



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Et innblikk i opplevelsen av det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

An insight into the experience of the interdisciplinary collaboration between the school and the educational psychology service.

Linn-Maren Troland Hufthammer
Kandidatnummer:410

Grunnskolelærerutdanningen 1-7, fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett.

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Spesialpedagogikk 2, emne 2 – MGBSP550

Innleveringsdato: 16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik, utfordrende og en krevende prosess. Gjennom studiet fant jeg ut at dette var et spennende og interessant felt som det har vært et økende fokus på de siste årene. Det er viktig for meg at alle elever får den opplæringen de har behov og krav på, og det krever at samarbeidet mellom hjelpeinstansene er koordinerte og godt. Gjennom master forløpet har jeg i stor grad tilegnet meg økt kunnskap om arbeidet til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), og fått innblikk i hvordan deres praksis fungerer. En bredere forståelse av hvordan samarbeidet er sammensatt er noe jeg tror vil være til stor fordel for meg som framtidige grunnskolelærere.

Først vil jeg rette en stor takk til de fem informantene som har satt av tid og vært villig til å dele sine arbeidserfaringer, opplevelser og tanker rundt temaet. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil også takk mine flinke og dyktige veiledere: Vibeke Solbue & Lok Subba.

Jeg setter stor pris på all veiledning samt de gode og konstruktive tilbakemeldingene jeg har fått underveis gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har stilt opp i alle de krevende situasjonene, og klart å motivert meg gjennom hele masteroppgaven. Takk for oppmuntrende ord og at dere hatt troen på meg under hele prosessen.

Linn-Maren Troland Hufthammer
Bergen
16.05.22

Sammendrag

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hvordan ansatte i PP-tjenesten og i skolen opplever det tverrfaglige samarbeidet seg imellom. Hensikten bak studiet er å skaffe innsikt i hvilke faktorer de ulike tjenestene mener påvirke det tverrfaglige samarbeidet. Studier har vist at samarbeidet kan i noen tilfeller oppleves som utfordrende og at det ofte er delte meninger om hvordan samarbeidet skal foregå i praksis. PP-tjenesten ønsker på sin side et mer systemrettet samarbeid, mens skolen vil at et større fokus på individrettet samarbeid hvor utfordringer hos den enkelte eleven vektlegges i større grad (Fylling & Handegård, 2009). På bakgrunn av det ovennevnte formulerte jeg følgende problemstilling: «Hvordan opplever ansatte i skolen og PP-tjenesten det tverrfaglige samarbeidet seg imellom?».

Ettersom jeg ønsker å få innsikt i hvilke tanker og opplevelser de ansatte i PP-tjenesten og i skolen, er det valgt å bruke en kvalitativ tilnærming. Det er valgt å bruke semi-strukturert intervju som metode. For å kunne besvare problemstillingen er det valgt å intervjuer to PP-leder, en PP-rådgiver og to lærere ansatt i skolen.

Funnene har blitt til gjennom en hermeneutisk og fenomenologisk forståelsesramme, og analysen er utført med fokus på meninger og opplevelser. Funnene indikerer at skolen og PP-tjenesten har ulike perspektiver på hvordan det tverrfaglige samarbeidet skal organiseres. PP-tjenesten på sin side ønsker mer systemrettet samarbeid, mens skolen på sin side ønsker mer individrettet samarbeid. Det foreligger også en frustrasjon hos lærere ved at PP-tjenesten ikke viser hensyn og respekt i forhold til utarbeiding med sakkyndig vurdering. Videre påpeker informantene på flere faktorer som er viktig for et optimalt samarbeid: Det ble blant annet nevnt struktur i organiseringen, faste møtepunkt, faste kontaktperson, tid, tilgjengelighet, avklarte roller og forventinger til hverandre.

Abstract

The objective of this master's thesis is to investigate how employees in the PP service and school experience and perceive the interdisciplinary collaboration that takes place between them. The purpose behind the study is to gain insight into the factors that drive decision-making and processes in the interdisciplinary collaboration. Studies (Fyllingen & Handegård, 2009) show that the collaboration is in some instances perceived as challenging and that there are often conflicting opinions on how to approach the collaborative work. The PP service, on its part, wants a more system-oriented collaboration while the school values an individual-oriented approach where individual challenges are emphasized to a greater extent. On the basis of the above, the following research problem have been formulated: "How do employees in the school and the PP service experience the interdisciplinary collaboration between them?".

A qualitative research approach was chosen to gain insight into the thoughts and experiences of the actors within the aforementioned collaboration. More specifically, a series of semi-structured interviews was conducted with two PP leaders, one PP adviser and two teachers.

The findings have been interpreted within a hermeneutic and phenomenological framework of understanding, and the analysis has been conducted with a focus on opinions and experiences. Findings indicate that the school and the PP service hold different perspectives on how interdisciplinary collaboration should be organized. The PP service, on its part, strives for a more system-oriented collaboration, whereas the school seeks a more individual-oriented collaboration. A source of frustration was found among teachers towards the PP services' handling and planning of expert assessments. There is also frustration among teachers in that the PP service does not show consideration and respect in relation to preparation with expert assessment. Furthermore, informants pointed out several factors that contribute to optimal conditions for collaboration such as structure in the organization, regular meetings, reliable contact persons, , time, availability, roles, and expectations of each other's roles.

Nøkkelord: Samarbeid, tverrfaglig samarbeid, skolen, PP-tjenesten, individrettet samarbeid, systemrettet samarbeid

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
1.0 INNLEDNING	6
1.1.0 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AKTUALISERING.....	6
1.1.1 <i>Problemstilling</i>	8
1.1.2 <i>Begrepsavklaring</i>	9
1.1.3 <i>Oppgavens oppbygning</i>	9
1.2 POLITISK OG HISTORISK BAKTEPPE	10
1.2.1 <i>Skolens og PP-tjenesten oppgave og mandat</i>	10
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	13
2.1 SAMARBEID	13
2.1.2 <i>Tverrfaglig samarbeid</i>	14
2.1.3 <i>Forutsetninger for et vellykket samarbeid</i>	14
2.1.4 <i>Kommunikasjon og relasjon</i>	18
2.1.5 <i>Roller og forventninger</i>	18
2.2 ORGANISERING AV DET INDIVIDRETTET SAMARBEIDET	19
2.2.1 <i>Samarbeid knyttet til spesialundervisning – individrettet</i>	19
2.2.2 <i>Samarbeid knyttet til vedtak om spesialundervisning</i>	20
2.2.3 <i>Samarbeid knyttet til utarbeiding av IOP</i>	21
2.2.4 <i>Råd og veiledning knyttet til enkeltsaker</i>	22
2.3 SYSTEMRETTET SAMARBEID	22
2.3.1 <i>Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling – råd og veiledning</i>	22
2.4 JURIDISKE RAMMER FOR DET TVERRPROFESJONELLE SAMARBEIDET	24
2.4.1 <i>Taushetsplikt</i>	24
3.0 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET	26
3.1 <i>Systemrettet og individrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og skolen</i>	26
3.2 <i>Forskning på analysemodeller i samarbeidet med skolen og PP-tjenesten</i>	27
3.3 <i>Faktorer som hemmer og fremmer det tverrfaglige samarbeidet</i>	28
3.4 <i>Behov for mer forskning rundt det tverrfaglige samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen</i>	29
4.0 FORSKNINGSMETODE	31
4.1 METODISK TILNÆRMING.....	31
4.2 VITENSKAPELIG FORANKRING	31
4.2.1 <i>Vitenskapelig syn</i>	32
4.2.2 <i>Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming</i>	33
4.3 KVALITATIV TILNÆRMING	34
4.3.1 <i>Kvalitativ tilnærming og semi-strukturert intervju</i>	34
4.3.2 <i>Forskerrollen</i>	35
4.3.3 <i>Utvalg</i>	36
4.3.4 <i>Utvalg av informanter</i>	36
4.3.5 <i>Rekruttering</i>	37
.....	38
4.4 DATAINNSAMLING.....	38
4.4.1 <i>Intervjuguide</i>	38
4.4.2 <i>Prøveintervju</i>	39
4.4.3 <i>Gjennomføring av intervju</i>	40
4.5 TRANSKRIBERING	41
3.6 ANALYSE.....	41
4.6.1 <i>Beskrivelse av analysen</i>	42
4.7 KVALITETSKRITERIER.....	44

4.7.1 Validitet.....	44
4.7.2 Reliabilitet.....	44
4.7.3 Overførbarhet	45
4.8 ETISKE BETRAKTNINGER	45
5.0 ANALYSE	47
5.1 ORGANISERING AV DET TVERRFAGLIGE SAMARBEIDET	47
5.1.1 Organisering av det tverrfagligsamarbeidet.....	48
5.1.2 Opplevelse av det tverrfaglige samarbeidet.....	49
5.1.3 Faktorer som påvirker det tverrfaglig samarbeidet.	50
5.2 LOVVERK	52
5.2.1 Hvordan påvirker taushetsplikten det tverrfaglige samarbeidet?	53
5.2.2 Hvordan påvirker den sakkyndige vurderingen samarbeidet?	54
5.3 ROLLER OG FORVENTNINGER.....	57
5.3.1 Roller og forventninger til hverandre	57
5.3.2 Hvorfor er det tverrfaglig samarbeidet viktig for elevene?.....	60
6.0 DRØFTING AV FUNN	62
6.1 Opplevelsen av organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet.....	62
6.1.1 SYSTEMRETTET OG INDIVIDRETTET SAMARBEID.....	63
6.1.2 Rutiner og kontinuitet	64
6.1.3 Tilgjengelighet og engasjementet.....	65
6.1.4 Sammenfatning og oppsummering	66
6.2 TAUSHETSPLIKTEN OG SAKKYNDIG ARBEID I PP-TJENESTEN OG SKOLE SAMARBEID	67
6.2.1 Opplevelse av taushetsplikten	67
6.2.3 Opplevelse av hvordan sakkyndige arbeid påvirker samarbeidet.....	68
6.2.4 Sammenfatning og oppsummering	71
6.3 ROLLER OG FORVENTNINGER TIL HVERANDRE	71
6.3.1 Informantenes opplevelse av roller og ansvarsfordeling.....	71
6.3.2 Et tverrfaglige samarbeid til elevenes beste?	74
7.0 AVSLUTTENDE SAMMENFATNING.....	76
7.1 STUDIENS HOVEDFUNN.....	76
7.2 STUDIENS STYRKE OG BEGRENSNINGER.....	77
7.3 VIDERE FORSKNING	78
LITTERATURLISTE.....	80
TABELL LISTE.....	83
FIGUR LISTE.....	83
VEDLEGG	84
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	84
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA.....	86
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD.....	90

1.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg innlede masterstudiet mitt med en kort presentasjon av bakgrunn for valg av tema og studiens formål. Etter flere gjennomganger av en rekke med stortingsmeldinger og norske offentlige utredninger tilknyttet grunnskolen, kan en se at det er et økt fokus på temaet tverrfaglige samarbeid knyttet til hjelpeinstansene til skolen (Meld. St. 6 (2019-2020) s.152). Dokumentene legger vekt på at det er stort behov til å koordinere tjenestene, og forbedre det tverrfaglige samarbeidet. I 2020-2021 mottok omlag 49 000 elever enkeltvedtak i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det tyder på at skolen og PP-tjenesten i stor grad må samhandler, og det vil derfor være viktig at tjenestene har et godt og koordinert samarbeid seg i mellom. Jeg vil med min presentasjon av bakgrunn og valg av tema prøve å forsøke å belyse hvorfor det er behov å forske på det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Samt er det ønskelig å fokusere på hensikten med at det forekommer god kommunikasjon, og samarbeid mellom de instansene for at barn og unge i skolen skal få den hjelpen de har krav på, til enhver tid. Videre vil det bli presentert en kort presentasjon over studienes disposisjon. Til slutt vil det bli en kort presentasjon av skolen og PP-tjenesten sine oppgaver og mandat.

1.1.0 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering

Problemstillingen er formulert på bakgrunn av personlig interesse og empiri. I løpet av min tid som student og lærervikar i skolen har jeg møtt en rekke lærere som av forskjellige grunner opplever det tverrfaglige samarbeidet med PP-tjenesten som utfordrende. Dette har ført til mange møter med elever som av forskjellige grunner har behov for mer tilrettelegging og hjelp i skolen, enn hva de blir tilbudt nå. Thomas Nordahl (2018, s7) påpeker i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, at så mye som hvert fjerde barn i skolen har utfordringer i så stor grad at det trengs ytterligere tilrettelegging både i skolen og barnehagen. I rapporten kommer det også frem at kun et mindretall av disse elevene mottar hjelpen de faktisk trenger i skolen (Nordahl, 2018, s7). Det vil av den grunn være interessant å se nærmere på hvordan dette henger sammen med det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

I Kompetanseløftet - *for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (2021b) rettes søkelyset på at PP-tjenesten skal tettere på skolen, og få et tettere samarbeid med skolen. Målet med kompetanseløftet er at ansatte i skoler og hjelpeinstanser som er nært tilknyttet elevene skal få

økt kompetanse, slik at en på denne måten kan forebygge mot ulike vansker, og gi elevene et mer inkluderende og likeverdig opplæring som i stor grad rommer mangfoldet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I kompetanseløftet står det blant annet:

“PP-tjenesten er en viktig del av laget rundt barna og elevene og skal bidra til at barna og elevene får den hjelpen de trenger, når de trenger den. De er derfor en viktig målgruppe for kompetanseløftet, og behovene for kompetanse i barnehagen og skole må sees i sammenheng med behovene hos PP-tjenesten.(...)”

Gjennom kompetanseløftet skal kompetansen til de ansatte og det øvrige laget rundt barna og elevene styrkes, slik at de samlet kan bidra til et inkluderende, likeverdig og tilpasset tilbud for alle” (Utdanningsdirektoratet, 2021b)

Dette blir også påpekt i stortingsmelding 6, «*Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehagen, skole og SFO*» (2019-2020) hvor de påpeker at PP-tjenesten skal ha tettere samarbeid med skolen og barnehagen for tidlig innsats og et kompetanseløft innen læring, problematferd og sammensatte lærevansker. Det trekkes frem at en skal øke kompetansen hos støttesystem som er rundt elevene, blant annet lærere, PP-tjenesten, ansatte i barnehagen og barnevernet. Det økende fokuset på et helhetlig og koordinert tilbud for barn og unge, skal bidra til å sikre at ingen elever faller utenfor skolen (Meld. St. 6 (2019-2020) s.152).

I SEVU-PPT - *strategier for etter og videreutdanning i PP-tjenesten*, er utprøvd en satsing med et 5-årig perspektiv for å heve kompetansen i PP-tjenesten for å kunne styrke tidlig innsats for elevene. Fokuset var å øke kompetansen til PP-tjenesten med satsing på etter- og videreutdanninger. Sluttrapporten viser at den økte kompetansen virker positiv på PP-tjenestens kompetanse – organisasjonsutvikling ut i skolen (Andrews et.al, 2018). I NOU 2009:18 (s.) trekkes det frem ulike risikoer ved at elever ikke blir fanget opp eller får for sent eller ikke får tilstrekkelig nok hjelp i sitt skoleløp. En konsekvens av dette er at flere elever ikke fullfører sitt respektive utdanningsløp. I rapporten blir det anbefalt at kommunene og fylkeskommunene i Norge gjennomgår og endrer rutinene de har for hjelpetjenestene rundt skolene (NOU 2009:18, s).

Videre viser forskning at det er store variasjoner på hvordan PP-tjenesten blir organisert - både på et kommunalt og fylkeskommunalt plan. Det er også observert ulike praksis for

hvordan det tverrfaglige samarbeidet utføres på tvers av skolene (Fylling & Handegård, 2009; Hustad & Fylling 2012). NOU 2019:23 (s.23-43) legges det frem forslag til en ny og tydeligere opplæringslov som skal bidra til at elevene får tilstrekkelig opplæring. Her trekkes det nok en gang frem et ønske om at PP-tjenesten som instans må strykes, og være tettere på både elevene og skolen. Det ytres også et ønske om at tjenesten skal få en tydeligere rolle når det kommer til oppfølgingen av elever som har fått vedtatt spesialundervisning (NOU 2019:23, s 23-43).

Formålet masteroppgaven er å sette et fokus på hvordan det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten oppleves dem imellom. I masteroppgaven rettes søkelyset mot hvordan det tverrfaglige samarbeidet oppleves nå, hvordan det påvirkes av lovverk og hvilken betydning dette samarbeidet har for elever i den norske skolen. Det er viktig at alle elever i skolen som har behov for tilpasset opplæring eller spesialundervisning mottar et pedagogisk tilbud av kvalitet og inkludering. Slik tilrettelegging og tilpasset opplæring er avgjørende for at elevene skal ha noe å kunne strekke seg til, samt det å kunne oppleve glede og mestring i hverdagen. I praksis kan dette krevende og utfordrende å få til i praksis, med tanke på at alle elever er ulike og har ulike behov.

De ulike oppfatningene og motsetningene knyttet til det tverrfaglige samarbeidet kan gi nye perspektiver på hvordan en kan utvikle og forbedre det spesialpedagogiske systemet i skolen. I studien er det derfor valgt å se samarbeidet fra to ulike perspektiv. Først vil jeg se på samarbeidet fra PP-tjenesten sin side, og fra ansatte i skolen sitt perspektiv. På bakgrunn av disse perspektivene vil jeg løfte frem forskjellige tanker, opplevelser og perspektiv de ulike instansene har om det tverrfaglige samarbeidet. Til slutt vil jeg reflektere, drøfte, og forsøke å belyse hvordan en kan videreutvikle det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Det tverrfaglige samarbeidet er en sentral aktivitet mellom skolen og PP-tjenesten i deres oppgave med å hjelpe elever i skolen med særskilte behov og utfordringer. Det kan derfor tenkes at det er behov for ytterligere forskning rundt dette temaet. Studien omfatter to PP-ledere, en PP-rådgiver og to lærere ansatt i skolen hvor det kommer frem at det tverrfaglige samarbeid kan både oppleves varierende og utfordrende, men også godt og effektiv.

1.1.1 Problemstilling

Studiens formål er å undersøke hvordan ansatte i den pedagogisk-psykologiske tjenesten og ansatte i skolen opplever samarbeidet seg imellom. I studien ønsker jeg å finne ut hvilke faktorer som styrker og hemmer samarbeidet ut fra de ansattes perspektiv. Samtidig er det ønskelig å finne ut hva de mener kan forbedre det tverrfaglige samarbeidet mellom dem. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvordan opplever ansatte i skolen og i den pedagogiske-psykologiske tjenesten det tverrfaglige samarbeidet dem imellom?»

Videre har jeg utformet tre forskningsspørsmål som skal være med på å besvare problemstillingen:

- Hvordan fungerer det tverrfaglige samarbeide?
- Hvordan påvirkes samarbeidet av lovverket?
- Hvorfor er et godt tverrfaglige samarbeid mellom instansene viktig for elever i skolen?

1.1.2 Begrepsavklaring

Samarbeid: Begrepene *samarbeid*, *samordning* og *samhandling* blir ofte brukt om hverandre, men i denne oppgaven er det valgt å bruke begrepet *samarbeid* (Glavin & Erdal, 2018, s25). Dette begrepet blir hyppig brukt, men det er sjeldent en klar og presis definisjon på hva det faktisk innebære. I oppgaven min er det valgt å benyttet Glavin og Erdal (2018) sin beskrivelse av samarbeid. Glavin og Erdal (2018) beskriver samarbeid som et samspill eller et partnerskap hvor en arbeider sammen mot et felles mål.

Tverrfaglig samarbeid: Begrepene *tverrfaglig*, *tverretatlig*, *tverrprofesjonelt* blir ofte brukt om hverandre, det er i denne oppgaven valgt å bruke *tverrfaglig samarbeid* (Willumsen & Ødegård, 2017). *Tverrfaglig samarbeid* er et kompleks begrep, og betyr at en samarbeider på tvers av ulike instanser/nivåer (Willumsen & Ødegård, 2017).

1.1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1. Presentasjon av problemstilling: I dette kapittelet vil jeg redegjøre en beskrivelse av politiske og historiske rammer PP-tjenesten og skolen må forholde seg til. Her vil det være korte beskrivelser av stortingsmeldinger, lovverk og planer, som bidrar til

bakgrunnsforståelse for det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Det vil også bli gjort rede for skolen og PP-tjenestens oppgaver og mandat. Til slutt vil det tas opp relevante forskningsartikler knyttet til samarbeidet, og samarbeidet rundt skolen og PP-tjenesten.

Kapittel 2. Teoretisk rammeverk: I dette kapitlet gjøres det en gjennomgang av ulike former for samarbeid, tverrfaglige samarbeid, og suksesskriterier for å oppnå et vellykket samarbeid. Deretter vil PP-tjenesten og skolens lovpålagte samarbeid bli belyst. Til slutt vil jeg gjøre rede for skolen og PP-tjenestens sin systemrettede og individrettede samarbeid.

Kapittel 3. Metodebeskrivelse: Først introduseres kvalitative forskningsprosessen som ligger til grunn for oppgavens empiri. Deretter blir forskningsprosessen beskrevet fra start til slutfasen.

Kapittel 4. Analyse : I dette kapitlet gjøres det en gjennomgang av resultatene fra studien i lys av problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Dette vil bli gjort i tråd med studiens problemstilling og tre forskningsspørsmål.

Kapittel 5: Drøfting: Funnene fra analysen drøftes opp med relevant teori med utgangspunkt i de tre kategoriene som ble identifisert i analysen.

Kapittel 6: Avslutning: Studiens hovedfunn blir diskutert og eventuelle styrker og svakheter med metoden og studiens utforming blir drøftet.

1.2 Politisk og historisk bakteppe

Her vil det redegjøres kort for skolens og PP-tjenestens mandat og politiske forpliktelser. Dette blir gjort for å få et større innsikt i instansenes forpliktelser og oppgaver som i stor grad gir føringer for det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Det vil derfor være naturlig at drøftingen av problemstillingen og funnene i masteroppgaven sees i lys av disse.

1.2.1 Skolens og PP-tjenestens oppgave og mandat

Den norske skolen bygger sine prinsipper i stor grad på at skolen skal være en enhetsskole, hvor prinsippene *respekt, tillit og likeverd* står sterkt (Opplæringslova, 1998). Skolens sin

primære oppgaver er å drive opplæringen på en slik måte at elevene utvikler både faglig og sosiale kunnskaper etter opplæringslovens formålsparagraf §1-1 (Opplæringslova §1-1, 1998). I den overordnede delen av læreplanen trekkes skolens dobbeltsidige oppdrag frem. Skolen skal både bidra med danning og utdannings oppdrag. Disse to oppdragene er gjensidig avhengig av hverandre, og henger tett sammen. (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Skolen som mandat skal gi alle elever i skolen et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden for å kunne ta gode valg i livet og for å kunne delta i både arbeidslivet og samfunnslivet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Skolens utvikling og profesjonsfellesskap er avhengig av at skoleeier, skoleleder og lærere ut i fra sine roller tar et felles ansvar for å tilrettelegge for en hensiktsmessig og god utvikling i skolen. De skal i fellesskap sikre at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I Norge har hver kommune en plikt i å sørge for at alle elever får den opplæringen de har lov og rett på, i takt med opplæringsloven og læreplanene (Opplæringslova, §13-1. 1998).

PP-tjenesten er både en kommunal og fylkeskommunal rådgivende tjeneste. Den har i stor grad gått fra å være stemplet til spesialskolene, til å omhandle veiledning og tilrettelegging i skolen for elever som har behov for det (Utdanningsdirektoratet, 2017b). PP-tjenesten vokste ut i fra skolepolitikken som vokste frem i etterkrigstiden, og behovet for rådgiving ble knyttet til et ønske om å differensiere mellom elever. I 1955 ble det en lovhemlet at elever hadde rett til hjelp i forbindelse med lærevansker i den vanlige folkeskolen (Læringscenteret, 2001). PP-tjenesten sine oppgaver er lovpålagt i opplæringsloven § 5.6. Pedagogiske-psykologiske tjenesten står det:

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Den pedagogiske-psykologiske tjenesten i ein kommune kan organisert i samarbeid med andre kommuner eller fylkeskommune.

Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringen betre for elever med særlege behov (Opplæringslova, 1998).

