

LUNA

Emil Skjønhaug

Bacheloroppgave

Vi skal jo samme vei

En kvalitativ studie om samarbeid mellom lærere og PP-tjeneste

We`re going the same way

A qualitative study on cooperation between teachers and PPT

GLUS 1-7

2018

Norsk sammendrag

Tittel: Vi skal jo samme vei – en kvalitativ studie om samarbeid mellom lærere og PP-tjeneste	
Forfatter: Emil Skjønhaug	
År: 2018	Sider: 37
Emneord: Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, tilpasset opplæring, inkludering, system og individ, samarbeid	
Sammendrag: Elevene har rett på en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, og det er skolens jobb å hjelpe elevene til å utvikle seg faglig og sosialt. I dagens skole er det mange elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning, og trenger støtte og hjelp. Skolen skal sammen med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste samarbeide om et best mulig opplæringstilbud til elever som trenger ekstra hjelp og støtte, og dette samarbeide bør preges av god oppfølging, rutiner og forventninger. PP-tjenesten er med på å utarbeide en tilpasset opplæringsplan, og bidrar til hvilke tiltak som bør iverksettes i klasserommet. Allikevel er mange samarbeid preget av dårlige rutiner, fraværende samarbeidskultur og uklare roller. Skolen ønsker veiledning fra PP-tjenesten, og har ofte høye forventninger om rask hjelp i en tidlig fase rundt enkelte elever. På den andre siden kan PP-tjenesten bli møtt med kritiske øyne, og lærere som ikke har gjort et godt forarbeid. Jeg har intervjuet 3 informanter som har opplevd ulike samarbeid med PP-tjenesten. Dårlige rutiner, forvirringer rundt forventninger og roller ser ut til å prege en del av samarbeide. Liten eller varierende samarbeidskunnskap ser ut til å dominere samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste.	

Engelsk sammendrag

Title: We're going the same way – a qualitative study on cooperation between teachers and PPT	
Author: Emil Skjønhaug	
Year: 2018	Pages: 37
Keywords: Educational and psychological counselling service, adapted education, system and individual, inclusion, cooperation	
<p>Summary: Students have the right to an education that is adapted to their capabilities and assumptions. It is the school's responsibility to help the students to develop both academic and social. In today's school it is several students that does not have dividend from the ordinary education, and need support and help. Together with the Educational and physiological counselling service the school should cooperate towards a best possible education for students that need the extra support and help. This cooperation should be influenced by follow-up, solid routines and expectations. The Educational and physiological counselling service join in to develop an individual education plan, and contribute to what kind of measures that should be implemented to the classroom. Anyway, it is still a lot of cooperation that is characterized by poor routines, absent culture for cooperation and unclear roles. The school wants guidance from Educational and physiological counselling service, and they often have high expectations of quick help in an early phase around some students. The Educational and physiological counselling service can be met with critical eyes, and teachers that has not done a good enough job in advance. I have interviewed 3 informers that has different experiences with cooperation with the Educational and physiological counselling service. Poor routines, confusion about expectations and roles seems to characterize the cooperation. Little or varying knowledge about cooperation seems to dominate the cooperation between school and Educational and physiological counselling service.</p>	

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG	3
FORRORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING	7
1.2 BEGREPSAVKLARINGER OG OPPBYGNING AV OPPGAVEN	7
1.2.1 <i>Oppbygning av oppgaven</i>	8
1.2.2 <i>Pedagogisk Psykologisk Tjeneste</i>	8
2. TEORETISK FORANKRING	10
2.1 LÆRINGSTEORIER.....	10
2.1.1 <i>Samarbeid i en sosial kontekst</i>	10
2.2 SYSTEMRETTET ARBEID.....	11
2.2.1 <i>Individ og system</i>	11
2.3 TILPASSET OPPLÆRING	12
2.3.1 <i>En vid tilnærming</i>	12
2.4 ET INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ.....	14
2.5 ROLLER I SKOLEN OG PP-TJENESTEN.....	15
3. METODE	17
3.1 FORSKNINGSDESIGN	17
3.2 KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	18
3.2.1 <i>Gjennomføring</i>	18
3.2.2 <i>Informantene</i>	19

3.3	ETISKE HENSYN.....	19
4.	ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN.....	21
4.1	HVILKE OPPFATNINGER HAR LÆRERE AV ET SAMARBEID MED PP-TJENESTEN?.....	21
4.1.1	<i>Samarbeid</i>	21
4.1.2	<i>Roller og forventninger</i>	22
4.2	HVA LEGGER LÆRERE I BEGREPET SYSTEM OG INDIVIDRETTET ARBEID?.....	25
4.2.1	<i>System- og individrettet arbeid</i>	25
4.2.2	<i>Inkludering og læringsmiljø</i>	26
5.	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	29
6.	REFERANSELISTE	31
VEDLEGG 1	34
	SAMTYKKEERKLÆRING	34
VEDLEGG 2	36
	INTERVJUGUIDE.....	36

Forord

Det siste halve året har jeg forsøkt å fordype meg i et kompleks området som inkluderer mange parter i skolen. Jeg valgte å fordype meg i samarbeidet mellom skole og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste for å belyse viktigheten i et tett samarbeid rundt elever med behov for ekstra støtte og hjelp. Som kommende lærer i grunnskolen må jeg opptre profesjonelt i møte med eksterne instanser, og jeg bør ha en faglig tyngde inn i et samarbeid. Kunnskap om samarbeid var for meg mer ukjent enn jeg hadde antatt. Det er flere sider ved et slikt tverrfaglig samarbeid enn forventet. Det er vår plikt som lærere å ivareta elevene og kunne gi de et opplæringstilbud de har krav på. Det er samtidig også PP-tjenestens sitt ansvar og bistå skolen i situasjoner der det kreves spisskompetanse på ulike områder. Vår plikt er å ivareta elevenes utvikling både faglig og sosial, og i den prosessen er det viktig med gode støttespiller som Pedagogisk Psykologisk Tjeneste.

Jeg vil takke informantene mine for god informasjon, og at de ville dele sine erfaringer og kunnskap med meg. Jeg håper jeg har belyst de viktigste sidene ved temaet, og at jeg har rette søkelyset mer mot hvordan vi samarbeider. Jeg vil også takke familie, venner og medstudenter i en lang prosess for gode innspill og råd til oppgaven. Jeg vil også takke veilederen min Inger Vigmostad for raske tilbakemeldinger og tilgangen på god kunnskap rundt temaet jeg valgte å fordype meg i.

Jeg håper temaet er like interessant for deg som leser, som det har vært for meg underveis i prosessen. Jeg håper og ønsker at temaet samarbeid med andre instanser blir løftet, og at kunnskap om samarbeid og samarbeidskultur løftes frem, slik at vi på en best mulig måte kan ivareta elevene i skolen.

Emil Skjønhaug

Sørum, 27. mai 2018

1. Innledning

I følge opplæringsloven (1998, §5-6) er Pedagogisk Psykologisk Tjeneste heretter omtalt som PPT eller PP-tjenesten, pliktige til å tilrettelegge best mulig for barn og unge med særskilte behov. PPT er lovpålagt og hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling, samtidig som de skal utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det. For at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i et slikt arbeid, må det være en samarbeidskultur mellom tjenesten og skolen. Som fagperson i skole eller PPT er det avgjørende med et forpliktende samarbeid når den ene instansens samlede kompetanse ikke er tilstrekkelig. Det er viktig å ha faglig kunnskap om samarbeid, da dette innebærer å være engasjert, interessert, åpen og lyttende til det de andre sier, slik at det munner ut i konkrete tiltak for den det gjelder (Moen, 2012, s. 26).

Jeg har gjennom praksis gjort meg ulike erfaringer om samarbeidet med PPT, både erfaringer fra skolens siden, men også fra PP-tjenestens ståsted. Jeg har erfart godt, mindre godt og totalt fraværende samarbeid med PP-tjenesten. I min grunnskoleutdanning har samarbeid med PPT lite fokus. Jeg stiller meg undrende hvordan en nyutdannet lærer med så lite kompetanse og faglig kunnskap om samarbeid, skal kunne samarbeide godt med eksempelvis PPT, når man kommer ut i jobb. Jeg har selv erfart å være en del av et samarbeid med PPT rundt et barn. Sammen med praksiserfaringer stiller jeg spørsmål om hvorfor samarbeidet oppleves ulikt blant lærere? Hvorfor opplever noen lærere det som bra, mens andre opplever det som vanskelig eller dårlig? På bakgrunn av disse refleksjonene har jeg utarbeidet en problemstilling med relevans til temaet.

