

En kvalitativ studie om det tverrfaglige samarbeidet mellom skole og PPT
rundt elever med arbeidsminneutfordringer

«DET ER SÅ MYE VI KAN SOM VI IKKE FÅR BRUKT»

Håkon Sanden & Erlend Stabæk

Universitetet i Sørøst-Norge

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Håkon Sanden & Erlend Stabæk

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng.

Sammendrag

Denne oppgaven baserer seg på kvalitativ forskning gjennom et semistrukturert intervju. Informantene består av fem PP-rådgivere og fem lærere. Vi har arbeidet ut ifra problemstillingen: *Hvordan opplever matematikklærere og PP-rådgivere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med arbeidsminneutfordringer som går utover opplæringen i matematikkfaget?*

Et av de mest interessante funnene i denne forskningen var at informantene i PPT uttrykte store forskjeller i praktisering av sitt tosidige mandat. Særlig viste det seg at de praktiserte tilstedeværelse ut i skolen forskjellig. Nordahl-utvalget (2018) har utført en stor kartlegging som peker på at PP-rådgiver må være mer til stede ut i skolene. Andre områder som påvirkes av PP-tjenestens organisering og praktisering av mandatet er tidsperspektivet, tiden det tar fra en elev meldes opp til hjelper kommer, kommunikasjon og relasjoner er andre områder som vårt utvalg trekker frem av betydning for dette samarbeidet, og som kan forankres i eksisterende teori omkring PPT og tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2020; Omdal & Thygersen, 2018).

Arbeidsminne virker å ha et relativt stort omfang fordi det korrelerer med svært mange kjente diagnoser i norsk skole. Sammenligning av omfanget og kunnskapsnivå i våre data tyder også på at arbeidsminne som tema virker underkommunisert i norsk skole. Kunnskapen om begrepet arbeidsminne blant lærerne er i våre data til dels fraværende blant lærerne, samtidig viser lærerne bedre kunnskap inn mot tilrettelegging for arbeidsminneutfordringer. Dette peker på at de kan tilrettelegge i noen grad uten kjennskap til begrepet. Hvor de har hentet kunnskapen om tilrettelegging fra gir ikke vår analyse noen særlig indikasjon om. Dette kan tyde på en svikt kunnskapsflyten i samarbeidet PPT og skolen, hvor man ikke i stor nok grad klarer å forflytte kunnskapen fra PPT til lærerne som har relasjon til de aktuelle elevene.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD	VI
1. INNLEDNING	1
1.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	1
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	3
2. TEORI	4
2.1 TVERRFAGLIG SAMARBEID	4
2.1.1 Begrepsavklaringer	4
2.1.2 Tidligere forskning på området	6
2.1.3 Forutsetninger for tverrfaglig samarbeid	7
2.1.5 Pedagogisk-psykologisk tjeneste	11
2.2 ARBEIDSMINNE	17
2.2.1 Omfang/Utbredelse/korrelasjon	20
2.2.2 Arbeidsminneutfordringer i skolen	21
2.2.3 FORSKNING HJELP, STØTTE OG VIRKEMIDLER TRENING	23
3. FORSKNINGSMETODE OG EMPIRIGRUNNLAG	26
3.1 FORSKNINGSDESIGN	26
3.1.1 Kvalitativ forskningstradisjon	26
3.1.2 Forskningsdesign	27
3.2 PROSEDYRE	28
3.2.1 Intervju som metode	29
3.2.2 Utvalg	30
3.2.3 Intervjuguide	34
3.2.4 Pilotintervju	38
3.2.5 Intervjusituasjonen	41
3.2.6 Opptak og transkripsjon	45
3.3 FORSKNINGENS KVALITET	46
3.3.1 Validitet	47
3.3.2 Reliabilitet	49
3.4 BRO TIL ANALYSEN	50

4. ANALYSE OG UTKRYSTALLISERTE FUNN	52
4.1 REFLEKSIV TEMATISK ANALYSE	52
4.1.1 Analysemetoden	52
4.1.2 Analysen	54
4.2 FUNN	59
4.2.1 Tverrfaglig samarbeid	59
4.2.2 Arbeidsminnet	76
5. DRØFTING	85
5.1. PP-TJENESTENS TOSIDIGE MANDAT OG ORGANISERING	85
5.1.1 Tilstedeværelse	86
5.1.2 Tidsperspektivet	89
5.1.3 Kommunikasjon og relasjoner	92
5.1.4 Det tosidige mandatet og mangel på system	96
5.2 ARBEIDSMINNE	97
5.2.1 Kunnskap om arbeidsminne utenfor relasjonen	97
6. AVSLUTNING	102
6.1 PP-TJENESTENS TOSIDIGE MANDAT OG ORGANISERING	102
6.2 KUNNSKAP OM ARBEIDSMINNE UTENFOR RELASJONEN	104
REFERANSER	106
OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	112
VEDLEGG	113
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	113
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	118
VEDLEGG 3: GODKJENNING NSD	119
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE LÆRER	122
VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE PP-RÅDGIVER	124

Forord

I mange år har vi hørt om irritasjon blant våre kolleger i skolen rundt samarbeidet med PPT, vi fikk derfor lyst til å se litt på de bakenforliggende årsakene til denne irritasjonen. Gjennom vårt studieforløp tok vi sammen spesialpedagogikk som fag. I forbindelse med de fleste utfordringer, og i forbindelse med all læring dukket det samme begrepet opp. Arbeidsminne korrelerer med det meste samtidig som det beskrives som bruken til langtidsminne. Dette er noe vi videre ønsket å forske på. Vi har begge vår fagforydypning i matematikk, som naturlig ble en inngang til temaet.

La oss være ærlig; arbeidet med dette prosjektet har vært krevende. Det har samtidig vært spennende og utrolig lærerikt, med mange gode diskusjoner. Den største takken går i den forbindelse til hverandre, som har stått i last og brast gjennom en svært krevende prosess. Vi har presset hverandre, diskutert og drøftet med hverandre og hele veien holdt humøret og arbeidsmoralen oppe. I tunge perioder har vi avlastet og oppmuntret hverandre, og tatt ekstra ansvar når det har vært nødvendig. Det sies at man ikke vet om et forhold fungerer før man har pusset opp sammen. Vi konkluderer med at et vennskap holder, når det har overlevd en masterprosess.

Først nå når vi er i gang med å skrive denne teksten, går det opp for oss hvor utrolig mange personer som har bidratt til at denne masteren ble mulig. Vi må begynne med de vi har dårligst samvittighet for, nemlig barna våre, Emrik, Molly og Elliot, som har hatt begrenset med utbytte av to slitne fedre over en lengre periode. Det er også på sin plass og takke to utrolige samboere og mødre, som har tatt på seg mye ekstra belastning for å få de respektive husene til å gå rundt. Vi håper aldri å måtte gjengjelde den enorme innsatsen dere har lagt ned for vår del under denne prosessen.

Videre må vi takke vår felles, gode venn Nikolai Ellingsen, som har vært utrolig raus og delt av sine kunnskaper og erfaringer, parallelt med utarbeiding av sin egen masteroppgave. Dette har vært til stor hjelp! To andre som fortjener en takk er Mats Torgerstuen Hovland og Liv Janne Syrstad, som har stilt opp med kilder og konkrete tips. Det er godt med litt ekstra støtte når man prøver å manøvrere seg i et hav av informasjon.

Videre må vi takke våre informanter. Arbeidet med å få tak i informanter viste seg å være vanskelig, det er ingen selvfølge at mennesker kan sette av tid til oss i en travel arbeidshverdag. Vi er svært takknemlige til dere ti som valgte å stille opp og dele av deres opplevelser og tanker. Andre som fortjener takk, er de som har hjulpet oss med å lese og kommentere oppgaven. Vi er takknemlig for at dere har tatt dere tid til å lese og kommenter på over hundre sider for vår del. Sist, men ikke minst, en takk til vår veileder, førsteamanuensis ved universitetet i Sørøst-Norge, Elisabeth Stang Lund, for gode, faglige diskusjoner og støtte dette semesteret.

31.mai 2022, Evjen & Haugesund

Håkon Sanden & Erlend Stabæk

1. Innledning

1.1 Valg av tema og problemstilling

Viktigheten av et godt, tverrfaglig samarbeid påpekes i mange av de overordnende dokumentene tilknyttet skolesektoren (NOU 2015: 2; NOU 2019: 3; St.meld. nr. 6 (2019-2020)) og sees slik på som en udiskutabel sannhet i arbeidet med kvalitet for alle elever i skolehverdagen. Den pedagogiske-psykologiske tjenesten (PPT) er etaten som samarbeider tettest med skolene i dette arbeidet, og skal være en støttespiller for lærerne i arbeidet med en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring for alle, både på individ- og systemnivå (Opplæringslova, 1998). Erfaringer gjennom mange år som lærere og praksiselever har fremstilt skolens samarbeid med PP-tjenesten som et betent og omdiskutert tema, som ofte har vært rota til irritasjon hos lærere.

«PP-tjenesten er et støttesystem som vi ikke finner i andre land» (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 174). Det finnes derfor ingen sammenligningsgrunnlag når det kommer til PP-tjenestens arbeid. Det er derimot forsket noe på dette samarbeidet nasjonalt.

Nordlandsforskning har gjennomført flere kartlegginger av PP-tjenestens arbeid i skolen (Andrews et al., 2018; Fylling, 2016; Fylling & Handegård, 2009). I tillegg har forskere som Torill Moen (2013, 2016) og Nordahl et. al. (2018) sett på tverrfaglig samarbeid med søkelys på skolen og PP-tjenesten. Der har derimot ikke vært vektlagt kvalitative intervjuundersøkelser med aktører fra praksisfeltet, selv om casestudier inngår som en del av rapporten til Andrews et. al. (2018) og kartleggingen til Fylling & Handegård (2009). I lys av det teoretiske rammeverket som forskningen danner, er det interessant å se samarbeidsdeltakernes, både læreres og PP-rådgiveres, opplevelser i sammenheng.

En del av denne forskningen tar for seg arbeidsminne som tema. Arbeidsminne som begrep er kanskje ikke kjent for alle, noe som ikke er så underlig ettersom begrepet kan se ut til å være underkommunisert, både gjennom utdanningsinstitusjonene og ellers. Arbeidsminne, slik vi forstår begrepet, kan veldig forenklet forklares som evnen til å bearbeide, lagre, hente frem og

bruke kunnskap (Baddeley, 2006). Det handler på et vis om å klare å holde kunnskapen lenge nok i arbeidsminne, slik at den blir bearbeidet og lagret. Forskning viser at arbeidsminne spiller en rolle i mange av de mest vanlige diagnosene i norsk skole, deriblant lese- og skrivevansker, språkvansker, matematikkvansker og ADHD (Bull et al., 2008; Burns et al., 2018; Koefler et al., 2017; Smolak et al., 2020). Det tegner et bilde av temaets omfang og relevans i skolesammenheng. Pickering (2006) snakker om arbeidsminne som broen til langtidsminnet, og arbeidsminne blir slik en forutsetning for all læring. Internasjonalt virker arbeidsminne å være objekt for en del oppmerksomhet fra forskningsfeltet, knyttet til ulike vanskeområder. Nasjonalt, derimot, kan det virke som temaet er noe underkommunisert og lite vektlagt, som skaper et lite paradoks; viktigheten og utbredelsen av arbeidsminne står ikke i stil med oppmerksomheten det får på forskningsfeltet.

Tverrfaglig samarbeid mellom skole og PPT i lys av arbeidsminneutfordringer har, ut ifra det vi kan se, ikke sammen vært objekt for forskning tidligere. Det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, undersøkt gjennom kvalitativ intervjuundersøkelse, virker heller ikke å være utbredt. I tillegg ser arbeidsminne som tema ut til å være noe underkommunisert sett i lys av temaets relevans og omfang. Målet vårt for denne studien blir derfor todelt:

1. Se aktørenes opplevelser av det tverrfaglige samarbeidet mellom PPT og skolen i lys av eksisterende teori, og
2. Se på kunnskapsnivået når det kommer til arbeidsminne, både i skolen og PPT, og undersøke hvorvidt det tverrfaglige samarbeidet fungerer i lys av dette

Det akkumulerer i følgende forskningsspørsmål for vår studie:

Hvordan opplever matematikklærere og PP-rådgivere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med arbeidsminneutfordringer som går utover opplæringen i matematikkfaget?

Vi har knyttet forskningsspørsmålet opp mot matematikkfaget i denne sammenhengen. Arbeidsminne har sterke bånd til matematikkvansker (Andersson & Lyxell, 2007; Bos et al., 2013; Bull et al., 2008; Holmes & Adams, 2007; Kyttälä et al., 2010; Kyttälä & Lehto, 2008; Passolunghi & Siegel, 2004) så vel som lese- og skrivevansker (Burns et al., 2018; Gray et al., 2019) og språkvansker (Baddeley, 2003; Smolak et al., 2020), alle viktige elementer i matematikkfaget. Vi erkjenner samtidig at arbeidsminneutfordringer ikke utelukkende har påvirkning i matematikkfaget, selv om det virker inn på mange elementer som er viktige i faget. Matematikk ligger derfor som et overordnet element i denne forskningen. Forskningsspørsmålet undersøkes i denne sammenhengen gjennom 10 kvalitative intervju, 5 med matematikklærere i begynneropplæringen og 5 med PP-rådgivere.

1.2 Oppgavens struktur

I dette kapittelet har vi gjort rede for vårt grunnlag for valgte tema og valgt forskningsspørsmål. Videre vil det i kapittel 2 presenteres et teoretisk rammeverk, som er sterkt forankret i det norske forskningslandskapet på bakgrunn av PP-tjenestens unike natur. Arbeidsminne på den annen side forankres først og fremst i internasjonal teori, da det ikke eksisterer mye forskning nasjonalt. All teori sees i sammenheng med tilhørende kritikk og motsigende argumenter. I kapittel 3 viser vi frem valgt metode og den kvalitative forskningen som er gjennomført. Kapittelet preges av transparens hvor vi som forskere ønsker å vise frem alt som er gjort i denne studien. Analysen av empirien og utkrystalliserte funn legges frem i avhandlingens fjerde kapittel. Analysemetoden og prosessen vil først gjennomgås, før funn knyttet til problemstillingen legges frem. Dette blir grunnlaget for drøftingen i det femte kapittelet, hvor empirien sees i lys av eksisterende teori. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og avrunding i det sjette og siste kapittelet.

2. Teori

2.1 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er et begrep man finner igjen i statlige dokumenter tilknyttet skolesektoren, hvor det pekes på som høyst nødvendig for å ivareta alle elever i skolen (Meld. St. 20 (2012-2013); NOU 2015: 2, 2015; NOU 2019: 3, 2019; St.meld. nr. 6 (2019-2020)). Begrepet er abstrakt og sammensatt, og hva som menes med begrepet er heller uklart. Samarbeid trekkes i forskningen frem som et hyppig brukt begrep med et undervurdert innhold, hvor flere tar til orde for at man må gå dypere inn i nettopp begrepet og hva som faktisk ligger i det (Moen, 2013; Willumsen, 2009; Ødegård & Willumsen, 2012). PPT er skolens nærmeste samarbeidspartner, og behandler blant annet saker om tilrettelegging på individnivå, i tillegg til et systemmandat som kom med opplæringsloven tilbake i 1998 (Opplæringslova, 1998). Vi ser det derfor som nødvendig å avklare og definere tverrfaglig, samarbeid og tverrfaglig samarbeid som begreper, oppfulgt av eksisterende forskning på feltet. Videre vil vi se på forutsetninger for, og hindringer av et slikt samarbeid, før vi går nærmere inn i PPT og samarbeidet med skolen.

2.1.1 Begrepsavklaringer

2.1.1.1 Tverrfaglig

Tverrfaglig samarbeid er bare et av begrepene som aktivt brukes om samarbeidet mellom skolen og andre etater. Tverrprofesjonelt eller tverretatlig samarbeid brukes på lik linje, både i forskning og overordnede dokumenter, og krever derfor en avklaring. Willumsen (2009) bruker tverrprofesjonelt samarbeid som en erstatning for tverrfaglig, og begrunner det med at definisjonen av hver instans sitt fag kan være problematisk og at yrkesgruppene kan sitte med egne definisjoner av dette. Begrepet brukes også i andre deler av forskningsfeltet (Johannessen & Skotheim, 2021).

Tverretatlig samarbeid på sin side handler om et samarbeid mellom instanser med ulike systemer, slik som skole og PPT er et eksempel på (Willumsen, 2009). Tverretatlig samarbeid er et samarbeid på organisasjonsnivå, mellom ledelsen på skolen og andre instanser (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 234). Selv om begrepene, ut ifra sine definisjoner, kan brukes om samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, velger vi, i likhet med Glavin & Erdal (2020) å bruke tverrfaglig samarbeid i denne sammenhengen. De presiserer at tverrfaglig vil dekke både tverretatlig, tverrprofesjonelt og tverrsektoriell som former for samarbeid i denne sammenhengen.

Med tverrfaglig samarbeid mener man det samarbeidet som finnes mellom de ulike etatene. Johannessen & Skotheim (2021, s. 234) mener et tverrfaglig samarbeid kjennetegnes ved at ulike profesjoner bruker hverandres ferdigheter og kunnskap i samarbeidet om felles oppgaver, i tråd med definisjonene i annen forskning (Glavin & Erdal, 2020; Omdal & Thygersen, 2018). Her snakker vi om fagpersoner fra ulike fagfelt som bruker sin spisskompetanse inn i et samarbeid. Tanken er å samle spisskompetansene fra flere fagfelt, som sammen skal gjøre utfallet av samarbeidet bedre enn de ulike fagfeltene klarer alene. En fagperson kan defineres som en person med kunnskap om og erfaringer med hvordan man forstår og hankses med utfordringer innenfor sitt fagfelt (Glavin & Erdal, 2020). De ulike etatene har ulik fagkompetanse og derfor kan samarbeidet mellom disse beskrives som tverrfaglig. I et skoleperspektiv er man avhengig av at dette samarbeidet fungerer for å kunne hjelpe elevene (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 18). I denne sammenhengen fokuserer vi på samarbeidet mellom skolen og PPT som etat (Omdal & Thygersen, 2018, s. 53-54).