I opplæringsloven §5.6 (1998) kommer PP-tjenesten sitt tosidige mandat frem, nemlig, *individrettet* arbeid og *systemrettet arbeid*. I det systemrettede arbeidet skal de hjelpe skolene og barnehagen å legge til rette for opplæring for barn og unge som har særskilte behov. Det individrettede arbeidet handler i stor grad om å utarbeide sakkyndige vurderinger, og tilrettelegging for disse elevene (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I PP-tjenesten finner en både PP-rådgivere, spesialpedagoger, og sosionomer, og denne sammenfatningen innebærer at de ansatte kommer fra ulike bakgrunn innen pedagogikk, spesialpedagogikk og sosiale fag (Briseid, 2006, s.121-123). Studier viser at de ansatte i PP-tjenesten ofte sitter på ulike kompetanse, men at over 60 % av de som arbeider innen PP-tjenesten har et masterfag innen blant annet pedagogikk, psykologi, samfunnsvitenskap eller spesialpedagogikk. Barnevernspedagog, sosionom, lærere og vernepleier er også vanlig utdanninger for ansatte i PP-tjenesten (Fylling og Handegård, 2009, s35). Kommuner og fylkeskommuner kan oppleve at det er vanskelig å få rekruttert personer som har tilstrekkelig kompetanse til å være ansatt i PP-tjenesten. Dette vil føre til at tjenesten enkelte steder i landet ikke fungerer optimalt ettersom det er for få ansatte, og dette kan igjen føre til at ventetiden for utredninger blir lang (Fylling & Handegård, 2009; Briseid, 2006, s. 122-124).

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres studiens teorigrunnlag. Hovedformålet til masteroppgaven er å undersøke informantenes opplevelse av det tverrfagelige samarbeidet. Det vil derfor være naturlig å se nærmere på hva tverrfaglig samarbeid er, hvilke samarbeidsformer som fins og hva som faktisk inngår i et tverrfaglig samarbeid. Først vil det bli gjort rede for hva samarbeid er, og forskjellige former for samarbeidet. Videre vil tverrfaglig samarbeid bli definert, og forutsetninger for å oppnå et vellykket samarbeid. Det er tatt utgangspunkt i Glavin og Erdal (2018) sine suksesskriterier, og supplert med annen relevant teori om vellykket tverrfaglig samarbeid. Deretter vil det bli gjort rede for kommunikasjon i et samarbeid, og hvilken betydning roller og forventinger har i et tverrfaglig samarbeid.

Avslutningsvis vil jeg redegjøre for organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Her vil det bli gjort rede for det individ – og systemrettet samarbeidet som PP-tjenesten og skolen er lovpålagt, og prosessene rundt dette.

2.1 Samarbeid

Begrepet samarbeid blir ofte brukt i forskjellig sammenhenger, og det kan være vanskelig å finne en presis definisjon på begrepet samarbeid (Lauvås & Lauvås, 2004, s 52-53)). Glavin og Erdal (2018) beskriver samarbeid som et samspill eller partnerskap hvor en arbeider sammen mot et felles mål (25-46). I enhver sosial sammenheng vil det alltid foreligge et samarbeid. Et samarbeid kan både være konstruktivt eller deskriptivt. *Konstruktiv samarbeid* vil oppleves nyttig og viktig mellom deltakeren. Et *deskriptivt samarbeid* derimot kan ha mange former; åpent/lukket motarbeiding, sladder eller bakvasking (Lauvås & Lauvås, 2004, s 21). Et deskriptivt samarbeid kan oppleves vanskelig, og lite hensiktigmessig (Lauvås & Lauvås, 2004, 21-23). Det finnes en rekke definisjoner og former for samarbeid, og samarbeid forgår i ulike kontekster og nivåer (Willumsen, 2017). I denne studien skal en se nærmere på det tverrfagelige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og det vil av den grunn være naturlig å se nærmere på begrepet tverrfagelige samarbeid.

2.1.2 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid anses som helt essensielt i den moderne verden for å se helheter og sammenhenger, som en følge av at kunnskapen er blir mer spesialisert og funksjonell differensiering (Lauvås & Lauvås, 2004, s17). Tverrfaglig samarbeid beskrives som der fagpersoner fra forskjellige profesjoner arbeider sammen mot et felles mål (Kinge, 2012) For eksempel lærere og PP-rådgivere som arbeider sammen for elevens beste. I et tverrfaglig samarbeid henter de ulike instanser og tjenester inn informasjon om elever som dekker et større spekter av elevene enn om de bare hadde tatt betraktning av sine egne opplysninger (Glavin og Erdal, 2018, s.24-25). De ulike instansene, i dette tilfelle PP-tjenesten og skolen har ulike ståsted i forhold til informasjonen som blir innhentet av eleven, og dette bidrar med å skape et helhetlig bilde over elevene (Glavin og Erdal, s 22-23). Det tverrfaglig samarbeidet vil alltid være påvirket av tjenestenes og oppgaver, samt hvilke muligheter og begrensinger som kan foreligge i lovverket. I krevende saker vil et godt samarbeid være god støtte for de ulike yrkesgruppene, noe som kan bidra til å styrke kvaliteten på tilbudet til elevene og familien bli bedre. Det kan også bidra til at yrkesutøverne har positive holdninger overfor hverandre, som igjen kan føre til at samarbeidskulturen blir bedre (Glavin & Erdal, 2018, s. 22). Et godt tverrfaglig samarbeid kan bidra til å hjelpe instansene med å tilby elevene tidligere hjelp, ved at det igangsettes tiltak og vurdere effekten av den fortløpende (Glavin og Erdal, s21-23) I Fylling og Handegård (2009) viser det seg at 75 % av PP-tjenesten har en ventetid på 3 måneder, og at en av ti har en ventetid på over 6 måneder. Det kan tyde på at det trengs en endring i det tverrfagelige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Ødegård (2017) peker på at for å øke kvaliteten på samarbeidsprosessene for at brukerne skal yte best mulig, så vil det være nødvendig å forstå hva tverrprofesjonelt samarbeid handler om. Det vil av den grunn være nødvendig å se videre viktige faktorer i et tverrfaglig samarbeid.

2.1.3 Forutsetninger for et vellykket samarbeid

Glavin & Erdal (2018, s.42) har utarbeidet et sett suksesskriterier som er viktige for å oppnå vellykket samarbeid. Tabellen 1 er basert på disse kriteriene. Kriteriene er gjensidig avhengig av hverandre, og samspillet mellom dem kan bidra til å utfylle et vellykket tverrfaglig samarbeid. Kriteriene kan ha ulik betydning avhengig av hvilken tjeneste og nivå samarbeidet forekommer på (Glavin & Erdal, 2018, 42-43). For å understreke viktigheten bak kriteriene, er det valgt å supplementære med annen relevant teori.

Suksesskriterier for et vellykket samarbeid	
Kompetanse	Fagkompetanse og felleskompetanse – en felles verdigrunnlag
Kompetanse om hverandre	Tjenestene bør ha kunnskap om hverandres roller og ansvar.
Felles målsetning	Tjenestene må ha et tydelig felles mål for samarbeidet – elevens beste
Trygghet	Trygghet til å kunne ytre kunnskap og kompetanse
Tillit og respekt	Gjensidig tillit og respekt for hverandres fagfelt og kunnskaper.
Forankring/system	Struktur av organiseringen
Nytteopplevelse	Samarbeidet må føles meningsfylt for hver part
Nødvendighet	Felles forståelse over hva som er viktige oppgaver og hvordan de sammen kan løse de.
Realistiske syn	Selvkritikk – hva kan de andre tjenestene bidra med.

Tabell 1 Suksesskriterier for et vellykket samarbeid (Glavin og Erdal, 2018)

For å oppnå et vellykket og godt tverrfaglig samarbeid mellom aktørene peker Glavin & Erdal (2018) på en rekke kriterier som må være på plass. En felles forståelse for hverandres kompetanse, fag og begrensninger vil bidra til et vellykket samarbeid. På den måten kan en kartlegge og oppnå felles forståelse for hverandres kompetanse, og begrensninger (Glavin og Erdal, 2018, 42-45). Samarbeidspartnere må se nytten i å bruke hverandres kompetanse, og at fordeling av oppgaver og ansvar kan føre til mindre arbeid for hver enkelt aktør (Glavin og Erdal, 2018, s43). Dette understreker Weist (2012) som trekker frem at manglende kunnskap om hverandres arbeidsoppgaver opptar mye tid og energi i det tverrfaglige samarbeidet. Den manglende kunnskapen om hverandres arbeidsoppgaver, kan føre til konflikter mellom de ulike aktørene i samarbeidet (Weist, 2012). Glavin & Erdal (2018) påpeker at det er viktig å ha struktur og god organisering, slik at man unngår at arbeidet blir personavhengig. Ledelsen må involvere seg i samarbeidet og det er viktig at de involverte partene kjenner til og har kunnskap om planen (Glavin og Erdal, 2018, s43).

For at det tverrfaglige samarbeidet skal være vellykket må de ulike aktørene som samarbeider

sammen utvikle en felles problemforståelse (Glavin & Erdal, 2018, s 42-45). Avklaring av forståelsen over et problem eller problemområdet anses å være viktig, og kan bidra til at en oppnår et fellesmålsetting (Kinge, 2012). En viktig faktor for et godt samarbeid innebære en felles målsetting for samarbeidet, og en klar fordeling av ansvar roller (Glavin og & Erdal, 2018, 33). Dette støttes opp av Nancarrow et.al (2013) som påpeker at klare mål er en viktig samarbeids faktor og Kinge (2012) som hevder at uklare mål og innhold i samarbeidet kan hemme det tverrfaglige samarbeidet. Det kommer også frem i studien til Ødegård (2017) at profesjonelle aktører kan oppleve samarbeidet strevende dersom det ikke ligger til grunn en felles forståelse for samarbeidet. En årsak for at aktørene kan oppleve dette, kan blant annet være på grunn av at aktørene har ulike målsetninger som ikke sammenfaller med de andre aktørenes(Ødegård, 2017, s. 121-123). Et godt tverrfaglig samarbeid er derfor avhengig av tydelig definerte målsetninger og at de involverte aktørene operere med en felles forståelse av samarbeidet. Det er derfor viktig at aktørene tenker over og er bevisst på hvordan de gir hverandre tilbakemelding og at en tar konstruktive og gode vurderinger for hva informasjon som skal deles med den andre parten (Ødegård, 2017, s. 123). Dette kan en oppnå ved kursing i kommunikasjon og kommunikasjonsprosesser slik at en bli bevisst på barrierene om hva som er god kommunikasjon. Partene må få tid til å dele kunnskap og erfaringer om hva de ønsker av hverandre (Glavin & Erdal, 2018, s. 39).

Glavin og Erdal (2018) viser også til at samarbeidspartnere må ha gjensidig respekt for hverandres kompetanse og fag. Det vil være viktig at uenigheter omhandler sakene, og at personlige forhold holdes utenfor samarbeidet. Aktørene kan dra nytte hverandres kunnskap ved å bruke en riktig rollefordeling, som styrker de sterke sidene til de ulike aktørene (Glavin og Erdal, 2018, s 44-45). For å oppnå slik kompetansedeling vil det også være viktig å ha kunnskap om hverandres roller og at ansvarsfordelingen er tydeliggjort. Ødegård (2017) peker også på viktigheten med at rollene er tydelig avklart slik at en har klart for seg hvilke forventninger en har til hverandre som samarbeidspartnere. Med uklare roller blir arbeidet ofte mindre effektivt, da en kan risikere at en har overlappende arbeidsoppgaver. . Det kan oppstå rolleforvirring innad i gruppen og det kan føre til at en fraskriver seg arbeid eller kjemper for å få en spesifikk oppgave (Ødegård, 2017, s. 121).

Glavin og Erdal (2018) fremhever at et tverrfagelige samarbeid vil bestå av ulike kompetanse bakgrunn, og at dette kan bidra til å styrke samarbeidet ved at en utnytter hverandres sterke sider. På denne måten kan en utvikle hverandre, og en dekker et stort spekter av kompetanse

sammen. (Glavin og Erdal, 2018, s45). Et eksempel på det kan være når lærere samarbeider sammen med PP-tjenesten i utarbeidelsen av sakkyndige vurderinger. Læreren har en egen kjennskap og erfaringer om eleven, mens PP-rådgiveren kan sitte på en annen kompetanse og kunnskap, Sammen kan de dekke et større spekter, og kan bidra til at den sakkyndige vurderingen til elevene tilfredsstillende deres behov. Det at et vidt kompetansespekter kan bidra til å forbedre det tverrfagelige samarbeidet støttes også opp av studien til Nancarrow et.al (2013).

Videre viser Glavin & Erdal (2018) til at trygghet til egen kompetanse og andres kompetanse er viktig for at samarbeidet skal bli konstruktivt og godt. Ved at partene er forstått med hvilke forutsetninger og hindringer som foreligger i det tverrfaglige samarbeidet kan samarbeidet bli velfungerende (Glavin & Erdal, 2018, s 33-42). Ved trygghet i de andres arbeid vil partene oppleve det enklere å finne en felles målsetting og dermed kunne utvikle felles metoder og strategier som kan hjelpe på å nå målene. Glavin & Erdal (2018) påpeker at slik trygghet i andres kompetanse er en viktig faktor for å kunne oppleve at samarbeidet er nødvendig og nyttig for deltakeren. Dette fordi at en sammen blir bevisst på hva en ønsker å oppnå med samarbeidet og hvilke resultater en ønsker å få (Glavin & Erdal, 2018, s. 43). Dette blir også understreket av Vangen & Huxham (2009) som viser til at det er vanskelig å komme videre i en sak uten at en har et felles mål. Dette skyldes ofte i stor grad av at de ulike partene har ulike kompetanse og dermed også ulike tanker om hva samarbeidet skal dreie seg om. Det blir derfor viktig at en sammen finner felles mål for hva samarbeidet skal inneholde (Vangen & Huxham, 2009, s. 69-70). I samarbeid rundt barn og unge, bør samarbeidet ha fokus på hva som er til barnets beste (Glavin & Erdal, 2018, s. 43).

Tillit til sin egen kunnskap og at de andre aktørene i samarbeide har relevant kunnskap trekkes frem som en viktig faktor for et godt samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 45). De involverte i samarbeidet bør være så trygg at en tør å være saklig og direkte i samarbeidet. Et samarbeid som er basert på respekt, åpenhet og ærlighet kan bidra til at aktørene opplever tillit (Glavin og Erdal, 2018, s.45). Christensen & Godø (2021) trekker frem at personlige kontakt med samarbeidspartnere kan bidra til å skape tillit og respekt. Det å kunne sette et ansikt på sine samarbeidspartnere kan bidra til at terskelen for å ta kontakt blir mindre, og ufarliggjøre tjenestene. Studien fremhever også viktigheten med faste teammøter, og at dette kan styrke tilliten mellom de ulike profesjonsutøverne (Christensen & Godø, 2021).

2.1.4 Kommunikasjon og relasjon

Glavin og Erdal (2018) trekker frem kommunikasjon som en viktig forutsetning velfungerende samarbeid, og at kompetanse om kommunikasjon er nødvendig for at oppnå et vellykket tverrfaglig samarbeid. Dialoger i et tverrfaglig samarbeid vil i stor grad være personavhengig (Glavin & Erdal, 2018, 63-64). Lauvås og Lauvås (2004) trekker frem at kunnskap om ulike kommunikasjonsteorier kan være nyttig i et samarbeid på tvers av flere instanser (s.178-179). Kommunikasjonsprosessen i et tverrfaglig samarbeid har to hovedfunksjoner;

- Gi de andre partnerne relevant informasjon, slik at en kan synkronisere faglig kunnskap, og en kan ta hensiktsmessige beslutninger innen samarbeidet.
- Det er også viktig å medvirke til sosial interaksjon mellom aktørene i samarbeidet for at kommunikasjonen kan bidra til at organisasjonen fungerer som en sosial enhet. Dette gir rom til å formidle tilpasningen av aktørenes holdninger, normer og atferd (Lauvås & Lauvås, 2004, s 178).

Disse funksjonene er gjensidig avhengig av hverandre, og kommunikasjonen mellom aktørene er essensiell for å kunne integrere medlemmene i en felles virksomhet (Lauvås & Lauvås, 2004, s 178). Deltakernes kunnskap, erfaringer, holdninger og motivasjon er en viktig del i et tverrfaglig samarbeid, men det betyr nødvendigvis ikke at tilstedeværelsene av disse funksjonene vil skape et velfungerende samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s 64-66; Lauvås & Lauvås, 2004, s.176-179). Ofte opplever aktørene i et samarbeid at det kan oppstå støy i kommunikasjonen, ved blant annet at en opplever misforståelser, vansker med å snakke sammen, eller at kommunikasjon omhandler andre faktorer enn selve saksforholdet som skal løses (Lauvås & Lauvås, 2004, s 179).

3.1.5 Roller og forventninger

I et samarbeid vil de ulike partene har ulike roller, og en kan definere roller som et sett av forventninger knyttet til en bestemt funksjon eller stilling (Lauvås & Lauvås, 2004, s65-67). I et tverrfaglige samarbeid har de ulike aktørene klare forventninger til hverandres roller, og en har også forventning om egen rolle. Det kan føre til et eksternt press til å utføre rollen i samsvar med hva som forventes av de andre aktørene (Lauvås & Lauvås, 2004, s 66-67).

Forventninger til en rolle stiller krav om at den kunnskapen og kompetansen en sitter på vil utgjøre en fordel i arbeidet med brukere og i det tverrfaglige samarbeidet. Dersom aktørene i et samarbeid mangler kunnskap og forståelse om hverandres rolle, kan samarbeidet oppleves overfladisk. Diskusjon og deling av informasjon er essensielt for å kunne avklare hvilke rolle en skal ha i et samarbeid (Lauvås & Lauvås, 2004, s 68-69).

Det er vanlig at roller blir endret og justert på i et samarbeid. Hvilken setting og sak samarbeidet handler om vil ha innvirkning på hvilke roller de ulike aktørene befinner seg i (Lauvås & Lauvås, 2004, s 81-82). PP-tjenesten og skolen samarbeider om både systemrettet og individrettet arbeid, og de vil derfor befinne seg i roller med forskjellige forventninger og funksjon (Opplæringslova §5.6, 1998; Lauvås & Lauvås, 2004, s 81-82). For å unngå misforståelser i hvilke roller en skal ha, bør det avklares hvilke arbeidsoppgaver, begrensninger og handlingsfrihet og ansvar de ulike rollene skal ha (Lauvås & Lauvås, 2004, s 81-82).

2.2 Organisering av det individrettet samarbeidet

PP-tjenesten skal fungere som en hjelpeinstans for skolen, og det vil blant annet innebære at de skal veilede og gi råd til skolen om opplæring og undervisning (Opplæringslova, 1998; Læringsssenteret, 2001, s21). I følgende underkapittel vil det bli gjort rede for PP-tjenestens individ og systemrettet samarbeid med skolen. Først vil det bli gjort rede for tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvordan disse henger sammen med skolen og PP-tjenesten sitt tverrfaglige samarbeid. Begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning henger tett sammen, og det vil være nødvendig å definere disse for å se hvordan PP-tjenestens og skolens individrettet samarbeid fungerer

2.2.1 Samarbeid knyttet til spesialundervisning – individrettet

I Norge har vi en fellesskole hvor begrepene likeverd og inkludering står sentralt (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2021b). Likeverd skal sikre at opplæringen møter alle elever basert på bakgrunn og forutsetninger, gjennom en tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Tilpasset opplæring er innført som et bærende pedagogisk-organisatorisk prinsipp for skolen, og er nedfelt i Opplæringsloven §1-3:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998). Lovverket skal sikre at alle elever møter nok utfordringer knyttet til hver enkelt elevs forutsetninger og evner (Opplæringslova 1998; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette kan blant annet oppnås ved at lærere tilrettelegger undervisningen, og bruker varierte undervisningsmetoder (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I Meld. St. 18 (2010-2011) påpekes det at årsaken til at en elev trenger særskilte behov ikke nødvendigvis er knyttet til den enkelte eleven, men at det må ses i en større sammenheng hvor organisering av opplæringen og lærerens undervisning er satt i perspektiv. Meldingen påpeker at en må se på lærerens kompetanse og rolle som leder. I Stortingsmeldingen legges det vekt på at PP-tjenesten bør drive mer systemrettet arbeid knyttet til kompetanse - organisasjons, og fremhever at det kan bidra til at det blir mindre behov for henvisning (Meld. St. 18, 2010-2011, s 93) Dette fremheves også i Meld. St.6 (2019-2020) som sette økt fokus på kompetanse i skolen og hjelpeinstansen til skolen. PP-tjenesten skal sammen med skolen komme med råd og veiledning, samt bidra til kurs for at skolen skal kunne tilpasse opplæringen for hver enkelt elev (Læringscenteret, 2001; Utdanningsdirektoratet, 2017b). PP-tjenesten skal være en støttende veileder i planlegging og utprøving av tiltak som blir satt inn. Eksempel på slike tiltak er organisering, arbeidsmåter og læremidler (Læringscenteret, 2001, s 68-69).

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett på spesialundervisning Jf. Opplæringsloven § 5-1. Disse elevene trenger tilpasninger og andre mål enn hva som finst i de ordinære opplæringsplanene (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017b). For kommuner kan det være kostnadskrevende å opprettholde det spesialpedagogiske tiltaket ettersom det ofte krever flere ressurser inn i skolen (Briseid, 2004, 85.86). I en rapport fra Utdanningsdirektoratet (2021a) kommer det frem at andelen elever i grunnskolen som mottar spesialundervisning er på omlag 8%, og at behovet for spesialundervisning øker jevnlig med alder. Et slikt økende behov for spesialundervisning kan tyde på at det trengs ytterligere fokus på elevenes behov og økt kompetanse til opplæring av slike elever. det fortsatt er behov for å øke kompetanse rundt elevene både i skolen og deres hjelpeinstanser.

2.2.2 Samarbeid knyttet til vedtak om spesialundervisning

Skoleleder og de ansatte i skolen er lovpålagt jf§ 5.4 om saksbehandling i vedtak om spesialundervisning å vurdere elevens behov for spesialundervisning før det blir igangsatt en sakkyndig vurdering og vedtak om spesialundervisning (Opplæringslova, §5.4, 1998). De skal med andre ord utprøves tiltak innenfor den ordinære opplæringen, og samstundes vurderes hvilke eventuelle tiltak elevene trenger før det henvises til PP-tjenesten (Opplæringslova, §5.4, 1998). Det vil være viktig at skolen og lærere har dokumentert hvilke tiltak som er utprøvd, slik at all nødvendig bakgrunnsinformasjon er tilgjengelig (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dersom tiltak og tilpasninger ikke fungerer, er skoleleder og lærere pliktig i å kontakte PP-tjenesten for å be om en sakkyndig vurdering jf §5.4 (Opplæringslova, 1998). PP-tjenestens sitt arbeid knyttet til den sakkyndige vurderingen er lovpålagt jf§ 5.3 *sakkunnig vurdering*. I Opplæringsloven §5.3 står det at PP-tjenesten skal hjelpe skolen å skrive den sakkyndige vurderingen til de elevene som ikke får tilfredsstillende opplæring i det ordinære opplæringstilbudet. I den sakkyndige vurderingen skal PP-tjenesten kartlegge elevens vansker, og ha kjennskap til forholdene rundt eleven slik som for eksempel hvilke lærere, grupper, ressurser og klasserom som disponeres (Opplæringslova §5-3, 1998; Briseid, 2004, s95). En sakkyndig vurdering bør dekke følgende punkt i følge opplæringsloven § 5-3;

1. Hvilke utbytte eleven har av den ordinære undervisningen, lære vansker eleven har, og andre forhold som kan påvirke opplæringen.
2. Opplæringsmål som er realistiske i forhold til elevens evne og forutsetninger.
3. I hvilke grad vanskene kan utarbeides eller avhjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
4. Tips til opplæring som kan bidra til å opprettholde et forsvarlig opplæringstilbud for eleven(Opplæringslova, 1998).

I utarbeidelsene av en saksyndigvurdering står PP-tjenesten i nært samarbeid sammen med flere aktører, blant annet skolen og lærerne som eleven disponerer. Det vil derfor være viktig at en har en god tverrfaglig samarbeidsarena sammen med de andre aktørene for å kunne sikre best mulig helhetlige tiltak for eleven det gjelder (Læringscenteret, 2001, 36).

2.2.3 Samarbeid knyttet til utarbeiding av IOP

Etter det har foregått en sakkyndig vurdering om spesialundervisning er skolen pliktig i å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) jf§5-5 (Opplæringslova, §5.5, 1998). En individuell opplæringsplan skal inneholde konkret hva og hvordan opplæring skal utføre (Opplæringslova, §5.5, 1998). Skolen er pliktig i å utarbeide en skriftlig vurdering av elevens

IOP, og vurdere den faglige og sosiale utviklingen til eleven jf opplæringsloven §5.5. Denne vurderingen skal sendes videre til foreldrene og til kommunene eller fylkeskommunen, derved PP-tjenesten (Opplæringsloven, §5.5, 1998). Videre i opplæringsloven (1998) står det at i §5.3 at enhver rektor i skolen er pliktig å sørge for at elevens rettigheter blir ivarettatt gjennom å fatte enkeltvedtak, og dersom det foreligger avvik fra den sakkyndige vurderingen skal kommunen gi en skriftlig begrunnelse på hvorfor det er oppstått et avvik fra den sakkyndige vurderingen (Opplæringslova, §5.3, 1998).