1.1 Problemstilling

Jeg har utarbeidet en problemstilling innenfor temaet samarbeid med andre instanser, som i oppgaven er Pedagogisk Psykologisk Tjeneste.

Hvordan oppfatter lærere samarbeidet med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste?

1.2 Begrepsavklaringer og oppbygning av oppgaven

I det følgende kapittelet vil jeg kort gjøre rede for begrepet PPT, fordi begrepet er gjennomgående og relevant i oppgaven. Jeg vil gjøre rede for hva PPT arbeider mot i skolen,

og hva de er lovpålagt å gjøre. I samme kapittel vil jeg vise til oppgavens oppbygning og struktur.

1.2.1 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I det første kapittel innledes oppgavens tema, bakgrunn for valget av tema og presentasjon av problemstilling. I det andre kapittelet blir tidligere relevant empiri og forskning presentert. I tredje kapittel presenteres valg av forskningsmetode og informantene i oppgaven. I oppgavens fjerde kapittel vil jeg analysere funnene i min studie og drøfte de i den tidligere presenterte teorien. I det siste kapittelet vil jeg avslutningsvis oppsummere oppgavens hovedtrekk.

1.2.2 Pedagogisk Psykologisk Tjeneste

PPT er forkortelsen for Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. I oppgaven vil *PPT* eller *PP-tjenesten* bli benyttet. PPT arbeider gjennom et tosidig mandat som innebærer kompetanse- og organisasjonsutvikling som skal hjelpe skolene med best mulig tilrettelegging av opplæringen. De jobber også med sakkyndighetsarbeid vedrørende den enkelte elev (Holst-Jæger, 2018, s. 173). PPT skal samarbeide tett med skolen, slik at de i et tverrfaglig arbeid kan komme frem til gode løsninger for elevene. De er lovpålagt noen primære oppgaver som omfatter direkte hjelp; sakkyndighet der loven krever det, kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling av skoler og barnehager (referert i Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37).

En sakkyndig vurdering utarbeides av PPT. I denne perioden vil PPT ha samtaler med eleven, foreldre og skolen, samt gjennomføre kartlegginger, observasjoner og undersøkelser som kan bidra til å utdype informasjonen om elevens læring (Holst-Jæger, s. 197). De eksterne samarbeidspartnerne skal støtte den enkelte lærer og skole til kompetanseoppbygging og kontinuerlig innsats, i tillegg til arbeid med enkeltelever (Nordahl, Lillejord & Manger, 2013, s. 215). Det er imidlertid viktig å understreke at PPT ikke bare samarbeider med skoler eller barnehager. PPT er generelt en åpen tjeneste som barn, ungdommer eller foresatte kan henvende seg til direkte. De som ønsker å henvise til PPT må ha samtykke fra foreldre, eventuelt fra ungdommen selv, dersom de er over 16 år (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 36).

En PP-rådgiver har flere posisjoner og roller, og har et sammensatt og komplekst forhold til de ulike aktørene i skolen. Rollene kan medføre forventinger som kan gi sterke føringar før en eventuell ny PP-rådgiver som overtar når en annen slutter. Det kan ta tid før lærere er endringsvillige dersom en rådgiver arbeider annerledes enn den forrige. En PP-rådgiver kan lett oppfattes som en som tar upopulære beslutninger- og endringer på en skole (Sundar, 2018, s. 106-107). Forholdet mellom den profesjonelle hjelperen og klienten er basert på tillitt og fortrolighet. PP-rådgiveren forvalter makt i kraft av sin fagkompetanse, og med dette følger det høye forventinger om profesjonalitet (Sundar, 2018, s. 108).

2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet velger jeg å belyse bakenforliggende teori som jeg har valgt ut for å tydeliggjøre feltet jeg har forsket på. Teorien vil belyse begrepet *samarbeid*, og de ulike sidene som inngår i skolens samarbeid med PP-tjenesten.

2.1 Læringsteorier

For å kunne se nærmere på samarbeidet mellom lærere og PPT, vil jeg i dette kapittelet konkretisere samarbeidet i en mer teoretisk forståelsesramme. I de aller fleste tilfeller er læringsteoriene fokusert mot elevene og hvordan de jobber individuelt og sammen med andre. I min forskning vil teoriene støtte min redegjørelse for hvordan de voksne samarbeider i skolen og med andre instanser. For å forstå samarbeid som et sosialt fenomen har jeg plassert samarbeidet under sosialkonstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori.

2.1.1 Samarbeid i en sosial kontekst

Torill Moen (2012, s. 20) plasserer samarbeid i en *sosialkonstruktivistisk* teoretisk forståelsesramme. Hun poengterer viktigheten i et likeverdig samarbeid. I en gruppe der mennesker møtes for å drøfte opplæringstilbudet til en elev med spesielle behov, er det ofte flere ulike instanser involvert, som for eksempel: PPT, kontaktlærer, sosiallærer og skolens ledelse. Forfatterens beskrivelse av en sosialkonstruktivistisk tilnærming er at alles bidrag er vesentlige for en helhetsforståelse av barnet, og at informasjon fra de ulike deltakerne vil bidra til en mer utfyllende forståelse. Den nye forståelsen og kunnskapen konstrueres i gitte sosiale og kulturelle omgivelser, og i dialogen som oppstår mellom menneskene som er involvert. I henhold til den sosialkonstruktivistiske læringsteorien vil ny kunnskap bli til i en samhandling mellom mennesker (Moen, 2012, s. 21).

Forskjellen på en kognitivkonstruktivistisk tilnærming og en sosialkonstruktivistisk tilnærming er ifølge Imsen (2014, s. 46) at i den kognitive teorien skjer læring i individets mentale strukturer, mens den sosiale teorien tar utgangspunkt i at læring og kunnskap må ses i lys av kulturen, språket og i det fellesskapet et individ hører til. I et samarbeid vil språket være sentralt, og det vil bidra til en verbal kommunikasjon mellom de som er involvert i samarbeidet. Innenfor en konstruktivistisk tankegang kan vi se samarbeid og kommunikasjon i lys av John Dewey og hans syns på sosial læring. Dewey hevdet at all

erfaring til syvende og sist er sosial. Det vil si at læringen er basert på samhandling og kommunikasjon med omgivelsene (Jordet, 2010, s. 125). Mennesker lærer igjennom et aktivt samspill med andre mennesker. Kunnskap og læring sett under et sosialkonstruktivistisk syn skjer sosialt, i gitte sosiale og kulturelle omgivelser med språket i sentrum.

Samarbeid som sosialt fenomen kan også ses i lys av den sosiokulturelle læringsteorien. Den grunnleggende tanken i sosiokulturell teori er tanken om at mennesker er født sosiale. Måten individet forholder seg til omgivelsene, og måten omgivelsen forholder seg til individet på er med på å forme individet gjennom prosesser (Lillejord, 2013, s. 184). Dersom vi ser samarbeidet mellom lærere og PPT i lys av dette vil vi kunne se at et samspill mellom aktørene i samarbeidet er avgjørende for utviklingen. Sosiokonstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori legger begge vekt på det sosiale. I et samarbeid mellom skole og PPT kommer det tydelig frem i min teoretiske forståelsesramme at disse teoriene er overlappende og legger begge vekt på at utvikling skjer gjennom interaksjon mellom individer. Systemarbeid kan også sees i lys av den sosiokulturelle teorien, fordi de sosiokulturelle teoriene ble utviklet på grunn av misnøye med teorier som oppfattet individet atskilt fra resten av verden (Lillejord, 2013, s. 183). Systemarbeid er i tråd med teoriens oppmerksomhet mot individ og den konteksten læring skjer i.