2.1.1.2 Samarbeid

Samarbeid kan sies å være et hverdagsbegrep og brukes i alle mulige sammenhenger av barn så vel som av voksne. Derfor er begrepet sjeldent forsøkt definert, og kan forklare noe av grunnen til at forskere peker på en manglende forståelse av innholdet i et samarbeid (Moen, 2013; Willumsen, 2009; Ødegård & Willumsen, 2012). Moen (2013) finner i sin litteraturgjennomgang fem gjensidige avhengige forhold som samarbeid innebærer;

«deltakerne har felles forståelse av mål og hensikt, den enkelte deltaker har kunnskap som er relevant for tema, den enkelte uttrykker og deler sin kunnskap med de andre, den enkelte er engasjert, interessert, åpen og lyttende til det de andre sier og deltakerne setter delene sammen slik at de munner ut i konkrete tiltak for å nå målet eller målene» (Moen, 2013). Med gjensidig avhengige forhold menes at alle parter i samarbeidet må følge disse forutsetningene. Korrelerende beskrivelser finner man flere steder (Glavin & Erdal, 2020; Willumsen, 2009; Ødegård & Willumsen, 2012).

Samordning, som kan defineres som «en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling/klient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre» (Glavin & Erdal, 2020, s. 25-26), brukes ofte synonymt med samarbeid. Samordning bør være en del av denne samhandlingen, men tverrfaglig samarbeid må likevel sees på som noe mer. Avhengighet og nærhet mellom aktørene i samarbeidet spiller en vesentlig faktor (Lauvås & Lauvås, 1994; St.Meld. Nr. 54 (1989-90)). En samordning setter ingen forutsetninger for fysiske møter med interaksjon og kommunikasjon. «Mens kvaliteten på samordning avhenger av velfungerende systemer, er kvaliteten på samarbeid avhengig av menneskene som deltar» (Moen, 2013).

2.1.2 Tidligere forskning på området

«PP-tjenesten er et støttesystem som vi ikke finner i andre land» (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 174). Med det utgangspunktet, blir det naturlig med en nasjonal forskningsforankring, både for PPT og tverrfaglig samarbeid generelt, for å gi oppgaven relevans. Selv om PPT som instans ikke eksisterer i andre land, eksisterer det tverrfaglig samarbeid med andre instanser. Slik forskning vil likevel ikke inneholde perspektiver knyttet til PP-tjenesten, som er sentralt i denne studien. Vi har derfor valgt å også forankre det teoretiske knyttet til tverrfaglig samarbeid generelt, nasjonalt. Valget kan også begrunnes i relevans når det kommer til kulturelle forskjeller og forskjeller i overordnede dokumenter og læreplaner på tvers av land. Med en norsk forankring av det teoretiske rammeverket, sikrer vi at slike faktorer ikke spiller en rolle.

I litteraturen finner vi mye forskning om tverrfaglig samarbeid generelt (Glavin & Erdal, 2020; Nordahl et al., 2018; Omdal & Thygersen, 2018; Ødegård & Willumsen, 2012) og mindre om tverrfaglig samarbeid mellom PPT og skole spesielt (Andrews et al., 2018; Fylling, 2016; Fylling & Handegård, 2009; Lie et al., 2003; Moen, 2013), selv om det er gjort lignende forskningsoppgaver som denne på feltet. Noe av litteraturen som omhandler tverrfaglig samarbeid generelt, kommer med konkrete suksessfaktorer for, og tilsvarende hindringer av et slikt samarbeid (Glavin & Erdal, 2020; Omdal & Thygersen, 2018). Faktorene er i stor grad korrelerende, og presiserer blant annet viktigheten av at samarbeidet er forankret i etatene og i ledelsen. En annen del av litteraturen undersøker faktiske forhold i praksis (Moen, 2013; Nordahl et al., 2018; Ødegård & Willumsen, 2012). Selv om viktigheten av et godt, tverrfaglig samarbeid presiseres i flere statlige dokumenter (NOU 2015: 2, 2015; NOU 2019: 3, 2019; St.meld. nr. 6 (2019-2020)), kritiseres samarbeidet mellom instansene fortsatt. Mye av denne kritikken korrelerer med suksessfaktorer for og hindringer av et tverrfaglig samarbeid (Nordahl et al., 2018).

Nordlandsforskning har utført flere studier knyttet til det tverrfaglige samarbeidet mellom PPT og skole (Andrews et al., 2018; Fylling, 2016; Fylling & Handegård, 2009). Forskningen tar for seg mange elementer av landskapet som kan kalles PP-tjenesten. Både organiseringen og kompetansen er kartlagt kvantitativt. PP-tjenestens tosidige mandat er også et element som forskningen tar for seg, som et overordnet utgangspunkt for arbeidet som gjøres. Det er også kartlagt eksisterende utfordringer på feltet, som et grunnlag for videre utvikling av samarbeidet mellom etatene.

2.1.3 Forutsetninger for tverrfaglig samarbeid

Både Glavin & Erdal (2020), Johannessen & Skotheim (2021) og Omdal & Thygersen (2018) beskriver forutsetninger og suksesskriterier med tilhørende utfordringer for et godt, tverrfaglig samarbeid. Forutsetningene og suksesskriteriene henger nært sammen med de hindringene og

utfordringene som finnes, som blir et resultat av suksesskriterier som ikke følges. Faktorene som trekkes frem er i noen grad korrelerende, men også komplementære, og beskriver sammen elementer av betydning for et suksessfullt tverrfaglig samarbeid.

2.1.3.1 Suksesskriterier og hindringer

Et av de sterkeste tegnene på et godt tverrfaglig samarbeid, er når samarbeidet forankres i ledelsen hos etatene. Dette er for å sikre et profesjonelt og rutinebasert samarbeid, slik at enkeltpersoners interesse for samarbeid ikke blir den drivende kraften (Omdal & Thygersen, 2018, s. 53-54). Glavin & Erdal (2020, s. 43) sier også at samarbeidet må forankres i de ulike etaters planer. I tillegg mener de at samarbeidet overordnet må forankres i kommunens planer. Det skaper en forpliktelse fra partene i samarbeidet, og blir forankret i systemet fremfor personene. Slik kan man skape et tverrfaglig samarbeid som kan overleve over tid. Glavin & Erdal (2020, s. 43) mener også at man bør ha en felles plan for alle parter involvert, som arbeides med internt på etatene gjennom planarbeid. Slik vil deltakerne i samarbeidet føle eierskap til samarbeidet, og man unngår potensielle hindringer på veien.

Samarbeidet bør slik også basere seg på felles, realistiske mål, som er godt kommunisert etatene i mellom (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 35). Alle involverte bør være klar over hva man jobber mot, og eniges om disse målene i forkant av samarbeidet. Det kan gjelde systemarbeid så vel som i individsaker. Slik vil det bli mer naturlig å finne felles metoder og strategier for å nå de målene som er satt (Glavin & Erdal, 2020, s. 43). Ulike målsettinger kan også skape vanskeligheter i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2020, s. 41).

En forutsetning for et slikt tverrfaglig samarbeid, er dyp innsikt i hverandres profesjoner (Glavin & Erdal, 2020, s. 45). Det betyr at skolen må vite hva PPT gjør, og hvordan deres profesjon fungerer. De må ha innsikt i etatens mandat, arbeidsmetoder og ressurser. Innsikten er toveis, og PPT må også kjenne godt til skolens rammer og arbeidsmåter. Slik oppnår man gjensidig respekt og tillit, ifølge Johannessen & Skotheim (2021, s. 35), som har en positiv

innvirkning på samarbeidet. Glavin & Erdal (2020, s. 41) presiserer at dårlig kjennskap til hverandres profesjoner kan være en medvirkende årsak til svekket tillit til den andres kompetanse. Man må også sammen ha et realistisk syn på samarbeidsmulighetene. Det betyr at om PPT har svært få ansatte og begrenset med tid og ressurser, må skolen vite det og justere sine forventninger. Konsekvensene av slike forhold kan være lengre ventetid for elever som venter på sakkyndige vurderinger. Det kan også være perioder med mange sykmeldinger eller andre ekstraordinære forhold som må kommuniseres til den andre. Johannessen & Skotheim (2021, s. 35) sier at det realistiske synet på samarbeidsmulighetene forutsettes av en felles forståelse av hva samarbeid er.

Et suksesskriterium som fremmes av flere, er opplevelsen av nødvendighet og nytte (Glavin & Erdal, 2020; Johannessen & Skotheim, 2021). «Samarbeidet må være en arbeidsmetode for å nå et mål, det er ikke et samarbeid for samarbeidets skyld» (Glavin & Erdal, 2020, s. 43). Aktørene må kjenne på at samarbeidet, gjennom møtevirksomhet eller andre ting, er nødvendig. PPT må føle at skolens utfordringer faktisk er noe de kan bistå med, og skolen må føle at systemarbeid med PPT er nødvendig for å heve kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Glavin & Erdal (2020, s. 41) beskriver pålagt samarbeid som en mulig utfordring. Samarbeid som bestemmes ovenfra og ned, hvor aktørene er pålagt å delta selv om man ikke ser behovet, skaper et dårlig utgangspunkt for et samarbeid. Forfatterne trekker frem deltakelse og opplevelse av medbestemmelse som faktorer som kan motvirke en negativ holdning.

Det må slik være enighet om hva som er viktige oppgaver og på hvilken måte oppgavene skal løses (Glavin & Erdal, 2020, s. 43). Det skaper også en følelse av nytte hos aktørene. Løsningene må oppleves som stimulerende og meningsfulle, og etatene må erkjenne hverandres kompetanse inn i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2020, s. 43). Her kan det oppstå hindringer og motstand i samarbeidet. Om aktørene ikke føler nytte i møte med den andre, gjennom at samarbeidet får uheldige konsekvenser, vil det få varige følger i videre samarbeid. Man må sørge for en balanse i det man gir og det man får tilbake (Glavin & Erdal, 2020, s. 41).

Tidsperspektivet i et samarbeid må slik tas på alvor. Samarbeidet er avhengig av at partene opplever gjennomføringsevne. Om det går for lang tid, svekkes tiltroen til dette, og slik også troen på samarbeidet. For en underbemannet etat kan dette vise seg vanskelig. I en travel hverdag vil man sortere oppgaver etter de sterkeste behovene. Her ender man opp med en prioritierungsliste over «kan»- og «skal»-oppgaver, der «skal»-oppgavene, det som MÅ gjøres, blir prioritert, mens «kan»-oppgaver forsvinner og glemmes i arbeidsmengden. Mange samarbeid havarerer i denne prioritierungsprosessen (Omdal & Thygersen, 2018, s. 53-54). «Skal»-oppgaver i denne sammenhengen blir ofte utarbeiding av sakkyndige vurderinger for PPT sin del, individdelen av PP-tjenestes mandat (Opplæringslova, 1998). Det er fordi elever har en lovfestet rett til å få sin sakkyndige vurdering innen rimelig tid (KS, 2019) og gir klageadgang (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 182). Eksempel på «skal»-oppgaver kan være oppfølging av henvendelser fra lærere og foreldre, eller personlig kompetanseheving, som faller under de sakkyndige vurderingene på prioritierungslista. Underbemanning og ressursmangel trekkes frem av Glavin & Erdal (2020, s. 41) som et hinder inn i et tverrfaglig samarbeid. De viser til tverrfaglig samarbeid generelt som en «kan»-oppgave som fort blir nedprioritert i en hektisk hverdag. Her kan partene oppleve av det tverrfaglige samarbeidet tar av tiden som de heller skulle prioritert på andre ting i jobben sin.

Mange av de suksesskriteriene som allerede er nevnt, baserer seg på kommunikasjon, samhandling og relasjoner. Respekt, tillit og trygghet er begreper som trekkes frem av forskerne som viktige momenter i et tverrfaglig samarbeid (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 35). Glavin & Erdal (2020, s. 37) peker på respekt som «en grunnleggende verdi i alle relasjoner». Relasjonsbygging blir sådan viktig i et tverrfaglig samarbeid. Langvarige blikkjentprosesser, som for eksempel fagdager, møter og lunsj, treffer ikke alle like godt. Selv om slike former er positivt for samarbeidet, vil de ikke ha tilstrekkelig styrke inn i det tverrfaglige samarbeidet. Det gode tverrfaglige arbeidet sikres derimot best gjennom rutiner og kvalitetssikringer der de ansatte blir tatt på alvor og føler reel nytte av samarbeidet. «Gode intensjoner og fromme ord blekner raskt i en travel hverdag» (Omdal & Thygersen, 2018, s. 53-54). Aktørene må ha tillit til hverandre og stole på hverandres kunnskaper inn i det

tverrfaglige samarbeidet. Gjensidig respekt må også være til stede, og man må anerkjenne hverandres unike fagkunnskap (Glavin & Erdal, 2020, s. 44). Johannessen & Skotheim (2021, s. 35) påpeker at «tryggheten utvikler seg gjennom erfaringer som viser at et samarbeid innfrir målet, som igjen gir positive ringvirkninger i bygging av respekt og tillit».

Derfor er det en viktig faktor at de ulike aktørene har kjennskap til hverandres kompetanse. Dette fordi det er viktig å ta i bruk den kunnskapen som finnes, samtidig kunne tilføre kunnskap som er tilpasset mottakerens kunnskapsnivå. Innenfor en etat kan det oppstå et stammespråk. Begreper blir hverdagstale innenfor en gruppe, det er ikke gitt at grupper de samarbeider med bruker de samme begrepene. De kan derfor ikke forstå enkelt begreper som blir brukt. Omdal og Thygersen (2018) skriver at det er viktig for et system og utvikle et språk som «inviterer til og muliggjør samarbeid, fremfor ekskludering av omverdenen».

2.1.5 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten eller PPT) er en instans som finnes i alle kommuner i Norge, slik det står forankret i opplæringslovens § 5-6 (Opplæringslova, 1998). Johannessen & Skotheim (2021, s. 174) påpeker at «PP-tjenesten er et støttesystem som vi ikke finner i andre land». PP-tjenesten ble dannet i 1948, hvor utgangspunktet var å identifisere elever som ikke mestret det ordinære pensumet. I dag er PP-tjenesten den lovpålagte sakkyndige instansen som skal foreta sakkyndige vurderinger, i tillegg til å støtte skolen i organisasjons- og kompetanseutvikling. Etaten har slik fått et tosidig mandat som de skal utøve parallelt (Opplæringslova, 1998). Med dette kan man si at PP-tjenestens oppgave er å være en kompetent støttespiller til skolen og læreren (Strand, 2020).

Utdanningsdirektoratet beskriver PP-tjenestens arbeid slik: «PP-tjenesten skal hjelpe barn, elever, lærekandidater, lærlinger, praksisbrevkandidater og voksne med behov for særskilt tilrettelegging. Hensikten er at de får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk

tilbud. PP-tjenesten skal også hjelpe barnehager og skoler med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov» (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

2.1.5.1 Organisering

«Opplæringsloven pålegger kommuner og fylkeskommuner å ha en PP-tjeneste, men der legges få sentrale føringer på hvordan tjenesten skal være organisert» (Fylling & Handegård, 2009). Johannessen & Skotheim (2021, s. 175-176) gjør rede for PP-tjenestens organisering, både internt og eksternt. Ekstern organisering handler om ulike eierskapsmodeller, om tjenesten dekkes av kommune eller fylkeskommune og antall kommuner hvert kontor har ansvar for. Intern organisering, på den annen side, handler om hvordan hvert PP-kontor organiserer arbeidet internt på enheten. Fylling (2016) påpeker at forskning på området viser stor forskjeller i organiseringen i PPT, både på eksternt og internt nivå. «Det er opp til den enkelte kommunen og fylkeskommunen hvordan PP-tjenesten skal organisere kontoret internt». Her trekkes det frem ulike måter å organisere seg på; noen parer opp rådgiver og enhet, andre gjør en aldersbestemt inndeling mens noen baserer organiseringen sin på kompetansen som eksisterer internt (Andrews et al., 2018; Johannessen & Skotheim, 2021, s. 176). Fylling & Handegård (2009) viser til statistikk hvor 52% av PP-kontorene er organisert gjennom en fast kontaktperson for de ulike enhetene, noe KS (2019) viser til som et suksesskriterium for det tverrfaglige samarbeidet. Videre viser statistikken at ved «22% av kontorene har skolene faste kontaktpersoner med fast arbeidstid eller faste dager på skolen». Organiseringen av arbeidet internt kan sies å ha en nær sammenheng med hvordan kontorene tolker og praktiserer sitt tosidige mandat, og Johannessen & Skotheim (2021, s. 176) konkluderer med at «PP-tjenestens interne og eksterne organisering [har] betydning for hvor *tett på* tjenesten kan være i arbeidet for en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring»

2.1.5.2 Kompetanse

Kompetansen i PP-tjenesten er ulik fra kontor til kontor. Rådgivernes ulike utdanning og arbeidserfaring danner grunnlag for ulikhetene i kompetanse. Flere påpeker at det stilles høye

krav til kompetanse i PP-tjenesten (Fylling & Handegård, 2009; Johannessen & Skotheim, 2021, s. 184). Samtidig sier Johannessen & Skotheim (2021, s. 184) at selv om det ser ut til at det eksisterer en høy faglig kompetanse i PPT, viser forskning at det ikke alltid eksisterer den riktige kompetanse. Statistikk viser imidlertid at pedagogisk og spesialpedagogisk utdanning er dominerende (Fylling & Handegård, 2009; Johannessen & Skotheim, 2021, s. 176), og noen operer med så mange som 78% av de ansatte i PPT med denne utdanningen. Psykologifaglig- (13%) og sosialfaglig (9%) bakgrunn utgjør resterende ansatte (Omdal & Thygersen, 2018, s. 198), selv om Fylling & Handegård (2009) viser til en minkende trend i ansatte med sosialfaglig bakgrunn.