2.2.4 Råd og veiledning knyttet til enkeltsaker

Skolen kan koble inn PP-tjenesten dersom de har bekymringer og utfordringer knyttet til en elevs utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2021c). PP-tjenesten kan bistå med råd og veiledning knyttet til elever før det eventuelt henvises til en sakkyndig vurdering. Denne drøftingen skal foregå anonymt, og finne sted før det er blitt innhentet samtykke fra foreldrene eller elevens selv (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I håndboken for PP-tjenesten (2001) trekkes det frem at tjenesten er primært en hjelpeinstans for skolen. Det betyr at det forventes at tjenesten har kompetanse til å gi råd og veiledning til lærere eller annet personell som opplever utfordringer knyttet til enkeltelever (Læringscenteret, 2001). Det ligger ikke et ansvar på at PP-tjenesten skal igangsette tiltak, men det ligger et tydelig ansvar hos tjenesten ved at det gis andre råd om hvordan de skal ta sitt ansvar, dette kan gjelde lærere, foreldrepar, rektor eller elevene selv (Læringscenteret, 2001, s21).

2.3 Systemrettet samarbeid

Det teoretiske rammeverket har så langt redegjort for PP-tjenestens og skolens individrettet samarbeid, og som tidligere nevnt i kapittel 1.2 har PP-tjenesten er dobbeltsidig arbeid knyttet til samarbeidet med skolen: individrettet - og systemrettet samarbeid. Det vil derfor være naturlig å redegjøre for PP-tjenestens systemrettet samarbeid knyttet til kompetanse - og organisasjonsutvikling i skolen.

2.3.1 Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling – råd og veiledning

I Meld. St. 6 (2019-2020) legges det vekt på at ansatt i arbeid med barn skal ha god kompetanse for å kunne bidra til at inkludere alle elever, og gi elevene et godt utdanningsløp.

Skoler skal i samarbeid med sine hjelpeinstanser, i dette tilfelle pedagogiske-psykologisk tjeneste være rustet til å imøtekomme mangfoldet blant elevene. Det skal være satsing på kompetanseutvikling i skolen, men også rundt samarbeidet mellom skolen og deres hjelpeinstanser. Regjeringen legger vekt på å styrke kompetansen innen PP-tjenesten slik at det kan iverksettes tidlige og forebyggende tiltak, og for at skoler skal kunne følge opp elever med særskilt behov på en bedre måte (Meld. St.6, 2019-2020). Det vil bidra til at å styrke kompetansen innen skoler, og virke forebyggende mot utfordringer i skolen ettersom PP-tjenesten er lovpålagt jf §5.6 å bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. Kompetanse og organisasjonsutvikling i skolen handler blant annet om at PP-tjenesten skal hjelpe skolene med råd, veiledning til personale, kurs, forebyggende arbeid (læringscenteret, 2001, s 50-51). Utdanningsdirektoratet (2017b) *hva gjør PP-tjenesten?* beskriver at PP-tjenesten skal samarbeide sammen med skolen for å forebygge og tilrettelegge for tidlig innsats. Det systemrettede arbeidet kan foregå tverrfaglig, på skoler, avdeling, grupper og på trinn. Dette kan skolen og PP-tjenesten utføre på blant annet møter, samtaler eller andre rådgivnings aktiviteter (Utdanningsdirektorat, 2017b). Utdanningsdirektoratet (2017b) trekker frem noen eksempler på systemrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og skolen:

- Utviklingsprosjekter kommunalt og fylkeskommunalt (for eksempel vurdering, læring eller klassemiljø).
- Holde foredrag for lærere, pedagoger og ledere for faglig og sosiale temaer.
- Utarbeider rutiner, holder innlegg, arrangerer møter for lærere, ledere og pedagoger om strukturelle og organisasjonsmessige temaer (for eksempel IOP, kartleggingsverktøy og spesialpedagogiske regler og rutiner).
- Bidra i individualsaker som på sikt kan styrke skolens generelle kompetanse til å oppdage vansker tidligere, slik at skolen kan sette i gang tiltak tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Arbeid på systemnivå innebærer et strategisk samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten, og skal bidra til å styrke lærerens og skolens kompetanse i møte med mulige og utfordringer knyttet til elever i undervisningen (Fasting & Sundar, 2018, 16-19). Flere forskninger peker midlertidig på at samhandlingen mellom PP-tjenesten i flere kommuner er knyttet til vurdering og utarbeidelse av enkeltvedtak, altså individrettet arbeid (Fasting & Sundar, 2018; Nordahl, 2018). PP-tjenesten bruker bare en liten del av sine ressurser knyttet til veiledning og støtte til lærere og andre ansatte i skolen (Nordahl, 2018). Til tross for at forskning tyder på at organisasjon og kompetanseutvikling samarbeid mellom PP-tjenesten

har positiv virkning på både det tverrfaglig samarbeidet, men også for elevens læringsutbytte og trivsel (Iversen et.al, 2006).

I Nordahl rapporten (2018) kommer det frem at det skal etableres en ny kommunal pedagogisk veiledningstjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner, som kan bistå med råd og veiledning til skolene (Kompetanse – og organisasjonsutvikling). Denne tjenesten skal være tverrfaglig og skal inkludere dagens PP-tjenesten ved at 1300 stillinger skal frigjøres fra sakkyndig arbeid (Nordahl, 2018).

2.4 Juridiske rammer for det tverrprofesjonelle samarbeidet

Tidligere er det gjort rede for PP-tjenesten og skolens samarbeid jf. Opplæringsloven §5.1-5-6. Det vil i dette underkapitlet vil det bli presentert hvordan skolen og PP-tjenesten må forholde seg til taushetsplikten i det tverrfaglige samarbeidet. En slik gjennomgang er nødvendig for å belyse oppgavens 2 forskningsspørsmål som handler om hvordan samarbeidet påvirkes av lovverket.

2.4.1 Taushetsplikt

PP-tjenesten er lovpålagt til å følge forvaltningslovens regler i forhold til taushetsplikten. I forvaltningsloven (1967, §13). *Taushetsplikt* står det at:

Enhver som utføre tjeneste eller arbeid for at forvaltningsprogram, plikter til å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om: Noe personlige forhold...Taushetsplikten gjelder også etter at vedkommende har avsluttet tjenesten eller arbeidet (Forvaltningsloven, 1976).

Taushetsplikten skal bidra til å sikre at private og intime personopplysninger holdes konfidensielt og ikke kommer frem uten et samtykke fra den det gjelder. Et eksempel på slike opplysninger kan være vansker av forskjellige slag hos elever i skolen som en samarbeider om på tvers av ulike faggrener (Briseid, 2006, s 115-116). Unntak fra taushetsplikten kan gis etter følgende betingelser:

- Samtykke fra den det gjelder.
- Anonymisering
- Råd og veiledning innen sammen forvaltningsorganisasjon som for eksempel innenfor en skole eller innen PP-tjenesten (Briseid, 2006, 116-117).

Ansatte i offentlig og private skole er lovpålagt å følge forvaltningsloven ifølge opplæringsloven (1998, §15.1) *Bruk av opplæringsloven, opplysningsplikt m.m* hvor det står:

Forvaltningslova gjeld for verksemd som etter lova her blir driven av forvaltningsorgan, med de særregler som er fastsette i lova her (...) (Opplæringslova, §15.1, 1998).

0

Skoler og de ansatte kan i lag med PP-tjenesten bruke anonymisert drøfting av problematikk knyttet til elever i lag med PP-tjenesten for å få råd og veiledning knyttet til en sak. Bruk av slik anonymisert data kan tas i bruk uten at en informere eleven eller foreldrene til den det gjelder, så lenge en ikke bruker navn eller annen identifiserende informasjon (Briseid, 2006, s117). Psykologer i PP-tjenesten må forholde seg til både taushetsplikten i forvaltningsloven, og helsepersonellens lov om taushetsplikt. I lov om helsepersonell (1999, § 32) står det:

Helsepersonell skal hindre at andre får adgang eller kjennskap til opplysninger om folks legems- eller syke forhold eller andre personlige forhold som de får vite om i egenskap av å være helsepersonell (Helsepersonelloven, 1999)

Det er viktig og avgjørende at ansatte i skolen og PP-tjenesten har kjennskap til reglene om taushetsplikten, slik at elevens rettigheter ivaretas og at samarbeid med barn, foreldre, og andre instanser kan opprettholdes (Læringssenteret, 2001, s 29). Saker kan drøftes internt, men da må det skje på en forsvarlig måte hvor følsomme personopplysninger ikke kommer frem (Briseid, 2006, s.118).

3.0 Tidligere forskning på feltet

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for tidligere forskning om hvordan samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Tidligere forskning er relevant for se hvordan samarbeidet faktisk fungerer og hvilken faktorer som er med på å påvirke det tverrfagelige samarbeidet. Tidligere forskning kan også brukes for å sammenligne opp mot studiens resultatene fra informantene. Det er også valgt å se på forskning om samarbeidsmodeller, samt faktorer som hemmer og fremmer et tverrfaglige samarbeid. Det er i tillegg valgt å bruke forskning fra andre felt slik som helsetjenesten, ettersom det finnes begrenset forskning om samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen.

Litteratursøket for studien ble gjennomført med utgangspunkt i anbefalte databaser fra Høgskolen på Vestlandet. Følgende databaser ble brukt: Idunn, Oria, Eric og Teachers search gate. Det ble også gjort en manuell gjennomgang av litteraturlistene til relevant litteratur. Søket ble avgrenset til publikasjoner utgitt i perioden 2000-2002 og følgende søkeord ble tatt med: . «Tverrfaglig samarbeid», «Samarbeid» «PP-tjenesten» «Skolen». Søket resulterte i et utvalg av internasjonal forskning og en del nasjonale forskningsartikler. Søkeordene ble anvendt på forskjellige måter, og det ble brukt forskjellige kombinasjoner som førte til ulike resultater.

3.1 Systemrettet og individrettet samarbeid mellom PP-tjenesten og skolen

Fylling & Handegård (2009) beskriver i *kompetanse i krysspress* hvordan PP-tjenesten befinner seg i posisjon om hva som skal være hovedfokuset til tjenesten. Det rettes i stor grad oppmerksomhet på systemer og strukturer knyttet til samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. I studien kommer det blant annet frem at skolen og PP-tjenesten har et uklart syn på hva samarbeidet skal innebære. Skolen og læreren ønsker bistand fra PP-tjenesten når det gjelder saker knyttet til enkeltelever, altså individrettet samarbeid. På den andre siden, ønsker mer systemorientert arbeid, som viser at kan bidra til å heve kompetansen til ansatte i skolen (Fylling & Handegård, 2009). Studien indikere at PP-tjenesten bruker enn en femtedel (28%) av tiden sin knyttet til enkeltsaker, rundt en femtedel (24 %) av tiden går til sakkyndig arbeid og nær en femtedel (24%) går til rådgiving og konsultasjon til skoler og barnehager. I en nyere studie fra Hustad et.al (2013) viser det seg at over halvparten av de er ansatt i PP-tjenesten opplever at ikke arbeider forebyggende ut i skolen, og en fjerdedel av PP-lederen føler de oppfyller kravene til å drive tidlig innsats ut mot skolen. I Fylling og Handegård

(2009) kommer også frem at bare 52% av PP-tjenesten er organisert på en slik måte at skolen er knyttet til en fast kontaktperson. De skolene som har fast kontaktperson opplever et godt og positivt samarbeid, og det kan derfor tenkes at det er behov for utvikling av formaliserte systemer og rutiner knyttet til samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten (Fylling & Handegård, 2009).

3.2 Forskning på analysemodeller i samarbeidet med skolen og PP-tjenesten

I *samhandlingsprosjektet (2008-2012) faglig løft for PP-tjenesten* har en tatt utgangspunkt i analysemodell, for å forsøke å forbedre det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten (Moen & Tveit, 2012). Studien viser at PP-tjenesten opplever verktøyet nyttig i struktureringen av møter med lærere og at dialogen mellom dem ble åpnere. Lærerne opplevde at drøftingen mellom de ble åpnere, og at den gav de nye synspunkt på utfordringer (Moen & Tveit, 2012). Uklare roller, ansvarsområder og oppfatninger omkring samarbeidet kan hemme på det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten (Fjellstad, 2012; Laupsa, 2012; Wettre, 2012). I de samme studiene kommer at lærere, PP-tjenesten og rektorer har kan ha nytte i å bruke en strukturert analysemodell som et redskap i samarbeidet seg imellom. Strukturert og organisert samarbeid kan bidra til å avklare roller, ansvarsområdet og uklarheter i samarbeidet, og gjøre at terskel til å kontakte hverandre oppleves lavere (Fjellstad, 2012; Laupsa, 2012; Nilsson, 2012; Wettre, 2012).

I gjennom tidligere forskning kan en se et økende fokus på å forbedre det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og de forskjellige hjelpetjenestene. I perioden mellom 2017-2020 var ansatte i 35 forskjellige skoler i Norge med på å prøve ut LOG-modellen, som er utviklet av forskere ved OsloMet. Hovedformålet til denne modellen var å teste ut om den kunne bidra til å styrke det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og hjelpeinstansene som barn og ungdomspsykiatrien, Barnevernet og PP-tjenesten (Saltkjel et.al, 2018). Lærerne selv hadde en liten begrenset del av utprøvingen av LOG-modellen, etter som det var økt fokus på skoleeier og skoleledere skulle lede og organisere utviklingsarbeidet i et forsøk i å fremme det tverrfaglige samarbeidet mellom kommuner og skoler. En sterk og tydelig ledelse, felles møtepunkt og økt kunnskap om hverandres oppgaver og ikke minst kompetanse, var viktige moment i LOG-modellen. Klare mål for det tverrfaglige samarbeidet var også en viktig faktor. Det var et økt fokus på diskusjoner knyttet til utfordringer rundt samarbeidet, og at en sammen skulle foreslå tiltak som kunne bidra til å forbedre samarbeidet (Saltkjel et.al, 2018).

Studien viste ingen signifikante effekter på det tverrfaglige samarbeidet, og dette kan skyldes at modellen ikke var tilfredsstillende nok eller at den har fått for liten virketid til å kunne se forbedringer (Hynek, et.al, 2020). Det slutt rapporten midlertidig viste var at skolene med klare og bestemte mål knyttet til organisering av det tverrprofesjonelle samarbeidet opplevde at samarbeidet ble enklere og bedre. Studien viser at lærere opplevde en klar forbedring ved at de fikk økt forståelse over hvordan det tverrfagelige samarbeide skulle organiseres (Hynek et al, 2020).

3.3 Faktorer som hemmer og fremmer det tverrfaglige samarbeidet

I Christensen & Godø (2021) sin studie trekkes det frem at lærere ofte opplever taushetsplikten som et hinder for det tverrfaglige samarbeidet, og at lærerne opplever det uklart hvilke informasjon som en kan og bør dele med de andre profesjonene. Det bygges opp av Weist (2012) sin studie om hvordan det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og helsetjenestene fungerer i praksis. I studien kommer det frem at taushetsplikt og manglene ressurser fører til at samarbeidet ikke fungerer optimalt. Det trekkes også frem i studien at samarbeidspartnere har for liten kunnskap om hverandre og hverandres arbeidsoppgaver, og at dette kan føre til konflikter mellom de forskjellige profesjonsutøverne. Den manglende kunnskapen om hverandre arbeidsoppgaver viser seg å oppta mye tid og energi i det tverrfaglige samarbeidet. Studien til Weist et.al (2012) viser også at skolen setter for liten tid av til å evaluere og forbedre samarbeidet mellom de ulike hjelpetjenestene. Dette trekkes også frem i studien til Borg et.al (2019) hvor de målte kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og skolehelsetjenesten for å forebygge den mentale helsen til norske elever i skolen. I studien blir det lagt vekt på at profesjonsutøverne må sammen bestemme og evaluere det tverrfaglige samarbeidet som et team. Det er derfor viktig at skoleledere, personale og samarbeidet har en åpen dialog, hvor de diskuterer sammen (Borg et.al, 2019). Forskning viser at det er vanskelig å utforme en praksis som er universell og som gjelder både lokalt og nasjonalt, som sikrer et godt tverrfaglig samarbeid mellom aktørene. (Borg et.al, 2019).

I studien til Cameron & Tveit (2013) undersøkte de samarbeidet rundt barnehagebarn med funksjonsnedsettelse. I studien kommer det blant annet at det er viktig å oppleve en åpenhet i samarbeidet, slik at det gir rom for å diskutere eventuelle misforståelser. Dialog, respekt og likeverdighet trekkes frem som faktorer som kan fremme samarbeidet, men også det at samarbeidet ikke skal være målet i seg selv, men resultatet av samarbeidet (Cameron & Tveit,

2013. Videre har Anthun (2000) utforsket i sin studie hvilke kvaliteter hos de ansatte i PP-tjenesten som er viktig for lærere, administratorer og foreldre. I analysen kommer det frem fem grunnleggende faktorer som er viktig; 1. deltakelse, 2. hensyn, 3. tilgjengelighet, 4. sikkerhet, 5 effektivitet. Faktoren som var mest fremtredende hos skolen og lærere var at PP-tjenesten var lett tilgjengelig for å kunne bistå med råd og veiledning. Effektivitet med raske og gode lang varige løsninger var også en faktor som var fremtredende hos lærere og ledere på skolen (Anthun, 2000).

Christensen & Godø (2021) undersøkte i sin studie lærerens oppfatning rundt det tverrprofesjonelle samarbeidet, og lærerens egne kjernekompetanse. I den norske studien trekkes det frem at lærerne ønsker personlige kontakt med sine samarbeidspartnere. Å kunne sette et ansikt på sine samarbeidspartnere kan bidra til at terskel for å ta kontakt blir mindre, og dette kan bidra til å ufarliggjøre tjenestene. Studien fremhever også viktigheten med å ha faste teammøter, og at dette kan styrke tilliten mellom de ulike profesjonsutøverne (Christensen & Godø, 2021). Dette underbygges av studien til Cameron et.al (2016), som har sett på hvordan en kan effektivisere det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom helse og velferdstjenesten. Studie er fra Storbritannia, men en kan i stor grad se likheter til det norske systemet både på nasjonale og lokale nivåer (Cameron et al., 2016). Det vil derfor være både essensielt og relevant å se nærmere på den med tanke på norske forhold til tverrprofesjonell samarbeide mellom ulike profesjonsutøvere. Studien trekker frem viktigheten med å ha regelmessige teammøter for å kunne skape tillit mellom partnerne. På teammøtene er det lettere å utveksle informasjon, utelukke eventuelle misforståelser, samt at en blir kjent med hverandre i arbeidet mot et felles mål. Dette kan bidra til tillit og respekt mellom de ulike partnere, som flere studier har vist er viktig for å kunne oppnå et godt og effektivt tverrprofesjonelt samarbeid (Weist et.al, 2012; Christensen & Bodø, 2021; Hesjedal et.al, 2015; Cameron et.al, 2016).

3.4 Behov for mer forskning rundt det tverrfaglig samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen

I det systematiske review studien til Moen et.al (2015) er det sett på hvilke området av PP-tjenesten det er forsket på, og hvor det eventuelt trengs en forbedring. I studien trekkes fem fagfeltvurderte artikler frem, og setter lys på fem faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. De fem faktorene er:

- Intern organisasjon innen skolene kan påvirke samarbeidet mellom PP-tjenesten.

- Samarbeidet kan bli bedre når PP-rådgiverne er tilstede på skolene.
- Workshops og dialoger kan fungere som et verktøy.
- Tverrfaglig samarbeid kan være utfordrende og komplekst.
- Skolelærere og administratorer kan ha ulike forventninger av kvaliteten på samarbeide med PP-tjenesten.

Videre påpeker studien at det i stor grad krever videre forskning på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Det trekkes også frem at PP-tjenesten brukergrupper har ulike behov og forventninger, og det er behov for utvikling av en modell for det samarbeidet som kan imøtekomme disse behovene (Moen et.al 2015). I en tidligere studie av Moen (2013) kommer det frem at skolen og PP-tjenesten mangler en felles forståelse av hvordan det tverrfaglige samarbeidet skal organisere, og at roller og avklaring av hva de skal bidra med er viktig for samarbeidet. Det kommer også frem at lærer opplever å stå alene i diskusjoner, og mangler veiledning og råd i fra PP-tjenesten (Moen, 2013).

4.0 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke metodevalg som ligger til grunn for planleggingen og gjennomføringen av min studie. Metode innebære systematiske prosedyrer for å kunne analysere og undersøke data (Kvale & Brinkmann, 2021, 82-83). Først vil det bli gjort rede for metodisk tilnærming og den vitenskapsteoretiske forankringen til masteroppgaven. Videre vil utvalg, innsamling, og forskerrollen bli presentert. Følgende vil analyseprosessen bli stegvis presenterte. Deretter vil jeg drøfte kvaliteten til studien opp mot begrepene validitet, overførbarhet og reliabiliteter. Avslutningsvis vil refleksjoner knyttet til etiske betraktninger bli presentert.

4.1 Metodisk tilnærming

Metode handler om at forskeren følger en bestemt vei for å oppnå et bestemt mål (Krumsvik & Jones, 2019, s15-16). Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming i forskning. Kvantitativ metode blir ofte brukt til å se på utbredelser og antall, og omfatter et større utvalg (Krumsvik & Jones, 2019, s24). I kvalitativ forskning er hovedformålet å forsøke og beskrive eller forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 99-100). Kvalitativ forskning har sin fordel ved at en bruker et mindre antall informanter, og forsøker å forstå hensikten bak et fenomen (Krumsvik & Jones, 24-25). Hensikten med min studie er å få innblikk i hvilke erfaringer og opplevelser ansatte i både skolen og PP-tjenesten har knyttet til det tverrfaglig samarbeidet, det vil derfor være hensiktsmessig å benytte kvalitative intervjuer i forsøk på å svare på studiens formål. Jeg skal i denne studien forsøke å forstå og beskrive hva de ansatte gjør, og hvilken konsekvenser deres tanker og handlinger har for det tverrfaglige samarbeidet mellom instansene.

4.2 Vitenskapelig forankring

All forskning har som mål å belyse kunnskap om virkeligheten, og hvordan forskjellige fenomener henger sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). I min studie ønsker jeg å få innblikk i hvordan ansatte i skolen og PP-tjenesten opplever samarbeidet seg i mellom. I kvalitativ metode er det vanlig å benytte seg av teori om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelige erfaringer (fenomenologi) (Postholm & Jacobsen, 2018, 45-47). I denne studien vil beskrivelsene av informantenes livsverden referere til en fenomenologisk fremgangsmåte,

og min fortolkning av den vil referere til hermeneutisk vitenskapelig teori. På bakgrunn av dette vil jeg gi en kort beskrivelse av hva fenomenologi og hermeneutisk tilnærming er, og hvilket grunnlag de vil ha for den kvalitative metoden i forskningen min.

4.2.1 Vitenskapelig syn

Vitenskapelig teori er en samlebetegnelse for vitenskap som en kan studere ut i fra ulike perspektiver. All forskning har som mål om å bringe frem kunnskap om virkeligheten, hvordan et fenomen ser ut eller hvordan fenomenet henger sammen (Postholm & Jacobsen, 2020, 45). I Postholm & Jacobsen (2018, s45-46) trekkes det frem to vitenskapssyn; samfunns & atferdsvitenskap og naturvitenskap. I naturvitenskap studerer en gjennom sansene, og det en studerer er det vi kan se og ta på (Postholm & Jacobsen, 2018, s46). Samfunn & atferdsvitenskap tar utgangspunkt i mennesket og menneskelig fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s96). I denne studien tar jeg utgangspunkt i samfunn og atferdsvitenskap ettersom hensikten med studien er å se hvordan enkeltindivider opplever det tverrfaglige samarbeidet seg imellom. Hvilket fenomen forskeren ønsker å studere danner utgangspunktet for hvilken forståelse som forskeren utvikler underveis i prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s45).

I studien min har jeg undersøkt hvordan enkeltindivider i skolen og PP-tjenesten opplever det tverrfaglige samarbeidet seg imellom. I undersøkelser hvor en studerer hvordan noen samhandler eller handler i lag, vil det være preget av dynamikk som gjør at fenomenet vil endre seg med tiden, i tillegg er det subjektive opplevelser og andre kan oppleve det annerledes (Postholm & Jacobsen, 2018, s49): Dette blir kalt sosial konstruktiv tilnærming, og funnene vil være tidsbegrenset og avhengig av sted (Postholm & Jacobsen, 2020, s49). I en slik tilnærming vil det ikke være umulig å skille mellom forskeren og objektene som studerer, og funnene vil være preget av samspillet mellom meg og de det forskes på. Det ferdig produktet vil være et produkt som er dannet i felleskap mellom forskeren og informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s49-50).