2.2 Systemrettet arbeid

2.2.1 Individ og system

I sitt tosidige mandat skal PP-tjenesten, som tidligere nevnt, både hjelpe skolen med organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling. Samtidig som de skal sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering der loven krever det. Dette er hjemlet i opplæringsloven (1998, §5-6). I en rapport «Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten» (Fylling & Handegård, 2009) viste det seg at ledere og ansatte i PP-tjenesten strever med gode løsninger på nettopp dette. På den ene siden skal de jobbe med sakkyndige vurderinger, såkalt individrettet arbeid. På den andre siden skal de jobbe med utvikling av barnehage og skole, også kalt PP-tjenestens systemrettede arbeid. I rapporten «Kompetanse i PP-tjenesten -til de nye forventningene?» (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013) viser Nordlandsforskningen til funn der PP-tjenesten ønsker å jobbe mer systemrettet. En utfordring det legges vekt på i rapporten er at skolen ikke i stor nok grad etterspør

veiledningskompetanse som er rettet mot skolen. Samtidig mener en av deltakerne i rapporten at det er uklare føringer for hvordan endringsarbeidet og veiledningsarbeidet skal se ut. Dette er en utfordring da den ene siden av mandatet skal ta for seg nettopp dette med organisasjonsutvikling av skoler og barnehager.

I følge Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 297) betyr ikke systemarbeid nødvendigvis at arbeidet bare har utgangspunkt i barnehager og skole som systemer. Ofte er tiltakene rettet mot et individ, en gruppe eller en klasse, og skolen som en helhet. Det er ikke noe absolutt skille mellom individrettet arbeid og systemrett arbeid. En individrettet arbeidsmåte kan føre til systemendringer, og systemrettet arbeid kan gi eleven et bedre opplæringstilbud. System- og individrettet arbeid bør ikke være motsetninger, men heller to arbeidsmåter som har gjensidig god innflytelse på hverandre (Holst-Jæger, 2018, s. 181). Moen (2016, s. 3) hevder at dersom man legger mer vekt på den ene måten enn den andre kan man miste fokus om for eksempel elevers spesifikke lærevansker og behov fordi all oppmerksomheten rettes mot læringsmiljø og ordinær undervisning. Forfatteren understreker også dersom bare systemet fungerer godt nok og legger til rette for gode læringsmiljøer og undervisning, vil mange problemer forsvinne. Videre i oppgaven vil jeg gå inn på begrepet tilpasset opplæring og hva dette kan bety for elever med behov for ekstra støtte og hjelp. Jeg vil se hvordan tilpasset opplæring kan gis med utgangspunkt i godt systemarbeid på alle nivå.

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep og lovfestet i opplæringsloven (1998, § 1-3). Loven sier at undervisningen skal tilpasses til den enkelte elevs behov. Noen barn vil ikke ha utbytte av den ordinære undervisningen, og vil derfor ha behov for spesialpedagogisk hjelp. Dersom eleven ikke har utbytte av den ordinære undervisningen har eleven rett på spesialundervisning, men før kommunen eller fylkeskommunen kan gi vedtak om dette skal det ligge en sakkyndig vurdering til grunn, jf. opplæringsloven (1998, § 5-1 og § 5-3). Jeg vil redegjøre for én definisjon av tilpasset opplæring, og hvilken hensikt den har i skolen.

2.3.1 En vid tilnærming

Inkludering, likeverd og tilpasset opplæring er alle overordnede prinsipper i norsk skole. Jeg velger å ta utgangspunkt i en vid tilnærming av definisjonen tilpasset opplæring. Dette innebærer å se skolen som en inkluderende enhet. En bred forståelse av begrepet innebærer

at lærere og skolen har et overordnet blikk for hele skolens kontekst, både sosiale forhold og det som har med undervisningen å gjøre. Når man gjør noe for å endre et læringsmiljø, kan elever som tradisjonelt oppfattes som svake eller problematiske finne seg bedre til rette.

I stedet for at elevene blir sett på som problematiske eller at de blir henvist til eksempelvis PPT, kan disse elevene oppleve mestring, godt læringsmiljø med positive tilbakemeldinger fra lærere og medelever (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 42-43). Alle elever skal føle mestring, tilhørighet til et fellesskap, tilegne seg kunnskap og utvikle seg som personer, og det er skolens jobb å bidra til dette (Myrann, Nome & Piros, 2018, s. 137). Tilpasset opplæring skal ivareta inkludering og likeverd. Dette innebærer at alle elever har tilhørighet til en klasse og ta del i skolen som et fellesskap, samtidig som de skal ha tilrettelagt undervisning etter deres behov. Likeverd betyr ikke at alle skal behandles likt, men forskjellig ut fra ulike behov.

Dette kommer til uttrykk i prinsipper for opplæringen i Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2015, To perspektiver på læring). «*For å kunne lykkes med dette må alle aktører i skolen spille sammen*» (Myrann et al., 2018, s. 137). Med dette mener de at for å lykkes med inkludering, likeverd og tilpasset opplæring, må alle aktører som for eksempel skole og PPT spille på samme lag, og strebe etter et best mulig samarbeid.

Et ekspertutvalg ledet av Thomas Nordahl forslår store endringer i det spesialpedagogiske systemet i skolen, i rapporten *Et inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018, s. 8-9). Formålet med rapporten som er utarbeidet er å legge til rette for god hjelp og støtte, og en inkluderende praksis i barnehage og skole. Utvalget har en rekke forslag til hvordan dette skal oppnås. I rapporten står det blant annet at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal få nødvendig hjelp og støtte der de er. Utvalget syntes ikke det trenger ligge en sakkyndig vurdering til grunn i alle saker. Målet er at langt flere barn skal få rask hjelp og støtte.

Rapportens forslag til endringer vil medføre og innebære konsekvenser for PP-tjenesten. Utvalget forslår at det skal opprettes kommunale pedagogiske veiledningstjenester som skal inkludere dagens PP-tjeneste, men den skal være mer tverrfaglig. Tjenesten skal organiseres nærmest mulig barnehager og skoler. I dag bruker PPT ca. 80% av tiden sin til å utarbeide sakkyndige vurderinger, og dette innebærer om lag 1300 årsverk. Utvalget ønsker å frigjøre disse 1300 stillingene, slik at de kan jobbe tettere på barnehager og skoler. Forslaget fra

Thomas Nordahl og utvalget vil rette fokus mot en videre tilnærming til tilpasset opplæring, og inkluderende praksis i større grad enn i dag. Dette er en inkluderende tilnærming, og ikke noe barn skal bli sendt til som eksempelvis spesialundervisning utenfor klasserommet. Rapporten er nå ute på høring fra kunnskapsdepartementet. Hvordan skole og PPT skal arbeide for å tilsikre at alle elever opplever dette, og viktigheten av et inkluderende læringsmiljø vil jeg redegjøre for i det neste kapitlet.

2.4 Et inkluderende læringsmiljø

Et læringsmiljø har stor betydning for elevers trivsel, læring og helse. Når vi ser på betydning av begrepet sier utdanningsdirektoratet noe om hva det defineres som:

«Læringsmiljø er definert som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» Et godt læringsmiljø og lærerens kompetanse i klasseledelse er viktig for alle elevers utvikling, men spesielt for elever som strever faglig og/eller sosialt»
(Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2017).

Læringsmiljø har en helt avgjørende effekt på læring og utviklingen hos elevene, og det er viktig at alle opplever at de har et godt og trygt miljø på skolen. For å lykkes med dette påpeker Holst Jæger (2018, s. 192-193) at det er avgjørende at de ulike aktørene spiller på lag for å få dette til. Lærerne i skolen skal sammen med PP-tjenesten samarbeide for at alle elever skal være likeverdige, inkludert i en klasse og delta i et læringsmiljø. I et læringsmiljø som har elever med utfordringer, og læreren ikke kan gi eleven den opplæringen eleven har krav på, må det vurderes om PPT bør kobles inn. Eleven kan henvises til PPT dersom tidligere tiltak er forsøkt uten resultat og skolen er bekymret på bakgrunn av kartleggingsresultater og observasjoner (Holst Jæger, 2018, s. 192-193). Rektor har ansvar for å behandle saken først internt og så eventuelt henvide videre til PPT. Videre vil PPT vurdere hva som vil være tilfredsstillende utbytte av opplæringen og om eleven har et slikt utbytte (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 179). Dette kan være en evaluering av læringsmiljøet eleven er en del av, slik at læreren kan få veiledning. Mange elever blir møtt med lave forventninger til læring og får da ikke de mulighetene de bør ha for god utvikling. Det er derfor viktig at alle elever blir møtt med høye forventninger og tro på at de kan oppnå målene for opplæringen (UDIR, 2017).