2.1.5.3 Rammeverk og overordnede føringer

PP-tjenestens mandat er i skolesammenheng først og fremst forankret i opplæringslovens § 5-6 (Opplæringslova, 1998). Her beskrives etatens tosidige mandat gjennom individ- og systemrettet arbeid. Mandatet påpekes også i en del overordnede dokumenter tilknyttet skolesektoren (Utdanningsdirektoratet, 2016, 2017a, 2017b, 2021b).

Mandatet

PPT ble i utgangspunktet dannet som et støttesystem for skolene med fokus på individrettet arbeid (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 175). Etaten ble dannet i etterkrigstiden, nærmere bestemt i 1948, som en konsekvens av norsk skoles utvikling. Skoleloven av 1955 erklærte en individuell rett til støtteundervisning hvor målet var å skille ut elever som hadde behov for støttetiltak i skolen. Historiens bakside er mørk, og forteller om barn og unge som ble utsatt for segregering og ekskludering som en konsekvens av sine mangler (Moen, 2016). Først når opplæringslovene ble samlet til én lov i 1998, utvidet PP-tjenestens mandat seg fra individperspektivet til å også inkludere systemarbeid (Opplæringslova, 1998).

Johannessen & Skotheim (2021, s. 182) sier at PP-tjenesten har mest legitimitet knyttet til sitt individarbeid, fordi dette er forankret i loven og gir aktørene klagerett om en sakkyndig vurdering ikke foreligger innen rimelig tid. Samtidig har det nasjonalt vært et overlegent fokus på systemarbeidet de siste årene, blant annet gjennom flere kompetanseløft i PPT (Andrews et al., 2018; Lie et al., 2003; Utdanningsdirektoratet, 2021a) med dette som fokus. Systemarbeidet har også fått oppmerksomhet i andre overordnede dokumenter (NOU 2003: 16; St.meld. nr. 030 (2003-2004)). Forskning peker på balanseringen mellom sakkyndighetsarbeid og organisasjons- og kompetanseutvikling som en utfordring for PPT (KS, 2019).

PP-tjenestens individmandat handler i bunn og grunn om det sakkyndighetsarbeidet som gjøres. Når det er bekymringer rundt enkeltelever i skolen, kan man kontakte PPT for bistand, en prosess som kan bunne ut i en sakkyndig vurdering hvor eleven kan få behov for spesialundervisning (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 179). I denne sammenhengen er det utarbeidet en spesialpedagogisk tiltakskjede som tar for seg hvordan individsaker skal forløpe i seg, både i skolen og hos PPT. Tiltakskjeden må sees i sammenheng med samarbeidet som gjøres mellom stat, kommune, skole, foreldre og eleven. Den er ment til å skape et samarbeid mellom alle aktørene slik at eleven skal bli møtt i skolen på best mulig måte. Lover og retningslinjer påtvinger dette samarbeidet og sikrer elevens rettigheter (Herlofsen, 2013). Tiltakskjeden sikrer elevens rettigheter og legger press på skole og skoleeier om å ivareta den enkelte eleven. Det er også ment at tiltakskjeden skal være til støtte for skolene underveis i prosessen. Tiltakskjeden kobles inn fra det meldes opp en elev fra en enkeltlærer og til sakkyndig vurderer retten til spesialundervisning (Befring et al., 2019, s. 218-219). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden baserer seg på seks faser; førhenvisningsfasen, henvisningsfasen, sakkyndighetsfasen, vedtaksfasen, plan- og oppfølgingsfasen og evalueringsfasen (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 202), korrelerende med Befring et al. (2019, s. 219).

Systemmandatet på sin side, lar seg ikke forklare like lett. Systemrettet arbeid har fortsatt til gode å erkjennes en allmennkjent definisjon, og det mangler sentrale føringer for hva systemrettet arbeid er og hvordan det skal gjøres (Fylling & Handegård, 2009).

Konsekvensene blir et handlingsrom for egne tolkninger av mandatet, noe som fører til at systemrettet arbeid vil vise seg på ulike måter kommunene imellom (Johannessen & Skotheim, 2021). Utdanningsdirektoratet (2017a) har utarbeidet eksempler på hva PP-tjenestens systemrettet arbeid kan innebære. Der står blant annet deltakelse i tverrfaglige team, være et bindeledd til andre hjelpeinstanser, bistand i utviklingsprosjekter på skolen eller i individsaker som kan styrke skolens generelle kompetanse og kursing av lærere, ledere og foreldre i faglige, sosiale, strukturelle eller organisasjonsmessige temaer.

Utdanningsdirektoratet har også utarbeidet kvalitetskriterier for PP-tjenesten, som en hjelp for kommunene og fylkeskommunene med å utvikles sine respektive tjenester (Utdanningsdirektoratet, 2016). Kvalitetskriteriene går blant annet ut på at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende, de skal bidra til tidlig innsats og være tilgjengelige. Johannessen & Skotheim (2021, s. 187) beskriver tett samarbeid, hvor PPT er tett på, som er avgjørende faktor for disse kvalitetskriteriene. «Eleven og foreldrene blir den tapende parten når PP-tjenesten ikke er tett på i samarbeidet».

[Et kritisk blikk på PPT](#)

Tolkningen og praktiseringen av det tosidige mandatet har i senere tid vært utsatt for mye kritikk, først og fremst fordi PPT fortsatt er for individrettet i sitt arbeid. Nordahl-utvalget kom med sin rapport om det norske spesialpedagogiske feltet tilbake i 2018 (Nordahl et al., 2018). Utredningen ble gjort etter forespørsel fra kunnskapsdepartementet, og ekspertutvalget konkluderer med flere nedslående funn om det spesialpedagogiske systemet i Norge. «Det eksisterer i dag et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (Nordahl et al., 2018, s. 7). Rapporten trekker frem at ansatte uten pedagogisk eller spesialpedagogisk utdanning i stor grad får ansvar for opplæringen av elever med behov for særskilt tilrettelegging. Et lite paradoks at de elevene

som trenger det mest, ofte får hjelp av de minst kompetente i skolen. Tidsperspektivet kritiseres også av Nordahl-utvalget, de mener at elever ikke får hjelp tidlig nok og at det tar for lang tid før tiltak iverksettes, i strid med tidlig innsats som har vært et satsningsområde i skolesektoren i nyere tid. Noe av kritikken retter seg også spesifikt mot den pedagogisk-psykologiske tjenesten, som ekspertutvalget mener er blitt for individorientert og bruker for mye tid på å utarbeide sakkyndig vurdering.

I stortingsmeldingen «tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (St.meld. nr. 6 (2019-2020)) varsles en kompetanseheving på det spesialpedagogiske feltet. Stortingsmeldingen kommer som et resultat av blant annet Nordahl-utvalgets utredning (Nordahl et al., 2018). Kompetanseløftet, som hadde oppstart 21.september 2021, skal styrke kompetansen på hele laget rundt barna og elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). For PP-tjenestens del trekker kompetanseløftet frem et mål om «at PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler, slik at de i større grad kan bidra til å forebygge vansker og tilpasse tilbudene til mangfoldet i barne- og elevgruppa».

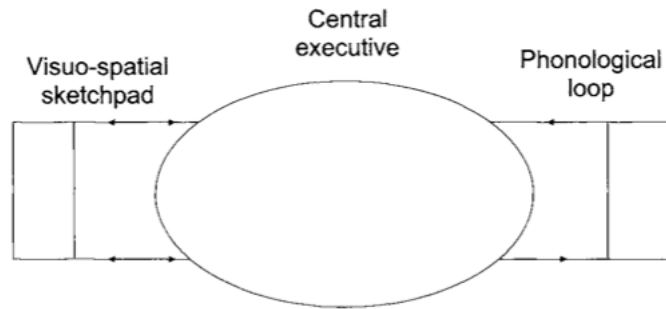
Kompetanseløftet kan sees i sammenheng med forslag til ny opplæringslov som går på høring så sent som i 2022. Opplæringslovutvalget mener PP-tjenestens mandat bør utvides, fra mye arbeid rettet mot individsaker til å i større grad inkludere systemoppgaver knyttet til kompetanseheving og organisasjonsutvikling i kommunene, fylkeskommunene og ut på de ulike enhetene (NOU 2019: 23, 2019). Noe av det samme kan vi finne igjen i Hurdalsplattformen som regjeringen la frem etter valgseieren høsten 2021 (Regjering utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet, 2021). Her presiserer regjeringen at de vil «styrkje tidleg innsats i skulen, blant anna ved å leggje til rette for fleire spesialpedagogar og annan spesialkompetanse som kan gi elevar rask og ubyråkratisk oppfølging». Selv om systemarbeidet presiseres i disse dokumentene, er retningslinjer og føringer for hvordan det skal utføres fortsatt fraværende.

2.2 Arbeidsminne

I problemstillingen blir samarbeidet rundt elever med utfordringer med arbeidsminnet løftet fram. Arbeidsminnerelaterte tema er også en sentral del av intervjuguiden inn mot både PP-tjenesten og lærerne. Teori om hva arbeidsminne er, og hvilke funksjoner det innehar inn mot læring er derfor sentralt for oss i vår oppgave. Teorien er vårt sammenligningsgrunnlag for videre analyse. I intervjuguiden er det også vist ett informasjonsbilde til informantene om arbeidsminne. Dette bildet grunner i teori som er tatt med i oppgaven.

Arbeidsminne er å regne som en del av det man overordnet kaller eksekutive funksjoner. Eksekutive funksjoner er et sett kognitive prosesser som er nødvendige for å ha kontroll over egen atferd, prosesser som styres i frontallappen (Befring et al., 2019, s. 531). Begrepet «eksekutiv» viser til frontallappens styrende og kontrollerende funksjoner med planlegging, selvregulering, arbeidshukommelse, kognitiv fleksibilitet og impuls kontroll som sentrale ferdigheter.

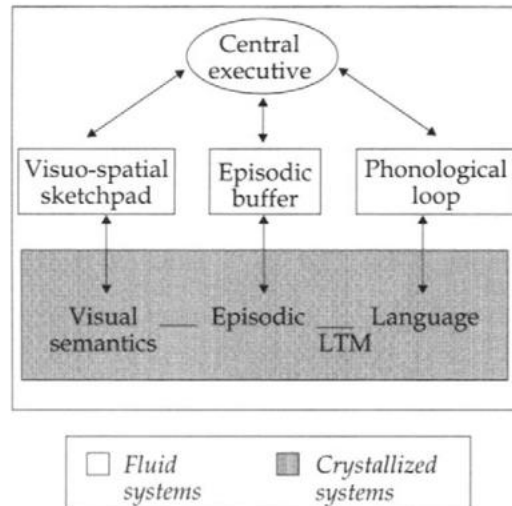
Arbeidsminne kan svært forenklet forklares som evnen til å prosessere informasjon, lagre informasjon i og hente informasjon ut fra langtidsminnet (Baddeley, 2006, s. 4). Det handler om evnen til å holde på informasjon og bruke den til å utføre kognitive oppgaver. I skolesammenheng kan vi knyttet dette til evnen en elev har til å holde på kunnskapen man tilegner seg gjennom undervisningen, for så å bruke den til å utføre kognitive oppgaver på egenhånd. Historisk sett ble arbeidsminne et viktig objekt i forskningssammenheng på midten av 1900-tallet (Atkinson & Shiffrin, 1968; Posner & Rossman, 1965). Frem til dette hadde forskningen konsentrert seg om forholdet mellom korttidsminne (STS) og langtidsminne (LTS). Det var også utgangspunktet for det virkelige gjennombruddet som kom i 1974 (Baddeley & Hitch, 1974). Her presenter forfatterne en modell for arbeidsminne. «...we have tried to make a case for postulating the working memory-LTS system as a modification of the current STS-LTS view». -



Figur 2-1: Arbeidsminnet (Baddeley & Hitch, 1974)

Forfatterne presenterer arbeidsminnet som et eget, tredelt system, med visuospatial rableblokk og fonologisk loop som underordnede systemer til den sentrale styringsenheten (Baddeley, 1996). Visuospatial rableblokk og fonologisk loop sier noe om hvilken informasjon som prosesseres i disse delene. Det fonologiske er persepsjon av lyd, prosessering av det man hører. I skolesammenheng kan dette for eksempel være det læreren sier. Visuospatial rableblokk viser til det visuelle, persepsjonen av det man ser. Her prosesseres for eksempel det læreren skriver på tavla eller det eleven selv ser eller leser i boka.

Modellen til Baddeley & Hitch har utviklet seg siden opprinnelsen tilbake i 1974, og Baddeley (2000) lanserer episodisk buffer som en fjerde komponent i arbeidsminnet. Episodisk buffer er prosessering av hele, sammensatte episoder, ikke utelukkende fonologiske eller visuelle inntrykk. Det kan være episoder som omfatter persepsjon av flere sanseinntrykk samtidig, og som dermed prosesseres og lagres sammen. Slike komplekse episoder kan i skolesammenheng være innlæring av nye bokstaver, hvor man ser, hører, sier og skriver bokstaven samtidig. Utviklingen revitaliserer den originale modellen, og episodisk buffer blir en av tre systemer underlagt den sentrale styringsenheten.



Figur 2-2: Episodisk buffer introduseres som en tredje komponent, likestilt med fonologisk loop og visuospatial rableblokk, underordnet den sentrale styringsenheten (Baddeley, 2000)

Modellen regnes fortsatt i dag som et viktig bidrag på feltet, og brukes hyppig når arbeidsminnet skal beskrives og diskuteres. Baddeley & Hitch kritiseres likevel for å overforenkle et særs komplisert tema. Forfatterne løfter også frem slik kritikk av eget verk (Andrade, 2002), men påpeker at denne problemstillingen var en del av utarbeidelsen av modellen, og forsvarer teoriens nokså enkle fremstilling. Simpelheten gjør modellen overkommelig og forståelig, som også var formålet med utarbeidelsen (Andrade, 2002), men innehar gjennom forenklingen sine mangler. En modell er alltid en forenkling av virkeligheten. Forenklingen kan også sies å være formålet med utarbeidelsen; man ønsker å ta noe abstrakt og komplisert og gjøre det konkret og forståelig (Tranøy, 2021). Likevel mottar teorien lignende kritikk fra Pascual-Leone (2000), som trekker frem sin egen modell, «Theory of Constructive Operators (TCO)», som en mer egnet og utfyllende modell for å forklare arbeidsminnet. TCO er en mer komplisert teori som bygger på Piaget og hans kognitive skjematenkning (Pascual-Leone & Goodman, 1979). Modellene settes også i sammenheng og undersøkes som komplementære teorier som sammen kan forklare fenomenet (Andrade, 2002; Baddeley & Hitch, 2000; Pascual-Leone, 2000). Selv om forfatterne naturligvis ser sammenhenger og likhetstrekk, konkluderer man samtidig med at modellene er svært ulike.

2.2.1 Omfang/Utbredelse/korrelasjon

Arbeidsminneutfordringer kan være en enkeltstående utfordring, men ofte ser man utfordringene i kombinasjoner med andre vansker. Kjennetegnene, som mange er ganske generelle, korrelerer med symptomer på andre vansker og kan være en av årsakene til at arbeidsminneutfordringer i stor grad behandles som en del av et større vanskebilde og i kombinasjon med andre vansker og diagnoser. Det finnes derfor lite tall og forskning på omfanget av arbeidsminneproblematikk alene. På den annen side ønsker man i skolesammenheng å finne ut av vansker for å kunne tilrettelegge undervisningen og hjelpe disse elevene. Dermed spiller det liten rolle om utfordringene er en del av noe større eller oppstår helt alene. Tilretteleggingen blir den samme. Dette skal vi snakke mer om i delkapittel 2.1.3.

Forskningen har funnet sammenhenger mellom arbeidsminnet og andre vansker i skolesammenheng. Forskerne kan peke på korrelasjon mellom arbeidsminnet og vansker som ADHD (Koepler et al., 2017; Rapport et al., 2008), lese- og skrivevansker (Burns et al., 2018; Gray et al., 2019), matematikkvansker (Andersson & Lyxell, 2007; Bos et al., 2013; Bull et al., 2008; Holmes & Adams, 2007; Kyttälä et al., 2010; Kyttälä & Lehto, 2008; Passolunghi & Siegel, 2004) og språkvansker (Baddeley, 2003; Smolak et al., 2020). I boka «spesialpedagogikk» (Befring et al., 2019) viser forfatterne til en sammenheng mellom arbeidsminnet og alle disse vanskene, i tillegg til autismespekterforstyrrelser. Korrelasjonene sier noe om arbeidsminnets utbredelse, hvor ofte man møter barn med slike utfordringer i skolen og påpeker dermed viktigheten av å ha kunnskap om tema. Arbeidsminnets betydning i disse vanskene er det derimot uenigheter om. Forskere strides også rundt spørsmålet om arbeidsminnet er en del av diagnosebildet, eller om svekket arbeidsminne kan være grunnen til diagnosen. Det er et område man trenger mer forskning på i fremtiden.

2.2.2 Arbeidsminneutfordringer i skolen

Arbeidsminneutfordringer kan vise seg på ulike måter, ofte i sammenheng med andre vansker. Men arbeidsminneutfordringer kan også være en enkeltstående vanske elever kan ha. I dette delkapittelet skal vi se nærmere på kjennetegn på et svekket arbeidsminne og hvordan det kan se ut i skolesammenheng. Videre skal vi gå nærmere inn på hva man kan gjøre for å hjelpe elever med slike utfordringer i skolen.

2.2.2.1 Kjennetegn

En elev med utfordringer med arbeidsminnet er det høy sannsynlighet for at de fleste lærere støter på i løpet av sin karriere. Vi kan tro at omfanget elever med utfordringer med arbeidsminne er stort fordi arbeidsminneproblematikken korrelerer i høy grad med de diagnosene som har stort omfang i skolen. En utfordring er å kunne skille ut hvilke utfordringer som er knyttet til arbeidsminneproblematikken, og hva som kan knyttes til den øvrige diagnosen. I boken «Working memory and education» skildrer de en studie hvor elever på 5 og 6 år med arbeidsminneutfordringer ble observert i et klasserom over tid. Ut ifra dette kunne de peke på noen variabler hvor elevene hadde utfordringer sammenlignet med de andre elevene (Pickering, 2006, s. 223-226).