I denne studien er det hovedsakelig brukt en induktiv tilnærming, som vil si at en forsker ut i fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s101). Forskeren går inn i forskningen med et åpent sinn, samler inn relevant teori og informasjon, og videre inn i tenkeboksen og systematisere inn dataene som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s101). I denne studien har funnene i datamaterialet dannet grunnlaget for forståelsen som jeg har utviklet i

forskningsprosessen. For å finne relevant teori har jeg benyttet meg av funnene av datamaterialet, som er vanlig i induktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s101).

Studien tar en ikke utgangspunkt i en spesifikk teori, annet enn generelt om samarbeidsteori og lovverket samarbeidet er festet i. Intervjuguiden er preget av mine tolkninger av hvordan tjenestene opplever det tverrfaglige samarbeidet. Datamaterialet til studien kan derfor bære preg av mine tolkninger og teori knyttet til det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Dette gjør at jeg ikke kan utelukke at mine tolkninger av hvordan tjenestene opplever samarbeidet ikke har påvirkninger på datamaterialet. Ut i fra dette er det valgt å begrunne min vitenskapelige tilnærming som en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming. I kodingen av datamaterialet har jeg forsøkt å være så åpen og fri i søken etter menings koder av intervjuene, og hvordan jeg tolker datamaterialet, i samsvar med min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming. Funnene i analysen vil bli drøftet i lys av teorigrunnlaget, og det er forsøkt å lage kategoriseringer ut i fra dette. For å gi en bedre forståelse over dette er det derfor naturlig å redegjøre for hva fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming innebærer.

4.2.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

I fenomenologiske tilnærminger forsøker en å skaffe seg en forståelse og innsikt individets subjektive erfaringer, opplevelser og tanker om et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 75-76). I en fenomenologisk tilnærming krever det at forskerens egne oppfatninger og fordommer ikke overveier informasjonen som informantene deler (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 75-77). Som forsker vil en alltid ha forforståelse av fenomenet på forhånd, men ikke helt åpent, og dette vil være med på å påvirke informasjonen som informantene deler (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 75-78). Både analysedelen og drøftingsdelen av informantens erfaringer vil være preget av forforståelse av fenomenet, men det essensielle for denne oppgaven er å tolke informasjonen og prøve å forstå informantenes erfaringer og opplevelser.

Hermeneutikk betyr tolke eller fortolke, og legger i større grad på forskerens fortolkninger av informantenes forståelse og synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2020, s75-76). Forskeren forsøker å gi et dypere meningsinnhold til informasjonen informantene kommer med, enn det som umiddelbart viser seg (Postholm & Jacobsen, 2020, s 76-77). I hermeneutiske, fenomenologiske studier forsøker forskeren å beskrive, samtidig som en forsøker å gi mening

knyttet til livserfaringene til individene (Postholm & Jacobsen, 2020, s76). I studien forsøker jeg å knytte opp relevant teori, for å kunne belyse antakelser eller hypoteser ut i fra funnene av analysen. Dette beskriver Van Manen (1990) referert i Postholm & Jacobsen (2020) som en av intensjonene i hermeneutisk fenomenologiske studier.

4.3 Kvalitativ tilnærming

For å kunne belyse flest mulige sider av aktørens opplevelser og erfaringer i studien vil det i dette tilfelle være hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2021, 41-42). En kvalitativ tilnærming gir fleksibilitet i form av åpne spørsmål og tettere interaksjon mellom forsker og deltakere (Christoffersen & Johannessen, 2018, 17-19). Innen kvalitativ metode finnes det flere datainnsamlingsmetoder, for eksempel observasjon og intervju (Christoffersen & Johannessen, 2018, s17-19). Kvalitativt intervju blir også kalt dybdeintervju og egner seg svært godt når en skal undersøke informantens følelser, kunnskap og drivkraft rundt et bestemt fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2018, s77-79).

Kvalitativt intervju egner seg godt i hensikten i å forsøke og forstå informantenes følelser, opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2021, s41-43). Det vil derfor være naturlig å bruke intervju som metode for datainnsamlingen i denne studien, ettersom formålet med min studie er å undersøke informantenes opplevelse og erfaring av det tverrfaglig samarbeidet og det vil derfor være naturlig å bruke kvalitativt intervju.

4.3.1 Kvalitativ tilnærming og semi-strukturert intervju

Kvalitativt intervju kan utføres i ulik grad av struktur, og hvilke type intervju en velger å bruke i undersøkelsen er preget av temaet som skal belyses og hvem man ønsker å intervjuer (Dalen, 2011, ss. 3-4). Semi-strukturert intervju har lite struktur, og gir i større grad mulighet til personlige samtaler, som kan bidra til at forskeren får en større dybde innenfor fenomenet som skal belyses (Kvale & Brinkmann, 2021, 156-157). For å belyse mitt forskningsspørsmål er det derfor valgt å bruke semi-strukturert intervju, som er preget av en større åpenhet.

Fordelen med denne typen intervju er at en ikke er låst til bestemte og konkrete spørsmål, ved at en kan stille oppfølgingsspørsmål, og på denne måten få tak i flere sider av temaet som blir belyst (Dalen, 2011). Intervjuene er planlagt, men fleksible, og har som formål å innhente informantenes beskrivelse av fenomener eller hendelser (Kvale & Brinkmann, 2021, 156-157). Intervjuene er planlagte, men fleksible, som gir rom for å stille oppfølgingsspørsmål på informasjonen som informantene kommer med (Kvale & Brinkmann, 2021, 156-158). Det er

viktig at forskeren har en viss kunnskap om temaet som intervjuet handler om, for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s 156-158).

4.3.2 Forskerrollen

I kvalitative intervjuer er forskeren selve forskningsinstrumentet, og forskeren bør ha god kunnskap om fenomenet som skal forskes på, i tillegg til gode samtaleferdigheter. Å tilegne seg omfattende kunnskap om fenomenet er essensielt for å kunne føre samtale og dialog med informantene. Det vil også være hensiktsmessig og viktig i prosessen med intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 190-195). Før intervjuene leste jeg meg opp på aktuell teori, og før arbeidet innebar en lang prosess med å se gjennom tidligere forskning om temaet.

Som forsker er det viktig å tenke over både verbal og kroppslig kommunikasjon i intervjufasen. Forskeren bør være bevisst over egne holdninger, og hvilke kontekst en befinner seg i. Kroppslig kommunikasjon kan bidra til å påvirke interaksjonen uten at en er klar over det (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg tenkte derfor på forhånd hvordan jeg gikk kledd, og forsøkte å være bevisst på kroppslig holdning under intervjuet. Kvale og Brinkmann (2021) påpeker viktigheten av å være aktiv lytter og vise følsomhet til det som informantene formidler. For at informantene skulle oppleve det avslappende og trygt, forsøkte jeg å være avslappet under hele intervjuprosessen. For å lette på stemningen brukte jeg tid på å bli kjent med forskeren, før jeg startet intervjuene. Noen av informantene hadde jeg kjennskap til fra før av, og dette bidro til å skape en avslappende stemning under intervjuet.

De første intervjuene opplevdes mest utfordrende, ettersom situasjonen var ny og jeg var usikker på hvor engasjert og involvert jeg burde være i intervjuprosessen. Erfaringene oppleves som en styrke i min forskerrolle, og det ble etterhvert lettere å opptre rolig, ydmyk og lyttende under intervjuene. Dette førte til at jeg ble tryggere i min rolle ved de siste intervjuene. I ettertid ser jeg at jeg kunne stilt bedre oppfølgingsspørsmål på enkelte spørsmål. For eksempel når informanten sier de opplever å ha en god kommunikasjon med den andre parten, burde jeg bedt informantene utdype hvorfor den opplevdes som god. Likevel opplevde jeg at intervjuene gikk bra, og at jeg har fått god nok datamateriale til å kunne besvare mitt forskningsspørsmål.

4.3.3 Utvalg

Det som kjennetegner kvalitative studier er at en bruker relativt få enheter for å hente kunnskap og informasjon fra (Kvale & Brinkmann, 2021, 42-44). Under vil jeg redegjøre for min utvalgsmetode, og bakgrunnen for valg av utvelgning.

4.3.4 Utvalg av informanter

I kvalitativ forskning vil valg av informanter til et prosjekt være svært viktig (Dalen, 2011). Forskeren må finne ut hvor mange informanter som er nødvendig og kriterier en skal velge informantene ut fra (Kvale & Brinkmann, 2021, 42-44). I kvalitative studier baserer en seg i stor grad på strategiske utvalg, det vil si at en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til forskningsspørsmålet til studiet (Kvale & Brinkmann, 2021).

I en kriteriebasert utvelgelse velger en informanter ut i fra ulike kriterier som passer til undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 51). På bakgrunn av dette har jeg i denne masteroppgaven benyttet meg av kriteriebasert utvelgelse for å anskaffe meg informanter hvor metoden var eksisterende sosialt nettverk og snøballmetoden. Jeg benyttet meg i hovedsak av eksisterende sosialt nettverk, hvor jeg tok kontakt med ansatte i PP-tjenesten og ansatte i skolen. Kriteriene for å delta i undersøkelsen var at de enten skulle være ansatt i skolen eller i PP-tjenesten. Det var også ønskelig at en hadde minst fem års erfaring innen sitt felt, for at de skulle ha tilstrekkelig kunnskap og erfaring om teamet mitt i forskningsspørsmålet. Ved hjelp av mitt sosiale nettverk fikk jeg tak i to ansatte i PP-tjenesten og to ansatte i skolen. For å få tak i den siste informanten i PP-tjenesten ble det benyttet snøballmetoden. Snøballmetoden handler om at en tar kontakt med personer som vet mye om temaet fra før av, og ved hjelp av de få kontakt med andre personer som kan være informanter (Christoffersen & Johannessen, 2018, 51). Jeg brukte mine PP-kontakter til å kontakte andre bekjente i sektoren som kunne være interessert i å delta i prosjektet. Tid og ressurser er med på å begrense utvalget av informanter. Antall informanter bør være stort nok til å kunne gi forståelse av fenomenet som en ønsker å studere (Christoffersen & Johannessen, 2018, 45-51). I forhold til min undersøkelse tok rekrutteringsprosessen relativt kort tid, og undersøkelsen min består av tre ansatte i PP-tjenesten og to ansatte i skolen. Bakgrunn for valg av antall informanter er gjort etter tid og ressurser som jeg hadde tilgjengelig. Jeg

vurderer imidlertid utvalget som «mettet», da informasjon fra informantene gav innsyn i det som jeg ønsket å undersøke i denne studien.

4.3.5 Rekruttering

Å rekruttere informanter var noe jeg først trodde skulle være en tidkrevende og lang prosess, men det viste seg å være enklere enn hva jeg antok, da jeg ringte og sendte mail til ulike skoler og PP-tjenestekontor?. Det tok ikke lang tid før jeg fikk samtykke fra alle informantene jeg ønsket. De fleste begrunnet sitt ja ved at de synes at prosjektet var svært viktig og noe som de ønsket å sette mer fokus rundt. Det tok ikke lang tid fra jeg fikk godkjent fra NSD til jeg hadde fått gjennomført alle intervjuene jeg skulle ha. Alle informantene hadde flere erfaringer og kunnskap rundt temaet. Informantene opplevde det tverrfaglige samarbeidet noe varierende, og det kan tenkes at de har behov for bedre struktur og organisering på det tverrfaglig kunnskap. Manglende kunnskap om hverandres roller og kompetanse er en faktor som bidra til å hemme det tverrfaglige samarbeidet seg imellom.

For å få en lettere oversikt over de ulike informantene og hvilke utsagn de kom med senere i oppgaven, har jeg valgt å presentere informantene nedenfor. For å bevare informantenes anonymitet er det valgt å bruke nummer på informantene. På neste side vil informantens bakgrunn og utdanning bli presentert i Tabell 2. *Oversikt over informanter*

Informant	Instans	Stilling	Annet
Informant 1	PP-tjenesten	PP-leder	3-årlig grunnskolelærer, spesialpedagogikk og leder etterutdanning.
Informant 2	PP-tjenesten	PP-leder	Barnevernspedagog , master i spesialpedagogikk.
Informant 3	PP-Tjenesten	PP-rådgiver	3-årlig grunnskolelærer, spesialpedagogikk og rådgivingsfag etterutdanning.
Informant 4	Skole	Kontaktlærer	Grunnskolelærer med musikk.
Informant 5	Skole	Kontaktlærer og Pug- kontakt	Godkjent lærerutdanning fra Tyskland.

Tabell 2: Oversikt over informanter.

4.4 Datainnsamling

I dette kapittelet vil det bli presentert en gjennomgang av hvordan intervjuguiden ble utformet og utarbeidet, bruk av lydopptak, gjennomføringen av intervjuene, samt min rolle som intervjuer.

4.4.1 Intervjuguide

I kvalitative studier hvor det er benyttet intervju vil det være nødvendig å utforme en intervjuguide før intervjuene (Dalen, 2011, s 26; Kvale & Brinkmann, 2021). Intervjuguiden skal bestå av temaer og spørsmål som er skal belyse de viktigste områdene av intervjuet (Dalen, 2011, s. 26). Hensikten er at intervjuguiden skal lede deg gjennom intervjuet og være til hjelp for å huske temaene underveis (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann 2021).

Intervjuguiden en slags mal for intervjuene, og det er ikke noe galt å unngå fra den ordinære rekkefølgen. Det er informantene som skal styre tempoet (Dalen, 2011, 23-28). Det kan være

hensiktsmessig å starte intervjuene med faktaorienterte spørsmål som er lett å besvare før en går inn på temaer som er mer sensitive og krevende å svare (Dalen, 2011, s. 23-28).

Å utforme en god intervjuguide kan være en krevende prosess, og det kan være hensiktsmessig å ha problemstillingen liggende foran seg når man skal finne ut hvilke temaer og spørsmål som er relevant for studiet (Dalen, 2011, s. 25-28). På bakgrunn av dette utarbeidet jeg tolv spørsmål og temaer som omhandlet temaet i forskningsspørsmålet mitt. I utarbeidingsfasen brukte jeg mye tid på å finne gode spørsmål som kunne gi meg et rikt og fyldig datamateriale for å kunne besvare mitt forskningsspørsmål best mulig. De første spørsmålene var innledende spørsmål som omhandlet informantenes bakgrunn, hvor de arbeider, stilling og hvor lenge de hadde arbeidet enten i PP-tjenesten eller skolen. Det relevante var å se deres oppfatning av det tverrfaglige samarbeidet seg imellom, og hvilke faktorer som eventuelt kan være fremmende eller hemmende for det tverrfaglige samarbeidet. Videre var det interessant å se hvilke faktorer de tror kan bidra til å oppnå et bedre tverrfaglig samarbeid. Den ferdige intervjuguide ble sendt til NSD, og finnes som vedlegg nr.1.

4.4.2 Prøveintervju

I en kvalitativ studie bør forskeren utføre et eller flere prøveintervju for å bli trygg i situasjonen, og teste ut kvaliteten på intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 88-89). Etter utarbeidningen av intervjuguiden og veileder hadde godkjent den, gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent. Formålet med dette var kvalitetssjekk av intervjuguiden og for at jeg skulle prøve meg i rollen som intervjuer, slik som Kvale & Brinkmann (2021) viser til viktigheten av. Samtidig fikk jeg også teste ut at opptaksutstyret fungerte slik som det skulle, og ble kjent med hvordan det fungerte. I etterkant av prøve intervjuet ble jeg mer bevisst over min rolle som intervjuer, og hvordan jeg bør opptre i forhold til de ulike informantene. Informanten jeg intervjuet var en bekjent, hvor dialogen vi hadde var åpen og lett. Intervjuguiden som var utformet fungerte bra, men jeg innførte noen justeringer på rekkefølgen av de ulike temaene. Samtidig ble jeg mer bevisst over at jeg måtte stille oppfølgingsspørsmål til informantene for å kunne få et enda dypere svar fra informantene.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Kvale & Brinkmann (2021) påpeker viktigheten med å være bevisst som intervjuer for hvordan en fremstiller seg i forhold til informantene som skal intervjues. Dette kan være med på å styrke kvaliteten på intervjuet. Å tilegne seg kunnskap om emne, være åpen og vennlig i forhold til temaene som skal bli tatt opp er viktige faktorer når en skal gjennomføre et intervju (Kvale & Brinkmann, 2021, s82-88). Informantene fikk selv bestemme hvor og når vi skulle møtes for å gjennomføre intervjuene. Fire av fem intervju ble holdt på informantens kontor, og et over telefon på grunn av avstand og mangel på tid. Dalen (2011) påpeker viktigheten med å vurdere hvor intervjuene skal finne sted, hvor informantene kan føle seg fri til å snakke om forskjellige temaer. Alle intervjuene ble gjort i informantenes naturlige miljø, hvor de arbeidet.

Når jeg gjennomførte intervjuene benyttet jeg meg av en diktafon. På denne måten kunne jeg som intervjuer fokusere fullt på informanten og intervjuet. Kvale & Brinkmann (2021) viser til at fordelene med lydopptaker er at en kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Diktafonen registrerer eksakt ord, og en kan på denne måten gå tilbake å lytte og høre på ordbruk, tonefall og pauser (Kvale & Brinkmann, 2021, 205-206). Det ble informert om bruk av diktafon/lydopptaker i informasjonsskrivet og hvordan jeg ville gå frem og behandle datainformasjonen videre. Det virket ikke ut som at informantene ble bekvem og lite distraheret av diktafonen under intervjuet. Informasjonsskrivet og samtykke skjema ligger som vedlegg nr 2.

Før hvert intervju presiserte jeg formålet med intervjuet og studiet, det vil si at jeg fortalte litt om hvem jeg var og hva jeg ønsket med undersøkelsen. Dette gjorde jeg for at informantene skulle kunne assosiere seg til noe de har kjennskap til. Kvale & Brinkmann (2021) viser til at dersom informanten opplever at forskeren vet mer om temaet enn hva de gjør, kan dette virke forstyrrende for informanten. Videre spurte jeg intervjupersonene om det var noe de lurte på før jeg startet intervjuet, for å avklare eventuelle spørsmål og bekymringer rundt intervjuet ble avklart (Kvale & Brinkmann, 2021, 104-111).

Jeg poengterte også hva som kom til å skje med datamaterialet, og at alle data ville bli konfidensielt og anonymisert. Intervjuene varierte i varighet, og tiden lå alt fra 25-35 minutter. Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om det var noe mer intervjupersonen ønsker å

si, eller om det var noe de ønsket å tilføye rundt temaene. Dette gjorde jeg for at de skulle muligheten til å tilføye eventuelle bekymringer eller ønsker de hadde rundt intervjuet og teamet som ble tatt opp (Kvale & Brinkmann, 2021).

4.5 Transkribering

Det å transkribere kjennetegnes ved at en skriver ned ord for ord hva som ble fortalt under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Transkribering er når en gjør intervjuet om fra muntlig til skriftlig tale, og en får en bedre struktur over datamaterialet, og det blir mer egnet til å analyseres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Dette var en tidkrevende og hard prosess, selv om jeg startet transkriberingen fortst mulig etter intervjuene for å få med flest mulige detaljer fra intervjuene. Det positive med båndopptaker var at en kunne spole tilbake når en var usikker på noe, og dette bidro til å forbedre transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2021, 205-206).

Å skrive ordrett talespråk til skriftspråk kan være en utfordring, ettersom det ikke finnes mange standardregler for dette (Kvale & Brinkmann, 2021, 208-211). Det vil derfor være lurt å bruke de samme fremgangsmåtene, slik at de språklige sammenligningene ikke blir vanskelig eller vil by på utfordringer under analysedelen. Når en transkriberer starter man på en meningsanalyse om utsagn som ble sagt under intervjuet, ved at en gjør seg tanker om de emosjonelle og sosiale aspektene rundt intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 206-213).

I transkriberingsprosessen må en ta et valg om en skal transkribere ordrett eller gjøre det om til en skriftlig stil som gjør materialet mer formelt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 208). På bakgrunn av dette valgte jeg å ta med pauser og «eh» fra informantene da jeg anså dette som en del av deres refleksjon og forståelse av spørsmålet som jeg stilte, og det var en del av deres betenkningstid. Jeg valgte å ikke ta med bekreftende «mhm» fra min siden som forsker, da dette kan bidra til at forstyrre flyten i fortellingene fra informantene. På grunn av informantenes dialekt, og at det kan være gjenkjennelig er det valgt å transkribere intervjuene på bokmålform.

3.6 Analyse

Det å analysere data handler om at en bryter ned en sammensatt helhet til ulike deler for å undersøke de ulike meningene delene kan ha. Til slutt skal de ulike delene gi informasjonen

helhet til datamaterialet (Christoffersen & Johannesen, 2018, 151-153). Det finnes flere analytiske tilnærminger som man kan ta utgangspunkt i, og det vil være viktig å reflektere over hva en ønsker å finne i datamaterialet. Jeg ønsker å få en forståelse og innblikk i hvordan de ansatte i PP-tjenesten og på skolen opplever det tverrfaglige samarbeidet, og hvordan dette påvirkes av lovverket, i tillegg til viktigheten med et godt samarbeid for elevene. Jeg har ingen hypotese om at det tverrfaglige samarbeidet fungerer bra eller dårlig, som jeg ønsker å få bekreftet eller avkreftet. I dette kapitlet har jeg valgt en tematisk tilnærming, som i følge Kvale og Brinkmann (2021) er en av de mest benyttede formene for å presentere resultater innen kvalitativ forskning. Resultatene vil bli presentert gjennom sentrale kategorier (temaer) som jeg har kommet frem til gjennom analyse av datamaterialet.

4.6.1 Beskrivelse av analysen

I den tematiske analyseprosessen har jeg valgt å følge Braun & Clarke (2006) sin analysemodell, som består av seks faser. De seks stegene er: 1. Bli kjent med datamaterialet, 2. generere koder, 3. søke etter tema, 4. gjennomgang av temaene, 5. definere og navngi temaene, 6. rapportskrivning. I denne delen av kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i analyseprosessen. Det er viktig å presisere at selv om fasene blir presentert lineært nå, har prosessen vært preget av jeg har beveget meg frem og tilbake mellom de ulike fasene.

Fase 1: Denne handler om å bli kjent med det skriftlige datamaterialet. Etter å ha transkribert de fem intervjuene ble jeg godt kjent med datamaterialet. Transkribering kan bidra til at en skaper en bedre forståelse over datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Videre valgte jeg å lese igjennom datamaterialet ved gjentatte gjennomlesninger av transkripsjonene. For å finne mønster og meninger ble materialet lest aktivt og åpent, som er en viktig del av denne fasen (Braun & Clarke, 2006). Her noterte jeg ned mine umiddelbare tanker og koder som gikk igjen hos de forskjellige informantene.

Fase 2: I fase to startet jeg med å gå mer systematisk til verks for å analysere datamaterialet. Her benyttet jeg meg av tekstanalyseprogrammet Nvivo, som er et verktøy for å hente ut meningsenheter fra transkripsjonene. Jeg gikk gjennom et og et intervju, og prøvde å segmentere utsagn og gi dem koder knyttet til innholdet. Noen av informantenes opplevelser ble plassert under en kode, men andre ble kodet flere ganger. Koding handler om at forskeren forsøker å strukturere datamaterialet ved å sette begreper og kategorisere på datamaterialet

(Postholm & Jacobsen, 2018). Etter gjennomgangen av alle transkripsjonene satt jeg igjen med 16 ulike koder.

Fase 3: I dette steget ble kodene sortert i grupper etter potensielle tema for analysen. Her forsøkte jeg å se etter sammenhenger mellom de ulike kodene, og hvordan de forskjellige kodene kunne kobles opp til et overordnet tema. For å få lettere oversikt printet jeg ut de ulike kodene, og markerte med fargetusj etter hvilke tema kodene passet under. Dette fikk meg til å få en bedre oversikt, og gav meg mer helhetsbilde av materialet og hvordan de ulike kodene hørte sammen under teamene.

Fase 4: Videre benyttet jeg meg av temaene som beskrevet over, og benyttet føringer fra oppgavens problemstilling og fokusspørsmål for å kunne spisse temaene til analysen. Her ble analysen deduktiv, ettersom jeg gikk igjennom hvilke temaer som var relevant for min problemstilling. Siden min problemstilling handler om hvordan ansatte i skolen og PP-tjenesten opplever det tverrfaglige samarbeide seg i mellom, forsøkte jeg å vurdere hvorvidt temaene handlet om samarbeid og opplevelse av samarbeid. Temaene ble også satt opp mot fokusspørsmålene som handler om hvordan fungerer det tverrfaglige samarbeidet, hvordan påvirkes samarbeidet av lovverket og hvorfor er samarbeidet viktig for elevene i skolen. I denne prosessen fant jeg temaer som var irrelevant for min problemstilling og fokusspørsmål, mens noen temaer ble delt opp og andre ytterligere lagt til. Hensikten med denne fasen er i følge Braun & Clark (2006) å forsøke og danne ekstern heterogenitet innen et tema og homogenitet innen et tema. I dette steget var det viktig å sørge for at temaene mine representert datamaterialet, og at hvert enkelt tema beskrev presis kodene som var plassert under. Videre var det viktig at temaene skilte seg fra hverandre, og ikke var for like. Etter å ha sortert og eliminert kodene i de ulike temaene, avsluttet jeg må lese gjennom transkripsjonene for å se at temaene jeg hadde valgt representerte datamaterialet.