Det er lærerens jobb å bidra til god faglig og sosial utvikling, i mange tilfeller innebærer dette samarbeidet med PPT. I et samarbeid mellom lærere og PPT er det avgjørende at både lærere og PP-rådgivere har kunnskap om rollene i samarbeidet. I neste del belyser jeg hvor viktig dette samarbeidet er, og viser samtidig til utfordringene som kan knyttes til de ulike rollene.

2.5 Roller i skolen og PP-tjenesten

I artikkelen til Toril Moen (Utdanningsforskning, 2016) «*Samarbeid med PP-rådgivere og skolen*» som ble publisert i *Spesialpedagogikk* i 2016, vektlegges det samarbeidets verdi mellom PP-rådgivere og skolen. Artikkelen tar for seg et prosjekt der det analyseres data samlet inn fra to skoler fra ulike kommuner, som igjennom en kvalitativ studie ser på samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere. Et av funnene i studiet er forvirringen rundt roller i samarbeidet med PPT. En usikkerhet om hva slags rolle læreren skal ha, men også en usikkerhet i hva slags rolle PP-rådgiveren skal ha. Torill Moen snakker om viktigheten i et likeverdig samarbeid. Hun snakker om at likeverdighet er et sentralt begrep, slik at alle parter i et samarbeid bidrar like mye med sin kunnskap (Utdanningsforskning, 2016).

Artikkelen til Torill Moen (Utdanningsforskning, 2016) kan sees i sammenheng med stortingsmelding nr.18 som tar for seg blant annet temaet rolleforståelse i et fellesskap der ansatte i skolen skal bidra. I stortingsmeldinga *Læring og fellesskap* (St.meld. nr. 18. (2010-2011), s. 101) vektlegges det at de ansatte i skole og barnehage må ha kjennskap til eget ansvar og rolleforståelse. Overføringen av informasjon og samarbeid må skje innenfor visse rammer, som dreier seg om for eksempel taushetsplikt, personvern, opplysningsrett og opplysningsplikt. Det er viktig at de ulike samarbeidsinstansene har god kunnskap om de samme bestemmelsene slik at de kan samarbeide best mulig. I et samarbeid mellom skole og PPT må begge parter ha forståelse for sin rolle.

Det er imidlertid viktig at det er klarhet i hvilke roller som fylles av hvem når et samarbeid skal gjennomføres, selv om det ikke alltid er et klart skille mellom rollene. Ofte er det en fagperson som har flere funksjoner og roller samtidig (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 42). En vesentlig del av arbeidet for en PP-rådgiver er nettopp å gi råd. Det er derfor viktig at også PP-rådgiveren fyller det jeg videre i teksten omtaler som veilederrollen. Som veileder skal fagpersonen bidra til problemløsning i skolen. En veileder skal ha større kompetanse enn den som blir veiledet. Veilederens oppgaver er å hjelpe den som blir veiledet til å se

flere handlingsalternativer. Ved å gi den som mottar veiledning de nødvendige verktøyene for selv å bli i stand til å løse problemene. (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 43-44).

Denne måten å veilede på er i tråd med Vygotskijs teorier om sosiokulturelt læringssyn og at utviklingen skjer i den nærmeste utviklingssonen. Vygotskij mente at utvikling skjer først på et sosialt plan, for så senere individuelt (Lillejord, 2013, s. 195). I et tilfelle som nevnt over vil den som får veiledning utvikle seg sosialt i første omgang i samarbeid med andre, for så senere å kunne selv løse problemene alene. I et samarbeid mellom skole og PPT har læreren også en viktig rolle. Læreren er en rollemodell for andre, og bør inneha nødvendig kunnskap skal dette kunne opprettholdes. Under et samarbeid med PPT og skole hvor det skal utarbeides en sakkyndig vurdering gir PP-rådgiveren anbefalinger og råd. Læreren må ha kunnskap om hvilke tiltak som kan settes inn og hva som kan gi ønsket effekt (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 44). Det er viktig at læreren er klar over hvilken rolle han eller hun har. Et tett Samarbeid vil være avgjørende og mer effektivt, for å unngå misforståelser underveis.

3. Metode

3.1 Forskningsdesign

Samfunnsforskningens studiefelt omhandler menneskers meninger og oppfatninger. Disse er ikke stabile, men konstant under endring. Innhenting av informasjon til forskningen skjer gjennom kommunikasjon med de det ønskes informasjon av eller de det ønskes informasjon om (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 31). Innen samfunnsvitenskapelig metode er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. I en kvalitativ forskningsmetode innebærer forskningen å forstå deltakerens perspektiv. Forskerblikket blir rettet mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Forskerens teoretiske bakgrunn og ståsted vil selvsagt ha en innvirkning på forskningsarbeidet som blir gjort, da teorier på ulike nivå samt forskernes egne opplevelser og erfaringer vil påvirke arbeidet (Postholm, 2010, s. 17).

Innen kvalitativ forskning begrenses antall informanter. Forskeren får da mer detaljert informasjon om temaet det forskes på. Den kvalitative metoden er særlig hensiktsmessig om man skal undersøke fenomener som forskeren ikke kjenner så godt til, og når det skal forskes på fenomener man ønsker å forstå grundigere (Johannesen et al., 2010, s. 32). I bacheloroppgaven har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativ design. Som et kvalitativt design bruker jeg fenomenologi som en tilnærming til forskningen. Dette går ut på å forstå mennesker og deres forståelse av et fenomen. Informasjonen man får ved å benytte et slikt forskningsdesign, kan man tilegne seg igjennom et kvalitativt intervju (Johannesen et al., 2010, s. 82).

Når det er snakk om kvalitativ forskning er fenomenologi et bestemt begrep viser til interesse for å forstå et sosialt fenomen ut fra en aktørs eget perspektiv, og oppfatninger rundt fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Et vitenskapelig fenomen som skal forskes på kan sees i lys av hermeneutisk meningsfortolkning. Et hermeneutisk fortolkningsprinsipp er den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom ulike deler, som er en følge av den *hermeneutiske sirkel*. Denne sirkelen betraktes som en spiral som åpner for dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I denne sammenhengende er det et sosialt fenomen som skal forstås fenomenologisk og tolkes hermeneutisk. Dette tar meningene og oppfatningene til et dypere nivå. I min forskning er det *samarbeid* som er det sosiale fenomenet som skal forstås igjennom informantenes

perspektiver og oppfatninger. For å kunne forstå dette fenomenet gjennom en informants perspektiv eller oppfatning ble et kvalitativt intervju naturlig for min forskning.

3.2 Kvalitative forskningsintervju

I oppgaven/forskningsprosjektet ønsker jeg å belyse følgende problemstilling:

«Hvordan oppfatter lærere samarbeidet med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste?»

For å kunne forske på dette området er intervjuer av lærere i skolen være et naturlig valg. Forskningen baseres på lærerens opplevelser og egne erfaringer innenfor samarbeid som fenomen. Jeg benyttet meg av et kvalitativt intervju til å samle inn dataene jeg trengte i min forskning da dette var hensiktsmessig for det jeg ville undersøke i oppgaven. Fordi forskningen baseres på informantens oppfatninger om samarbeid. Intervjuer er den mest bruke måten å samle inn data på, da metoden bidrar til utfyllende og detaljerte beskrivelser. Et intervju er ofte mer en dialog enn rene spørsmål (Johannesen et al., 2010, s. 135).

Formålet med et kvalitativt intervju er å forstå sider ved informantens dagligliv, fra han eller hennes perspektiv. Intervjuet er som overnevnt ofte en dialog, med samme struktur som den dagligdagse samtalen. Forskjellen er at intervjuet er profesjonelt og involverer en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er et delvis strukturert intervju hvor man har en intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål og rekkefølger kan variere (Johannesen et al., 2010, s. 137). Her kan jeg som forsker bevege meg frem og tilbake. Et semistrukturert intervju er mer fritt enn i et strukturert intervju, samtidig har jeg et fast tema og forberedte spørsmål. I ifølge en fenomenologisk tilnærming vil det støtte mitt valg om et semistrukturert intervju da jeg ønsker å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med forståelse av et fenomen (Johannesen et al., 2010, s. 82).