Den hyppigste observasjonen de viste til i studiet var at elevene glemte instruksjoner fra læreren. Spesielt om instruksjonen var lang så man at elevene strevde med å få med seg det som ble sagt. Et annet moment var at instruksjoner som avvek fra klasseromsrutiner ofte ble glemt hos de aktuelle elevene (Pickering, 2006, s. 226).

Elevene klarte ikke håndtere simultane prosesser. Arbeidsminnet til elevene som strevde klarte ikke håndtere oppgaver som ble for komplekse. Studien knytter derfor arbeidsminne opp mot kapasitet, eleven slet med oppgaver som krevde at hjernen fulgte flere prosesser samtidig. Studien eksemplifiserte dette ved telling. Telling er en kompleks prosess for

arbeidsminne fordi du skal husketallrekken, hva du har telt, og til slutt huske hvorfor du telte i det hele tatt. Elevene viste også utfordringer med å peke ut ting fra tekst. Prosesseringen ved lesing og avkoding samt huske hva du hadde lest og til slutt finne tingen viste seg å være for utfordrende for elevene. En annen oppgave elevene i studien som beskriver arbeidsminneutfordringen er når de fikk en oppgave med en tallrekke. 1-2-4-5-6-7-8-9, hvilket tall er borte? Slike oppgaver ble vanskelig fordi den krever at eleven skal telle huske, sett i sammenheng med forkunnskaper og resonere seg fram til et svar(Pickering, 2006, s. 227-228).

Elevene i studien mistet tråden i komplekse oppgaver. I forbindelse med lesing var utfordringene å avkode, deretter huske hva bokstavene ble til sammen, og til slutt få ut en setning og forstå meningen. Dette ble for mye for prosesseringsevnen til disse elevene. De samme utfordringene kom i forbindelse med skiving(Pickering, 2006, s. 228-229).

Å huske spesifikke hendelser som har skjedd for relativt kort tid siden er det som refereres til som den episodiske buffer. Dette viste seg også i forskningen hvor elevene som strevde med arbeidsminne slet med å gjenkalle hendelser, elevene viste også selv om sine begrensinger. Når læreren sa at de måtte øve på ordene til morgendagens test så reagerer eleven med å slå seg i panna, og si «om jeg bare kunne husket»(Pickering, 2006, s. 229-230).

Studiet peker også på andre fellestrekk som viste seg i utvalget. Elevene melde seg sjeldent eller aldri frivillig til noe i klasserommet. Elevene var også reservert i diskusjoner i klassen. Et annet trekk var at elevene forenklet oppgavene de fikk så langt det lot seg gjøre. Elevene unngikk de oppgaver og utfordringer som de hadde erfart at de strevde med. Dette kan også bidra til at elevene blir hemmet i læringen fordi de unngår det de aller helst burde trent på. Studien peker på at dette kan bidra til å øke utfordringene til elevene (Pickering, 2006, s. 230-231). Studien viser at arbeidsminneutfordringer kan vise seg ved at elevene sliter med

instruksjoner fra læreren, simultane prosesser, komplekse oppgaver, huske eller gjenkalle fram informasjon og hendelser.

Samtidig er det viktig å huske på at arbeidsminne består av flere deler som nevnt i kapittel 2.1. En elev kan være svak på en eller flere deler i ulik grad, Man kan ha dårlige visuospatiale ferdigheter samtidig som man har gode fonologiske ferdigheter. Dette gjør at de som strever med arbeidsminneutfordringer kan fremstå som svært forskjellige. Slik begrunner man i teorien at tilrettelegging bør inneholde flere modaliteter, slik at elevene får informasjon gjennom flere sanseinntrykk (Pickering, 2006).

2.2.3 Forskning hjelp, støtte og virkemidler trening

I vår masteroppgave blir informantene spurt om hvordan de tilrettelegger for elever med utfordringer med arbeidsminne. Dette kapittelet er laget for å gi svarene et teoretisk sammenligningsgrunnlag. Teorien beskrevet under er fra bøker skrevet i 2018 og 2021. Det er med på å forsterke gyldigheten til virkemidler og trening til utgivelsespunktet til oppgaven. Arbeidsminnet blir ofte forklart som bruken til langtidsminne. Dette er fordi informasjon bearbeides i arbeidsminnet og lagres i langtidsminet (Kamiński 2017). Dette viser at arbeidsminne er sentralt for all læring og virkemidler og støtte kan passe alle elever, og ikke bare de med utfordringer med arbeidsminne. «Arbeidsminnet kan forstås som RAM, ikke selve harddisken, med den beklagelige forskjellen at den ikke kan oppgraderes.» Forskning heller mot at de eksekutive funksjonene, deriblant arbeidsminne, ikke kan trenes. Pedagogiske grep bør derfor bidra til å kompensere for de svake funksjonene i hjernen. Det gir ikke mening å sammenligne hjernefunksjoner med muskler. Trening over tid har i denne sammenhengen liten effekt (Rønhovde, 2018, s. 124). Derimot må de pedagogiske grepene innebære å jobbe med «backup» strategier som kan hjelpe hjernen med å kompensere for dens svakheter. Om en elev teller på fingrene er det en «backup» strategi for at hjernen ikke klarer slike prosesser av seg selv. I et slikt tilfelle kan et pedagogisk grep være og hjelpe med å utbedre denne backup-strategien istedenfor og hjelpe med å ta den i bruk (Routley, 2021, s. 3).

Arbeidsminne er der konsentrasjonsevne til eleven sitter. En med utfordringer med arbeidsminne vil ha større utfordringer med å konsentrere seg. Pedagogisk sett bør læreren ta hensyn til dette når man planlegger opplegg for elever. I tilrettelegging for en elev med arbeidsminneutfordringer bør man huske på at konsentrasjonen noe tidligere enn det som forventes av resten av klassen (Rønhovde, 2018).

Under har vi samlet tips for tilrettelegging fra boken til Rønhovde (2018) og i boken «Working memory in the primary classroom» av Catherine Routley (2021). Disse to forfatterne peker på flere punkter som læreren kan bruke inn mot tilrettelegging for elever med arbeidsminneutfordringer.

- Jobb innenfor barnets minneperspektiv, ikke se på barnet som lat. Men som en som ikke klarer å få det til.
- Del opp informasjon tilpasset disse elevene, ikke rad opp masse informasjon som barnet vil glemme. Del det heller opp i mange deler.
- Visuell støtte. Bilder og huskelapper på elevens pult er gunstig da elevene sjeldent ser rundt seg i rommet etter informasjon.
- Lag visuelle elementer til støtte på oppgavearkene. Gjerne relativt store.
- Bruk visuelle hjelpemidler når du skal lære vekk nye begreper.
- Visuell støtte til muntlig informasjon. På denne måten kommuniserer du til flere deler av arbeidsminnet samtidig.
- Bruk konkreter i innlæringen.

Som nevnt i kapittel 2.1.2.1 viser arbeidsminneutfordringene seg ved at elevene sliter med instruksjoner fra læreren, simultane prosesser, komplekse oppgaver, huske eller gjenkalle fram informasjon og hendelser. I tilretteleggingen må lærer ha dette i bakhodet i utarbeidingen av tiltak for å behjelpe elever med slike utfordringer (Pickering, 2006).

Arbeidsminne består også av flere deler som vist i kapittel 2.1. Å spille på flere av de ulike delene kan være gunstig når man lager undervisning for elever med arbeidsminneutfordringer. Dette kan gjøres gjennom å koble på flere sanser, jobbe med konkrete og liknende (Baddeley, 2000).

3. Forskningsmetode og empirigrunnlag

I vår tilnærming har vi valgt et kvalitativt forskningsdesign basert på Maxwells interaktive modell (2008). Empirien består av et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2021) med 10 informanter, 5 rådgivere i PPT og 5 matematikklærere på barneskolen, og dataene er analysert gjennom refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022).

I dette kapittelet ønsker vi å utøve transparens gjennom å vise frem forskningen som er gjort i sin helhet. Vi vil først presentere vårt vitenskapsteoretiske grunnlag og valgt metode. Deretter vil selve forskningsprosessen legges frem; her går vi inn på informantene, intervjuene og intervjusituasjonen før forskningens pålitelighet, gyldighet og forskningsetiske betraktninger tydeliggjøres mot slutten.

3.1 Forskningsdesign

3.1.1 Kvalitativ forskningstradisjon

Forskning er tradisjonelt delt mellom det kvalitative og det kvantitative. Den kvalitative forskningstradisjonen har som formål å undersøke et fenomen i dybden, representert gjennom de subjektive perspektivene hos informantene, fremfor en mer statistisk tilnærming i bredden, slik kvantitativ forskning drives. Kvantitativ forskning har gjerne et stort utvalg informanter eller respondenter, hvor dataene er relativt overfladiske sammenlignet med data innhentet kvalitativt. Den store fordelene med kvantitativ forskning er mengde data man får innhentet, typisk gjennom et spørreskjema, som gjør forskningen mer representativt for en større populasjon (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89). Kvalitativ forskning på sin side har vanligvis langt færre informanter/respondenter, men samler inn data av større kvalitet i form av dybdekunnskap. Man får færre svar, men desto mer data per svar (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95).

Forskningsobjektet i dette prosjektet er samarbeidet mellom skolen og PPT, et forskningsobjekt som ikke lett lar seg måle på en skala. Vårt mål i dette prosjektet vektlegger

læreres og PP-rådgiveres perspektiver gjennom opplevd kvalitet i samarbeidet dem imellom. Kvåle & Brinkmann (2021, s. 95) skriver at «hovedformålet med kvalitativ forskning har siden dens opprinnelse vært å beskrive og forstå «den andre»». Slik begrunner vi vårt valg av en kvalitativ tilnærming i dette prosjektet.

3.1.2 Forskningsdesign

En studie kan designes på mange forskjellige måter. Vi har valgt et kvalitativt forskningsdesign basert på Maxwells (2008) «interactive model». Maxwell presenterer et forskningsdesign med 5 interaktive komponenter, i betydningen at komponentene ikke plasserer seg lineært etter hverandre, men påvirker hverandre gjensidig gjennom hele prosessen. «Research design should be a reflexive process operating through every stage of a project» (Maxwell, 2008, s. 214). Designet har vi valgt fordi vi mener den interaktive delen er viktig i forskningsprosessen, spesielt i en masteroppgave som har et kort tidsperspektiv. Designet skaper et rom for å gjøre endringer og utbedringer i alle delene av forskningen underveis i prosjektet. Som førstereis på forskningsfeltet er dette rommet ekstra viktig. Alle delene av prosjektet påvirker hverandre slik at forskningen naturlig blir en helhet, slik som Braun & Clarke (2022, s. 7) også påpeker gjennom begrepet kvalitativ sensibilitet. Endringer i våre mål eller i problemstillingen får konsekvenser for alt annet som gjøres. For oss som forsker sammen fra to ulike deler av landet, hjelper designet å strukturere helheten og sikre den røde tråden.

Som en grunnstein i all forskning ligger vitenskapsteoretiske standpunkt hos forskerne som former hva man tilnærmer seg og hvordan man tilnærmer seg ulike fenomener. I denne kvalitative forskningen har vi tatt utgangspunkt i et design av Maxwell (2008) med tematisk analyse som metode for analysen av datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Disse er plukket ut på bakgrunn av et felles vitenskapsteoretisk grunnlag. I kvalitativ forskning står subjektet sentralt, og i kvalitative intervju er man ute etter subjektive meninger og opplevelser. Målet er ikke å fremstille universelle sannheter, men å se de ulike subjektive synspunktene i sammenheng med hverandre. «An interest in process and meaning, over cause and effect»

(Braun & Clarke, 2022, s. 7). Ontologisk og epistemologisk blir dette en idealistisk og konstruktivistisk tilnærming til forskningen (Høgheim, 2020). De ulike teoretiske bidragene går også godt overens med en fenomenologisk tilnærming, hvor målet er å se sammenhenger mellom de ulike subjektive sannhetene man innhenter fra sine informanter (Creswell & Pott, 2016, s. 57).

Maxwells design er basert på fem komponenter; goals, conceptual framework, research questions, methods og validity. Våre mål kommer tydelig frem i oppgavens innledende del, sammen med forskningsspørsmålet. Forskningen har også et tydelig teoretisk rammeverk, som designet tillater, har blitt endret med oppgavens gang. Metoden er nøye beskrevet og er slik transparent og etterprøvbar. Validiteten er også godt ivaretatt, og blir tydeliggjort senere i dette kapittelet. Det er verdt å merke seg at etikk er utelatt som egen komponent i dette designet. Maxwell forklarer det slik: «Ethical concerns should be involved in every aspect of design» (Maxwell, 2008).

3.2 Prosedyre

Kvalitativ forskning kan gjennomføres ved bruk av forskjellige metoder der ulike typer observasjon og intervju er de mest vanlige. Forskningsspørsmålet vårt etterspør informantenes opplevelser og subjektive perspektiver, derfor fant vi det naturlig å undersøke problemstillingen gjennom et kvalitativt intervju. I dette kapittelet vil selve forskningsprosessen og feltarbeidet legges frem. Innledningsvis vil vi begrunne vårt valg av metode, før informanter, intervjuguide, pilotintervju og selve intervjusituasjonen transparent vises frem.

Før gjennomføring av forskning i en masteroppgave, ligger det som en forutsetning at man får prosjektet sitt godkjent av NSD. NSD, eller Norsk senter for forskningsdata, skal bidra til at forskning blir gjort på en trygg og redelig måte. «Vi sørger for at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig, i dag og i fremtiden» (Norsk senter for forskningsdata). Gjennom søknadsprosessen forpliktet vi oss som forskere

til valg omkring intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, innhenting av informert samtykke og etisk forsvarlig lagring og bruk av det datamaterialet vi innhentet.

3.2.1 Intervju som metode

Vi har valgt å angripe forskningsspørsmålet vårt gjennom et semistrukturert intervju av flere grunner. Semistrukturert intervju er en god blanding av det strukturerte, med forhåndsbestemte spørsmål som holder tråden i tema og problemstillingen, og det ustrukturerte, hvor man går enda mer i dybden på interessante momenter i intervjuet som er av betydning for forskningsspørsmålet (Høgheim, 2020, s. 131). En av hovedgrunnene til at vi valgte et semistrukturert intervju, var for å være åpen for annen informasjon enn det vi på forhånd trodde skulle komme. Som forsker er man ikke nødvendigvis ekspert det området man forsker på, og det kan være flere perspektiver man på forhånd ikke har tenkt over. Slik kan interessante og viktige aspekter gå tapt i et helstrukturert intervju, noe som også har vist seg å stemme i vårt tilfelle. Clark et al. (2021, s. 428) påpeker at når flere forskere skal utføre feltarbeidet, er et semistrukturert intervju med på å sikre konsistens i intervjustil, og er slik et godt valg.

For å sørge for at intervjuet gikk forskningsetisk rett for seg, måtte vi sette oss inn i hvordan ulike påvirkningsmuligheter intervjuer har på informanten. Validiteten til selve forskningen er avhengig av at metoden som instrument blir gjennomført på en ryddig måte. For å sikre oss dette valgte vi å ta utgangspunkt i Elton Mayos intervjumetode. I et semistrukturert intervju er ikke oppfølgingsspørsmålene nødvendigvis planlagt, det kan derfor være utfordrende å ikke stille ledende spørsmål om forsker ikke er observant rundt problemstillingen. Intervjuer i vårt tilfelle tok derfor utgangspunkt i Elton Mayos intervjumetode for å best mulig demme opp for at intervjuer skulle fremstå ledende (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 64).

Elton Mayos intervjumetode sier at man skal rette sin fulle oppmerksomhet mot informanten, lytte og ikke snakke. Unngå argumentering og ikke gi råd. Lytt til informanten og mens du

lytter skal intervjuer tenke seg nøye om formuleringen rundt oppfølgingsspørsmål. For å ikke være ledende må dette gjøres med største forsiktighet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 64). I intervjusituasjonen var begge forskerne til stede, en som intervjuer og en som observatør. En av observatørens rolle i intervjuene ble å formidle eventuelle oppfølgingsspørsmål til intervjueren. Det kunne også gjelde oppfølgingsspørsmål som intervjueren ikke tenkte på, men som observatøren så viktigheten ved.

3.2.2 Utvalg

Utvalgsstørrelsen ligger vanligvis på mellom 10 og 15 personer i kvalitativ forskning. På den annen side mener noen det bør innhentes intervjuer helt til man ikke lengre finner ny informasjon (Kvarv, 2021, s. 170). Med oppgavens omfang tatt i betraktning, fant vi det naturlig å ta utgangspunkt i ti informanter, fem fra PP-tjenesten, og fem lærere. En mulig svakhet i vår forskning er at utvalget ikke er stort nok i omfang. Vi har sett at nye aspekter har kommet fram i alle intervjuer, og det kunne derfor vært gunstig å innhente mer data. Ti informanter er likevel mer enn godt nok som empirisk grunnlag i denne studien.

3.2.2.1 Utvalgsriterier

Det første steget i arbeidet med å lande et utvalg for studien, var å utarbeide utvalgsriterier for informantene. Her ble hovedprioriteringen å få informanter som var mest aktuell i forhold til problemstillingen. Forskeren er avhengig av å finne informanter til intervjuene som har kjennskap til temaet det forskes på (Kvarv, 2021, s. 170). Vi måtte sørge for at alle informantene var godt kjent med samarbeid mellom PP-tjenesten og skolen, samt hadde vært en aktiv deltaker i dette samarbeidet. Vi måtte også ha lærere som hadde jobbet med elever med arbeidsminneutfordringer. Arbeidsminneutfordringer er vanskelig å finne alene (j.fr delkapittel 2.1.1), og arbeidsminne har tett korrelasjon med utfordringer som ADHD, dysleksi, lese- og skrivevansker, autismespekterforstyrrelse, matematikkvansker og språkvansker. Derfor søkte vi lærere som hadde jobbet med slike utfordringer, i og med at tilretteleggingen for elever med slike vansker bør innebære tilrettelegging for arbeidsminne.