Fase 5: I den femte fasen ble endelig temaer definert og navngitt. Her forsøkte jeg å definere teamene abstrakt nok til å kunne representere meningsinnholdet fra de ulike kategoriene, men samtidig nøyaktig for å tydeliggjøre innholdet i teamet. Hovedtemaene og underkategoriene ble lagt inn i Nvivo, for at jeg skulle få en ryddig og lett tilgjengelig oversikt over datamaterialet. De tre temaene som jeg satt igjen med presentere forskningsspørsmålet og fokusspørsmålene til studien. Teamene er: Organisering, lovverk og roller, og forventinger.

Til slutt forsøkte jeg å beskrive essensen og innholdet i hvert enkelt tema. Dette ble notert ned i en notisblokk, slik at den var lett tilgjengelig da jeg skulle starte på analyserapporten.

Fase 6: I den sjette fasen startet jeg med å skrive oppgavens resultatdel. I følge Braun og Clark (2006) består den siste fasen i analysen av å produsere den skriftlige rapporten av analysen. Her blir hvert tema med undertemaer beskrevet, og illustrert ved hjelp av sitater fra transkripsjonen. I noen tilfeller har setninger blitt forkortet til mer konkrete setninger, men meningsinnholdet i sitatene er det samme. Dette er i følge Kvale og Brinkmann (2021) det som blir kalt meningsfortetting. I lange sitater er det kun inkludert de delene som jeg mener er relevant for min problemstilling og fokusspørsmål. Dette har jeg markert med (...), og er kun benyttet så lenge sitatet har beholdt sin opprinnelig mening og kontekst.

4.7 Kvalitetskriterier

I en troverdig studie er det viktig å forsikre seg om at innsamlet data og tolkninger er utført på en forsvarlig og riktig måte. For å bedømme studiens troverdighet blir begrepene reliabiliteter, validitet og overførbarhet benyttet (Postholm & Jacobsen, 2020, s222-223). I dette kapittelet blir det presentert hvilke vurderinger som ble tatt, og hvilke valg som jeg har tatt underveis av forskningsprosjektet.

4.7.1 Validitet

Validering handler om å kontrollere at dataen som er innsamlet er relevant for problemstillingen til studien (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 279-280). Validitet handler også om hvor godt resultatene kan gjenspeile virkeligheten. Tolkninger forskeren har tatt underveis vil påvirke forskningens validitet, og forskeren bør derfor ta høyde for i hvilke grad han fremstår (Thaagaard, 2018, 202-204). Kvale og Brinkmann (2021) beskriver validitetsarbeidet som en kvalitetskontroll på forskningen, dette gjelder alt fra tematisering, planlegging, gjennomføring, transkribering, analysering og rapportering. Jeg har derfor forsøkt å synliggjøre mitt arbeid i alle stegene fra start til slutt.

4.7.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet handler om hvor troverdig og pålitelig forskningen er, og er kanskje mest kjent innen kvantitative undersøkelser. Det handler om at andre forskere som bruker samme

fremgangsmåte og studerer samme fenomen, skal kunne komme frem til samme resultater. (Thaagaard, 2018, 200-206). Siden dette er en kvalitativ forskning, vil det kunne foreligge ulike tolkninger av datamaterialet. Jeg har derfor forsøkt å dokumentere prosessen underveis så godt som mulig, slik at leseren kan avgjøre kvaliteten på forskningen. Informantene mine er det viktigste instrumentet i analyseprosessen, og ettersom alle mennesker er forskjellige vil det derfor være lite eller mindre sannsynlighet for at en annen forsker ville fått samme resultat som meg. Selv om en forsker hadde brukt samme intervjuguide kunne spørsmålene ha blitt stilt eller oppfattes annerledes, og forskeren kunne fått en annen oppfatning av informantenes svar. Kvale & Brinkmann (2021) påpeker viktigheten av å ikke la ønske om å oppnå høy reliabilitet gå utover evnen, gjøre forandringer eller være kreativ underveis i selve forskningsprosessen (s. 276).

4.7.3 Overførbarhet

Begrepet overførbarhet knyttes til at forståelsen og funnene av studien, også kan være relevante i andre situasjoner (Krumsvik, 2019, 201). I denne masteroppgaven er funnene og resultatet knyttet til bestemt tid og personer, men likevel kan kontekstuelle og spesifikke kunnskaper overføres til relevante settinger. Krumsvik (2019) omtaler dette som naturalistisk generalisering, dette handler om at leseren kan kjenne seg igjen i egen beskrivelse av fenomenet. Disse erfaringene kan leseren oppleves som nyttig (Krumsvik, 2019, s201). Gjennom intervjuet av to lærere og tre ansatte i PP-tjenesten kan jeg ikke generalisere mine funn, da de kun kan si noe om hvilke opplevelser og erfaringer mine informanter har om det tverrfaglige samarbeidet. Det vil derfor være opp til leseren av studien å vurdere om funnene mine er nyttige, og om den eventuelt har en overføringsverdi til en annen kontekst (Krumsvik, 2019, s201).

4.8 Ethiske betraktninger

I følgende kapittel skal jeg redegjøre hvilke etiske betraktninger jeg har tatt i forbindelse med både planlegging og gjennomføringen av studien. Forskerne har et moralsk ansvar og plikt overfor de som har valgt å delta i forskningsprosjektet (Dalen, 2011, s. 100-104). Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD, og er vedlagt som vedlegg nr. 3. Jeg har i dette prosjektet forholdt meg til de nasjonale forskningsetiske retningslinjene (NESH) som gjelder for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Kvale og Brinkmann (2021) fremhever fire

retningslinjer som er viktig i forbindelse med forskningsetikk: Samtykke, fortrolighet, konsekvens og forskerrollen. Det vil derfor bli gjort rede for hvordan jeg har reflektert over disse i mitt forskningsprosjekt.

Før jeg satt i gang med intervjuene måtte alle informantene mine skrive under et samtykkeskjema. Dette hadde alle informantene fått tilsendt på forhånd, og beskrev formålet med forskningsprosjektet og hva deltakelse i prosjektet innebar. Kvale og Brinkmann (2021) kaller dette informert samtykke, og informantene fikk informasjon om at det var frivillig deltagelse og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Før jeg startet med intervjuene gjennomgikk jeg informasjonsskrivet, og avklarte eventuelle uklarheter informantene hadde i forbindelse med prosjektet (s.103-105).

Et annet hensyn man må ta som forsker er informantenes anonymitet og konfidensialitet. Dette innebærer blant annet at private data som kan føre til identifisering av informantene ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 100-105). I transkriberingen er det brukt pseudonym på alle informantene, og lagret eksternt hos meg. Lydopptakene ble slettet rett etter transkriberingen for å unngå at andre fikk tilgang til det. Det er valgt å anonymisere informantenes arbeidsplass og geografisk for å beskytte informantenes anonymitet.

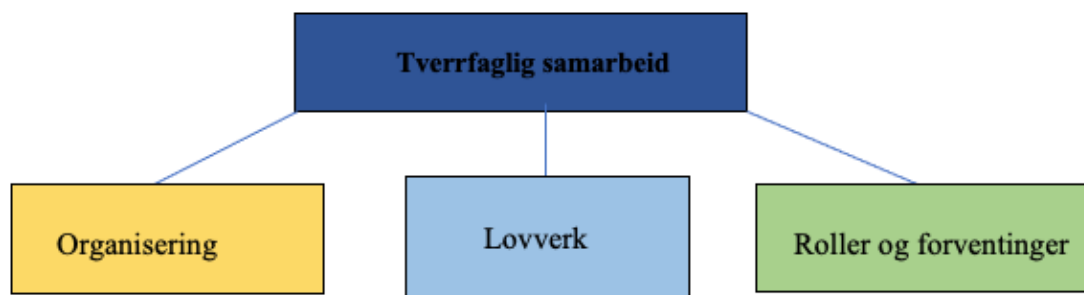
Som forskere har en også et ansvar for å reflektere og tenke over mulig konsekvenser dette kan ha for de som deltar i prosjektet, og gruppen som informantene representerer. Det er viktig å tenke over intervjusamtalen og unngå sensitive temaer (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 106-107). Dette var jeg oppmerksom på både forhånd, under og etter intervjuene, men opplevde ikke at det ble aktuelt knyttet til min problemstilling. Flere informanter informerte imidlertid at de opplevde tema som viktig og at det er noe en bør sette mer fokus rundt.

Det er også viktig å tenke over rollen min som forsker, og hvordan den er avgjørende i kvaliteten på forskningen. Analysen av funnene skal være så representativ som mulig og rapporteres så nøyaktig som det går an (Kvale & Brinkmann, 2021, ss. 107-109). Det vil derfor være viktig å stille seg kritisk til hvordan for forståelsen min kan påvirke prosjektet og resultatet. Holdninger og erfaringer en har knyttet til temaet kan ha betydning for analyseprosessen. Jeg har derfor reflektert over dette under hele prosessen. Det kan ha vært en utfordring å holde en profesjonell avstand til tema, ettersom jeg gjennom praksis har gjort en slags oppfatning om hvordan det tverrfaglig samarbeidet oppleves.

5.0 Analyse

I dette kapitlet har jeg valgt en tematisk tilnærming, som i følge Kvale og Brinkmann (2021) er en av den mest benyttede formen for å presentere resultater innen kvalitativ forskning.

Gjennom analysen av datamaterialet har jeg kommet frem til tre sentrale kategorier, som blir presentert i tabellen under.



Figur 1: Kategorier ut i fra analysen.

Resultatene av analysen vil bli presentert gjennom disse tre underkategoriene:

1. **Organisering:** Hvordan opplever de ansatte organiseringen? og hvilke faktorer påvirker samarbeidet?
2. **Lovverk:** Hvordan påvirker taushetsplikten samarbeidet mellom instansene? Hvordan blir samarbeidet påvirket av den sakkyndige vurderingen?
3. **Roller og forventninger:** Hvilke kunnskap har instansene om hverandres kompetanse og kompetanseutvikling? Hvilken betydning har det tverrfaglige samarbeidet mellom instansene for barn og unge?

5.1 Organisering av det tverrfaglige samarbeidet

Det første hovedtema handler om hvordan instansene samarbeider seg imellom, og hvilken opplevelse de har av organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet. Hovedtemaet tar også for seg hvordan instansene samarbeider og hvilke faktorer som er med å påvirker dette

samarbeidet. Sentrale underkategorier i dette hovedtemaet er: Organisering, opplevelse og faktorer som påvirker samarbeidet.

5.1.1 Organisering av det tverrfagligsamarbeidet

Funnene i analysen viser at skolen og PP-tjenesten samarbeider i ulike settinger. Alle informantene er enige om at samarbeidet har et forbedringspotensial. Det kommer frem i analysen at informantene peker på to ulike typer samarbeid, systemrettet og individrettet samarbeid. Det systemrettede samarbeidet handler om at PP-tjenesten blant annet skal hjelpe skolene med organisering og kompetanseutvikling. Det individrettede samarbeidet handler om utredning av elever og utarbeidelse av sakkyndige vurderinger. Informantene fra PP-tjenesten opplever at skolen har for mye fokus på individrettet samarbeid, og for lite fokus på systemrettet samarbeid, som de mener kan bidra til å styrke den ordinære undervisningen. Dette uttrykker informant 3(pp-t) slik:

Informant 3(PP-t) «(...)Vi prøver å ha et systemfokus, mens skolene har et veldig individfokus. Og jeg skjønner jo det, men altså systemarbeid er jo også individarbeid (Latter). Der er en sammenheng mellom to ting(...)

En annen informant uttrykker det slik:

Informant 1(pp-t) «...Hvis de trenger kursing, eller noe sånt så kan vi gå ned å hjelpe litt. Begynneropplæring for eksempel. Vi kan litt om psykisk helse, og jeg tenker også lure strategier å ha for hvordan du skal møte elevene når de kommer inn døra. Altså hvordan du skal bygge opp en time. Slike ting kan vi hjelpe med»

Samarbeidsmøtene mellom skolen og PP-tjenesten er noe som informantene trekker hyppig frem som en del av samarbeidet. Møtene danner det meste av samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og det vil derfor være viktig å få med deres opplevelse og erfaringer fra disse møtene. Alle informantene ga uttrykk for at møtene stort sett opplevdes nyttig, og at de hadde fått en bedre struktur og system på møtene. Analysen viser at 3 av 5 informerte at de har faste møter hver måned, og uformelle møter dersom det er behov. En av informantene gir uttrykk for at mangel på tid og ressurser, kan medføre avvik i hyppigheten til møtene. Dette kommer tydelig frem i utsagde under:

Informant 3(pp-t): «Det er litt. Det varierer, men på de største skolene så prøver vi å få det til iallfall en gang i måneden»

I spørsmålet om de diskuterer det tverrfaglige samarbeidet på møter, uttrykte informantene at dette ikke var et tema som ble prioritert på møtene i mellom skolen og PP-tjenesten. .

Informantene uttrykte videre at de jevnlig diskuterer i grupper seg i mellom hvordan de kan forbedre samarbeidet. Dette fremkommer i utsagnene under:

Informant 4 (skole) «Vi har jo hatt planleggingsdager hvor eksperter kommer å forteller oss litt om tema. Så vi har jo det oppe da, men vi kan jo bli flinkere i forhold til rutiner og hvordan vi kan bli flinkere til å formidle».

Informant 1 (pp-t) «Vi diskutere jo hvordan vi kan få til et bedre samarbeid vist det er steder hvor det er vanskelig. Da kan det hende vi har møter og snakker om det i personalgruppen»

Videre kommer det frem at kommunikasjon og hvordan en ordlegger seg i vanskelige saker er viktig for det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Dette handler om organisering av hvem som har ansvar for de vanskelig sakene, og hvordan de skal legges frem.

Kort oppsummert viser analysen at informantene opplever organiseringen av samarbeidet noe variert, og at det er ønsket å få noen faste holdepunkter i forhold til hyppighet og innhold på møtene. Det er et klart ønske fra PP-tjenesten at fokuset skal være mer systemrettet enn det er individrettet. Skolen på siden ønsker fremdeles et mer individrettet fokus.

5.1.2 Opplevelse av det tverrfaglige samarbeidet

Alle informantene ga uttrykk for en å ha en felles forståelse for hva det tverrfaglig samarbeidet, og hadde en felles målsetting over hva og hvordan det tverrfagelige samarbeidet skal innebære. Informantene uttrykte en enighet om at det tverrfaglige samarbeidet handler om at ulike hjelpeinstanser i kommunen samarbeider på tvers av instansene. Dette for å finne gode løsninger for barn og unge. Samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen var noe informantene opplevde burde være satt høyt på dagsordenen. Informantene opplyste også om

at de i tillegg til tverrfaglig samarbeid med hverandre også samarbeidet tett med andre hjelpeinstanser som barn og ungdomspsykiatri (BUP), helsesøster og barneverntjenesten.

I spørsmålet om hvordan informantene opplevde det tverrfaglig samarbeidet nå, ga informantene uttrykk at det opplevdes varierende. Informantene fra skolen opplevde at samarbeidet kunne variere mye, der enkelte opplevde at samarbeidet var godt, kunne noen ha motsatt erfaring og oppleve det som trenerende og utfordrende. Informant 5 (skole), opplever samarbeidet som godt og sier «*«Jeg synes egentlig samarbeidet er veldig bra»*». Informant 4 (skole) på sin side hadde tidligere opplevd et godt samarbeid, men i senere tid har det blitt mer trenerende og utfordrende å samarbeide med PP-tjenesten. Informanten påpekte at dette var på grunn av at de tidligere hadde hatt fast kontaktperson fra PP-tjenesten, men at de nå opplever stadig nye PP-rådgivere.

Informantene fra PP-tjenesten opplevde generelt at det tverrfaglig samarbeidet var godt, men at skolen manglet kunnskap om de som hjelpeinstans. Det kunne være vanskelig for skolen å vite når PP-tjenesten burde kobles inn. Informant 1 (PP-t) uttrykte: «*Jeg merker ofte at lærere, og da spesielt nyutdannet blir stresset eller synes det er skummelt at vi kommer inn i klassen for å observere. Jeg skjønner jo at det kan være ubehagelig, men det er jo ikke de vi skal observere og gi tilbakemeldinger til. Dersom det er noe jeg mener de absolutt ikke må gjøre, så prøver jeg jo å si det på en forsiktig måte»*». Informant 3 opplevde samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten som bra, men erkjente at PP-tjenesten ikke hadde kapasitet til å følge opp sakene på en god og konstruktiv måte. Hun sier blant annet: «*De ønsker mer hjelp fra oss, enn det vi har mulighet til å gi de da. De vil at vi skal være tettere på, men de går ikke opp i forhold til vår arbeidstid. Noen skoler bruker vi 3 timer på å komme oss, og det kan være tidkrevende»*».

Gjennom svarene fra informantene kan en se at begge instansen har et ønske om å forbedre det tverrfaglig samarbeidet. En ser også at det er varierende hvordan informantene opplevde samarbeidet, og fra skolen sin side oppleves det veldig personavhengig. PP-tjenesten opplevde at skolen ikke hadde nok informasjon om de som instans, men også et tidspress, som kan grunnes underbemanning.

5.1.3 Faktorer som påvirker det tverrfaglig samarbeidet.

I intervjuene blir det belyst hvilke faktorer informantene opplever som hemmende og fremmede for det tverrfaglige samarbeidet seg imellom. Alle informantene gav uttrykk for at kontinuitet, som for eksempel faste møtetidspunkt og fast personkontakt. Dette bidrar til å skape klare forventninger til hverandre, som igjen skaper et velfungerende samarbeid. For at samarbeidet skal fungere best mulig, trekker de frem god struktur på organiseringen av samarbeide som viktig. En fast personkontakt fra PP-tjenesten er noe skolen anser som svært viktig.

Informant 5 (Skole): «Jeg føler vi har et veldig godt samarbeid med PP-tjenesten. Dette er fordi vi har en fast personkontakt fra PP-tjenesten, det hjelper at de har kjennskap til oss og skolen sine rutiner. Vi vet hva som er forventet av hverandre. Noen ganger kommer noen tilfeldige inn å hjelper den fast PP-kontakten, når det er mange sakkyndige vurderinger som må skrives. Da er det mer utfordrende å samarbeide»

Informant 4 (skole) bekrefter at fast personkontakt er noe de opplever som viktig, og at dette kan bidra til at terskel til å ta kontakt blir lavere og lettere. Selv om informantene fra skolen bekrefter at fast PP-kontakt er viktig, så kan informant 4 (skole) bekrefte at dette er noe ho savner i det tverrfaglige samarbeidet med PP-tjenesten nå. Å ikke ha en fast personkontakt skaper uforutsigbarhet, og utrygghet for de andre samarbeidspartnere og ikke minst elevene og foreldrene. Dette kommer til uttrykk under:

Informant 4(skole) «Vi vet aldri hvem som kommer. Også sitter du på møte og forteller. Eller de forteller og vi forteller...Også kommer vi neste gang, og det er ny fra pp-t og vi må gjennom saken på nytt igjen. Det hemmer saksgangen til eleven. Og jeg skulle ønske at jeg kunne gjøre noe med det. Altså det tar mye lengre tid. For alle parter og spesielt for foreldre og elever og for oss og. Det føles ut som om du må ta saken på nytt(...).

Informantene fra PP-tjeneste fra sin side informere at de i størst mulig grad prøver å sende ut en fast PP-rådgiveren til skolene hvor de er kjent, men at det ikke alltid er mulig. Dette uttrykker informant 3 (PP-t) slik:

Informant 3 (pp-t) Nei, det er det er. Altså de som har jobbet her nå, vi har en del nye. Men vi prøver, at de som har vært på den skolen. De som kjenner skolen er de som går ut til skolene igjen»

Det kommer også frem i analysen at tid og tilgjengelighet er viktig for å kunne opprettet holde et godt samarbeid. Utsagnene under viser til noe av hva informantene ønsker av hverandre i fremtiden.

Informant 4 (skole): «...Det kunne vært greit å altså å ha mulighet til å ta kontakt og at de hadde tid. Vi har jo mulighet til å ta kontakt, men også at de hadde hatt mulighet til å gitt veiledning dersom det var behov...»

Informant 5 (Skole): «Jeg ønsker egentlig at de fremdeles er et sånn lavterskeltilbud. At man får god kontakt med de kjapt og får hjelp...»

Videre i analysen kommer det frem hva informantene tenker at de andre ønsker av de i fremtiden. Dette kommer frem i utsagde under:

Informant 2 (PP-tjenesten): «At vi skal være på skolene hele tiden. Neida, men at vi er mer tilgjengelig enn det vi er nå da. Det sa de faktisk senest i dag når jeg var på et møte.»

Det kommer frem i analysen at faktorer som høyt arbeidspress og underbemanning fra PP-tjenesten er medvirkende faktorer på å hemme det tverrfaglige samarbeidet mellom instansene. Informantene fra PP-tjenesten opplevde at skolen ikke hadde nok tillit på deres kompetanse, og dette fører til at kompetansen som ligger hos de to aktørene ikke blir utnyttet godt nok. Kontinuitet og faste møtepunkt var i tillegg faktorer som hemmer samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Her uttrykker informantene et forbedringspotensial fra begge sider.

5.2 Lovverk

Her vil det presentert hvordan lovverket er med på å påvirke samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten er regulert under opplæringsloven (1997) §5.1-5.6, og lovverket vil ha en påvirkning på hele samarbeidet. Det vil si at opplevelsene til informantene i hele analysen vil være preget over lovverket som fører samarbeidet. Det er likevel valgt å se nærmere på hvordan taushetsplikten og utarbeidelsen av den saksyndigvurderingen påvirker det tverrfaglige samarbeidet. Først vil jeg se på hvordan

taushetsplikten påvirker samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Til slutt er det valgt å se nærmere på hvordan prosessen rundt det tverrfaglige samarbeidet påvirker det tverrfaglige samarbeidet.

5.2.1 Hvordan påvirker taushetsplikten det tverrfaglige samarbeidet?

Noen av funnene i analysen viste at informantene ikke opplevde at taushetsplikten var et direkte hinder i samarbeidet. De uttrykte viktigheten med å ivareta taushetsplikten seg i mellom, og at sensitive informasjon ikke alltid er nødvendig for å kunne opprettholde et konstruktiv samarbeid. Informantene viser til at de opplever dialogen som åpen, og i saker hvor det foreligger sensitiv informasjon så innhenter de samtykker fra involverte parter som foreldre og elev. Informantene snakker om taushetsplikten slik:

Informant 1 (pp-t) «Vi jobber mest med tilrettelegging og kartlegging i skolen, og det er sjeldent skummel informasjon som omsorgssvikt i sakene. Og vi får som regel samtykke av foreldrene for å diskutere elevene».

Informant 4 (skole) «Vi er jo interessert i å hjelpe elevene best mulig. Så vi deler jo selvsagt den informasjonen vi har, og som er lov til dele».

Informant 3(PP-t) “Nei, jeg tror det som har vært utfordrerne er dette her med taushetsplikten. Det hindrer oss noe i å ikke kunne snakke om saker og ting, som rører seg på en måte(…)”

Det kommer frem i analysen at informantene opplever tiden før henvisning og samtykke som utfordrende, da de må drøfte sakene anonyme. Anonym drøfting kan føre til at sakene blir drenert. Dette kommer frem i intervjuet med informant 5 (skole):

Informant 5 (skole): «(...) Altså hvis vi skal snakke om en elev med navn så må vi jo ha hentet samtykke fra foreldrene. Og da er kanskje den drøftingen før henvisningen til pp-t, ikke så enkel. For det går jo over tid, det tar jo så. Ja, det fins jo situasjoner hvor det er vanskelig ja. Men jeg synes egentlig vi klare det bra.