3.2.1 Gjennomføring

Alle intervjuene ble gjennomført i et grupperom på informantens arbeidsplass. Dette innebar to forskjellige skoler, og to ulike kommuner. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 142) skriver at dersom intervjuet skal gjennomføres på informantens arbeidsplass

er det en risiko for avbrytelser. Det ble valgt et grupperom fordi det var skjermet for lyd og eventuelle avbrytelser. I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt samtykkeskjema og intervjuguide. De ble opplyst om anonymitet, og oppgavens tematiske rammer.

Informantene satte seg inn i intervjuguiden på forhånd for å bli kjent med spørsmålene. Jeg syntes dette var viktig for at de skulle tenke gjennom hvordan de oppfatter et samarbeid med PPT for å kunne gi meg mest mulig dybdeinformasjon.

3.2.2 Informantene

I bacheloroppgaven har jeg intervjuet tre informanter. Informantene er en fra ledelsen og to lærere. Jeg har valgt å benytte fiktive navn, da analyse og drøftingen blir noe mer personlig.

Informant A er kontaktlærer for en 4.klasse, har 10 års praksis og fått navnet Erik i oppgaven. Informant B er kontaktlærer for en 2.klasse, har 20 års praksis, kalt Lise. Den siste informanten er informant C som er inspektør med 7 års praksis. Informant C kalt Bente.

Bente er leder for et mellomtrinn samt leder for det interne ressursteamet på skolen hvor hun jobber. Lise og Bente er ansatt på samme skole, mens Erik er ansatt i en nabokommune. Informantene fant jeg via informasjon fra både medstudenter og praksislærere. Jeg valgte ut informanter med ulik praksis og ulik bakgrunn. Informantene ble valgt fordi alle har samarbeidserfaring med PPT. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s.106) sier at strategisk utvelgelse vil si at forskeren først tenker igjennom hvilken målgruppe som bør delta, for at nødvendige data kan samles inn til analyse. Det neste forskeren må gjøre er å plukke ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Informantene i forskningen er personer fra målgruppen lærere, og valgt fordi mitt forskningsprosjekt omhandler samarbeidet mellom lærere og PPT. Videre valgte jeg strategisk ut personer innen målgruppen for å kunne belyse problemstillingen min fra flest mulige synsvinkler.

3.3 Etiske hensyn

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskers oppfatninger eller problemer i deres naturlige kontekst, og kjennetegnes ofte av et nært forhold til mellom forsker og informant. Forskeren tar etiske overveielser underveis i forskningsfeltet, og forskningen og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd igjennom hele prosessen (Postholm, 2010, s. 142).

Innhenting og behandling av sensitiv informasjon er en viktig del av en kvalitativ studie. Det er viktig å ta hensyn til personvern når en arbeidet med informasjon om andre mennesker, slik at informasjonen er anonym. Som tidligere nevnt i oppgaven fikk informantene tilsendt et samtykkeskjema som inneholder informasjon om anonymitet og oppgavens overordnede formål. De som blir studert trenger så mye som mulig informasjon om hensikten med forskningen og de forskningsaktivitetene som skal gjennomføres (Postholm, 2010, s. 145). Det ble tilsikret at informantene var klar over sletting av lydopptak, og at anonymiteten deres ble ivaretatt. I mitt tilfelle betydde dette at ingen personlige opplysninger ville bli oppgitt i resultatet, og at dette forble konfidensielt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

Når en forsker gjennomfører et forskningsprosjekt må prosjektet sjekkes om det er meldepliktig til NSD (Norsk Senter For Forskningsdata). Jeg sjekket prosjektet mitt opp mot NSD sine retningslinjer for en eventuell meldeplikt. Mitt forskningsprosjekt var ikke meldepliktig fordi informantenes personlige opplysninger blir holdt konfidensielt og ikke opplyst. Dette ble også informantene opplyst om før intervjuet tok sted.

4. Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere og tolke funn i min kvalitative studie, samtidig som jeg underveis i kapitlet vil drøfte funnene i lys av teorien som ble presentert tidligere i oppgaven. I empirien er det særlig fem begreper som står sentralt: *Samarbeid, roller, system- og individrettet arbeid og inkludering*. For å kunne svare på min problemstilling: *Hvordan lærere oppfatter samarbeidet med PPT, vil jeg analysere og drøfte disse begrepene ut i fra læreres egne oppfatninger av samarbeidet med PP-tjenesten og hva de forventer det skal inneholde, opp imot relevant teori*. Jeg vil også se spesielt på hvordan lærere forstår begrepene *systemarbeid og individrettet arbeid* og hva dette betyr i deres hverdag som grunnskolelærere.

4.1 Hvilke oppfatninger har lærere av et samarbeid med PP-tjenesten?

4.1.1 Samarbeid

For å forstå læreres oppfatninger av et samarbeid med PPT var det viktig å stille mest mulig konkrete spørsmål som tar for seg de ulike delene i et samarbeid. Det var viktig å stille spørsmål om forventninger og rolleavklaringer, da dette kan oppleves noe ulikt. Lærerne ble tidlig i intervjuet spurt om hvilke erfaringer de har angående samarbeid med PPT. Erik forteller at han ikke har særlig erfaring med PPT på tross av lang tid i skolen. Jeg stiller meg undrende til dette. På Eriks skole er organiseringen av PPT ganske ulik fra skolene til de to andre informantene. På skolen har de to store interne ressurs team, som jobber tett på elever med utfordringer. Kanskje disse tar store deler av en samarbeidsjobb med PPT? Skolen til Erik kan jo være på vei mot et av forslagene til Thomas Nordahl og ekspertutvalget om en kommunal veiledningstjeneste som ligger i nærhet til skolen, og i dette tilfellet på skolen (Nordahl, 2018, s. 8-9). Bente forteller om sin erfaring fra samarbeid med PPT:

For meg er det stor endring i organiseringen av PPT og samarbeidet med instansen. Ting går veldig mye raskere nå enn før. Jeg kan sitte og plukke ut hvilke saker som skal drøftes internt, og hvilke saker som skal drøftes rett hos PPT. Dette kan skje uten at det trenger å være en henvisning (Bente).

Dette viser at Bente har en helt annen erfaring fra PPT enn Erik, da en inspektør samarbeider tett med eksterne instanser og forholder seg til de på en noe annen måte enn lærerne i skolen. Det inspektøren vektlegger er en omorganisering i kommunen hun er ansatt i og at dette har medført positive endringer.

Lise forteller at hun har en del erfaring fra samarbeid med PPT, og at hun i all hovedsak er fornøyd med samarbeidsmøtene hun har deltatt i. Hun forteller at det er et skille på hvilke typer møter hun skal i, og at dette også kan ha en innvirkning på utfallet. Det er for eksempel forskjell på om foreldre er tilstede eller ikke, da dette kan påvirke hvilken informasjon som blir delt blant deltagerne. På videre spørsmål om samarbeidskulturen i møtene forteller Lise at hun opplever samarbeidet som likestilt. Hun opplever å få dele kunnskap, ha gode samtaler med deltagerne, og hun opplever å bli møtt stort sett med tillit. Det Lise opplever kan forankres i den sosialkonstruktivistiske læringsteorien hvor kunnskap må sees i lys av kulturen, språket og det fellesskapet et individ hører til (Imsen, 2014, s. 46). I møtene Lise deltar i er det tydelig en kultur for å dele kunnskap, samtidig som språket er viktig for samarbeidet mellom partene. Torill Moen (2012, s. 21) skriver at i henhold til den sosialkonstruktivistiske teorien vil ny kunnskap bli til en samhandling mellom mennesker.

Dette er også i tråd med John Deweys teori om at all erfaring til syvende og sist er sosial (Jordet, 2010, s. 125). Dette kan knyttes til at Lise opplever at hun deler- og tilegner seg kunnskap i samhandling med PPT. Inspektøren forteller at hun opplever at PPT lytter til skolen, at deltagerne i et samarbeid får snakke ut i fra sin rolle, og at samarbeidet er som Lise også nevnte, likestilt. Hun forteller videre at hun opplever at de som deltar i samarbeidet anerkjenner den andres kunnskap. Et likeverdig samarbeid er viktig, fordi alles bidrag er vesentlige for en helhetsforståelse av barnet, og at informasjonen fra de ulike deltagerne i et samarbeid vil bidra til mer utfyllende forståelse (Moen, 2012, s. 20).