De korrelerende vanskene utgjør en stor del av vanskeområdene hos barn i skolealder, og vi konkluderte derfor med at utvalgsriteriet nr. 2, 3 og 4 for lærere var dekkende for arbeidsminnedelen av forskningsspørsmålet. I problemstillingen fremgår det at det er samarbeidet i matematikkfaget som er hovedfokus, som begrunner valget av matematikklærere.

For lærere:

1. Utdannede lærere som underviser i matematikk i begynneropplæringen.
2. Erfaringer med samarbeid mellom skole og PPT.
3. Samarbeidet mellom skole og PPT må ha funnet sted de siste 5 årene.
4. Læreren har fulgt aktuelle elever minimum 1 år etter samarbeidet med PPT startet opp.

For PPT-ansatte:

1. Erfaringer med samarbeid mellom PPT og skole.
2. Samarbeidet mellom skole og PPT må ha funnet sted de siste 5 årene.
3. Den ansatte har fulgt aktuelle elever minimum 1 år etter samarbeidet omkring elevene startet opp.

I forskningen er det ikke mulig å finne kapasitet til å intervju alle innenfor populasjonen. Derfor er det naturlig å velge et utvalg som på best mulig måte kan representere populasjonen (Kvarv, 2021, s. 169). Creswell (2016) påpeker også at utvalget bør være en heterogen gruppe. I praksis betyr dette at utvalget bør være så likt populasjonen som mulig, noe som i dette tilfellet var vanskelig. Man innhenter informanter på bakgrunn av utvalgsriteriene for forskningsoppgaven, og kan slik ikke sikre at det blir en heterogen gruppe med hensyn til kjønn, alder, etnisitet, religion osv. For å sørge for at vi får et større bilde av samarbeidet mellom PPT og skole, anså vi det som unaturlig å intervju informanter fra én kommune. Det ble naturlig å søke bredt slik at utvalget består av informanter fra ulike skoler og PP-kontor. Rent praktisk lot dette seg gjøre ved å bruke en digital plattform for selve intervjuet (Kvarv, 2021, s. 169).

3.2.2.2 Søkeprosessen

Søkeprosessen viste seg å være mer langvarig enn først antatt. Vi tok i utgangspunktet kontakt med rektorer ved ulike skoler og PP-ledere via e-post. Her informerte vi kort om forskningsoppgaven og utvalgskriteriene, og spurte om kontaktinformasjon på ansatte som kunne være aktuelle. I denne prosessen ble det også presisert at aktuelle lærere skulle ha erfaring med vanskene nevnt i 3.2.3.1. Disse tok vi direkte kontakt med i neste steg. Aktuelle informanter fikk tilsendt informasjonsskrivet om forskningsoppgaven med spørsmål om å delta som informant i vår studie. Vi stilte oss til disposisjon for eventuelle spørsmål som informantene måtte ha omkring oppgaven og gjennomføringen. De aktuelle informantene som ønsket å delta, fikk videre tilsendt samtykkeskjema som de skrev ut, signerte og scannet tilbake til oss på e-post. Samtykkeskjemaene ble umiddelbart sladdet, lastet opp i Teams og slettet både fra e-posten og vår private datamaskin for å sikre informantenes anonymitet.

Selve avtalen rundt intervjuet ble gjort på et senere tidspunkt, også dette via e-post. Disse e-postene ble også slettet umiddelbart etter avtalene var i boks. Informantene sto helt fritt til å velge tidspunkt for intervjuene selv. Det bød på utfordringer, når vinterferieukene for skolene i Norge falt i perioden for datainnsamlingen. Timeplan for alle parter involvert var rimelig fulle, og dermed kunne et felles tidspunkt for intervju være vanskelig å finne. Intervjuene ble hovedsakelig gjennomført på tirsdager og torsdager. Disse dagene hadde vi satt av i hele forskningsperioden som felles dager for arbeid med studien. Det ble benyttet både formiddag og ettermiddag for å tilfredsstille informantenes ønsker om tidspunkt og for å få intervjuene til å passe inn i alle parter timeplan.

I søkeprosessen av informanter ble det gjort et poeng av at informantene ikke skulle ha en tett relasjon med forskerne i prosjektet. Vi ville heller ikke ha kjennskap til informantens synspunkter på forhånd. Forskning skal være etterprøvbart, kritisk og redelig kilde.

Vitenskapelig redelighet er å skape reel forskning hvor man ikke villeder eller fordreier for å

komme fram til ønsket konklusjon (Høgheim, 2020, s. 93). Som forskere har man gjerne lyst til å finne ut noe gjennom sine hypoteser og teorier. Derfor kan man ende opp med «confirmation bias», hvor man tilrettelegger forskningen slik at man får ønsket utfall (Oswald & Grosjean, 2004). Som forskere må vi være reflektert rundt fenomenet og hva det gjør med oss, slik at vi unngår dette. Informantene må plukkes ut etter kriterier som er relevant for utspørringen, men vi må ikke søke meningsfeller (Høgheim, 2020, s. 91-93).

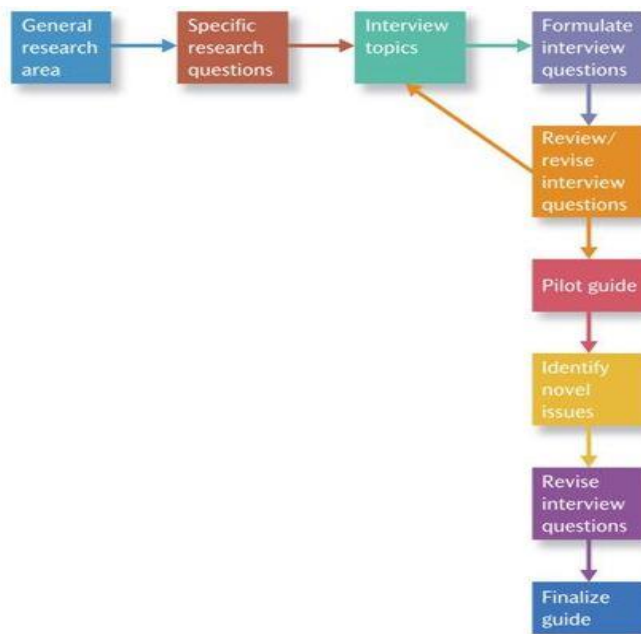
3.2.2.3 Utvalgsprosessen

«Selv om representativitetskravet ikke er avgjørende ved utvelging i kvalitative undersøkelser, må en likevel stille krav til faglig og metodisk forsvarlig utvelging av enheter» (Høgheim, 2020, s.169). Som tidligere forklart har vi sørget for at alle som fikk tilbud om å delta i prosjektet, gjennom uformelle samtaler med rektorer og PP-ledere, oppfylte utvalgskriteriene for studien. Tidsaspektet i denne studien har vi ved flere anledninger kommentert, og har vært viktig for gjennomføringsevnen. Derfor sendte vi fortløpende ut tilbud om å delta som informant til de aktuelle personene vi fikk kontaktinformasjon på fra deres ledere. Slik ble det sendt ut mange tilbud på relativt kort tid. Vi vervet også informanter fortløpende. Senere fikk vi svar fra andre som også kunne tenke seg å bidra. Disse ble informert om at vi allerede hadde så mange informanter som vi skulle i vår studie, men takket selvfølgelig for svar.

I utvalgsprosessen var vi tydelig på at alle informantene ble anonymisert. Vi ga også informantene beskjed om at vi hadde informanter fra flere steder i landet. Dette for at særlig PP-ansatte, som er en vesentlig mindre arbeidsplass enn skolen, skulle føle de kunne snakke fritt og ikke ta hensyn til at lærerne som leser oppgaven skulle knytte utsagnene til sitt nærmeste PP-kontor. Alle informantene blir beskyttet gjennom anonymisering. Samtidig blir alle elever som omtales anonymisert (Høgheim, 2020, s. 89).

3.2.3 Intervjuguide

En intervjuguide defineres av Høgheim (2020, s. 133) som «en oversikt over relevante temaer, emner eller spørsmål til intervjusituasjonen». Guiden blir forskerens verktøy og sørger for å holde struktur og form underveis i intervjusituasjonen. Graden av form og struktur blir opp til forskeren å avgjøre, ut ifra hva som passer den aktuelle studien (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162). Vi har utarbeidet to ulike intervjuguider, en for lærere og en for PP-ansatte, gjennom en prosess basert på figur 3 (Clark et al., 2021, s. 428).



Figur 3-1: Formulating questions for an interview guide (Clark et al., 2021, s. 428)

Det påpekes at intervjuguiden bør ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet og tema for oppgaven (Clark et al., 2021, s. 429; Høgheim, 2020, s. 133). Forskningsspørsmålet skal være den røde tråden i hele oppgaven, så også i intervjuguiden. En semistrukturert intervjuguide bør inneholde formuleringer som legger seg på informantenes nivå, uten for mange fagbegreper. Man må også finne balansen i intervjuteknikker, hvilke type spørsmål man stiller, og være forberedt på å endre på rekkefølgen underveis i intervjuene. Som i forskning

generelt bør man unngå ledende spørsmål, j.fr oppgavens validitet (Clark et al., 2021, s. 429; Høgheim, 2020, s. 133).

3.2.3.1 Tema og kategorier

Utarbeidelsen av intervjuguiden ble en langvarig prosess. Hovedfokuset var å skape spørsmål som ga best og mest mulig informasjon og som kunne hjelpe oss å besvare problemstillingen. Dette forutsatte av vi som forskere hadde satt oss godt inn i temaene gjennom forskning og teori. Spørsmålene måtte være sammenlignbare mellom PP-tjenesten og lærerne for å ha et grunnlag til analysen (Clark et al., 2021, s. 426). Derfor ble de delt inn i tre hovedkategorier som var like for både lærer og PP-ansatte. Disse kategoriene var: Tverrfaglig samarbeid, arbeidsminne og tilrettelegging. Kategoriene ble opprettet for å sammen dekke helheten i forskningsspørsmålet.

3.2.3.2 Spørsmålsformulering

Spørsmålene ble utarbeidet som åpne spørsmål som ikke skulle være for spesifikke, i tråd med Creswell (2016), Høgheim (2020, s. 133) og Clark et al. (2021, s. 429). Vi fokuserte på formuleringer som skulle være lettfattete og utvetydige. Prosessen fra tema til kategorier og spørsmål ble repetert flere ganger, slik som modellen i Clark et al. (2021, s. 429) viser. Veileder ble også koblet på i denne prosessen. Vi ønsket et par nye øyne til å gjennomgå intervjuguiden, for som forskere kan man arbeide seg blind på egen oppgave og gå litt i stå.

Et viktig aspekt i all forskning handler om å påvirke forskningen i så liten grad som mulig. Det ble derfor viktig å formulere spørsmål som ikke var ledende. «Avoid asking questions that could steer your interviewee towards answering in a particular way» (Clark et al., 2021, s. 429). I utgangspunktet hadde vi følgende spørsmål som en del av intervjuguiden for lærerne: «På hvilken måte tenker du at arbeidsminne er viktig for læring i matematikk?». Dette spørsmålet konkluderte vi med at det impliserer en eksisterende sammenheng mellom

arbeidsminne og matematikk og viktigheten av arbeidsminnet i faget. Vi valgte derfor å utelukke spørsmålet fra intervjuguiden for å unngå å peile informantene inn på et spor de selv ikke ville valgt, og slik styrke validiteten i oppgaven.

En viktig forutsetning for spørsmålsformuleringene ble hvordan informantene ville motta dem. Vi var opptatt av at informantene skulle ha en god opplevelse av intervjuet, og ikke føle seg overrumplet og satt til veggs (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 35). Samtidig ønsket vi reelle svar rundt arbeidsminne som tema, uten at informantene fikk anledning til å forberede seg. «Dersom deltakerne får for mye informasjon om hva det forskes på, kan det faktisk påvirke forskningsfunnene» (Høgheim, 2020, s. 91). Kvarv (2021, s. 166) sier noe av det samme, og mener det både blir et metodisk og etisk dilemma i form av å påvirke intervjuet på den ene siden og føre informantene bak lyset på den annen. Det oppstår en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og å være etisk forsvarlig (Kvale & Brinkman, 2021, s. 35).

Vi valgte å ekskludere begrepet i informasjonsskrivet på forhånd, for å styrke oppgavens reliabilitet. Vi sørget samtidig for å flytte arbeidsminnekategorien til senere i intervjuet for lærernes del, for å la de få snakke seg litt varme før vi kom inn på temaet. Slik kunne vi ta bort litt stress og spenning hos informantene, som ofte forekommer i starten av slike situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160). Vi endret også inngangen til arbeidsminne underveis i intervjuene, og gikk fra «hva legger du i begrepet arbeidsminne?», hvor vi fremsto som veldig utspørrende, til en mykere fremtoning med «er arbeidsminne et begrep du har hørt før?», en fleksibilitet man har i et semistrukturert intervju (Clark et al., 2021, s. 427). For PP-ansatte sin del anså vi det som en selvfølge at de hadde kunnskap om tema, og beholdt spørsmålsformuleringen i intervjuguiden. Flere av informantene ble overrasket over teamet. En av informantene svarte slik: «Å kjære meg, skal du begynne å teste meg nå ja?». Svaret indikerer nok at formuleringen og fremtoningen burde vært endret, også for PP-ansatte. Vi sørget for å inkludere dette som tema i debriefingen i etterkant av intervjuet, slik at vi fikk forklart hvorfor vi hadde valgt å gjøre det på denne måten. Her fikk også informantene selv komme med sine synspunkter og opplevelser rundt arbeidsminne som tema.

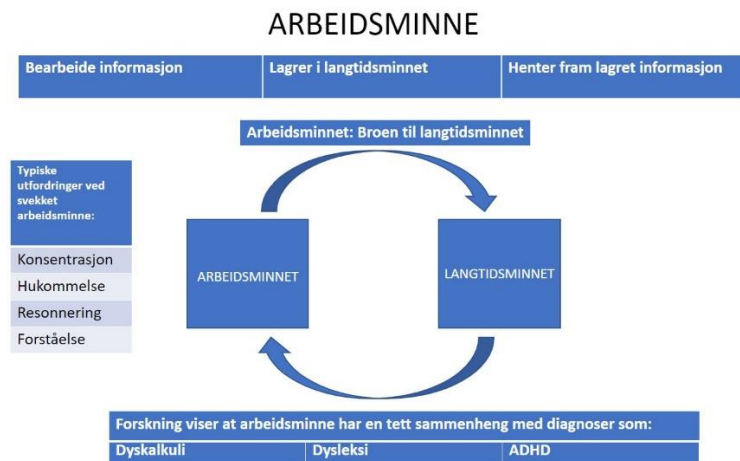
3.2.3.3 Endringer underveis i prosessen

Det kvalitative designet valgt i denne studien skaper et rom for å gjøre endringer underveis i prosessen, vel vitende om at det får implikasjoner på alle delene i oppgaven (Maxwell, 2008). I en forskningsprosess foregår det ofte simultane prosesser knyttet til ulike deler av oppgaven, spesielt når omfanget rommer 30 studiepoeng og man har svært begrenset tid. Underveis i utarbeidingen av intervjuguiden endret vi vår problemstilling for studien. Frem til dette punktet hadde vi jobbet ut ifra følgende forskningsspørsmål: «I hvilken grad får matematikklærere tilbakemeldinger fra pedagogisk-psykologisk-tjeneste som hjelper enkeltelever med svekket arbeidsminne i matematikkfaget?». Vi oppdaget etter hvert som vi kom dypere inn i studien, at problemstillingen ikke var dekkende. Formuleringen var heller ikke god. Uttrykk som «i hvilken grad» ville passet bedre inn i en kvantitativ studie, og ville vært i strid med Braun & Clarkes (2022) begrep om kvalitativ sensibilitet og Big Q-orientering. Vi beholdt begrepene om arbeidsminne og matematikk, men endret fokus til informantenes opplevelser. Vi implementerte også begrepet tverrfaglig samarbeid. Forskningsspørsmålet ble dermed: «Hvordan opplever matematikklærere og PP-rådgivere det tverrfaglig samarbeidet rundt elever med arbeidsminneutfordringer som går utover opplæringen i matematikkfaget?». Som nevnt innledningsvis, så vil slike endringer få implikasjoner på de resterende delene i oppgaven, så også intervjuguide og spørsmålsformuleringer. En del av prosessen videre ble derfor å sikre oss at både tema, kategorier og spørsmål hadde en klar sammenheng med den nye problemstillingen.

3.2.3.4 Informasjonsbilde

Om funnene i en undersøkelse som dette skal være til å stole på, må man sørge for at svarene til informanten bygger på den samme forståelsen som forskeren, derfor har også begrepsforståelsen mellom forsker og informant påvirkning på oppgavens reliabilitet. Om vi analyserer et utsagn basert på en annen forståelse enn informanten, vil dette kunne påvirke resultatet. Det ble også viktig for sammenligningsgrunnlaget informantgruppene imellom at begrepene ble forstått på samme måte. For å sikre oss at informantene og vi som forskere

forsto arbeidsminne på samme måte, ble det gitt ut informasjon i form av et visuelt informasjonsbilde. Bildet laget vi selv, basert på forskning og teori (jf. kap. 2.2), og det beskriver arbeidsminne i korte trekk.



Figur 3-2: Informasjonsbilde om arbeidsminne (Håkon Sanden & Erlend Stabæk).