Taushetsplikten i seg selv ikke hemmer samarbeidet mellom PP-tjenesten eller skolen

nevneverdig, men i samarbeid med andre instanser som barnevern, barn og ungdomspsykiatri og helsesøster kan det virke hemmende på samarbeidet. Dette merker de spesielt i de store drøftingsmøtene, hvor flere parter er involverte. Informant 2 (pp-t) uttrykker det slik:

Informant 2 (PP-t): «På de store drøftingsmøtene hvor både barnevernet, helsesjuepleier og psykologen er tilstede, så opplever vi ofte at de sitter på informasjon som de ikke kan dele med oss. Og det kan til tider være litt frustrerende, for då veit ikke vi om vi jobber i riktig retning i forhold til eleven. Og da tror jeg at både vi og skolen opplever en del ganger»

Kort oppsummert så opplever ikke informantene at taushetsplikten som et direkte hinder i samarbeidet dem imellom, men at i møte med andre instanser kunne taushetsplikten ofte gjøre ting mer komplisert ettersom informasjon ble tilbakeholdt. De opplevde at de var gode på å anonym drøfting. Videre påpeker de at denne type drøfting kunne gjerne ta litt tid og at sakene kunne dreneres litt ekstra, fordi en ikke hadde en åpen dialog om og rundt eleven. Det var likevel en enighet hos informantene om at taushetsplikt i seg selv ikke skapte uro i samarbeidet dem i mellom. .

5.2.2 Hvordan påvirker den sakkyndige vurderingen samarbeidet?

I intervjuene kommer det frem utarbeidingen av den sakkyndige vurderingen er en viktig og stor del av samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Det kommer også frem at informantene har varierte opplevelser rundt utredelse og utarbeiding av den sakkyndige vurderingen.

Informant 5 (skole) forteller at hun ikke opplever at den sakkyndige vurderingen har skapt konflikter for samarbeidet til skolen og PP-tjenesten. Hun opplever at PP-tjenesten lytter og tar hensyn til hva de forteller, og at ho aldri har opplevd å være uenig i en sakkyndig vurdering.

En annen informant (informant 4 skole) har en annen opplevelse, og opplever at konflikter lett kan oppstå ved observasjon av elevene. Dette begrunnes av at PP-tjenesten ikke tar hensyn til hvilke time de kommer for å observere eleven. Dette kan gi et feil inntrykk av eleven, og føre til at elevene ikke får en riktig sakkyndig vurdering. Dette kommer til uttrykk i utsagn under.

Informant 4 (skole) «Det hender jo at PP-kontakten bare kommer i en time som passer de. Og kanskje dette er en mat og helse time, hvor eleven ikke trenger å bli observert. Så tester de videre i enerom, og da er det ikke sikkert de får sett heile bilde av eleven. Da kan det forekomme uenigheter i diagnosen».

Informant (4 skole) forteller videre at når elevene blir feil diagnosert tar saken lengre tid, og må bli henvist på nytt til PP-tjenesten. Dette er tidkrevende og kan føre til at elevene mister viktig oppfølging og læring.

I analysen kommer det frem at PP-tjenesten på sin side opplever en manglende felles forståelse for hva som ligger i begrepet sakkyndig vurdering og dette fører ofte til konflikter i samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten. Informant 3 (PP-tjenesten) forteller at ho opplever at de ansatte i skolen ikke forstår hensikten med den sakkyndige vurderingen, og de kun er ute etter tall og ekstra ressurser. I utsagde under viser informant 3 (PP-t) et eksempel på hvordan de opplever å bli møtt av skolen i arbeid med sakkyndige vurderinger.

Informant 3 (PP-t) «Kan dere ikke skrive flere timer til oss? Sånn at vi kanskje kan få inn ekstra ressurser til klassen. Jeg spør ofte om de har lest den sakkyndige vurderingen, også svare de at de har vel egentlig bare sett på timene som er fordelt til oss».

Denne opplevelsen bekrefter informant 2 (PP-t), og viser samtidig til at de opplever motstand ved igangsettelse av tiltak for elevene. Dette kommer frem i utsagnet under:

Informant 2 (pp-t) «Det kan jo skape konflikter mellom oss ved at vi sier de skal gjøre det på en måte, også opplever vi at de gjør det motsatte eller på helt andre måter. Som ikke er lur i forhold til den sakkyndige vurderingen. Og det er jo veldig dumt, for det vil jo gå ut over eleven det gjelder»

Videre påpeker informant 1 (pp-t) at en av årsakene til at den sakkyndige vurderingen ikke blir tatt i bruk skyldes dårlig økonomi i skolene. Dette blir uttrykt slik av informanten:

Informant 1 (pp-t) «Det kan være vanskelig for skolen hvis vi har en elev med spesifikk vansker. Av en sånn karakter at vi mener at eleven trenger 8 timer spesped eller 10 timer

assistent. Så har ikke de ressurser tilgjengelig, og rektoren gir bare 4 timer spesped til denne eleven».

Informantene gir uttrykk at de savner en bedre oppfølging av elevene etter at den sakkyndige vurderingen er satt. Dette er et ønske fra både informantene i skolen og PP-tjenesten, og blir uttrykt slik av informantene:

Informant 1 (pp-t) (...) Ja, at vi får en evaluering av skolen etter de har satt inn tiltak. Det er vi ikke alltid like flink til, for vi har mange saker og lite folk. Du skal jobbe så fort de klare, og da er det lett å la være å stoppe opp å reflektere over hvordan de gikk med elevene. Skolen skal jo lage en individuell opplæringsplan, men vi burde være flinkere til å se om den trenger justeringer (...)

Informant 4 (skole): (...) Jeg tror ikke PP-tjenesten har kapasitet til det. Men det hadde vært greit. Eller jeg vet ikke om de har kunnskap nok, men det hadde vært greit å ha mulighet til å kontakt etter den sakkyndige vurderingen og IOP er iverksatt. Altså vi har jo mulighet til å kontakt, men at de kunne gitt mer veiledning dersom det var behov(...)

Analysen viser en usikkerhet om hvem sitt ansvar det egentlig er å følge opp elevene etter den sakkyndige vurderingen. Informant 2(pp-t) uttrykker det slik: «Vi har ofte lurt på om vi skulle hatt oppfølging på elevene etter vi har skrevet den sakkyndige vurderingen. Men så tenker vi på hvem sitt ansvar det egentlig er å drive undervisning på. Og har vi egentlig rettigheter på å få ny informasjon om hvordan det går med elevene»

I analysen kan en se at de ulike informantene har ulik mening og opplevelse av hvordan den sakkyndige vurderingen påvirker samarbeidet. I skolen opplevde de at PP-tjenesten ikke samarbeidet godt nok med dem i forhold til hvilken time som er konstruktiv for dem å observere for å få et helhetlig bilde av eleven. Informantene fra PP-tjenesten opplevde manglende forståelse for begrepet sakkyndig vurdering. De opplevde også at skolene hadde ressursmangel, noe som førte til at mange elever ikke å får den tilstrekkelige hjelpen som den sakkyndige vurderingen tilsier.

5.3 Roller og forventinger

Her vil jeg se på hvilken betydning roller og forventninger til hverandre har for det tverrfaglige samarbeidet. Dette punktet er med på å synliggjøre problemstillingen sitt tredje forskningsspørsmål, om hvilken betydning samarbeidet har for elevene i skolen. Først vil jeg gjøre rede for hvilke roller og forventinger de ulike instanser har til hverandre i det tverrfagelige samarbeidet. Videre vil jeg se på hvorfor det er viktig med koordinert og godt samarbeid i arbeid med elever i skolen.

5.3.1 Roller og forventinger til hverandre

Det kommer frem i analysen at alle informantene er enige om at de har manglende kunnskap om hverandres arbeidsoppgaver, kompetanse og ressurser. En av informantene fra PP-tjenesten gir uttrykk for at ho opplever at skolen ser på PP-tjenesten som en ressursbank med penger og ekstra ressurser til klassen. Informanten opplevde at skolen har manglende forståelse over hvilke arbeidsoppgaver PP-tjenesten egentlig har. Dette kommer til uttrykk i utsagnet under:

Informant 3 (pp-t): «Jeg tror av og til at skolen tenker at vi sitter på pengene og ressursene, men det stemmer jo ikke. Det er liksom fokuset til skolen. Men vi må begynne å snakke samme språk om begreper og arbeidsoppgaver(...)».

Ifølge informantene fra PP-tjenesten kommer den manglende forståelsen av hverandres roller og arbeidsoppgaver, ofte til uttrykk når de er til stede for å observere. Dette kommer frem ved at lærerne gir uttrykk for at de er nervøse eller usikre når PP-tjenesten observerer timene.

Informant 1 (PP-t) «De veit jo om at jeg kommer, og hvorfor jeg kommer. Men når jeg er der så kan jeg lese at de kan være litt stressa, altså jeg ser blikket. De seier jo ingenting til meg, men då pleie jeg å sei «Du slapp helt av, dette går fint»...».

En annen faktor som ble trukket frem av informantene fra PP-tjenesten var tillit til hverandres kompetanse. Informantene fra PP-tjenesten gav alle uttrykk for at de opplever at skolen ikke har tillit til deres kompetanse, og at dette er med på å hemme samarbeidet mellom dem.

Informant 2 (PP-t) uttrykte det slik:

Informant 2 (pp-t) «(...) Ja, da kan være uenigheter om strategier. Og da kan være at en lærer ikke har tro på tiltakene vi har skissert. Det kan og være hemmende hvis vi vet at de forskjellige lærerne ikke har kunnskap om hvordan de skal jobba(...)».

Denne opplevelsen blir bekreftet av informant 1 (PP-tjenesten) som uttrykker den manglende tilliten slik:

Informant 1 (pp-t): «(...)Jeg opplever ofte manglende tillit fra skolen på at vi i PP-tjenesten har gjort en god nok jobb (...)».

Den manglende tilliten til hverandres kompetanse kommer også frem hos informant 3 (pp-t) som på sin side peker på at skolen ikke har god nok kompetanse. Det kommer til uttrykk at skolen ikke har nok ferdigheter i blant annet opplæring i lesing og skriving, og at dette viser seg i antall henvisninger PP-tjenesten får inn.

Alle informantene fra PP-tjenesten var samstemte på hvordan en kan løse den manglende tilliten til hverandre, og kom med forslag om blant annet felles fagdager. Dette kan bidra til at instansene får bedre oversikt over hvilke kunnskap den andre samarbeidspartnere har, og en kan bli tryggere på hverandres kompetanse i feltet. Dette kommer frem hos informant 3 (pp-t):

Informant 3 (pp-t) «At vi har sånne felles samlinger det tror jeg er viktig. Sånne fagdager hvor både vi og skolen er med. At vi sitter sammen og hører på samme informasjon som lærerne får. Og at hvis skolen skal på noe, så kan vi i PP-tjenesten blir representert og til stede. På den måten får vi samme informasjon, og vi vet selv hva skolen har av kompetanse (...)»

Informantene fra skolen gav på sin side uttrykk for at de opplever manglende tillit til PP-tjenesten i forhold til deres kompetanse og kunnskap. Informant 4 (skole) pekte på at ho PP-rådgiverens sine ulike kompetanse og utdanning kan bidra til å påvirke samarbeid, og at det kan virke hemmende for det tverrfaglige samarbeidet. Dette uttrykker informant 4(skole) slik:

Informant 4 (skole): «Jeg opplever ofte at PP-tjenesten ikke har nok tid eller har mangel på

kompetanse. Og ofte har de ulike fra PP-tjenesten spesifikt kunnskap innen et felt, for eksempel atferdsvansker. Og da blir elevene påvist atferdsvansker, selv om det ikke er det elevene strever med i utgangspunkt».

Informant 5 (skole) trekker midlertidig frem som en positiv faktor, og hevder at henvisningen til PP-tjenesten oppleves lettere dersom det er en som brenner for det. Dette kommer frem i utsagde under:

Informant 5 (skole): «En merker godt hvilken utdanning de fra PP-tjenesten har, og det stiller en stor rolle og påvirker samarbeidet. Dersom de eksempel er logoped, har de stort fokus på språkvansker og henviser de lettere, eller de som er spesifisert på atferdsvansker tar gjerne imot elevene selv om det egentlig er BUP sitt område. Selv om det ofte fører til læringsvansker også.»

Felles kompetansebakgrunn blir løftet frem av informant 2 (pp-t), som hevder at lik kompetansebakgrunn kan være positivt og styrke samarbeidet, av den grunn at en får større forståelse for hverandre og hverandres oppgaver. Dette blir løftet frem som en fordel hos informant 2 (pp-t): *«Ja, jeg har jo vært lærere før. Så jeg vet litt hva som er travelt og vanskelig. Det tror jeg er en fordel».* Informant 4 (skole) påpeker også dette som en viktig del for samarbeidet, og mener erfaringer og kunnskaper innen samme felt kan styrke deres rådgivningen og veiledningen.

En av informantene fra PP-tjenesten løfter frem kompetanseløftet (2025) for spesialpedagogikk og inkluderende praksis som gradvis skal iverksettes i skolen. Dette vil føre til at de ulike arbeidsoppgavene i blant annet PP-tjenesten og skolen vil bli forskjøvet og arbeidsoppgavene til skole og PP-tjenesten vil endres. Informanten uttrykker det slik:

Informant 2 (pp-t) «(...) Det vil sei at en del av oppgavene som statped har nå, skal ned på PP-tjenesten. PP-tjenesten skal være mer synlig i skoler og barnehager. Og skolene skal kanskje gjøre mer av den kartleggingen som PP-tjenesten gjør nå. Så det vil nok bli en forskyving i arbeidsoppgaver her. Vi skal være mer synlig for skolen og barnehagen, og at et tettere samarbeid med skolen enn det vi har til nå.(...)»

Kort oppsummert kan at informantene både fra skolen og PP-tjenesten har ulike oppfatninger om hverandres kompetanse. PP-tjenesten opplever at skolen ikke har nok tillit til deres kompetanse, og at dette ofte kan medføre misforståelser i det tverrfaglige samarbeidet. Informantene fra skolen hadde på sin side delte opplevelser rundt temaet, og gir uttrykk at de opplever at PP-tjenesten ikke har god nok kompetanse. Skolen gir uttrykk for at PP-rådgiverens bakgrunn og utdanning lett kan føre til et for stort fokus på enkelte område, som kan føre til et feil inntrykk av elevene. Denne oppfatningen ble ikke delt av begge informantene fra skolen, da den andre opplever det som positivt at de har ulik kompetanse og utdanningsbakgrunn.

5.3.2 Hvorfor er det tverrfaglig samarbeidet viktig for elevene?

Funnene fra analysen indikerer at informantene selv mener at et godt tverrfaglig samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten er svært viktig for elevenes skolegang. Informantene er samstemte om at deres viktigste oppgave er å arbeide mot elevenes beste. En av informantene fra PP-tjenesten viser til at et godt tverrfaglig samarbeid er viktig, for å kunne motvirke at elevene mottar et dårligere opplæringstilbud enn hva de har rettigheter på. Det sier informant 1 (pp-t) slik:

Informant 1 (PP-t): «Altså et dårlig tverrfaglig samarbeid mellom oss, vil jo gå utover elevene. De vil ikke få den hjelpen som de trenger, og har rettigheter på. De vil få et dårligere tilbud, og ikke en god utredning.»

Denne opplevelsen blir delt av en annen informant fra PP-tjenesten informant 2 (pp-t). Informanten 2 (pp-t) gir uttrykk for at et godt samarbeid mellom skole og PP-tjenesten er til elevenes beste. Informanten peker på at en ikke alltid trenger å være enig, og at det skal være rom for å kunne diskutere i samarbeidet.

Informantene fra skolen viser til at et dårlig samarbeid mellom instansene fører til at saken dreneres i tid, og at henvisning og utarbeidelse av sakkyndige vurderinger vil ta lengre tid enn det som er nødvendig. Lengre ventetider vil gå ut over elevene, ved at elevens skolegang blir satt litt på "pause" i mellom tiden.. Informant 5 (skole) peker også på at et dårlig samarbeid kan føre til at den sakkyndige vurderingen ikke blir riktig i forhold til hva elevene trenger. Dette kan være i form at den er for lite konkret i forhold til den elevene den gjelder, som en

følge av at skolen og PP-tjenesten ikke har kommunisert godt nok i saken. Informant 5 (skole) sier det slik:

Informant 5 (skole): (...)Da blir kanskje den sakkyndige vurderingen liggende som et dokument og ikke brukt. De kommer jo med veldig tydelige mål og ja. Det som en skal jobbe med i en sakkyndig vurdering, og det kan hende det ikke passer til det elevene trenger(...)

Samlet sett kan en se at informantene fra både skole og PP-tjenesten ser viktigheten av et godt samarbeid seg imellom, slik at en får fulgt elevene opp på en god og konstruktiv måte. Et dårlig samarbeid kan gå utover elevene og deres opplæring, ved at de ikke får tilbudet de har rettigheter på. Informantene viser til at kommunikasjonen mellom skole og PP-tjenesten må være god, slik at de kan dra nytte av hverandres kompetanse og ressurser.

6.0 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg drøfte studiens resultater opp mot relevant teori, tidligere forskning og nasjonale styringsdokumenter som er redegjort i de tidligere kapitlene, for å kunne besvare studiens problemstilling. Formålet med masteroppgaven var å undersøke hvordan de ansatte i skolen og PP-tjenesten opplevde det tverrfaglig samarbeidet seg imellom. Her er det sett på hvilke faktorer som hemmer og fremmer det tverrfaglig samarbeidet, hvordan samarbeidet påvirkes av lovverket og hvilke konsekvenser det tverrfaglig samarbeidet har for elever i skolen. For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming, hvor intervjuer ble brukt som metode. Ut i fra vitenskapssynet mitt, fenomenologi og hermeneutikk, ønsker jeg å få en større forståelse, innsikt og fortolke erfaringene til informantene (Johannessen et.al, 2016). Gjennom teori og hovedsakelig funn fra analysen kan en se at tjenestene har forskjellige forståelse av roller og forventninger til hverandre, og at dette kan oppleves som hemmende for det tverrfaglige samarbeidet.

Utgangspunktet for drøftingen til studien vil være de tre kategoriene som er presentert i kapittel 5: Organisering, lovverk og roller & forventninger. Den første delen av drøftingen vil omhandle hvordan det tverrfaglige samarbeidet blir organisert, her vil jeg også se på hvilke faktorer som påvirker samarbeidet. Deretter vil jeg se på hvordan samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten blir påvirket av lovverket. Til slutt vil jeg se på roller og forventninger i det tverrfaglige samarbeid.

6.1 Opplevelsen av organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet

Ved en gjennomgang av masteroppgavens funn, så kommer det frem at skolen og PP-tjenesten samarbeider sammen på ulike nivåer. Delkapitlet vil belyse tematikken knyttet til organisering av samarbeidet, systemrettet og individrettet samarbeid, og hvilken faktorer som er med på å både fremme og hemme det tverrfaglige samarbeidet. Forskning viser at nesten 8% av elevene i grunnskolen mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Med et slikt omfang, så tenker jeg at det vil være essensielt at de ulike instansene koordinerer samarbeidet bedre for å kunne danne et helhetlig bilde over elevene, slik at elevene mottar den hjelpen de trenger.

6.1.1 Systemrettet og individrettet samarbeid

I intervjuene fremkommer det at skolen og PP-tjenesten har ulike oppfatninger og tilnærminger til hvordan det tverrfaglige samarbeidet skal foregå og organiseres. Læringscenteret (2001) peker på at organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten ikke er direkte regulert i PP-tjenesten lovverk. Likevel er det nærliggende å tro at organiseringen av samarbeidet er avgjørende for å kunne danne et helhetlig bilde over elevens opplæringsbehov og vansker. Dersom samarbeidet er tilstrekkelig organisert, kan det tenkes at elevens behov i forhold til læring blir tilfredsstilt i større grad. I denne studien fremkommer det at PP-tjenesten har et klart ønske om et mer systemrettet samarbeid, men at skolen på sin side ønsker mer individrettet samarbeid. Dette er i tråd med tidligere forskning (Fylling & Handegård, 2009). I St. Meld. 6 (2019-2020) trekkes det frem at mer systemrettet arbeid kan føre til et kompetanseløft både i skolen og hjelpeinstansene rundt, og at dette kan bidra til å motvirke antall elever som trenger spesialundervisning. En kan spørre seg selv om en av årsakene til at skolen og lærerne ønsker seg mer individrettet samarbeid er fordi de arbeidet tettere på elevene, og har en bedre forståelse av den enkelte elev sine behov og vansker. Av den at lærere trenger bistand i fra PP-tjenesten til sakkyndige arbeidet både for å utarbeide sakkyndige vurderingen, men også for å få råd og veiledning knyttet til tilrettelegging for den enkelte eleven. På den andre siden kan det også tenkes at det handler om ressurser og at lærere er avhengig av PP-tjenesten for å kunne sette inn flere ressurser i klassen.

Funn indikere derimot at PP-tjenesten på sin side ønsker mer systemrettet samarbeid knyttet til skolens kompetanse - og organisasjonsutvikling. Ser en dette i lys av Hustad et.al (2013) som viser til at bare halvparten av de som arbeidet i PP-tjenesten opplever å arbeider forbyggende ut mot skolene, bare en fjerdel av PP-lederen hevder de oppfyller krav knyttet til arbeide mot tidlig innsats ut i skolene. Ut i fra funn og tidligere forskning kan det tolkes som at det fortsatt er behov for mer systemrettet samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Det kan også tenkes at det er behov for en bedre organisering, slik at PP-tjenesten kan oppfylle ønske og behovet for systemrettet samarbeid ut i skolene. Videre kan det tenkes at den ulike oppfatningen PP-tjenesten og skolen har om hvordan samarbeidet skal organisere og hva som skal vektlegges, kan bidra til å skape uforutsigbarhet og utrygghet i samarbeidet. Glavin og Erdal (2018) peker på forutsigbarhet og trygghet som viktige faktorer for et velfungerende tverrfaglige samarbeid. Ut i fra dette tolker jeg det som at PP-tjenesten og skolen har behov

for å samordne sin oppfatning av samarbeidet, og at begge må se nytten i bruk av individ- og systemrettet arbeid.

6.1.2 Rutiner og kontinuitet

Cameron et.al (2016) poengterer viktigheten med regelmessige teammøter i et samarbeid, og at dette bidrar til å bygge tillit mellom de ulike samarbeidspartnerne. Ut i fra informantenes beskrivelser, tolker jeg det som at møtene mellom skolen og PP-tjenesten legger til grunn for mesteparten av det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Funn viser at 3 av 5 informanter opplever en kontinuitet i form av faste møtepunkter hver måned og flere studier viser at det tverrfaglige samarbeidet er en avhengig av et mer komplett og strukturert organisering (Fjellstad, 2012; Laupsa, 2012; Nilsen, 2012; Wettre, 2012; Glavin og Erdal, 2018). Funn indikere på at skolen har fremdeles et ønske om et mer organisert samarbeid, og at det blir enklere å ta kontakt med PP-tjenesten for å få råd og veiledning. Dette kan ses i sammenheng med Hynke et al. (2020) som trekker frem at skolene som har klare og bestemte mål knyttet til hvordan det tverrfaglig samarbeidet skal organiseres opplever at samarbeidet blir både lettere og bedre.

På den andre siden opplevde to av informantene fra PP-tjenesten at de i størst mulig grad forsøkte å holde faste møtepunkter, men at mangel på tid, ressurser og reiseavstander mellom skolene, fører til at dette ikke alltid er mulig. Disse utsagnene om mangel på tid og ressurser er i tråd med studien til Fylling & Handegård (2009) som peker på at PP-tjenesten er preget av underbemanning og tidspress. Dersom en ser disse faktorene i sammenheng med studien til Saltkjel et.al (2018) som fremhever at faste møtepunkter i team vil virke positivt på samarbeid, kan det tyde på at PP-tjenesten tidsmangel bidrar til å virke hemmende på det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Det kan nærmest ses som et paradoks at samtidig som PP-tjenesten ønsker mer systemrettet samarbeid, så fremkommer det også at de mangler tid og ressurser til å kunne opprettholde faste møtepunkter med skolen. Det er nærliggende å tro at et mer utstrakt fokus på systemrettet samarbeid knyttet til kompetanse- og organisasjonsutvikling vil kreve mer tid og ressurser fra PP-tjenesten. I møte med en slik visjon kan det tenkes at det må rettes et større fokus på rekruttering i PP-tjenesten eller at interne prosesser og prosedyrer må effektiviseres for å frigjøre tid og ressurser.

I Fylling & Handegård (2009) kommer det frem at bare 52 % av PP-tjenesten er organisert på en slik måte at skolene har en fast kontaktperson, men at skolene som har fast kontaktperson opplever et mer velfungerende samarbeid. Funn indikere på at skolen har et ønske om en fast personkontakt fra PP-tjenesten, men at dette er noe som ikke alltid blir praktisert i praksis.. Til tross for dette, påpeker Christensen & Godø (2012) terskelen for å ta kontakt oppleves lavere når forholdet mellom x og y foregår på et mer personlig plan. Det er også avgjørende at instansene har gjensidig tillit og respekt for hverandre for å danne et velfungerende og optimalt samarbeid (Glavin og Erdal, 2018). Det kan derfor tenkes at en av årsaken til at fast personkontakt vil være hensiktsmessig er fordi at det kan bidra til å skape tillit og respekt for hverandre.