4.1.2 Roller og forventninger

Hva som forventes av lærere, og hva som forventes av PPT avhenger av deltagerne i et samarbeid. Lise forteller at hun generelt opplever at det avhenger av deg som lærer, og hvilken hensikt du har med å gå inn i et samarbeid med PPT. Hun forteller at det er viktig å forberede seg så godt som mulig og at spørsmålene du stiller kan være avgjørende for samarbeidet. Dette kan gi en indikasjon på at hun er klar over hvilken rolle hun selv går inn i samarbeidet med, mens hun opplever at rollene hos PPT er noe uklare.

Jeg vet ikke hvem som skal informere om hva. Jeg tenker at det er mange ting det burde vært automatikk i, noe det ikke er (Lise).

Hva dette skyldes vet ikke Lise, men det hun forteller kan si noe om skolens interne informasjonsdeling. Det kan også skyldes at det er uklare rolleavklaringer i samarbeidet. Noe som er i tråd med funnene i artikkelen til Toril Moen (Utdanningsforskning, 2016) som viste at det var forvirring i rolleforventninger mellom lærere og PPT. I studiet var det stor usikkerhet om hvilke roller lærerne og PPT skulle ha i samarbeidet.

Selv om intervjuet med Erik ble noe kortere og mindre innholdsrikt enn planlagt forteller Erik at han også opplever stor usikkerhet i forhold til forventinger og roller. Han gir uttrykk for at han er usikker på sin egen rolle. Han er heller ikke godt nok informert om som er skolens ansvar og hva som er PP-tjenestens sitt ansvar. Bente forteller at hun opplever at det er en del skepsis hos enkelte lærere og at dette er rettet mot PPT.

Sundar (2018, s. 106-107) skriver at en PP-rådgiver har ulike roller, og har et sammensatt og komplekst forhold til de ulike aktørene i skolen. Rollene kan medføre forventinger som kan gi sterke føringer for eventuell en ny rådgiver som skal overta dersom en annen slutter. Forfatteren mener videre at dette kan være vanskelig fordi noen lærere har lite endringsvilje dersom en rådgiver arbeider annerledes enn den forrige. Noe som kan tyde på at lærerne som Bente beskriver retter en skepsis til nye rådgivere, fordi de allerede har en forventning til samarbeidet. De kan for eksempel bli møtt med andre krav, arbeidsmåter eller holdninger. Noe som kommer frem i intervjuet med Lise er at det er usikkerhet blant rollene, hvem skal fylle hvilke roller?

Torill Moen (Utdanningsforskning, 2016) understreker at samarbeidet bør være likeverdig, og at alle parter i et samarbeid bidrar like mye med sin kunnskap. Dette vil kanskje føre til et bedre samarbeid for de lærerne Bente beskriver som skeptiske. Bente understreker og at skepsisen rettes mot erfaring fra praksis, og at enkelte lærere ikke føler de får den hjelpen de mener de har krav på. På spørsmål om inspektørens rolle fortelles det at:

I de tilfellene jeg opplever at læreren ikke har tiltro til PPT, blir jeg litt som en mellommann i samarbeidet. Jeg formidler hva skolen forventer at læreren. Jeg prøver å være nøytral men må sette ned foten fordi jeg er arbeidsgiver (Bente).

Bente er tydelig og klar på hva skolen forventer av sine ansatte og at hun som leder har ansvar i et slikt møte for at samarbeidet skal være best mulig. I stortingsmelding nr. 18.

vektlegges det at de ansatte i skole og barnehage må ha kjennskap til eget ansvar og rolleforståelse. Det er viktig at de ulike samarbeidsinstansene har god kunnskap om de samme bestemmelsene i samarbeidet (St.meld. nr. 18. (2010-2011), s. 101). Bentes holdninger og forventninger til sine ansatte er helt i tråd med stortingsmeldingen. Hun vet hva hun forventer, og hun vet hvilken rolle hun har i et samarbeid med PPT. Lise står fortsatt fast på at det er mye opp til læreren i forhold til utbytte av et slikt samarbeid:

Jeg har mange ulike erfaringer med rådgiver fra PPT og deres kompetanse. Jeg har opplevd at det kommer rådgivere inn i klasserommet mitt og skal mene noe om noe på veldig lite grunnlag. Akkurat som de er der for å krysse av på lista si. Men da opplever jeg igjen at hvis du som lærer er klar over hva du har bestilt og på hva du ønsker PPT skal se etter vil du oppnå bedre resultater og et bedre samarbeid i etterkant (Lise).

Dette kan indikere at Lise opplever PPT som noe personavhengig for eksempel i en klasseromssituasjon. Det kan tyde på at enkelte hos PPT forholder seg til hva de er lovpålagt å gjøre, og at de da kan dokumentere at de har gjort jobben sin. Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 42) sier at det ikke alltid er et klart skille mellom rollene som skal fylles. Han skriver at ofte er det en fagperson som skal fylle flere roller. Kanskje dette kan gi et svar på hva Lise erfarer? Det kan være at det er for lite ressurser i skolen, og at samme fagperson må fylle flere roller i samarbeid med Lise. Lise forteller videre at dersom hun har gjort en grundig jobb i forkant, vil hun få gode råd at en veileder fra PPT. Veilederen innehar veilederrollen på en god måte ved å gi gode råd og dele sin kunnskap. Dette kan tyde på det Hesselberg & Tetzchner (2016, s. 43-44) skriver at veilederen skal kunne mer om temaet, supplere kompetansen og veilede slik at den som blir veiledet skal kunne løse problemet selv.

I et samarbeid med veileder fra PPT, vil Lise kunne se flere handlingsalternativer, og få økte kompetanse på området hun trenger hjelp på. Dette er som tidligere nevnt i tråd med Vygotskijs teori om utvikling i den nærmeste utviklingszone (Lillejord, 2013, s. 195). Lise vil først på et sosialt plan sammen med en veileder få økt kompetanse, og senere vil hun kunne løse problemene individuelt.

Det kan se ut som erfaringene i forhold til samarbeidet med PPT er noe varierende. Erik og Lise har ulik oppfatning av hvordan PPT informerer, hvordan de arbeider i skolen og rolleavklaringer. Kanskje dette skyldes at de er ansatt i forskjellige kommuner? Erik trekker frem at på skolen der han jobber er det organisert to fagteam som tar for seg mye av

samarbeidet med eksterne instanser, mens på arbeidsplassen til Lise er lærerne involvert på en annen måte. Det er tydelig at Lise har mer erfaring på området enn Erik og vil derfor også ha en del andre oppfatninger om samarbeidet. Bente har et annet syn på samarbeidet enn lærerne. Hun vil inneha en annen rolle og andre forventinger fordi hun er leder, Det er hennes ansatte hun veileder i motsetning til lærerne som veileder elevene.

4.2 Hva legger lærere i begrepet system og individrettet arbeid?

4.2.1 System- og individrettet arbeid

I de tre intervjuene jeg gjennomførte i min studie, viser det seg at informantene forstod begrepene *system* og *individ* ganske ulikt. Dette kan skyldes at begge lærerne jobber i forskjellige kommuner som er organisert ulikt, og at inspektøren har en annen rolle og andre forventinger til et samarbeid med PP-tjenesten. De ulike opplevelsene kan også forankres i opplæringsloven, der det står at PPT skal både jobbe med organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling, samtidig som de skal utarbeide sakkyndige vurderinger (1998, §5-6). Når PPT har et tosidig mandat, kan det være med på å bidra til at ansatte i skolen opplever arbeidet med system og individ ulik.