3.2.4 Pilotintervju

Pilotering er gunstig slik at forskeren får testet ut instrumentet i forskningen, som her er intervjuguiden. Når man skal pilotere kan det lønne seg at intervjusituasjonen, intervjuguiden og utvalget er mest mulig likt det som er aktuelt i selve forskningen (Høgheim, 2020, s. 164). Vi gjennomførte to pilotintervju med én matematikklærer og én PP-ansatt. Informantene til pilotintervjuet ble innhentet gjennom de samme kriteriene som var gjeldende for informantene i studien. Hensikten med et pilotintervju er å teste om instrumentet gir den informasjonen man er på jakt etter. Forskere uten erfaring drar nytte av erfaringen piloteringen gir, og erfaringen gav oss verdifull trening og selvtillit inn mot de reelle intervjuene (Høgheim, 2020, s. 165). Det blir en kvalitetssikring av intervjuinstrumentet.

3.2.4.1 Før-fasen

På forhånd av pilotintervjuene måtte vi ta stilling til flere dilemmaer: Skulle intervjuene skje over den digitale plattformen «teams», som vi skulle bruke i selve intervjuene, eller skulle de bli gjennomført fysisk? Skulle vi stille alle spørsmålene i intervjuguide for å teste formuleringene, eller skulle vi opptre som vi ville gjort i en reell intervjusituasjon og «hoppe over» spørsmål som informantene har svart på i andre deler av intervjuet? Skulle begge forskerne delta i piloteringen, eller skulle vi ta én hver? Skulle vi ta opptak av pilotintervjuene?

Kort fortalt kan vi si at pilotintervjuet bør legge seg så tett opp mot de reelle intervjusituasjonene som mulig (Høgheim, 2020, s. 164). Slik får man best mulig svar på hvordan instrumentet vil fungere. Vi bestemte oss for å gjennomføre intervjuene over Teams for å få et reelt bilde av hvordan intervjuene våre ville utspille seg. Slik kunne vi få verdifull informasjon om blant annet det tekniske rundt selve intervjuet. Vi landet også på at vi ønsket å teste ut alle spørsmålene og forholde oss fullt og helt til intervjuguiden. En bakside ved å stille alle spørsmålene er at pilotintervjuet ikke vil gi en klar pekepinn på hvor lang tid hvert intervju vil ta. Vi konkluderte likevel med at det var mer verdi i å få testet ut de formuleringene vi hadde, enn å få anslått tiden som brukes. Som vi i etterkant ser i vårt datamateriale, varierer det stort i hvor lang intervjuene ble. Spørsmålsformuleringene som vi istedenfor fikk testet ut, viste seg å bli objekt for tung revidering i etterkant av piloteringen, noe som underbygger valget om å teste formuleringer over tidsaspektet.

Selv om vi i utgangspunktet ønsket at begge forskerne skulle delta i begge pilotintervjuene, lot det seg ikke gjøre får vår del. Intervjuene foregikk på ettermiddagstid når det passet som best for pilotobjektene. Med en hektisk hverdag ble det vanskelig å få det til å passe inn i timeplanen innenfor den tiden vi hadde til rådighet. Vi bestemte oss derfor for å ta hvert vårt pilotintervju. Dette kan ha hatt sine bakdeler; vi fikk ikke testet ut observatørrollen i forkant av intervjuene og vi fikk bare testet en av intervjuguidene selv om begge forskerne skulle utføre intervjuer med både lærere og PP-ansatte.

Et annet avvik fra de reelle intervjuene, var bruk av opptak. I piloteringen gjorde vi ikke opptak slik vi gjorde i selve intervjuene, og de erfaringene vi gjorde oss i loggskrivningen og refleksjonsnotatet i etterkant er kun basert på vår egen hukommelse. Her kan det ha forsvunnet potensiell verdifull informasjon. På den annen side var ikke hovedmålet å innhente svar til problemstillingen, men å teste ut instrumentet. Vi tok også notater underveis i piloteringen. Med opptak ville den andre forskeren fått oppleve intervjuet i etterkant, selv om vedkommende ikke var til stede, noe som kunne vært nyttig.

3.2.4.2 Pilotintervjuene

Pilotintervjuene ble gjennomført som planlagt. På samme dag ble det skrevet logg og refleksjonsnotat slik at informasjonen som vi satt igjen med ikke skulle gå tapt. Piloteringen foregikk med 2 dagers mellomrom, og munnet ut i en felles refleksjon og en sammenligning av opplevelsene. Ut ifra dette oppstod det mange nye problemstillinger:

- Intervjuguiden inneholdt for generelle spørsmål. Det var utfordrende for intervjuer å holde god struktur i intervjuet. Mye av informasjonen ble derfor irrelevant med hensyn til problemstillingen.
- Enkelte spørsmål ble misoppfattet fordi de var tvetydig formulert, og inneholdt et for avansert språk. Flere av spørsmålene ble også veldig like, som gjorde at vi fikk mange av de samme svarene innad i et intervju.

3.2.4.3 Etter-fasen

På bakgrunn av erfaringene vi gjorde oss, begynte en ny runddans i hjørnet på figur 3, fra tema til kategorier og spørsmål (Clark et al., 2021, s. 433). Her endret vi intervjuguiden betraktelig. I denne prosessen ble balansen mellom generelle og spesifikke spørsmål tatt

hensyn til i større grad, slik at intervjuer skulle gjenvinne kontroll over samtalen i den reelle intervjusituasjonen. Vi må påpeke at et semistrukturert intervju ikke holder seg slavisk til intervjuguide og de forslagene til spørsmål som står, og de faktiske intervjuene forløp seg slik ulikt fra pilotintervjuene. Vi endte opp med å ta bort mange forhåndsplanlagte oppfølgingsspørsmål, for å sørge for at vi ikke ble for avhengig av intervjuguiden. Noen spørsmål ble skrevet om for å unngå misoppfattelser, og vanskelige ord og fagbegreper ble erstattet av hverdagslig språk. Et tydelig eksempel på det kan være et av spørsmålene om tverrfaglig samarbeid. I piloteringen spurte vi læreren: «Kan du utdype prosessen rundt saksgangen fra elevsaken ble meldt til PPT?». Dette endret vi til: «På hvilke måter arbeider dere med PPT for å utarbeide tiltak for elever som har behov for det?». Ord som «prosessen» og «saksgangen» ble tatt bort, og formuleringen ble endret til en mer muntlig fremstilling.

3.2.5 Intervjusituasjonen

Informantene ble tilsendt samtykkeskjema i god tid før intervjuet. Disse ble behandlet som beskrevet i delkapittel 3.2.2.2. Selve detaljene rundt intervjuet ble avtalt med hver enkelt informant over e-post. Her fikk også informantene en lenke til teams-møte i god tid før intervjuet. Strukturen på møtet var at den ene forskeren skulle ta hånd om intervjuet, og den andre forskeren skulle være en stille observatør. I intervjusituasjonen skulle observatøren være til stede i teams-møtet med kamera og lyd avslått. Meningen med dette var å kvalitetssikre intervjuene, gi ekstra validitet og sørge for valid og redelig bruk av valgt metode. Observatøren fikk også i oppgave å skrive notater fra intervjuet, videreformidle formuleringer på oppfølgingsspørsmål til intervjueren underveis og sørge for at opptak ble startet og avsluttet. Dette for å gi intervjuer muligheten til å vie oppmerksomheten sin mot intervjuobjektet (Høgheim, 2020, s. 134).

I løpet av ett intervju i vår undersøkelse la vi merke til at informanten ikke passet inn under våre utvalgsriterier. Vi fullførte likevel intervjuet som planlagt. I etterkant ble informanten gjort oppmerksom på at vedkommende muligens ikke passet inn i vår forskning. I refleksjon i ettertid ble intervjuet tatt ut i sin helhet og informanten erstattet.

3.2.5.1 Innledende brifing

Møtene startet med en presentasjon av begge forskere. «Den som blir intervjuet tilpasser seg intervjuerens forventninger, for eksempel intervjuerens sosiale status, påkledning og kjønn» (Kvarv, 2021, s. 159). For å sørge for et så naturlig intervju som mulig, ble det satt av tid til en samtale før intervjuet. Denne samtalen var ment for å «senke skuldrene» til informanten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160). I denne fasen presenterte vi oss alle sammen for hverandre, og intervjuer presenterte foranledningen til oppgaven, oppgavens problemstilling og tok opp praktiske elementer som opptak, observatørens rolle i intervjuet og fortløpende anonymisering. Informantene ble også i denne samtalen bevisstgjort om at intervjuet helt og holdent ville handle om deres perspektiver og at vi som forskere var interesserte i deres opplevelse av det som spørres om, ikke generelle faktaopplysninger.

I den kvalitative forskningen har forskeren og intervjusituasjonen påvirkning på informantene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 22). Et dilemma som oppstod her, var i hvor stor grad man skulle vektlegge denne uformelle brifingen i forkant av intervjuet. Kvale & Brinkmann (2021, s. 160) mener at grunnleggende informasjon bør gis, som formålet med intervjuet, opptak og eventuelle spørsmål informanten måtte ha, men at alt annet bør vente til etter intervjuet. Vi ønsket samtidig en uformell samtale, slik at både intervjuer og intervjuobjekt kunne snakke seg litt varm. Det ble viktig for oss å finne balansen og holde struktur i den uformelle brifingen, og sørge for at vi holdt oss til den informasjonen vi skulle gi, samtidig som vi snakket løst og fast med informantene og ufarliggjorde hele situasjonen. Vi opplevde at noen av informantene begynte å snakke om tema i forskningsoppgaven, noe som ville påvirket datamaterialet. Dette løste vi gjennom å informere om at disse tingene kunne vi snakke om i brifingen i etterkant av selve intervjuet.

3.2.5.2 Intervjuene

Clark et al. (2021, s. 432) henviser til Kvåles kriterier for en god intervjuer. Her trekkes det frem egenskaper som kunnskapsrik, strukturert, tydelig, mild, sensitiv, åpen, styrende, kritisk og tolkende med evnen til å huske hva informantene sier. Clark et al. (2021, s. 432) legger også balansert og etisk sensitiv til listen over egenskaper hos en god intervjuer. Det presiseres at intervju er en metode man trenger trening for å mestre godt; «Siden forskningsintervjuet ligger så tett opp til dagliglivets samtaler, er det lett å slutte at det er lett å gjennomføre. Dette er en illusjon.» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 34). Målet vårt var likevel å være best mulig forberedt og fungere som så gode intervjuere som mulig, basert på de nevnte kjennetegnene.

Et viktig poeng i kvalitative intervju er å holde seg fokusert og vie oppmerksomheten til informantene og det de sier. Det kan høres banalt ut, men en egenskap som ikke alltid like lett lar seg gjøre. Som intervjuer har man flere simultane oppgaver, som kan fungere som oppmerksomhetstyver i intervjusituasjonen. En viktig faktor i denne sammenhengen er valget med å ta opptak av intervjuet fremfor å transkribere underveis. Transkribering underveis gjør at man bruker mye av oppmerksomheten sin på å skrive ned det informanten sier. Her kan informasjon for alvor forsvinne, og det å stille adekvate oppfølgingsspørsmål blir nære umulig. En annen faktor som styrker denne delen av intervjuet, er observatørens rolle i intervjusituasjonen. Observatøren kunne tillegges oppgaver som fratok intervjueren forstyrrende elementer, slik som å styre opptaket.

Et viktig aspekt i intervjuene var hvordan vi forholdt oss til intervjuguiden. Guiden er på mange måter planen for intervjuet, samtidig som man i et semistrukturert intervju ikke skal følge denne slavisk, men være fleksibel og la informantene styre rekkefølgen og føre intervjuet fremover (Kvarv, 2021, s. 169). Man bør likevel sørge for å være innom de temaene man på forhånd har satt, og jo flere spørsmål man får stilt, jo bedre blir sammenligningsgrunnlaget (Clark et al., 2021, s. 426). Her oppstår det en balanse som er vanskelig å finne. Intervjuguiden ble veiledende for vår del, og vi hadde på forhånd bestemt oss for å starte alle kategoriene med de innledende spørsmålene, for så å se hvor informanten

tok oss. De resterende spørsmålene i guiden fungerte som reserveløsninger dersom informantene ikke hadde mer å komme med selv, eller det ikke dukket opp interessante ting å grave videre i. Observatørens rolle ble viktig i denne sammenhengen, som en kvalitetssikring av de spørsmålene som ble stilt. Informantene kom imidlertid ofte inn på de påfølgende oppfølgingsspørsmålene selv. Ved å håndtere intervjuguiden på denne måten, må man som intervjuer slippe kontrollen og løsrive seg fra det forutbestemte i stor grad. Vi mener dette styrker oppgaven, da det motvirker confirmation bias.

Et annet viktig trekk i intervjusituasjonen, som peker på av blant annet Kvåle & Brinkmann (2021, s. 160), Clark et al. (2021, s. 432) og Elton Mayo (Kvåle & Brinkmann, 2021, s. 64), er intervjuerens evne til å lytte. Balansen mellom å lytte og snakke kan være vanskelig. Selv om et semistrukturert intervju skal være en samtale mellom intervjuer og informant, oppfordres det til at man som intervjuer bruker mye av sin tid på lytting, og lar informantene snakke og formidle sine erfaringer og opplevelser. Lytting i denne sammenhengen betyr ikke å ikke snakke, men å aktivt lytte, plukke opp informasjon man kan grave dypere i og huske hva informantene har sagt, så man ikke stiller spørsmål de allerede har svart på. Noen interessante utsagn gikk upåaktet hen hos intervjueren. Her ble observatøren en nøkkel, som kunne sitte uforstyrret og både plukke opp og formulere oppfølgingsspørsmål som intervjueren ikke tok. Vi hadde også lagt inn en åpning i slutten av intervjuguiden der man kunne bringe opp spørsmål som hadde dukket opp underveis i intervjuet.

3.2.5.3 Debrifing

Debrifing betyr i denne sammenhengen samtalen i etterkant av intervjuet, når opptaket er avsluttet. Kvåle & Brinkmann (2021, s. 161) snakker også om en debrifing mot slutten av selve intervjuet, som sklir over i en samtale i etterkant. Vi avsluttet alle intervjuene med å spørre om informantene hadde mer de ønsket å formidle. Her kunne også intervjuer komme med oppfølgingsspørsmål som dukket opp underveis. I debrifingen ble det litt «ordet fritt»; noen informanter kom med interessant og ny informasjon i denne delen, mens andre brukte

anledningen til å trekke frem sine viktigste poenger. Noen informanter hadde ikke noe mer å komme med, og sa seg fornøyd.

I debrifingen kom observatøren på banen igjen, og kunne fortelle både informant og intervjuer hvordan han opplevde intervjuet. Dette ble en slags oppsummering, hvor man gjentok det viktigste som kom opp. Informantene ble også informert om at de ville motta en kopi av transkripsjonen slik at de kunne kvalitetssikre den selv, og sørge for at informasjonen var korrekt, i tillegg til selve forskningsoppgaven når den var ferdigstilt.

En stor del av denne samtalen handlet om temaene som ble tatt opp i intervjuet. Vi som forskere kunne «ta tilbake» våre meninger og synspunkter, og snakke mer åpent med informantene om disse. Flere av informantene på sin side kom med veldig interessant informasjon, ny informasjon som kunne vært av stor verdi i datamaterialet. «It is also common to find that as soon as researchers switch off their recoding equipment, the interviewee continues to reflect on the topic of interest and sometimes will say more interesting things than in the interview» (Clark et al., 2021, s. 435). Implisitt er nok forståelsen hos både intervjuer og informant at selve intervjuet er over når opptaket har stoppet. Kvåle & Brinkmann (2021, s. 161) mener likevel at man bør vurdere hvordan denne informasjonen skal behandles videre. Vi valgte i disse tilfellene å la intervju være intervju, og samtale være samtale, for å beholde vår troverdighet blant informantene og samtidig respektere deres avgjørelse om hva som sies og ikke sies i selve intervjuet. Det må likevel betegnes som en svakhet å ekskludere verdifull informasjon. Problemstillingen må rettes mot oss som forskere, gjennom utarbeiding av intervjuguide og vår kvalitet som intervjuere.

3.2.6 Opptak og transkripsjon

Etter datainnsamlingen satt vi igjen med 10 videoopptak med 5 lærere og 5 PP-rådgivere. Lengden viste seg å være på mellom 20 og drøye 30 minutter. Transkripsjon er å klargjøre intervjumaterialet for analyse, i praksis er dette å omgjøre muntlig tale til skriftmateriale

(Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137). Transkribering kan gjøres på ulike måter, med ulike regler. Hvilken form for transkribering som var mest relevant får vår oppgave ble gjennomgått. Vi landet på at tilleggsinformasjon ut over innhold ikke var relevant, og valgte derfor å transkribere uten pauselengder. Alle lyder som «eh, ehm og hmm», ble derimot transkribert. Skriftmaterialet ble utført på bokmål for å sørge for anonymisering. Informantene fikk hver sin kode, hvor L sto for lærer og P for PP-ansatt. Dette bidro til å anonymisere datamaterialet slik at det var klart for videre bruk. Disse kodene ble transkripsjonene også tillagt, og en oversikt over hvilke koder som tilhørte hvilke informanter ble lagret adskilt fra øvrig informasjon i studien, slik retningslinjene for personvern påpeker. Hvert intervju tok mellom 5 og 6 timer å transkribere. Deretter ble det gjort en etterkontroll slik at alt ble riktig transkribert. Avslutningsvis satt vi igjen med ett datamateriale på 31496 ord, 17517 fra PP-ansatte og 13979 fra lærerne. Skeivfordelingen i antall ord mellom PPT og lærerne skyldes at PP-ansatte i større grad har svart på spørsmål angående arbeidsminne.

3.3 Forskningens kvalitet

Et forskningsprosjekt bør man alltid være kritisk til. Hvor reell forskningen er og hvor troverdig funnene er må man vurdere ut fra visse kriterier. I kvalitativ forskning har det blitt vanlig å snakke om kvalitetssikring gjennom validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Disse begrepene gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, fra intervjuguide og innhenting av informanter, til utførelsen av feltarbeidet og analysen i etterkant. Det brukes også andre begreper om de samme tema, som for eksempel gyldighet og pålitelighet. Lincoln & Guba (1989), i likhet med Nowell et al. (2017), henviser til *credibility*, *dependability*, *transferability* og *confirmability* som begreper som beskriver forskningens «trustworthiness». Kort fortalt handler dette om to ting; hvilke begrensninger som finnes i forskningen og hvordan vi som forskere kan ha påvirket utfallet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222).