På den andre siden tyde funn på at PP-tjenesten uttrykker at de i størst mulig grad forsøker å opprettholde en fast kontaktperson på skolen, men at mangel på tid og ressurser setter et hinder for dette. Det kan tenkes at fast personkontakt kan bidra til å skape forutsigbarhet og trygghet i samarbeid, men det vil også foreligge en sårbarhet ved det. Det kan tenkes at dersom en er tilvendt med en fast personkontakt, vil det skapes enda mer utrygghet når denne person av ulike årsaker ikke er tilgjengelig. Dette kan ses i lys av Glavin og Erdal (2018) som trekker frem at samarbeidet bør organiseres på en slik måte at det ikke er personavhengig, slik at viktig informasjon ikke forsvinner i samarbeidet. Det at viktig informasjon forsvinner i det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, blir bekreftet av skolen i denne studien. Som en følge av dette blir saker drenert og saksgangen tar lengre tid. Ser en informantenes oppleves i lys av Glavin og Erdal (2018) kan det tyde på at skolen og PP-tjenesten bør organisere samarbeid på en slik måte at en ikke blir personavhengig, og at ikke viktig informasjon forsvinner i prosessen.

6.1.3 Tilgjengelighet og engasjementet

Skolen påpeker at de ønsker at PP-tjenesten skal være mer tilgjengelig, og at de ikke opplever at PP-tjenesten oppfyller deres behov i forhold til rettleiing og veiledning. Dette kan ses i sammenheng med studien til Fylling og Handegård (2009) hvor det fremkommer at PP-tjenesten er preget av sykemeldinger og underbemanning, og at det ofte er vanskelig å få til møter som ikke er avtalt på forhånd. I Glavin og Erdal (2018) sin modell for suksesskriterier for å oppnå et godt tverrfaglig samarbeidet trekkes tilgjengelighet frem som en viktig faktor. Selv om tidligere forskning viser at tilgjengelighet er en avgjørende faktor i et tverrfaglige

samarbeid, så viser denne studien at skolen har delte opplevelser omkring hvor tilgjengelig PP-tjenesten er. (Anthun,2000; Christensen & Godø, 2021). En mulig årsak til den oppfatningen, kan være at det finnes geografiske variasjoner i tilgjengeligheten til PP-tjenesten. Det kan av den grunn undres på om dette skyldes hvordan PP-tjenesten er organisert i form av oppgaver og ansatte, eller om det kan skyldes at enkelte PP-kontor har for lange ventelister slik som tidligere forskning har vist (Fylling & Handegård; Hustad et.al 2013).

I opplæringsloven §5-6 står det at hver kommune og fylkeskommune er lovpålagt å tilby PP-tjenesten, men opplæringsloven sier ingenting om hvordan den skal organiseres eller hvor mange ansatte som kreves. Funn viser at PP-tjenesten opplever å være for lite tilgjengelig, og dette kan ses i med studien til Moen et.al (2018) som viser til at lærere ofte opplever å stå alene i diskusjoner, og manglende veiledning og rådgiving i fra PP-tjenesten. Den manglende opplevelsen av tilgjengelighet som både denne studien og Moen et.al (2018) belyser kan ses i lys av Fylling & Handegård (2009) sin studie som indikere på at 75 % av PP-tjenesten har en ventetid på over 3 måneder, og 10 % ligger på over 6 måneder. Her er det viktig å tenke på at både utarbeidingen av den sakkyndige vurderingen vil ta tid, men også utarbeidelse og igangsetting av den individuelle opplæringsplanen. Det kan derfor tenkes at de lange ventetiden hos PP-tjenesten, fører til at elever i lang tid ikke får den opplæringen de har rettigheter på, og at de i mellomtiden ikke opplever en skolehverdag som oppfyller deres forutsetninger og evner.

6.1.4 Sammenfatning og oppsummering

Studien viser at instansene har ulike oppfatninger og ønsker om hvordan samarbeidet skal foregår. St.meld.nr. 6 (2019-2020) viser til så at det er ønskelig med et mer systemrettet samarbeid knyttet til organisering og kompetanse-utvikling fremfor individrettet samarbeid. Som funnene mine viste ønsker PP-tjenesten at kvaliteten den ordinære undervisningen skal opp, slik at det blir mindre saker og henvisninger til PP-tjenesten: og som en direkte konsekvens av dette vil det frigjøres ressurser og øke kapasiteten til PP-tjenesten. Dette samsvare med skolen som på sin side opplever at kontakten med PP-tjenesten var drenerende og utfordrende ettersom det var vanskelig å få kontakt med dem. Fast personkontakt blir poengtert som en elementær forutsetning for at samarbeid skal oppleves kompetent. Viktigheten av å ha en fast kontaktperson ble også understøttet av forskning som viser at

terskel for å ta kontakt ble lavere, som igjen kan føre til et bedre opplæringstilbud for elevene. Faktorer som tid, tilgjengelighet og kontinuitet er noe både tidligere forskning og funnene mine indikere som viktige faktorer for at det tverrfaglige samarbeidet skal oppleves effektivt og nyttig.

6.2 Taushetsplikten og sakkyndig arbeid i PP-tjenesten og skole samarbeid

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for hvilke betydning taushetsplikten og prosessene rundt de sakkyndige vurderingene har for det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Lauvås & Lauvås (2004) påpeker det at taushetsplikten ikke direkte er et hinder i seg selv i et samarbeid, men at det likevel nødvendig å kunne utveksle mest mulig informasjon i et samarbeid. Først vil jeg drøfte funnene fra masteroppgaven knyttet til taushetsplikten opp med relevant teori. Deretter vil jeg sette lys på hvordan informantene opplever prosessen rundt den sakkyndige vurderingen, og sette det opp i mot relevant teori som er presentert tidligere.

6.2.1 Opplevelse av taushetsplikten

Ødegård (2017) fremhever at kommunikasjon er selve limet i et samarbeidet. Funnene mine indikere midlertidig ikke på informantene fra skolen og PP-tjenesten opplever taushetsplikten som et direkte hinder i det tverrfaglige samarbeidet. Ut i fra funn kan det tyde på at PP-tjenesten og skolen i den grad det er mulig, deler den nødvendige informasjonen seg i mellom, og der det ikke er mulig bruker de anonym drøfting. Dette kan ses i lys av Ødegaard (2017) som hevder det å være bevisst over hvordan en kommunisere med de andre partnere, og ta konstruktiv vurdering over hva en bør dele med den andre partnere er essensielt for å oppnå et velfungerende tverrfaglige samarbeidet. Jeg tolker funnene som at informantene både fra skolen og PP-tjenesten er bevisst over hvilke informasjon som den andre partneren bør få, og hva som er viktig for oppklare misforståelser. Selv om studien min ikke indikere at det foreligger utfordringer rundt taushetsplikten, viser andre studier blant Christensen & Godø (2021) at lærer ofte opplever at taushetsplikten er et hinder i det tverrfaglige samarbeidet. Det kan imidlertid tenkes at dette skyldes at studien er basert på få informanter, og at mine svar ikke nødvendigvis representativ for alle i skolen. Det kan også tenkes at dette er knyttet til samarbeid hvor andre partneren er involvert som for eksempel barneverntjenesten og helse

sykepleier, hvor det kan foreligge mer sensitiv informasjon som ikke kan deles uten samtykke. Funn viser på den andre siden at taushetsplikten kan være et hinder for samarbeidet med andre hjelpeinstanser. Dette kan ses i lys med Glavin og Erdal (2018) som viser til at det er optimalt at aktørene i et samarbeid, til tross for taushetsplikt, har kunnskap om aktørenes lovverk (Glavin og Erdal, 2018).

Funn antyder på at informantene opplever at den anonym drøfting fungerer i enkelte saker, men at det i noen tilfeller ikke oppleves tilfredsstillende nok for informantene. Det kommer frem at tiden før henvisning og innhenting av samtykke kan oppleves utfordrende. Lauvås & Lauvås (2004) påpeker at kunnskap om ulike kommunikasjonsformer vil være nyttig i all samarbeid, og at mangel på dette kan føre til støy og misforståelse mellom instansene. Det kan tyde på at det er nødvendig at skolen og PP-tjenesten avklare hvilke informasjon som de kan og bør dele for å kunne danne et helhetlig bilde over elevene. Skolens opplevelse av at anonym drøfting kan oppleves utfordrende samstemmer med studien til Christensen & Godø (2021) som viser til at lærere opplever det uklart hvilken informasjon som bør og kan deles med de av profesjonsutøverne. En kan av den grunn spørre seg selv hvorfor enkelte skoler og PP-tjenesten opplever en åpen og god kommunikasjon, mens andre steder kan det oppleves utfordrende.

6.2.3 Opplevelse av hvordan sakkyndige arbeid påvirker samarbeidet

Funn viser at utarbeidelsen av den sakkyndige vurdering, og prosessen rundt den opptar en stor del av det tverrfagelige samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten. Dette støttes opp av Fylling og Handegård (2009) som viser til at PP-tjenesten bruker 24% av tiden til sakkyndige uttalelser og hele 28% knyttet til direkte arbeid med enkeltpersoner. Funn indikere også på at skolen og PP-tjenesten har varierte opplevelser knyttet til utarbeiding av sakkyndige vurderinger, og at en av årsaken til dette er at de ikke har en felles forståelse over hva den sakkyndige vurderingen handler og bidrar med. Dette kan ses i lys med Glavin og Erdal (2018) som trekker frem at felles forståelse og verdigrunnlag er nødvendig for å kunne oppnå et felles målsetting. PP-tjenesten opplever at de forskjellige forståelsen skaper misforståelse og konflikter i samarbeidet. Det kan også tenkes at dette kan bidra til at PP-tjenesten ikke opplever deres oppgave meningsfullt og nyttig, da læreren ikke setter i gang tiltakene som de hevder vil fungere bra for elevene. Dette kan ses i lys med Glavin og Erdal (2018) som peker

på at nyttighet følelse og følelse av at samarbeidet er meningsfylt er viktig for at det tverrfaglige samarbeidet skal være optimalt.

Det fremkommer i analysen at PP-tjenesten opplever at de ansatte i skolen er ute etter ekstra ressurser i klassen, og ikke leser den sakkyndige vurderingen. Dette kan ses i sammenheng med Cameron og Tveit (2013) som peker på at åpenhet i et samarbeid kan føre til at eventuelle misforståelse blir oppklart. Dersom en ser dette i sammenheng med PP-tjenesten sin opplevelse, kan det tyde på at PP-tjenesten og skolen bør ha en mer åpen dialog, for å avklare hva som er målet. Glavin og Erdal (2018) presisere at felles verdigrunnlag er viktig i et tverrfaglig samarbeidet. Ut i fra funn tolker jeg det som at informantene fra PP-tjenesten opplever å ha forskjellig verdigrunnlag enn hva de ansatte i skolen har. Dette kan ses i sammenheng med to oppfatninger: Det ene er at lærerne er opptatt å få inn ekstra ressurser inn i skolen for å lette deres egen arbeidsoppgave. Det andre er at de tenker at flere inn i klassen vil være det beste for eleven og eventuelt hele klassen. Det er viktig å fremheve at elevene har rettighet til å få den opplæringen den sakkyndige vurderingen tilsier, lovfeste i opplæringsloven § 5-3 hvor hver avvik fra en sakkyndig vurdering skal være begrunnet skriftlig. Skolen er dermed pliktig å følge opplæringen, og dersom den sakkyndige vurderingen ikke tilsier at det trenger ekstra ressurser, så har de ikke noen rettigheter på å tilsette flere. Det kan også tenkes at PP-tjenesten ofte opplever at lærere ikke leser den sakkyndige vurderingen, så vil dette føre til at PP-tjenesten ikke oppfatter deres arbeid meningsfylt og nyttig. Dette er faktorer som Glavin & Erdal (2018) trekker frem som viktige moment i et tverrfaglig samarbeid.

Funnene indikere på frustrasjon hos lærerne når PP-tjenesten ikke planlegger hvilke time de skal komme å observere elevene. Dette er noe som tidligere forskning på PP-tjenesten og skolen ikke har belyst tidligere. Dette kan ses fra ulike perspektiver det kan tyde på det foreligger dårlig kommunikasjon mellom instansen og manglende respekt for hverandres arbeid og tid. I denne sammenheng kan det være interessant å se på hva Glavin og Erdal (2018) presisere om kommunikasjonskompetanse. Glavin og Erdal (2018) peker på at det er viktig å gi den andre samarbeidspartnere viktig informasjon, for å kunne synkronisere samarbeid best mulig for å kunne ta hensiktsmessige beslutninger. Ut ifra dette kan det tenkes at det foreligger manglende kunnskap og kjennskap til viktigheten med åpen kommunikasjon fra PP-tjenesten sin side. Anthun (2000) trekker i sin studie frem hensyn som en viktig faktor for lærere i det tverrfagelige samarbeid med PP-tjenesten. Ut i fra dette kan det tenkes at lærere ikke opplever at PP-tjenesten tar hensyn til deres tid og meninger om når og hva de bør

observere for å danne et helhetlig og hensiktsmessig bilde over elevene. Dette kan også bidra til at lærere opplever manglende respekt fra PP-tjenesten. Glavin og Erdal (2018) påpeker at respekt for hverandre arbeid og tid er viktig for å kunne oppnå et godt tverrfagelige samarbeid. På en annen side kan en argumentere at kan skyldes PP-tjenesten lange ventelister, og underbemanning, og at PP-tjenesten rett og slett ikke har kapasitet og tid til å planlegge observasjonene bedre (Fylling & Handegård, 2009; Nordahl, 2018). Basert på drøftingen er det rimelig å anta at det trengs videre forskning over lærerens opplevelser av når PP-tjenesten skal inn å observere elevene i arbeid med sakkyndig vurderinger, og hvorfor det er slikt.

Skolen og PP-tjenesten har et klart ønske om at det var være en bedre oppfølging etter at det er skrevet en sakkyndig vurdering, og at dette er noe skolen savner i fra sin samarbeidspartner. PP-tjenesten gav uttrykk for at de var uklart hvem sin rolle det var å følge opp elevene etter den sakkyndige vurderingen var skrevet. Skolen er lovpålagt jf. *unntak fra reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav* §5.5 å gi en skriftlig vurderinger av elevens utvikling et år etter at IOP-en er i igangsatt. Denne vurderingen skal gis til foreldrene og kommunen eller fylkeskommunen (Opplæringslova, §5.5, 1998). PP-tjenesten skal i følge opplæringsloven §5.5 motta en vurdering på hvordan det går med utviklingen til eleven etter den har begynt på tiltakene i den individuelle opplæringsplanen, men er ikke lovpålagt eller pliktig til å lese og vurdere elevens utvikling. Det kan derfor tenkes at det er behov for å tydeliggjøre opplæringsloven, slik at instansene vet tydelig hva som er deres oppgaver i det tverrfagelige samarbeidet. Behovet for en ny og tydeligere opplæringslov blir imidlertid fremhevet i NOU 2019:23 - *Ny opplæringslov*. Det kan undres på hvilke betydning en ny opplæringslov eventuelt vil ha for det tverrfagelige samarbeidet mellom skolen. Ut i fra studien min tolker jeg at det vil være nyttig dersom PP-tjenestens oppgaver kommer tydeligere frem, og at dette kan bidra til at samarbeidet oppleves bedre.

Det det kan undres på om behovet for bedre oppfølgingen kommer av at skolen ikke opplever PP-tjenesten tilgjengelig nok, for å kunne be om råd og veiledning dersom det var behov. Det kan tenkes at mye av tiden til PP-tjenesten går utarbeidelse av sakkyndig vurdering, og at dette gjør at PP-tjenesten ikke er tilgjengelig nok til å kunne svare på råd og veiledning knyttet til eventuelle justeringer i den individuelle opplæringsplanene. Ut i fra dette kan det tolker jeg dette som at det foreligger et behov for et kompetanseløft både i PP-tjenesten og i skolen, og igjen at det er nødvendig med mer bemanning i PP-tjenesten. Mer kompetanse i

skolen kan føre til at PP-tjenesten kan bruke mer tid på systemrettet arbeid, som kan motarbeide antall henvisninger PP-tjenesten får på enkeltsaker.

6.2.4 Sammenfatning og oppsummering

Kort oppsummert så opplever ikke informantene at taushetsplikten er et hinder for deres samarbeid. En av årsaken til dette kan være at samarbeidet ikke direkte inngår i sensitive opplysninger. Informantene opplevde god kommunikasjon seg imellom, og at de på denne måten klarte å dele nødvendig informasjon uten at det gikk utover taushetsplikten. God kommunikasjon og kunnskap om ulike kommunikasjonsformer er noe tidligere forskning også viser til som en viktig faktor i det tverrfaglige samarbeidet. Informantene hadde forskjellige oppfatninger om hvordan den sakkyndige vurderingen påvirket det tverrfaglige samarbeidet. På den ene siden opplever PP-tjenesten at skolen har manglende kunnskap om hva den sakkyndige vurderingen innebærer, og var opptatt av tid og ressurser inn i klasserommet. Det foreligger en frustrasjon hos lærerne ved at PP-tjenesten ikke organiserer sine observasjoner bedre i forhold til lærerens tid, men også i forhold til hva som er det beste for elevene. Det kan tenkes at PP-tjenesten og skolen har behov for åpnere dialoger. Og at åpnere og bedre kommunikasjon vil føre til de sammen planlegge når det er mest hensiktsmessig å observere den enkelte eleven. Funn indikere viktigheten med felles målsetting og felles begrepsforståelse over et problem, som støttes opp av tidligere forskning.

6.3 Roller og forventninger til hverandre

I dette underkapitlet vil en se hvilke betydning roller og forventninger har for det tverrfaglig samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Her vil jeg drøfte informantenes opplevde av roller og ansvarfordeling knyttet til det tverrfaglige samarbeidet, og hvilke betydning dette har for samarbeidet.

6.3.1 Informantenes opplevde av roller og ansvarfordeling

Flere studier trekker frem at en klar fordeling av roller og ansvar vil kunne bidra til å styrke og forbedre det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018; Lauvås Lauvås, 2004; Ødegård, 2017). Funnene i studien indikere på at det forekommer ulike oppfatninger om

hverandres roller og ansvar i det tverrfaglige samarbeidet. Funn viser at lærere har for lite kunnskap om PP-tjenesten sin kompetanse og kunnskap, og dette er med på å hemme det tverrfaglige samarbeidet mellom dem. Dette støttes opp av samhandlingsprosjektet (2008-2012) *faglig løft for PP-tjenesten* hvor det kommer det frem at uklare roller og ansvarsområdet bidra til å hemme samarbeidet (Fjellstad, 2012; Laupsa, 2012; Wettre, 2012). Ut i fra teori og funn tolker jeg dette som at det er behov for en avklaring om hvilke roller og ansvar skolen og PP-tjenesten skal ha i det tverrfaglige samarbeidet.

På den andre siden viser funn at PP-tjenesten sitter på den oppfatningen av at skolen tenker at de sitter på penger og ressurser, eller at lærere opplever det skummelt at de er på besøk. Dette kan ses i sammenheng med Lauvås & Lauvås (2004) som sier at manglende kunnskap om hverandres roller ofte kan føre til at samarbeidet oppleves mangelfull og overfladisk. Ut i fra dette tolker jeg det som at de ulike aktørenes kunnskap om hverandres og hverandres rolle har stor betydning for hvordan informantene opplever det tverrfaglige samarbeidet. Ødegård (2017) peker på at uklare roller kan føre til at samarbeidet blir lite effektivt, og at en kan risikere at flere holder på med samme arbeidsoppgaver, fraskriver seg arbeid eller kjemper for å få en spesifikk oppgave. Det kan også undres på hvorfor skolen og PP-tjenesten ikke har mer kunnskap om hverandre, selv om tidligere forskning indikere på at dette er en viktig samarbeid. Da dette kan føre til at samarbeidet blir mer effektivt, og på den måten kan få ned de lange ventetiden og frigjøre mer tid fra PP-tjenesten. Moen (2013) viser i sin studie at PP-tjenesten og skolen har et behov for avklare roller og forventinger i det tverrfaglige samarbeidet, og dette samsvar i stor grad med denne studien.

Ut i fra funn kan en antyde at skolen mangler kunnskap om PP-tjenesten sine oppgaver, med tanke på at skolen opplever det skremmende når PP-tjenesten kommer inn å observere elevene. Læringscenteret (2001) trekker frem at for å danne et helhetlig bilde over eleven er det viktig å at PP-tjenesten ser på både klasseledelse og klassemiljø. På en side kan jeg forstå at det oppleves «skremmende» når noen kommer inn å skal se hvordan de underviser og hvordan klassemiljøet fungerer, fordi at en redd for at en gjør feil eller ikke har god nok kompetanse. På den andre siden kan spørre seg selv om hvorfor noen lærere ikke opplever det positivt at PP-tjenesten både ser på deres klasseledelse og miljø, ettersom dette kan bidra til at både de kan forbedre seg selv og klassens opplæringstilbud. En konsekvens at PP-tjenestens oppgave i å danne et helhetlig bilde er at både klassemiljø og klassens læring, samt den enkelt elvens behov får bedre kvalitet i opplæringen. s

Tillit og respekt er viktige faktorer i et samarbeid, og dette skapes ved å ha kjennskap til hverandres og egen kompetanse (Glavin og Erdal, 2018). I studien fremkommer det at PP-tjenesten opplever manglende tillit i fra de ansatte i skolene. Felles målsetting og nyttefølelse er to faktorer som Glavin og Erdal (2018) trekker frem som viktig for å kunne opprettholde et godt tverrfaglige samarbeid. Ut i fra funn og teori kan det tenkes at PP-tjenesten sin opplevelse av manglende tillit kan føre til at PP-tjenesten ikke opplever deres arbeidsoppgaver nødvendig og viktig i det tverrfaglige samarbeide med skolen. Jeg tolker informantenes opplevelse som at den manglende kjennskap til hverandres kunnskap, bidrar til å skape unødvendig konflikter mellom instansene. Det kan også tenkes at det kan være en fordel at skolene har et økt fokus på informere de ansatte om PP-tjenesten oppgaver, men også hvilken kompetanse og kunnskaper de kan sitte på.

Funn tydeliggjør at skolen opplever at de ansatte i PP-tjenesten sin utdanning og tidligere erfaringer har stor betydning for hvordan lærere opplever det tverrfaglige samarbeidet fungere. På den ene siden oppleves PP-tjenesten sin forskjellige kompetansefelt positivt, mens på den andre siden kan dette opplevelse hemmede for det tverrfaglige samarbeidet. Dette kan ses i lys med Glavin & Erdal (2018) som fremhever det at ulikheter driver samarbeidet. Glavin og Erdal (2018) belyser at instansene må bruke hverandres kunnskap, og på denne måten utvikle hverandre. Ut i fra dette så kan det tenkes at samarbeidet blir bedre dersom aktørene tar i bruk hverandre kompetanse, og at de på denne måten kan gi elevene et bedre tilbud. Dette støttes også opp at Nancarrow et.al (2013) som peker på at forskjellige kompetanse kan bidra til å forsterkere det tverrfaglige samarbeidet.

At de ansatte i PP-tjenesten har ulike bakgrunner og erfaringer blir bekreftet i Fylling og Handegård (2009), og at en av årsakene til dette er for at det vanskelig å rekruttere ansatte inn i sektoren. Dette har imidlertid vært økt fokus rundt, blant annet i prosjektet SEVU-PPT hvor fokus var å satse på videre og etterutdanninger til de ansatte i PP-tjenesten(Andrews et.al, 2018). Her trekkes det frem at økende fokus på PP-tjenesten bakgrunn har en positiv virkning på PP-tjenesten kompetanse og organisasjonsutvikling i skolene (Andrews et.al, 2018). Det kan likevel undres på hvorfor skolen ønsker en fast personkontakt, samtidig som de påpeker at PP-tjenesten utdanning har stor betydning for hvordan det tverrfaglige samarbeidet fungere, og for utarbeidelsen av den sakkyndige vurderingen. Det en kan risikere ved en fast personkontakt er at det kommer en fast personkontakt, som har en spesifikk kunnskap innen

et felt, men som ikke kan romme alle elevers utfordringer og behov. Det kan av den grunn tenkes at det kan føre til at utarbeiding av sakkyndig arbeid tar lengre tid eller kan skape konflikter i samarbeidet ved at elevene ikke får en sakkyndig vurdering som passer deres behov og forutsetninger.