De ulike opplevelsene og kompetansen om PPT som tjeneste kan gi en indikasjon på *hvordan* lærere arbeider med de elevene som for eksempel er meldt til PPT. Det kan også si noe om hva lærere forventer at PPT i en førmeldingsfase. Erik opplever at mye av informasjonen blir utelatt, og at han ikke vet helt hvordan han skal forholde seg til begrepene system og individ. Han opplever at det jobbes systematisk rundt enkelte elever, men at han selv som pedagog i alt for liten grad involveres. Erik viser til at fagteamene på skolen tar store deler av samarbeidet. Han skulle ønske han var mer involvert. På mitt spørsmål om hvilken informasjon som blir gitt i en samarbeidsprosess forteller informanten at:

Jeg får litt begrenset informasjon (Erik).

Informasjonen fra Erik, kan sees i lys av funn fra rapporten om kompetanse i PPT «Kompetanse I PP-tjenesten – til de nye forventingene?» (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013) fra Nordlandsforskning. Der viser de til funn som tilsier at skolen i for liten grad

etterspør veiledningskompetanse som er rettet mot skolen. Det dette kan tyde på er at Erik også har et ansvar for å etterspørre informasjon, veiledning og et tettere samarbeid med PPT.

Lise har en klar oppfatning av begrepene og legger med en gang vekt på tilpasset opplæring, og tett oppfølging i klasserommet. Informanten forteller at hun umiddelbart tenker klasserom, gruppearbeid og undervisning. Lises oppfatning av begrepene er i tråd med hvordan Hesselberg & Tetzchner (2016, s. 297) skriver at systemarbeid ikke nødvendigvis betyr at det kun arbeides med barnehager og skoler som systemer. Forfatterne skriver at tiltakene ofte er rettet mot et individ, en klasse, og skolen som en helhet. På oppfølgings spørsmål om hun tenker arbeid rundt en enkelt elev eller hele klassen forteller hun at hun tenker på enkelte elever inne i klasserommet, fordi hun jobber individuelt med alle elevene og at hun jobber for at alle elever skal være en del av systemet.

I følge Holst-Jæger (2018, s. 181) kan en individrettet arbeidsmåte føre til systemendringer, og systemrettet arbeid kan føre til at eleven får et bedre opplæringstilbud. Dette belyser hvordan Lise oppfatter begrepene, og hvilke tanker hun har om system- og individrettet arbeid. Bente knytter begrepet *systemrettet arbeid* til systemsaker som en helhet.

Forskjellen på system og individ er jo at du kan henvise en systemsak, for eksempel en hel klasse eller gruppe. Jeg tenker ikke nødvendigvis på at en systemsak er rettet mot en enkelt elev i et system, men et system er systemet på skolen eller i kommunen (Bente).

Bentes oppfatning av begrepene kan gi en mulig forståelse av PP-tjenestens overordnede forankring i opplæringsloven som sier at PPT skal arbeide med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen for å tilrettelegge opplæringen bedre for elever med særskilte behov (1998, §5-6). Bentes oppfatning vektlegges nøytralt mellom skolen som system, og arbeidet rettet mot en enkelt elev eller en klasse. Dette samsvarer med det Moen (2016, s. 3) skriver om økt fokus på systemrettet arbeid. Moen (2016, s. 3) hevder at dersom man legger mer vekt på den en måte enn den andre, kan man miste fokus om for eksempel elevens spesifikke lærevansker.

4.2.2 Inkludering og læringsmiljø

Utdanningsdirektoratet definerer et læringsmiljø som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen, som har betydning for elevens læring (UDIR, 2016).

Et sentralt begrep som kommer til uttrykk i intervjuene når vi snakker om system og individ er *inkludering og læringsmiljø*. Begge informantene (lærerne) er opptatt av å ivareta elevene som er under utredning hos PPT på en likeverdig måte. Når vi underveis i intervjuet tar for oss begrepet systemarbeid forteller Erik om en enkeltsak i klassen:

Eleven er ute av klasserommet noen timer i uka sammen med en spesialpedagog, i tillegg er hun en del på skolens andre avdeling, som er en avdeling av for barn med særskilte behov av ulik grad. Dette gjør vi slik at eleven kan føle mestring og inkludering i et læringsmiljø sammen med likestilte barn (Erik).

Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket sier at alle skal behandles likt, men forskjellig ut fra ulike behov (Utdanningsdirektoratet, 2015, To prinsipper for opplæring). Det eleven til Erik er med på, er i tråd med Prinsipper for opplæringen i den grad at eleven føler likeverd og mestring ut i fra elevens behov. Lise er opptatt av at elevene skal oppnå mestring i klasserommet og ikke nødvendigvis ut av klassen. Hun poengterer at hun opplever at spesialundervisning har økt effekt på ulike faglige områder hvis elevene bare har korte perioder ute av klasserommet. Lise understreker elevens tilhørighet, inkludering og likestilthet i klassen er viktig for utvikling og læring. I følge Myrann, Nome og Piros (2018, s. 137) skal alle elever føle mestring, tilhørighet til et fellesskap og utvikle seg til personer.

Slik jeg ser det er Lise meget opptatt av nettopp dette. Videre snakker Lise om hvor viktig det er å tilpasse opplæringen i klasserommet selv om PPT lar vente på seg.

For meg handler aldri om for meg at enkelte elever skal vekk fra klasserommet. Det handler om elevens utvikling og ivaretagelse. Uansett om enkelte får noen bokstaver er det helt utenkelig for meg å slutte med den tilpassede opplæringen jeg i dag praktiserer (Lise).

Lillejord, Manger og Nordahl (2013, s. 42-43) skriver at dersom du gjør noe for å endre et læringsmiljø, kan elever som i utgangspunktet strever finne seg bedre til rette. Lises tanker om inkludering i klasserommet kan forankres i nettopp dette, at elever ikke nødvendigvis skal ut, men at hun som lærer kan tilpasse sin undervisning. Hun kommer videre inn på *førmeldingsfasen* og knytter dette opp mot inkludering i klasserommet. Hun forteller at når hun skal i et rutinemøte med PPT er hun nøye med hva hun har gjort i forkant. Hun har da vært på et internt møte med rektor, fordi rektor har ansvar for å behandle saken først, før en eventuell henvisning videre til PPT (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 179).

Lise forteller at jo grundigere hun er i en *førmeldingsfase* jo raskere opplever hun å få veiledning fra PPT. I følge Holst-Jæger (2018, s. 192-193) kan eleven henvises til PPT dersom tiltak er forsøkt uten resultat, og skolen blir bekymret for elevens videre utvikling. Det Lise gjør er avgjørende for at eleven får rask hjelp, og hun kan dokumentere de tiltakene hun har prøvd ut i forkant slik at PPT raskt kan veilede veien videre. Lise snakker så videre om viktigheten i å ikke stoppe opp selv om eleven er henvist til PPT.

Ungen er jo den ungen er, så uansett hvor saken skal må jo du fortsette med det gjør i klasserommet, fordi du som oftest gjør mye riktig (Lise).

Bente er opptatt av at alle elever blir ivaretatt på lik linje med Lise, men som leder legger hun hovedvekt på veiledning i klasserommet fra PPT. Bente understreker at når en lærer jobber individrettet, jobber også læreren systemrettet i klasserommet. Videre forteller hun:

Inkludering hos oss er veldig viktig. Vi er ikke opptatt av at elevene skal ut av et klasserom, men i størst mulig grad være en del av klassen. PPT er her for å veilede oss i klasserommet, og hvordan vi eventuelt kan endre undervisningen om det trengs. Dersom eleven trenger en utredning og en sakkyndig vurdering er PPT på plass (Bente).

Myrann, Nome og Piros (2018, s. 137) skriver at dersom du skal lykkes med inkludering, likeverd og tilpasset opplæring, må de aktuelle aktørene som skal samarbeide spille på lag. Aktørene bør strebe etter et best mulig samarbeid. Bentes syn og erfaring med inkludering underbygger dette. Det tilsier også at PPT er der for å eventuelt veilede ved behov, men også vurdere om en elev trenger spesialundervisning.

5. Avslutning og konklusjon

Som lærer vil vi møte et stort mangfold elever. Noen av elevene er barn som trenger ekstra støtte og hjelp for å få et utbytte av opplæringen. Pedagogisk Psykologisk Tjeneste har som hovedmål og bidra for at tilrettelegging rundt disse elevene er god og inkluderende. For å kunne nå denne målsettingen kreves det et godt og tett samarbeid. For få kunne oppnå gode resultater er definisjonen av selve lærerrollen sentral. Det jeg har kommet fram til gjennom min studie og forskning, er i funn som viser til at dette samarbeidet ikke alltid er like lett å få til på en god og ryddig måte.