I vår forskning vil vi se flere av disse begrepene i sammenheng, med et utgangspunkt i Guba & Lincoln (1989) sin inndeling av *trustworthiness*. Begrepene vil forklares nærmere i egne kapitler, med eksempler fra egen forskning.

3.3.1 Validitet

Validitet, eller gyldighet, sier noe om «hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Begrepet deles gjerne inn i indre og ytre validitet, som korresponderer til Guba & Lincolns (1989) credibility, eller kredibilitet, og transferability, overførbarhet. Disse begrepene vil videre redegjøres for gjennom eksempler fra egen forskning.

3.3.1.1 Indre validitet (credibility)

«Credibility addresses the «fit» between respondent's views and the researcher's representation of them» (Nowell et al., 2017). Postholm & Jacobsen (2021, s. 229) skriver at begrepet handler om to forhold; korresponderingen mellom forskningen som er gjort og de begreper og teorier man som forsker bruker for å beskrive den, og kausalitet, hvilket grunnlag forskningen gir for å uttale seg om årsak og virkning.

Begrepsvaliditet

Noen bruker begrepsvaliditet om i hvor stor grad forskningen som er gjort korresponderer med de begreper og teorier som er tatt i bruk (Høgheim, 2020, s. 138). Denne studien tar sikte på å undersøke opplevd kvalitet i det tverrfaglige samarbeidet mellom matematikklærere og PP-rådgivere når det kommer til elever med arbeidsminneutfordringer. Vårt valg av kvalitativ forskning gjennom et semistrukturert intervju er godt beskrevet i tidligere kapitler, og er grunnlaget for å hevde at oppgaven har god begrepsvaliditet. Man velger metode ut ifra forskningsspørsmålet og ikke motsatt. I kvalitativ forskning innhenter man informanter som har antatt kunnskap om det man forsker på. Dette har vi sikret gjennom våre utvalgsriterier, både for PP-rådgivere og matematikklærere. Både erfaringer med tverrfaglig samarbeid og at samarbeidet var relatert til arbeidsminneproblematikk er sikret gjennom utvalgsriteriene.

Vi har tidligere påpekt vårt valg av å forankre det teoretiske rammeverket nasjonalt, på bakgrunn av PP-tjenestens unike natur. Selv om tverrfaglig samarbeid eksisterer i andre land, har vi også her valgt å bruke norsk forskning. Dette gjør begrepsforvirringen begrenset når man slipper å oversette fra andre språk og kulturer. Den begrepsforvirringen som likevel eksisterer nasjonalt, har vi behandlet som en del av det teoretiske rammeverket i studien, nettopp for å sikre sammenhengen mellom begrepene og forskningen. Både «tverrfaglig» og «samarbeid» beskrives grundig i kapittel 2.1.1.

Både Guba & Lincoln (1989) og Postholm & Jacobsen (2021, s. 230-231) snakker om deltaker-validering. Det handler om at informantene i studien kan bidra som en kvalitetssikring av begrepsvaliditeten. Vi har valgt å sende de ferdige transkripsjonene til intervjuobjektene, slik at de kan valideres av informantene selv. Her får de muligheten til å kvalitetssikre arbeidet. Informantene får også tilsendt den ferdigstilte forskningsoppgaven når den er klar, og kan slik komme med kommentarer og spørsmål, selv om dette vil forekomme i etterkant av innleveringen.

Kausalitet

Den andre delen av kredibiliteten handler om oppgavens kausalitet, hvilket grunnlag vi har for å snakke om årsak og virkning. I vårt tilfelle undersøker vi først og fremst matematikklæreres og PP-rådgiveres oppfatning av kvaliteten i samarbeidet om barn med arbeidsminneproblematikk. I kvalitativ forskning er ikke formålet å finne universelle sannheter, men å se sammenhenger mellom de subjektive opplevelsene hos informantene. Postholm & Jacobsen (2021, s. 235) skriver at man som forsker bør argumentere for korrelasjoner gjennom grundige argumenter og bruk av teori. I datamaterialet dukker det opp funn på tvers av intervjuene, sammenhenger som også har solid grobunn i teori og forskning på området.

3.3.1.2 Ytre validitet (transferability)

Ytre validitet handler i stor grad om generalisering. «In qualitative research, this [generalizability of inquiry] refers only to case-to-case transfer» (Nowell et al., 2017). Andre må selv vurdere overførbarheten fra vår sak til egne. Vårt ansvar i den sammenhengen er å utøve transparens i betydningen å legge frem og grundig dokumentere det forskningsarbeidet som er gjort. Naturalistisk generalisering gjennom slik transparens, med nøyaktige og detaljerte beskrivelser av forskningen som er gjort, styrker overførbarheten i form av at leseren knytter fremstillingen til egen hverdag. Man kan kjenne seg igjen i det som beskrives, og slik fatte en beslutning om fremstillingen korrelerer så mye med sin hverdag, at den blir relevant (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 239). Denne studien legger frem forskningen som er gjort og funnene som er utkrystallisert i kapitlene om metode og analyse.

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet, og hvordan man som forsker kan ha påvirket forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Denne kritiske tenkingen rundt egen rolle er også viktig i refleksiv tematisk analyse, som vi skal snakke mer om i neste kapittel (Braun & Clarke, 2022). Begrepet korresponderer til Guba & Lincolns (1989) dependability og confirmability, som vi skal se nærmere på i påfølgende delkapitler.

3.3.2.1 Dependability

Nowell et al. (2017) peker på, i likhet med Guba & Lincoln (1989), at forskning skal være logisk, etterprøvbar og tydelig dokumentert. Slik kan leseren, gjennom å forstå forskningsprosessen, selv bedømme forskningens pålitelighet. Det handler om å være åpen og transparent. Postholm og Jacobsen (2021, s. 224) sier at kvalitativ forskning alltid vil være ulik, fordi det handler om samhandling, kunnskapen oppstår i møtet mellom forsker og forskningsobjekt, og mennesker utvikler seg stadig. Dermed kan man ikke gjenta en kvalitativ studie i den forstand. De trekker sådan frem kritisk refleksjon av forskerens egen rolle og

forskningsprosessen som tegn på reliabilitet, og hvordan dette kan ha påvirket utfallet. Denne refleksjonen kommer tydelig frem i oppgavens metodekapittel.

En måte å oppnå pålitelighet i forskning på, er å la forskningen overvåkes (Nowell et al., 2017). Gjennom vår måte å gjennomføre forskningen på, hvor begge forskerne deltok i alle intervjuene, en som intervjuer og en som observatør, kan sies å være en måte å overvåke forskningen på. Her overvåket vi hverandre med tydelige retningslinjer om å kvalitetssikre forskningen som ble gjort.

3.3.2.2 Confirmability

Confirmability handler om å etablere en tydelig sammenheng mellom forskerens tolkninger og funn, og datamaterialet i forskningen (Nowell et al., 2017). Funnene og sammenhengene som trekkes frem må være tydelig utkrystallisert fra materialet i forskningen, som er mye av målet med dette kapittelet. Guba & Lincoln (1989) hevder at bekreftbarhet etableres gjennom oppnåelse av de øvrige begrepene som betegner forskningens kvalitet (kredibilitet, overførbarhet og pålitelighet). Den røde tråden som man snakker om i slike sammenhenger, må komme tydelig frem, og sammenhengen mellom de ulike delene i forskningen må være tydelig. Vårt valg av forskningsdesign (Maxwell, 2008) og analysemetode (Braun & Clarke, 2022), som begge trekker frem fleksibilitet som en viktig faktor i forskningen, bidrar i stor grad til å sikre denne røde tråden, både for oss som forskere og leseren.

3.4 Bro til analysen

Vår metodiske tilnærming til forskningsspørsmålet er tydelig forankret og begrunnet i dette kapittelet. Gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse, innhentet vi et datamaterialet bestående av 4,5 timer med videoopptak og ca. 31500 ord i skriftmaterialet. Med en slik datamengde er det viktig å analysere på en systematisk og pragmatisk måte, slik at ingen informasjon går tapt eller feiltolkes (Kvarv, 2021, s. 171). Analysen skal være målrettet i

forbindelse med det vi prøver å oppnå. I vårt tilfelle er det å svare så godt som mulig på de ulike momentene knyttet til vår problemstilling (Høgheim, 2020, s. 199). Analyseprosessen og våre funn knyttet til forskningsspørsmålet, vil i påfølgende kapittel redegjøres for og legges frem. Prosessen baserer seg på Braun & Clarkes (2022) refleksive, tematiske analyse. Som verktøy i systematiseringen av datamaterialet har vi tatt i bruk NVivo (Alfasoft).

4. Analyse og utkrystalliserte funn

Analyse av et datamateriale er en tidkrevende og viktig prosess i forskningssammenheng. Vi har tatt i bruk Braun & Clarke (2022) sin refleksive tematiske analyse som metode. Tematisk analyse kan også brukes som et forskningsdesign, men vi har valgt Maxwells (2008) interaktive modell som vårt design, med refleksiv tematisk analyse som metode i kvalitativ analyse. Braun & Clarke (2022, s. 4) skriver at tematisk analyse er en tilgjengelig og robust kvalitativ analysemetode for ferske forskere. Metoden anses også av oss som relevant for forskningen som er gjort i dette prosjektet. Som verktøy for selve analysen har vi brukt NVivo.

Kapittelet vil inneholde en gjennomgang av refleksiv tematisk analyse som metode med NVivo som verktøy. Selve analyseprosessen vil transparent vises frem gjennom de ulike delene av en tematisk analyse. Til slutt vil vi se sammenhenger og presentere funn som er relevante for vår problemstilling.

4.1 Refleksiv tematisk analyse

4.1.1 Analysemetoden

«At a very basic level, TA [thematic analysis] is a method for developing, analysing and interpreting patterns across a qualitative dataset, which involves systematic processes of data coding to develop themes – themes are your ultimate analytic purpose» (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Det handler i bunn og grunn om å se sammenhenger i datamaterialet, og utkrystallisere tema gjennom koder. Tematisk analyse generelt sett tar flere retninger. Refleksiv tematisk analyse karakteriseres av en kritisk refleksjon av sin rolle som forsker, hvordan forskningen er utført og prosessen rundt analyseringen og fremstillingen (Braun & Clarke, 2022, s. 5), i tråd med reliabilitetsbegrepet. Det presiseres en disiplinert utøvelse av kritisk vurdering av eget arbeid, hvordan og hvorfor vi gjør det og hvilke implikasjoner det får for forskningen, egenskaper som inngår i begrepet refleksivitet. Her er også subjektivitet

viktig. «Subjectivity is at the heart of reflexive TA practice» (Braun & Clarke, 2022, s. 12). Subjektiviteten skal ikke skyves under en stol og gjemmes vekk, men tas eierskap til gjennom kritisk vurdering av subjektivitetens påvirkning på forskningen.

Selv om det finnes en mer eller mindre konkret fremgangsmåte for hvordan man utfører en tematisk analyse (som vi skal se nærmere på i neste avsnitt), påpeker forfatterne at dette ikke må misoppfattes som selve metoden (Braun & Clarke, 2022, s. 6). Denne prosessen for gjennomføringen av analysen er en del av metoden, men metoden bygger på noe større. I denne sammenhengen snakker forfatterne om kvalitativ sensibilitet. Begrepet handler om at man som forsker *er* kvalitativ, gjennom kritisk tilnærming og søken etter prosess og mening over sammenhengen mellom årsak og virkning (Braun & Clarke, 2022, s. 7).

Tematisk analyse har vært utsatt for kritikk, spesielt for manglende konkrete og spesifikke retningslinjer for hvordan analysemetoden skal brukes (Nowell et al., 2017). Forfatterne selv besvarer kritikken med at det heller ikke er formålet med tematisk analyse, og at en slik tilnærming til analysen bryter med de verdiene og prinsippene som ligger til grunn for metoden (Braun & Clarke, 2022, s. 10). For eksempel vil en slik tilnærming være uforenelig med en Big Q-orientering, som forfatterne beskriver forskning som tar i bruk kvalitative verktøy og teknikker innen et kvalitativt paradigme.

Som tidligere nevnt inneholder boken til Braun & Clarke (2022, s. 35-36) en konkret oversikt over hvordan prosessen i en refleksiv tematisk analyse kan være. Vi har i vår analyse tatt utgangspunkt i disse fasene. Samtidig har vi gjort refleksiv tematisk analyse på vår måte, slik fleksibiliteten i metoden gir rom for (Braun & Clarke, 2022, s. 9).

4.1.2 Analysen

Refleksiv tematisk analyse av vårt datamateriale har blitt gjennomført ved bruk av NVivo som analyseverktøy (Alfasoft). Verktøyet gir gode muligheter for å samarbeide om kodingen av datamaterialet, utarbeidelsen av tema på tvers av dataene og gir full oversikt i en prosess som til tider kan virke kaotisk. Begge forskerne har deltatt under hele analyseprosessen, gjennom alle 6 delene av den tematiske analysen, og samarbeidet har gjort analysen gjennomarbeidet. Her har vi vært kritiske til hverandre, diskutert frem og tilbake om både kodene og temaene, og til slutt kommet frem til det vi anslår som en riktig fremstilling av vårt datamateriale.

Videre vil vi legge frem prosessen gjennom de 6 fasene i refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, s. 35-36); *bli kjent med datasettet, koding, innledende temaer, gjennomgang og utvikling av temaer, definere, redefinere og navngi temaer og skriveprosessen.*

4.1.2.1 Bli kjent med datasettet

I denne inneledende fasen handler mye om å orientere seg i det store landskapet av data. Vår studie endte opp med ca. 31500 ord fordelt på 10 transkripsjoner. Transkripsjonene var igjen fordelt på to forskere. Dermed hadde vi i utgangspunktet bedre kjennskap til halvparten av datamaterialet på forhånd. Det ble viktig for oss at begge forskerne hadde inngående kjennskap til alt, så vi startet med å lese hverandres transkripsjoner i tospann med våre egne observasjonsnotater fra intervjuene. Videre valgte vi å ta observatørrollen av egne intervjuer, gjennom å se videoopptakene av disse intervjuene på nytt. Her skrev vi også notater underveis som kunne være nyttige inn mot selve analysen. Dette ble etterfulgt av en ny leseprosess av egne transkripsjoner, og faste møter med hverandre for å diskutere analytiske ideer knyttet opp mot intervjuene og transkripsjonene. Fasen ble avsluttet med et oppsummeringsmøte mellom forskerne. Der ble alle intervjuene diskutert, og vi konkluderte med at vi hadde en oversikt over landskapet vi nå videre skulle gå nærmere inn i. Alle transkripsjonene ble lastet opp i NVivo for videre analyse.

4.1.2.2 Koding

Prosessen gikk videre inn i en krevende fase. Her ble alle transkripsjonene systematisk gjennomgått i NVivo, og all data ble kodet. Vi segmenterte meningsinnhold i informantenes svar, og kodet delene etter innhold. Disse kodene kaller Braun & Clarke (2022, s. 35) kodelapper, som senere skulle settes sammen og sees i sammenheng. Målet i denne fasen er å fange opp meninger eller begreper. Eksplisitt mening, eller semantisk informasjon, ble segmentert til koder i tråd med Braun & Clark (2022, s. 35). Det ble også opprettet ulike nivå for temaene. Flere tema kunne sammen knyttes opp mot et mer overordnet konsept, slik neste fase beskriver det. Vår erfaring er at kodelappene kan ta alle mulige slags former, og slik avvike fra forskningsspørsmålet og studien i sin helhet. Et eksempel fra vår egen empiri er et politisk utsagn om reform 97, hvor informanten forklarer hvordan 6-åringenes inntog i skolen har blitt behandlet. Eksempelet svarer ikke til problemstillingen vår, og kan beskrives som en digresjon av informanten. Informasjonen skal likevel kodes og eksistere som en del av datamaterialet videre. Her må man som forsker passe seg for å ekskludere og manipulere forskningen dit man ønsker den. Man kan slik gå i fella av å utelukke informasjon uten antatt verdi, men som i en senere fase av analysen kan vise seg relevant.

Kodingen ble en tidkrevende prosess. Noen koder sa seg mer eller mindre selv. Andre var vanskeligere, og vi måtte bruke en del tid på å diskutere og komme til enighet. Etter alle transkripsjonene var ferdig kodet, satt vi igjen med et kaos av kodelapper. Etter denne fasen satt vi igjen med et datamateriale omformet fra en antatt oversikt til et kaos vi ikke hadde kontroll over. Det ble i denne fasen viktig å kunne skille PP-rådgivernes svar fra lærernes. Transkripsjonene ble derfor tildelt L1-L5 og P1-P5 som «Cases» i NVivo, tilsvarende de kodene som transkripsjonene hadde fra før.

4.1.2.3 Innledende temaer

Her ble det viktig å se datamaterialet opp mot forskningsspørsmålet og holde fast i den røde tråden. I denne fasen startet man å se på sammenhengene i materialet (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Kodelappene fra forrige fase blir her analysert systematisk én etter én og opp mot hverandre. Kodelapper som beskrev et felles overordnet konsept eller tema ble satt sammen i klynger og tilkoblet et innledende tema. Et av våre innledende tema ble arbeidsminne. Flere kodelapper, som kunnskapsnivå, omfang og utbredelse, pekte alle mot det samme overordnede temaet. Å se sammenhenger i kodene og starte prosessen med å lage temaer, sees i tematisk analyse på som en aktiv prosess. Temaene er ikke noe som allerede eksisterer i materialet, selv om vi i vår intervjuguide hadde noen kategorier, men som skapes i møte mellom dataene og forskerne. Det betydde for vår del at selv om vi hadde noen innledende kategorier, var disse på ingen måte førende for analyseprosessen. I kvalitativ forskning må man være åpen for det ukjente: «The aspiring reflexive TA researcher needs to imagine an adventure, where hidden pathways and surprising revelations, things which cannot be anticipated in advance, are part of the journey» (Braun & Clarke, 2022, s. 11). Tilnærmingen kommer med en usikkerhet og en følelse av å ikke ha kontroll, som man som forsker må anerkjenne og akseptere. Utarbeidelsen av tema er også en prosess som arbeides med over tid og som man kommer tilbake til flere ganger i løpet av analyseprosessen. Dette kommer tydelig frem i de neste delkapitlene.

