiar si rolle når det gjeld utviklingsarbeid?
 - c. Kva meiner du er skuleeigar si rolle i utviklingsarbeidet ved skulane?
 - d. Meiner du at PPT har ei rolle i skulen sitt utviklingsarbeid? I såfall kva?
 - e. Korleis går de fram for å få lærarane engasjert i arbeidet? Har du døme på dette?
 - f. Kva gjer de ved eventuell omgåingsåtfærd? Har du døme på dette?
11. Korleis har de som PPT og skule samarbeida dei siste to åra?
- a. Har de gjort organisatoriske endringar i samband med dette? Kva endringar?
12. Korleis opplever du samarbeidet med skulen?

9.2. Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Pedagogisk systemarbeid skule – PPT, ei kvalitativ undersøking av samarbeidet mellom skule og PPT.»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kvar formålet er å sjå på korleis ulike skular og PP-rådgjevarar samarbeider for å få til eit pedagogisk systemarbeid. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

I stortingsmeldingane og dei offentlege utgreiingane dei siste åra har det vore ei dreining på fleire område (Sjå mellom anna Meld. St. 6 (2019-2020), Meld. St. 21 (2016-2017), NOU 2016:14 (2016) og Meld. St. 28 (2015- 2016). Det som er mest interessant for dette prosjektet er i hovudsak desse to:

1. Meir fokus på organisasjonslæring og endringsprosessar i skulen
2. Meir fokus på at PPT skal drive systemarbeid, og ikkje berre sakkunnig arbeid ut mot skular og kommunar.

Prosjektet har som formål å sjå korleis samarbeidet kring pedagogisk systemarbeid fungerer på skular no, og få skuleeigar, skuleleiar og PP-rådgjevar sitt syn på korleis dette kan fungere. Prosjektet vil sjå på suksessfaktorar i eit slikt systemarbeid, noko som kan hjelpe andre PP-tenester, kommunar og skular i sitt arbeid. Undersøkinga vil byggje på teori innan samarbeid, systemarbeid og organisasjonslæring. Prosjektet vil vere ei fenomenologisk hermeneutisk undersøking som i hovudsak har eit teoretisk tolkande formål, då ein vil prøve å forstå korleis systemarbeid skule – PPT kan sjå ut i praksis.

Prosjektet er ei masteroppgåve i organisasjon og leiing – utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du er knytt til ein skule som har gitt uttrykk for at de har fått til eit godt pedagogisk systemarbeid mellom skule og PPT, anten som skuleeigar, skuleleiar eller PP-rådgjevar.

Kva inneberer det for deg å delta?

Informasjonsinnhentinga vil skje i form av eit intervju som varer i ca. 45 minutt. Om du vel å delta i prosjektet, inneberer det at du svarer på spørsmål som kan belyse dette temaet. Intervjuet vil, etter avtale, gå føre seg på din arbeidsstad, anna ønska stad, eller digitalt. Eit eventuelt digitalt intervju vil

gå føre seg på Microsoft Teams. For å sikre ei best mogleg attgjeving av det som blir sagt i intervjuet, ber eg om tillating til å nytte lydopptak. Alle lydfiler vil bli sletta når prosjektet er avslutta.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle dine personopplysningar og lydfiler vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis me oppbevarer og nyttar dine opplysningar

Me vil berre nytte opplysningane om deg til formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Namnet og kontaktopplysningane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på eigen namneliste åtskilt frå innhenta data.

Datamaterialet blir lagra kryptert på Høgskulen på Vestlandet sin forskningsserver. Opplysningane du gir vil bli anonymisert i den ferdige oppgåva.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymisert når prosjektet er avslutta og oppgåva godkjent, noko som etter planen er i juli 2021.

Dine rettar

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

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om handsaminga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Me handsamar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med: Rettleiar Nils Ole Nilsen, nils.o.nilsen@nord.no, tlf 75517731, eller Solveig Skattkjær, student, solveig.skattkjaer@sveio.kommune.no, tlf 95218386.

Vårt personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet: Trine Anikken Larsen, trine.anikken.larsen@hvl.no tlf. 55 58 76 82.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

*Nils Ole Nilsen (rettleiar,
Dosent i pedagogikk ved Nord Universitet),*

*Solveig Skattkjær (student,
Høgskulen på Vestlandet)*

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogisk systemarbeid skule – PPT» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

◆ å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar blir handsama fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

9.3. Vedlegg 3 – Meldeskjema NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Systemarbeid skule - PPT

Referansenummer

731294

Registrert

05.11.2020 av Solveig Skattkjær - 160218@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Olina Kollbotn, olina.kollbotn@hvl.no, tlf: 57676138

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solveig Skattkjær, solveig.skattkjaer@sveio.kommune.no, tlf: 95218386

Prosjektperiode

01.10.2020 - 31.07.2021

Status

10.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

10.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Microsoft Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)