Informantene uttrykker ulik erfaring tilknyttet samarbeid med PPT. Lise og Bente opplever samarbeidet som generelt bra, med enkelte områder som kan være utfordrende som roller og forventninger. Et av funnene i studiet viser at en av informantene opplever god kunnskapsdeling, og har gode samtaler når hun er i et samarbeidsmøte med PPT. Noe som er i tråd med den sosialkonstruktivistiske læringsteorien hvor kunnskap blir til i en gitt sosial kontekst.

Egeninnsats fra lærerne er også et funn fra intervjuet med Lise som kan ha stor innvirkning på hvordan samarbeidet med PPT blir, og hvilket utfall det får. Et annet funn er organiseringen av samarbeidet. Bente opplever en positiv endring i at PPT er mye mer tilgjengelig enn før. Dette betyr at drøftingen med PPT kan skje oftere, og at saksgangen blir raskere.

I mine funn kan det virke som at fagkunnskapen om samarbeid er varierende blant informantene. Kunnskap om samarbeidsmetoder burde løftes i skolen, og burde hatt ett større fokus i lærerutdanningen. Å ha fokus på systemforståelse og hvordan de faglige og administrative støttespillerne til skolen kan brukes på best mulig måte er avgjørende. Dette for å sikre at den enkelte elev ivaretas på best mulig måte ut i fra egne forutsetninger. Med et større fokus i utdanning og praksis ville nyutdannede lærere være bedre rustet.

I lys av problemstillingen: ***Hvordan oppfatter lærere samarbeidet med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste?*** er min konklusjon at det ideelle ville være om det var automatikk og rutinebeskrivelser for skolens samarbeid med PPT. Herunder rolleavklaringer, vurderinger, oppfølgingsrutiner og forventninger. Hvis det hadde vært rutiner for hvordan begge parter arbeidet kontinuerlig for å oppnå best mulig samarbeid på tvers av tjenesteområder kunne vi

forminsket forvirringen rundt roller og forventinger. Gode og gjennomarbeidede rutiner kunne samtidig bidra til å kvalitetssikre gode standarder for samarbeidet skole og PP-tjenesten.

Gjennom godt faglig kunnskap om samarbeid vil man kunne etablere rutiner og gjennomføre tiltak. Det er lite tvil om at det bør etableres bedre rutiner og struktur i et samarbeid mellom lærere og PPT noe som støttes i rapporten Inkluderende felleskap for barn og unge (Nordahl, 2018, s 99). Det er avgjørende at lærere møter PP-rådgivere med riktig kompetanse og riktig innstilling til samarbeidet, noe som har kommet frem som funn i intervjuene jeg har gjennomført. Riktig kompetanse og veiledning er nødvendig for at de elevene som trenger hjelp og støtte for en best mulig opplæring. Vi skal jo samme vei.

6. Referanseliste

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

<https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ppt.pdf>

Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk Psykologisk Arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holst-Jæger, E. J. (2018). PP-tjenesten som en aktiv bidragsyter i arbeidet for barn og unge. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (1. utg., s. 173-202). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hustad, B. C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013). Kompetansen i PP-tjenesten – til de nye forventningene?: *Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning (NF-rapport 2, 2013). Hentet fra: http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/13735-1409215660/Dokumenter/Rapporter/2013/PPT._NF-rapport_2_2013.pdf

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: CAPPELEN DAMM.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. st. 18, 2010-2011).

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave, 3. opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*:

Undervisning og læring (2.utg., s. 177-211). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 37-69). Bergen: Fagbokforlaget.

Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen & A. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (1.utg., s. 17-31). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Moen, T. (2016). ...Auka fokus på systemretta arbeid i PPT. Hentet fra <https://www.sevuppt.no/wp-content/uploads/2016/09/Auka-fokus-pa%CC%8A-systemretta-arbeid-i-PPT-Noen-betraktninger.pdf>

Myrann, M. K., Nome, V. K. & Piros, A. S. H. (2018). Det sårbare barnet i barnehagen og skolen. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (1.utg., s. 116-145). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger T. (2013). Den profesjonelle læreren i møte med andre. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utg., s. 195-227). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Nordahl T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Postholm, B. M. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sundar, P. S. (2018). PP-rådgiveren – en endringsagent. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (1.utg., s. 103-114). Oslo: CAPPELEN DAMM.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>).

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederens spesialundervisning, 2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Utdanningsforskning. (2016). *Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere, 2016*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>

Vedlegg 1

Samtykkeerklæring

E-postkontakt: emil.skjonhaug@sorum.kommune.no

Tlf.: 91665572

Sørumsand,
08.02.18

Til lærere ved _____ skole

Vedrørende min bachelor som et ledd i min grunnskoleutdanning

Mitt tema i bacheloren er **samarbeid mellom skole og PP-tjenesten**. Hensikten med prosjektet er å få innblikk i læreres oppfatninger av samarbeidet med PP-tjenesten, og hva lærerne tenker at dette samarbeidet bør inneholde.

Metoden jeg vil benytte er intervju og jeg ønsker å innhente data igjennom dybdeintervjuer med lærere som samarbeider med PP-tjenesten i ulike kommuner. Tilbakemeldingene fra intervjuene blir anonymisert og informasjonen skal ikke kunne knyttes opp mot enkeltpersoner. Jeg vil benytte meg av lydopptak og notater i intervjuet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2018. Opptakene og notater fra intervjuet vil da bli slettet innen denne fristen.

Som lærerstudent ved Høgskolen i Innlandet har jeg full taushetsplikt, og informasjonen som blir gitt vil kun bli brukt til å belyse oppgavens problemstilling.

Jeg trenger din skriftlige tillatelse for at du kan delta i intervju og for at jeg skal kunne bruke dine tilbakemeldinger i min forskning.

Deltakelse er frivillig, du kan trekke deg når som helst uten begrunnelse. Dersom du trekker deg fra intervjuet vil alle opplysninger du har oppgitt bli slettet.

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonen og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

..... (sted, dato og underskrift)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Intervjuguide

Tema: Samarbeidet mellom skole og PPT:

Problemstilling:

1. Hvordan oppfatter lærere samarbeidet med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste?

«Det står skrevet i opplæringsloven i §5-6 at PPT skal hjelpe til med å legge til rette for elever med særlig behov» (Opplæringsloven, 2018).

Innledning:

2. Litt om meg om min utdanning
3. Innholdet i bacheloroppgaven, teori, formål og bakgrunn for tema
4. Spørsmål?
5. Informasjon om opptak, taushetsplikt og anonymisering av informasjon

Informantens bakgrunn:

6. Hvilken utdanning har du?
7. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
8. Har du vært ansatt i andre kommuner tidligere?

Erfaringer:

9. Hvilke erfaringer har du i forhold til PPT?
10. Hvilke typer arbeid har du erfart PPT gjør?
 - a. Systemarbeid?
 - i. I så fall hvordan?
 - ii. Hva legger du i begrepet?
 - b. Individrettet?
 - i. I så fall hvordan?
 - ii. Hva legger du i begrepet?
11. Hvilke erfaringer har du i forhold til saksgang etter innmeldt elevsak?
12. Hvilke erfaringer har du i forhold til oppfølging etter vedtak?
13. Hvilke erfaringer har du fra en førmeldingsfase?

- a. Forebygging
- b. Veiledning

Forventninger:

- 14. Hvordan vil du definere ditt behov for hjelp fra PPT?
- 15. Hva er dine forventninger når du henvender deg til PPT?
- 16. Hvordan anser du rollefordelingen i samarbeidet med PPT?
 - a. Hva er din rolle, og hva er PPT sin rolle?

Samarbeid med PPT:

- 17. Hvordan opplever du det generelle samarbeidet med PPT?
- 18. Hvordan skulle du helst sett at samarbeidet med PPT var organisert?
- 19. Hva mener du om skolens organisering av samarbeidet med PPT?
 - a. Interne rutinemøter?
 - b. Ressurs team?
 - c. Sosillærer?

Oppsummering:

- **Oppsummere informasjonen kort**
- **Har jeg forstått det riktig slik?**
- **Er det noe du vil legge til?**