6.3.2 Et tverrfaglige samarbeid til elevenes beste?

Glavin & Erdal (2018) viser til at en felles målsetting samarbeid, er viktig for å oppnå et velfungerende tverrfaglig samarbeid. Til tross for at informantene påpeker at deres viktigste oppgave er å sikre at alle elever får den opplæringen de har rett på, så kan det ut i fra øvrige funn tolkes som at foreligger en viss uklarhet hos instansene hva målsettingen for samarbeidet er. Den uklarheten er knyttet til den sakkyndige arbeidet, og hvilke forståelse en har knyttet til den. Klare målsetting og hensikt med samarbeidet blir påpekt som en viktig faktor for at det tverrfaglige samarbeidet skal oppleves velfungerende (Moen & Tveit, 2012; Hynek et.al. 2020). Det kan derfor debatteres hvorfor skolen og PP-tjenesten hvorfor skolen og PP-tjenesten ikke har en felles målsetting for samarbeidet, til tross for at tidligere forskning viser at dette er hensiktsmessig i et tverrfaglige samarbeid.

Det kommer til uttrykk i funn at felles fagdager er noe tjenesten selv mener kan være med på å skape en større og bredere forståelse av hverandres roller og kompetanse. Dette samsvare med tidligere forskning som viser at felles workshop eller seminar har vist har en positiv effekt på det tverrfaglige samarbeidet (Iversen et.al, 2006; Moen et.al, 2015). Et slik tverrfaglig samarbeid vil være knyttet til det systemrettet samarbeidet – kompetanse og organisasjonsutvikling (Opplæringslova, §5.6, 1998). En kan undre seg om at årsaken til at PP-tjenesten og skolen ikke har økt fokus på felles fagdager per dagsdato, er fordi at lærerne og skolene ikke ser hensikten i det systemrettet samarbeidet eller har en manglende forståelse over hva det innebære. Eller om det igjen skyldes på grunn av manglende tid og ressurser fra PP-tjenesten. Det vil av den grunn være inntresant å se om det vil skje en endring med etableringen av den nye kommunal pedagogiske veiledningstjenesten, som skal frigjøre en stor del av PP-rådgiverne tid knyttet til sakkyndig arbeid (Nordahl, 2018). Sett fra et annet perspektiv så kan dette igjen føre til at flere elever opplever at de ikke får den hjelpen de har behov på, ettersom at PP-rådgiverne vil være mindre tilgjengelig til å utarbeide sakkyndige vurderinger

6.3.3 Sammenfatning og oppsummering

Funnene i min studie understreke at informantene har lite kunnskap om hverandres oppgaver og mandat. Dette kan også ses i sammenheng med at informantene har ulike utdanninger, og at det er behov for kunnskap om hverandre kompetanse, lovverk og ansvarsområde for å kunne oppnå et vellykkete tverrfaglige samarbeid (Glavin & Erdal, 2018; (Fjellstad, 2012; Laupsa, 2012; Wettre, 2012; Weist et.al, 2012). Jeg tolker at et økt fokus på kunnskap om hverandres mandat og oppgaver er betydelig for hvordan de ansatte opplever samarbeidet, og at en større forståelse for hva jobben og deres oppgaver, kan styrke det tverrfaglige samarbeidet.

7.0 Avsluttende sammenfatning

I dette kapittelet vil jeg belyse studiens hovedfunn på bakgrunn av resultater fra analysen og drøfting. Hovedformålet med studien var å undersøke hvordan ansatte i skolen og PP-tjenesten opplevde det tverrfaglige samarbeidet seg i mellom. For å besvare studiens problemstilling ble det intervjuet to grunnskolelærere, en PP-rådgivere og to PP-ledere. Først vil jeg redegjøre for studiens hovedfunn. Deretter vil jeg se på studiens begrensninger og styrker. Til slutt vil sette et lys over videre forskning knyttet til det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

7.1 Studiens hovedfunn

Det er valgt å belyse studiens problemstilling «hvordan opplever ansatte i skolen og PP-tjenesten det tverrfaglige samarbeidet seg imellom», ved å bruke de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen.

- Hvordan fungerer det tverrfaglige samarbeide?
- Hvordan påvirkes samarbeidet av lovverket?
- Hvorfor er et godt tverrfaglige samarbeid mellom instansene viktig for elever i skolen?

Hovedfunnene til studien vil følgende bli presentert ut i fra de tre forskningsspørsmålene.

Både teori og funn indikerer at det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten oppleves varierende, og at det kan være store variasjoner på tvers av kommunene. Skolen og PP-tjenesten uttrykker et ønske om bedre organisering av det tverrfaglige samarbeidet. I tråd med tidligere forskning viser funn at PP-tjenesten ønsker mer fokus på systemrettet samarbeid, mens skolen på sin side er mer opptatt av individrettet arbeid knyttet til enkelt elever. Masteroppgaven viser at PP-tjenestens mangel på tid og underbemanning virker hemmende på det tverrfaglige samarbeidet, og dette erkjente informantene fra PP-tjenesten selv. Som tidligere forskning har vist, peker informantene også på at faste møtepunktet, fast personkontakt i skolen, tid og tilgjengelighet er viktige faktorer for det tverrfaglige samarbeidet.

Til tross for at tidligere forskning viser at lærere opplever at taushetsplikten er en utfordring i det tverrfaglige samarbeidet, viser mine funn at det sjeldent skaper konflikter og utfordringer knyttet til samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten (Christensen & Godø, 2021). Det fremkommer imidlertid i studien at anonyme drøftinger før henvisning ofte ikke oppleves tilfredsstillende nok for instansene. Det kan derfor tenkes at flere kommunikasjonskanaler og en mer åpen dialog mellom ansatte i skolen og PP-tjenesten kan gi bedre utfall. Funnene i masteroppgaven antyder også at det foreligger en frustrasjon hos lærere i det tverrfaglige samarbeidet knyttet til saksyndigvurdering. Årsaken er at de opplever at PP-tjenesten ikke tar hensyn eller gir beskjed om når de skal observere elevene. Dette fører til at observeringen ikke blir hensiktsmessig, og at PP-tjenesten ikke får det helhetlige bilde over elevene. I tillegg kan ansatte i skolen oppleve mistillit og mangel på respekt i det tverrfaglige samarbeidet. Masteroppgaven viser også at det foreligger et ønske om tettere oppfølging og veiledning etter at elever har startet med den individuelle opplæringsplanen.

Både teori og funn i masteroppgaven indikere at det er viktig med et godt og koordinert samarbeid i arbeid med elever for at de skal best mulig utbytte av opplæringen. Videre viser funn at skolen og PP-tjenesten har manglende kunnskap om hverandres kompetanse og arbeidsoppgaver. En konsekvens av dette er uklare roller og forventninger til hverandre, og dette kan virke hemmende for det tverrfaglige samarbeidet seg i mellom. Det kan debatteres hvorfor dette er tilfelle, da både teori og tidligere forskning peker på at klare roller og forventninger er viktige faktorer for å oppnå et vellykket tverrfaglige samarbeid.

7.2 Studiens styrke og begrensninger

Denne studien er basert på kvalitativ forskning, for å kunne få et innblikk i instansene erfaringer knyttet til det tverrfaglige samarbeid. Studien har derfor et begrensende utvalg og omfang, noe som kan gjøre det vanskelig å generalisere resultatene. Når det er sagt så kan studien bidra til subjektive faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Jeg håper i tillegg masteroppgaven min kan være med på å engasjere instansene til å skape bedre samarbeidsrelasjoner, og faglige refleksjoner for de to mandatene.

Studien bærer preg av mine forforståelse og tanker om temaet, i tillegg er informantens opplevelser og tanker er subjektive og unike. For å gjøre studien så valid som mulig har jeg under hele forskningsprosessen forsøkt å være bevisst over min egen forforståelse over

teamet. Dette har jeg forsøkt ved å være blant annet være objektiv og nøytral til informantens uttalelser. Med tanke på at det er brukt semi-strukturer intervju, og at informantene kommer fra ulike kommuner innen et fylke, så vil det være vanskelig å etterprøve studien. Det kan også være viktig å trekke frem at noen av informantene kommer fra et liten geografisk område, og at dette kan ha hatt en stor innvirkning på funnene mine.

Å skrive en masteroppgave er noe jeg har manglende erfaring i, og i innsamlingen av informantenes opplevelser ble intervjuguiden i stor grad benyttet. Denne var i hovedsakelig ment som et hjelpemiddel for å få en åpnere og dypere samtale i lag med informantene. Dette førte til at jeg i mindre grad brukte oppfølgingsspørsmål, noe som jeg i ettertid ser at jeg burde benyttet meg mer av. Dette kommer frem i analysen hvor masteroppgaven ikke dekker alle temaer grundig nok. Et eksempel på dette er temaet kommunikasjon, og hvorfor informantene opplever en god kommunikasjon seg imellom. Min forforståelse over teamet kan også ha bidra med at viktige temaer rundt informantens erfaringer mangler. Videre kan enkelte informanter synspunkt og meninger kan være utelatt, på bakgrunn av analysen og sammenligning av informantens utsagn. Når det er sagt har jeg i tråd med de etiske retningslinjene for forskning og etiske hensyn har jeg forsøkt å ivare informantens interesser under hele prosessen.

Masteroppgavens funn viser i stor grad likheter med tidligere forskning som er benyttet i denne studien. Dette evaluere jeg som en styrke i min studie, av den grunn at den viser til noen faste punkter om hvordan samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten oppleves. Et funn i masteroppgaven er det foreligger en frustrasjon hos lærere i PP-tjenestens sin organisering knyttet til det sakkyndige arbeidet. Dette er noe tidligere forskning ikke belyser noe om, og jeg anser dette som en styrke i masteroppgaven. Ettersom den setter fokus på et fenomen som har behov for videre forskning.

7.3 Videre forskning

I denne studien har en fått en innblikk i hvordan ansatte i skolen og PP-tjenesten opplever det tverrfaglige samarbeidet seg imellom. PP-tjenesten og skolen er lovpålagt å samarbeidet sammen, for å sikre at alle elever får den opplæringen de har krav på. Det finnes imidlertid et begrenset utvalg av tidligere forskning knyttet til dette temaet. Ser en masteroppgaven min i sammenheng med tidligere forskning, så kan en at det foreligger et behov for bedre kunnskap

rundt organisering, lovverk og avklaring av roller og forventinger til hverandre. Studien min viser at det er nødvendig at instansene har felles forståelse over hva samarbeidet skal innebære, avklare roller, og at det er behov for mer kunnskap om hverandres oppgaver og kompetanse.

Mine umiddelbare tanker er at det hadde vært inntresant å se hvordan det tverrfaglige samarbeidet vil påvirkes i tråd med de nye endringen. Med tanke på LK20, men også en eventuell ny opplæringsplan. Per dags dato sier ikke lovverket noe om hvordan samarbeidet skal organiseres, eller hvordan PP-tjenesten skal organiseres i form av ansatte. Det finnes av den grunn store variasjoner rundt om i kommuner og fylkeskommuner.

Videre kunne det vært interessant å se nærmere på PP-tjenesten manglende hensyn med tanke på observering av elevene. Her ville det vært interessant å forske videre på hvilken faktorer som gjør at PP-tjenesten ikke tar hensyn, og hvordan de sammen kan bidra til å forbedre dette punktet. Det kunne også vært betydningsfullt å se hvordan ansatte i andre kommuner opplever det tverrfaglige samarbeidet, og om det er store variasjoner mellom kommunene. PP-tjenesten blir organisert forskjellig alt etter hvilke kommune en befinner seg i, og det kan derfor tenkes at det finnes en stor variasjon i hvordan det tverrfaglige samarbeidet oppleves.

I utgangspunktet var det tenkt å ha fokus-gruppe intervjuer som et supplement til intervjuene, men informantens tid satte en begrensning for dette. Det hadde midlertidig vært interessant å se hvordan informantene hadde reflektert og drøftet i samspill gjennom et slik intervjuer. Og om dette hadde gitt andre resultater. I denne studien har jeg valgt lærer som representanter for skolen, men det kunne det vært spennende å se hvordan rektorer eller avdelingsleder/teamleder opplever det tverrfaglige samarbeidet. På bakgrunn av at PP-tjenesten ikke bare samarbeider med lærere knyttet til en skole, men også skolen som en organisasjon.

Litteraturliste

- Andrews, T. Lødding, B. Fylling, I. Hustad, B.C. (2018) *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten.* (NF-rapport nr.:7/2018). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-etter-og-videreutdanning-i-pp-tjenesten/>.
- Anthun. (2000). Quality dimensions for school psychology services. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(3), 181–187. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00186>
- Borg, E., Pålshaugen, Ø. (2018) Promoting students' mental Health: A study of interprofessional team Collaboration functioning in Norwegian School. *School Mental Health*, 11(3), 476–488. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/s12310-018-9289-9>
- Braun. V. & Clarke. V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3:2, 77-101, DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Briseid. L, G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid – fra lov til praksis.* (1. utg.). Høyskoleforlaget.
- Cameron, A., Lart, R., Bostock, L., (2017). *Forskning på helse og sosialfaglig samarbeid – en «review» fra Storbritannia.* Williumsen & Ødegård, (Red). Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag. Universitetsforlaget.
- Cameron, D, L. Tveit, A, D. (2013). Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *Tidsskrift FOU i praksis* 7 (1), 9-26
<https://docplayer.me/220763-Profesjonsutovelse-i-tverrfaglig-samarbeid-rundt-et-barn-med-spesielle-behov-i-barnehagen.html>
- Christensen, H., Godø, T, H., (2021) *Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen – Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse.* Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 105(1), 17–28.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Christoffersen. L & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Christoffersen. L. Johannesen, A. Tufte, P. (2018). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Dalen. M (2011), *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fasting, B.R & Sundar, R.P. (2018) *Introduksjon.* Fasting, R.B (RED). *Pedagogisk systemarbeid – endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (15-25). Cappelen Damm.
- Fjellstad, H.M. (2012). *Jeg føler vi trenger hverandre.* Moen, T & Tveit, A. (RED), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere.* (s.85-135). Akademika forlag.

Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>

Fylling, I. & Handegård, T, L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. (NF-rapport, 2009:5). Nordlandsforskning.

Glavin, K og Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommunene i Norge*. (4. utg.). Kommuneforlaget.

Helsepersonelloven. (1999) *Lov om helsepersonell m.v (helsepersonelloven)*. (LOV-1999-07.02.64). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64#KAPITTEL_5

Hustad, & Fylling, I. (2012). Innovasjon gjennom samhandling : sluttevaluering av Faglig løft for PPT: Vol. nr. 16/2012 (p. 202). Nordlandsforskning.

Hynek, K, A., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A, G,. (2020). Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281>

Højholdt, A. (2016). *Tværfaglig samarbeid i teori og praksis*. (2. utg.) Hans Reitzels forlag.

Iversen, Ellertsen, B., Jacobsen, S. R., Råheim, M., & Knivsberg, A.-M. (2006). Developing a participatory multidisciplinary team approach to enhance the quality of school start. *Action Research* (London, England), 4(3), 271–293. <https://doi.org/10.1177/1476750306066802>

Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn – en kilde til å styrke håp?*. (1. utg.). Gyldendal akademisk.

Krumsvik, J, R. (2019). *Validitet i kvalitativ forskning*. Krumsvik, J.R (RED). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (191-204). Fagbokforlaget.

Krumsvik, J, R. Jones, Ø, L. (2019) *Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga?*. Krumsvik, J.R (RED). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (13-41). Fagbokforlaget.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Laupsa, S. (2012). *Jeg tenker at me er begynt på en veg, men det tek litt tid*. Moen, T & Tveit, A. (RED), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. (s.139-184). Akademika forlag.

Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Læringscenteret. (2001). *En håndbok for PP-tjenesten*. Faglig enhet for PP-tjenesten.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>

Moen, T, Rismark, M., Samuelsen, A. S., & Sølvberg, A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service. *Nordic Studies in Education*.

Moen, T. (2013). *Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere*. Spesialpedagogikk 6/2013.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>

Moen, T. Tveit, A. (2012) *Innleiing*. Moen, T & Tveit, A. (RED), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. (s.139-184). Akademika forlag.

Nancarrow, S, A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P., Roots, A. (2013) Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human resources for health*, 11(1), 19-19.
<https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-19>

Nilsson, L-C. (2012). *Det er kanskje bare det at du får en tankevekker*. Moen, T & Tveit, A. (RED), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. (s.189-244). Akademika forlag.

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>

NOU 2019:23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2020). *Forskningsmetoder for masterstudenter i lærerutdanninga*. (1. utg.). Cappelen Damm.

Saltkjel, Tøge, A. G., Malmberg-Heimonen, I., Borg, E., Lyng, S. T., Wittrock, C., Pålshaugen, Øyvind, Fossetøl, K., Christensen, H., & Lund, T. (2018). Research protocol: A cluster-randomised study evaluating the effects of a model for improving inter-professional collaboration in Norwegian primary schools. *International Journal of Educational Research*, 91, 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.07.001>

Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2021a). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b) *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Udir.no. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanselofтет-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c). Veileder for spesialundervisning. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløfte. Udir.no <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet (2017a) *Overordnet del*. Udir.no <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2017b) *Hva gjør PP-tjenesten?* Udir.no <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Vangen, S & Huxham, C (2009). *En teoretisk forståelse av samarbeidet synergi*. I E.

Ødegård, A (2017). *Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid*. E. Willumsen & A. Ødegård (RED). *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag*, (113-127). Universitetsforlaget.

Willumsen, E. Ødegård, A. (2017). *Nye samarbeidsformer - et samfunnsoppdrag*. Willumsen, E. Ødegård, A (RED). *Tverrprofesjonelt samarbeid - et samfunnsoppdrag*. (s. 17-30). (2. utg). Universitetsforlaget.

Weist, M, D., Mellin, E,A. Chambers, K, L., Lever, N, A., Haber, D., Blaber, C. (2012). The journal of school health. *Challenges to collaboration in school mental health and strategies for overcoming them*. 82(2), 97-105. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00672.x>

Wettre, H.E. (2012). *En ting jeg ikke har helt taket på, er dette med rollene*. Moen, T & Tveit, A. (RED), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. (s.33-82). Akademika forlag.

Tabell liste

Tabell 1 Suksesskriterier for et vellykket samarbeid (Glavin og Erdal,2018).....	15
Tabell 2:Oversikt over informanter.....	38

Figur liste

Figur 1: Kategorier ut i fra analysen.	47
---	----

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du stiller opp!

Innleiing:

- Presentasjon av prosjekt og formålet ved intervjuet.
- Informere om bruk av lydopptaker og notater.
- Informere om samtykke og anonymisering.
- Eventuelle spørsmål i fra informantene?

Tema 1: Generelt om bakgrunn

1. Hva er tittelen på stillingen din?
2. Kan du utdype hvilke utdanning og yrkeserfaringer du har?

Tema 2: Generelt om tverrfaglig samarbeid

1. Hvis du/dere skulle fortalt til en annen kollega hva tverrfaglig samarbeid er, hvordan ville dere har beskrevet det?

Tema 3: Rammer for det tverrfaglige samarbeidet

1. Hvor hyppig har dere møter sammen med skolen og PP-tjenesten?
 - Opplever det nyttig? Hvem sitter der?
2. Opplever du at drøftingen mellom dere er åpne i forhold til vansker og utfordringer elevene har, eller blir informasjon tilbakeholdt fra begge sider?
 - Oppfølging: Er det alltid avtalt på forhånd om hvilke informasjon som deles med de involverte?
3. Hvordan diskutere dere temaer som samarbeid mellom instansene PP-tjenesten og skolen i gruppe? Er det temaer som blir tatt opp personalmøter/planleggingsdager?
4. Hvordan opplever du at det sakkyndige arbeidet påvirker samarbeidet?

Tema 4: Faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet

1. Har du/dere noen tanker om hvilke faktorer som virke fremmende for det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen/PP-tjenesten?

2. Har du/dere noen tanker om hvilke faktorer som kan virke hemmende for det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen/PP-tjenesten?
3. Hvordan opplever du tverrfaglige samarbeidet med skolen/PP-tjenesten nå?
 - Konfliktfylt? God kommunikasjon?
4. Har du noen tanker om hvilke konsekvenser et dårlig samarbeid vil ha for elevene i skolen?
5. Har du noen forslag til hvordan dere kan oppnå et vellykket samarbeid mellom skolen/PP-tjenesten?
 - Hvilke faktorer spiller inn? Hva ønsker du av skolen/PP-tjenesten i fremtiden?
 - Hva tror du skolen/PP-tjenesten ønsker seg av dere i fremtiden med tanke på det tverrfaglige samarbeidet?
6. Har du/dere noe som dere vil nevne som ikke er blitt nevnt?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Hvordan opplever de ansatte i skolen og PP-Tjenesten det tverrfaglige samarbeidet rundt elever?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det tverrfaglige samarbeidet oppleveres av ansatte i skolen og ved pedagogiske-psykologiske tjenestene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hei, mitt navn er Linn-Maren Hufthammer, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Jeg holder for tiden på med avsluttende masteroppgave. I masteroppgaven er det ønskelig å se hvordan ansatte i skolen (lærer, spesialpedagoger) og ansatte i pedagogiske-psykologiske tjenesten opplever samarbeid dem i mellom. Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan ansatte i skolen og PP-tjenesten opplever det tverrfaglige samarbeidet seg i mellom. Det er derfor valgt problemstillingen «Hvordan opplever ansatte i skolen og i det pedagogiske-psykologiske tjenesten samarbeidet dem i mellom?». Spørsmålene vil dreie seg om hvilke opplevelser de ulike ansatte har av det tverrfaglige samarbeidet, hvilke faktorer som spiller inn, og konsekvenser dette samarbeidet kan ha for elevene.

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet mitt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt utvalgt som informant på grunn av din stillingen i de sektorene jeg ønsker informasjon fra. Kriteriene for informantene er at de må være ansatt i instansen per dags dato, samtidig ha minst 2 års erfaring i instansen. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan det tverrfaglige samarbeidet oppleveres, samt hvilke konsekvenser dette vil ha for elevene i skolen.

Hvilke faktorer er med på å fremme eller hemme det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et kvalitativt studie, som vil si at jeg har valgt å benytte meg av intervju. Jeg har valgt å bruke både fokusgruppeintervju og semi-strukturert intervju, som vil gi deg muligheten til å snakke rundt de temaene som du synes er viktig å få frem. Det er ønskelig å utføre et fokusgruppeintervju med 3-4 ansatte fra skolen, og et av ansatte i PP-tjenesten. Det er også ønskelig å få 1-2 informanter som er villig til å delta i et semi-strukturert intervju.

Jeg har på forhånd laget en intervjuguide om ulike tema som jeg ønsker å gå igjennom. Jeg kommer til å bruke diktafon/lydopptaker, dette er for at informasjonen som du gir meg, skal bli korrekt avlest av meg i senere tid. Lydopptaket vil bli slettet etter transkripsjonen. Informasjonen du gir meg vil være konfidensielt og jeg vil anonymisere informasjon som du gir til meg.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar enten i et fokusgruppe-intervju eller et semi-strukturert intervju. Begge intervjuene vil ta ca 45-60 minutter. Intervjuet vil handle om spørsmål rundt det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og ansatte i PP-tjenesten.

Det er frivillig å delta

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

Prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller til dine kollegaer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Dine personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil ikke være tilgjengelig for andre enn Linn-Maren Hufthammer (Student) og Vibeke Solbue (veileder).

Lydopptaket skal oppbevares på en harddisk som krever passord for å åpne. Når det kommer til transkriberingen av lydopptaket skal dette kun benyttes av meg og eventuelt veileder. Informasjonen jeg har om deg vil bli erstattes med ulike koder, som lagres på egen navneliste som holdes adskilt fra øvrige data.

Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og kun arbeidsstilling vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene lagres frem til prosjektslutt, som er etter planen 15.11.2022. Etter prosjektslutt vil personopplysninger og lydopptak bli slettet, slik at det ikke er mulig å bruke det videre.

Dine rettigheter

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

- Å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Student: Linn-Maren Hufthammer, tlf:95421219. Epost: Linnmaren97@hotmail.com*
- *Veileder Vibeke Solbue tlf: 55585915. Epost: vso.hvl.no*

- 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 vennlig hilsen

Vibeke Solbue
(Forsker/veileder)

Linn-Maren Hufthammer

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tverrfaglig samarbeid rundt sårbare elever», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- “ Å delta i å delta i fokusgruppe-intervjue
- “ Å delta i semi-strukturelt intervjue

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

615073

Prosjekttittel

Tverrfaglig samarbeid: En kvalitativ undersøkelse om hvilken faktorer ansatte i skolen og PP-tjenesten opplever påvirker det tverrfaglig samarbeidet rundt elever.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vibeke Solbue , vso@hvl.no, tlf: 55585915

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linn-Maren Hufthammer, Linnmaren97@hotmail.com , tlf: 95421219

Prosjektperiode

31.08.2021 - 15.10.2022

Vurdering (1)

22.09.2021 - 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 med vedlegg den 22.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.10.2022

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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen 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).

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

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