4.1.2.4 Gjennomgang og utvikling av temaer

Nå som alle kodene har blitt satt i et slags system med innledende tema, handlet det om å gå tilbake til hele datasettet og vurdere disse temaene og analysen i sin helhet opp mot dette. Målet er å se den røde tråden, undersøke om temaene gir mening ut fra kodelappene og datamaterialet i sin helhet og om temaene samlet sett gir svar på forskningsspørsmålet og samtidig oppsummerer datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Denne fasen ble mer omfattende enn vi hadde forutsett. Følelsen etter de tre første fasene var at vi hadde fått satt dataene i system, et system vi mente var dekkende for problemstillingen og representativt for datamaterialet. Vi oppdaget raskt at det ikke fullt og helt var tilfelle: vi hadde for mange innledende tema, klyngene av kodelapper inneholdt mange like formuleringer som ble forvirrende og selv om vi hadde en oversikt over hva datamaterialet vårt faktisk sa, kom dette dårlig frem i fremstillingen i NVivo. Det ble dermed en omfattende ryddeprosess med å redefinere tema og flytte og fjerne kodelapper fra deler av analysen. Noen av temaene var utydelig i formuleringen sin, som «saksgang» og «system» under tverrfaglig samarbeid. Det førte til at kodelappene ble kodet litt hit og dit, og temaets formål ble visket ut. Hvordan vi skulle plassere temaene og kodelappene i forhold til hverandre ble utydelig underveis i prosessen, og førte til at vi hadde flere eksisterende tema som kunne relateres til hverandre. Noen tema ble tatt vekk og kodelappene og dataekstraktene ble kodet til nye eller allerede eksisterende tema.

4.1.2.5 Definere, redefinere og navngi temaer

Den omfattende prosessen i forrige fase skapte reell oversikt over materialet. Dermed kunne man ta fatt på siste fase i selve analysedelen, «definere, redefinere og navngi temaer». Fasen innebærer som regel en finjustering av arbeidet som er gjort, kvalitetssikre temaene opp mot datamaterialet, forskningsspørsmålet og forskningsfeltet, og gi temaene passende og gjerne fengende navn som godt beskriver essensen som kodelappene her skaper sammen.

For vår del innebar denne fasen først og fremst et skritt og to tilbake for å videreutvikle deler av analysen, noe som slettes ikke er uvanlig (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Arbeidsminne som tema måtte her redefineres og jobbes med. Tilrettelegging som en del av arbeidsminnet ble omdirigert til tilrettelegging som tema, flere av de underordnede temaene ble omskrevet og kodelapper ble flyttet imellom for å passe det nye systemet.

Til slutt i denne fasen ble finjusteringen gjort, og temaene og kodelappene fikk passende navn. Etter en gjennomarbeidet analyseprosess følte vi nå at temaene representerte datamaterialet på en god måte samtidig som det svarte til forskningsspørsmålet. Det må også sies at navnene ble endret også senere i prosessen, både i skriveprosessen og i drøftingsdelen av oppgaven.

4.1.2.6 Skriveprosessen

Selv om navnet antyder at skrivningen starter her, startet den for vår del etter fase 3. Her følte vi oversikten var så tydelig at vi kunne begynne å tenke på hvordan dette formelt skulle presenteres. Det ble laget en tydelig disposisjon til analysedelen med inndeling av delkapitler som korresponderte til fremstillingen i NVivo, hvor notater og kommentarer underveis i analyseprosessen ble plassert inn. Her ble også underliggende tema og kodelapper lagt inn som underoverskrifter. Denne siste delen av analyseprosessen handler slik om å sy sammen kommentarene og notatene. Disse må skrives ut, fylles på med informasjon og presenteres som den historien den er.

Vi har i vår fremstilling valgt å separere analyse og drøfting, og tildele disse hvert sitt kapittel. Grunnen til det er at selv om analysen naturlig nok henger sammen med drøftingen, kunne vi ved en slik tilnærming presentere funnene i analysedelen, representert av datamaterialet, uten en drøftende tilnærming til fremstillingen, og uten særlige sammenkoblinger disse imellom. Dette kommer først i drøftingskapittelet, der man setter de ulike analysedelene i sammenheng med hverandre og kobler dette opp mot det teoretiske rammeverk (Braun & Clarke, 2022, s. 132).

Når analysen nå har blitt gjennomgått og vist frem, presenterer vi våre funn som utkrystalliserte seg i prosessen. Kapittelet er delt inn i delkapitler som korresponderer til temaene fra analysen.

4.2 Funn

Funnene som presenteres videre er tydelig forankret i våre empiriske data. Disse skal være med å besvare forskningsspørsmålet, og vil videre brukes som en del av drøftingen. Her har vi som forskere inkludert det materialet som er med på å besvare forskningsspørsmålet i oppgaven. Det betyr at data også er ekskludert, fordi det ikke oppfyller kravet om relevans for vårt forskningsspørsmål.

4.2.1 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid hadde vi som kategori i vår intervjuguide, både for lærere og PP-rådgivere. Det har naturligvis ført til at en stor del av datamaterialet vårt handler om dette temaet. Det er også essensen i vår oppgave, og forskningsspørsmålet tar søken på å undersøke læreres og PP-rådgiveres opplevelse at dette samarbeidet. Vi har gjennom vår analyse utkrystallisert interessante trekk på tvers av datamaterialet som gir perspektiver omkring elementer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet mellom skole og PPT. Funnene kobles overordnet til *PP-tjenestens tosidige mandat og organisering*.

4.2.1.1 PP-tjenestens tosidige mandat og organisering

Flere av funnene våre, på tvers av datamaterialet, peker på elementer ved den interne organiseringen av PPT som en faktor i det tverrfaglige samarbeidet. Med intern organisering mener vi hvordan det tverrfaglige samarbeidet er organisert på enhetene, hva som prioriteres. Intern organisering knyttes sterkt opp mot tjenestens tosidige mandat som er tydelig forankret i opplæringsloven, og hvordan dette mandatet får innvirkning på organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet. Vi spurte både lærere og PP-rådgivere om hvordan de arbeidet med den andre for å utarbeide tiltak for elever som trenger det. Når det gjelder vårt utvalg, kan det tyde på at det gjøres svært ulikt på tvers av enhetene, som får innvirkning på hvordan samarbeidet oppleves for begge parter. Informantene kommer alle sammen inn på den interne

organiseringen som er gjeldende i samarbeidet deres. Her viser det seg at ved alle ti tilfellene er PP-tjenesten organisert gjennom en fast kontaktperson for hver skole.

Tilstedeværelse

Et viktig aspekt rundt den interne organiseringen av PPT, viste seg å være deres tilstedeværelse på skolene. Tilstedeværelsen betyr i denne sammenhengen hvor ofte PP-rådgivere er fysisk til stede på skolene. Flere lærere og PP-rådgivere trekker frem dette aspektet. Her kommer det frem store forskjeller i hvordan tilstedeværelse praktiseres. Noen er relativt lite ute i skolene:

«Vi har faste skoledager vi. Sånn at vi er på skoler, nå tror jeg det er ca. en gang i måneden jeg, der skolen selv bestemmer hvilke saker de vil ta opp med oss.»

Sammenlignet med andre:

«En dag i uka. Og vi, eh, som vi, som vi kaller for system, at vi liksom jobber med en førtilmeldingsfase. Også har vi en, i tillegg en ekstra dag i måneden der vi drøfter enkeltsaker på individnivå.»

Disse informantsvarene må også sees i sammenheng med hvor mange skoler disse PP-rådgiverne har ansvaret for. Den første informanten har ansvaret for kun den ene skolen. Den andre informanten har ansvar for 3 skoler av ulik størrelse. Det betyr i praksis at den første informanten bruker én dag i løpet av 4 uker ute på skolene, der den andre bruker tolv dager på samme aktivitet. I tillegg har den siste informanten, slik det kommer frem av svaret, en ekstra

dag i måneden som brukes på individualsaker på hver skole. Utvalget vårt av både lærere og PP-rådgivere fordeler seg på disse to måtene å praktiserer tilstedeværelse på; hos to PP-rådgivere og tre lærere praktiseres tilstedeværelsen som en dag i måneden. Hos de resterende, tre PP-rådgivere og to lærere, er tilstedeværelsen lik en dag i uken.

Behovsdissonans

Det kommer tydelig frem i vårt utvalg at både lærerne og PP-rådgiverne er godt kjent med den spesialpedagogiske tiltakskjeden og stegene i den. Informantene fikk spørsmål om hvordan de arbeidet for å utarbeide tiltak for elever som trenger det. Her refererer de fleste til stegene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Åtte av informantene i studien henviser til tiltakskjeden, noe som viser at saksgangen i slike situasjoner er godt kjent både i skolen og i PPT.

I disse sammenhengene oppstår det en behovsdissonans mellom etatene, skal man tro vårt utvalg. Behovsdissonans som begrep viser til et avvik mellom behov og respons. Flere PP-rådgivere i vårt utvalg snakker om skoler og lærere som er veldig ivrige etter å melde opp elever. Informantene snakker om en førtilmeldingsfase som ikke vektlegges nok, og at lærere og skoler kan forvente at PPT skal komme inn å fikse problemene bare de får meldt de opp riktig.

«Vi må fortelle om veien i førtilmeldingsfasen. Det kan ofte by på utfordringer med samarbeidet, fordi de er kanskje litt mere utålmodig da. Fordi de mener at han, eller hun for den del, skal henvises til oss og få spesialundervisning. Mens vi mener vi må vente, vi må se om skolen kan ordne det innenfor det ordinære tilbudet.»

Noen spekulerer også i at skolen kan tenke at det å få en elev diagnostisert, fører med seg ressurser i skolehverdagen. Disse betraktningene knytter de til kunnskap omkring PP-tjenestens oppdrag og hva de faktisk gjør.

«Den største utfordringen er at veldig mange på skolen tror at vi skal fikse problemene for dem. Og at vi har penger. Og at de på en måte ved å komme til oss kan, ehm, hvis de legger det fram på den rette måten så tror de at vi kan komme med ekstra personell.»

På spørsmål om hva informantene tror det kommer av, svarer vedkommende:

«Jeg tror det er dårlig kommunisert, eller oppklaring av hva vi egentlig holder på med.»

En av lærerne i utvalget vårt kommuniserer også en tankeprosess rundt førtilmeldingsfasen og «jaget» etter å henvise elevene til PPT:

«Kanskje i noen saker har vi skulle på en måte gjort mere selv også først. For jeg tror det har blitt en tendens i norsk skole til å melde opp ganske fort.»

En mulig forklaring på denne delen av behovsdissonansen kommer fra flere av lærerne i vårt utvalg. De snakker om tidsperspektivet og tilstedeværelsen, hvor vanskelig det er å få hjelp fra PP-tjenesten, og slik kan henvisninger blir måten å få kommunisert og få den hjelpen man trenger:

«Det er ofte en lang prosess og få til det møte. Og ellers så går det gjennom våres undervisningsinspektør som er ansvarlig for spesialundervisningen og PPT. Det er der kontakten ligger. Så den kontakten vi har med PPT er når de deltar på samarbeidsmøte, og det er veldig sjeldent de møtene er.»

En PP-rådgiver kobler også misforståelsen opp mot tilstedeværelse, og mener PP-tjenestens tilstedeværelse i skolen vil forebygge misoppfatninger rundt arbeidet som gjøres:

«Det som kan oppstå er jo gjerne sånne misforståelser rundt hva PPT gjør, og når henvender vi oss. Men igjen så ja. Får vi vært masse ut i skolen blir jo dette implementert etter hvert tror jeg. Etter hvert, får jobbet det inn.»

Behovsdissonansen kan også gå andre veien, slik det viser seg i vårt utvalg. Her tilnærmes ikke lærernes behov riktig fra PPT. Både lærere og PP-rådgivere i vårt utvalg snakker om behovsdissonansen knyttet til hva lærerne trenger, og hva de får. Tre av lærerne i vårt utvalg er meget direkte i kritikken rettet mot dette temaet. De snakker om PP-rådgivere som kommer med tiltak som ikke er mulig å gjennomføre med tanke på ressurser i skolen. Det kan være snakk om tiltak som krever ekstra personell, som skolene ikke har økonomisk grunnlag for å etterfølge. En av lærerne kaller en spade for en spade i denne sammenhengen:

«De ser ikke begrensningene våre. Økonomien og ja. Alt. Så det, jeg føler at det, det kommer masse gode råd og tips og, hehe, alt mulig, men det er ikke alt som er gjennomførbart, og det virker det ikke som de har forståelse for. Skal bare gjøres slik.»

Den økonomiske delen av dissonansen bekreftes av flere lærere:

«Der føler jeg av og til at vi, vi ikke er helt på bølgelengde i den forstand at ressursituasjonen vår tilsier ikke at det PP-tjenesten foreslår er gjennomførbart.»

Andre lærere snakker om type tiltak og dybde i de tipsene og rådene som kommer. De mener kommunikasjonen blir for overfladisk og generell. Informantene ønsker seg mer konkrete tiltak og tips og råd om hvordan man skal tilrettelegge for den enkelte eleven.

«Jeg føler av og til at vi, vi trenger noe mer, vi må komme noe videre, jeg må ha noe mer kjøtt på beinet, enn det jeg får. Det kan jeg være ærlig å si.»

To av informantene snakker om at de tiltakene man får råd om er de samme hver gang, og er ting man allerede har gjort og gjør. En av informantene forklarer kommunikasjonen slik:

«Vi føler vi ikke blir hørt. At det vi sier, er akkurat som å snakke til en vegg, for det går i det samme gamle, og når du kommer med nye problemstillinger og du kommer med nye observasjoner blir det ikke tatt på alvor.»

Noen av PP-rådgiverne i vårt utvalg drøfter også rundt denne dissonansen. På spørsmål om de tror lærerne føler reell nytte av samarbeidet med dem, svarte en informant:

«Ja, si det... ikke alltid. Ehm... Kanskje også henger litt i, i at det fort blir litt sånn sjelden og litt overfladisk på en måte. Kanskje det ikke blir konkret nok. Ehm... Også er det jo, jeg kan jo komme med masse tanker som læreren sitter og tenker at dette har jeg ikke mulighet til å gjennomføre, og da blir det litt frustrasjon i det og, hehe.»

Tidsperspektiv

Både tidsperspektivet og arbeidsbelastningen er faktorer som påvirker samarbeidet skal man tro våre informanter. En av lærerne i utvalget vårt beskriver begge aspektene:

«Ting tar jo veldig lang tid og jeg forstår det, jeg forstår at det er travelt for dem, og at det er travelt for oss. Men jeg tenker at sånn som samarbeidsmøter er såpass viktig for oss, for vi sitter jo her og er veldig lite kurset i diagnoser som vi har i klassen, vi er ikke kurset i hva vi skal gjøre og verktøyene vi skal bruke. Og da er vi på en måte avhengig av den samtalen, med noen som kan hjelpe.»

Arbeidsbelastningen og tidsperspektivet blir også brukt som et element av en PP-rådgiver i denne sammenhengen. Det å finne tid til å gå dypere inn i sakene med tiltak og utprøvinger, fremfor å være en passiv deltaker i et møte er budskapet.

«Jeg kunne ønske at vi har fått vært litt mer inn i tiltak da, også vært med på planer og evalueringer og tenke høyt om det, for det tror jeg også... når man først setter av tid til det, så blir det gjort, men i en hektisk skolehverdag så er det ikke så veldig mye tid.»

Tilfredshet

Noen av informantene fikk spørsmål om hva de ville endret på med det tverrfaglige samarbeidet. Mange av svarene som informantene kommer med, både fra PPT og skolen, går på PP-rådgiveres tilstedeværelse. Lærere savner at rådgiverne er mer til stede på skolen, slik at de blir mer tilgjengelige, både for de som skal tilrettelegge og de det skal tilrettelegges for. En av informantene mener at en slik organisering av PPT sitt arbeid ville skapt store fordeler på det spesialpedagogiske feltet:

«Ehm, også tror jeg nok også det kunne vært en bidragsyter til at vi kanskje har fått mindre elever som har behov da, for ei sakkyndig vurdering, hvis de på en måte har kommet tidlig inn, observert, kommet med råd, at man kunne ha samarbeidet mye tettere tidligere, så tror jeg kanskje vi kunne ha fått til og tilrettelagt mye bedre innenfor det ordinære da.»

En av PP-rådgiverne trekker også mot en slik konklusjon:

«Ikke sikkert at vi nesten hadde trengtes en gang, bare den tiden har vært der.»

En annen lærer i utvalget snakker om de ulempene en lav tilstedeværelse fører med seg, og implikasjonene for det øvrige arbeidet:

«Det er, og det er jo litt sånn i forhold til at hvis vi ønsker, eller at det skal være, bli en sakkyndig vurdering og, så ser jo vi utfordringer og problemer som de ikke ser. Ehm... også får vi jo på en måte ikke noe hjelp for det da, for de ser ikke det samme problemet. Fordi de er ikke her og ser hverdagen.»

To av PP-rådgiverne kommer også med betraktninger knyttet til egen tilstedeværelse. De ønsker seg mer tid ute på skolene, fremfor å bruke mesteparten av tiden sin på å skrive sakkyndige vurderinger. En av informantene sier det veldig fint:

«Samarbeid med skolene er jo egentlig det vi er der for, det skulle vi gjort fryktelig mye mer enn vi har tid til.»

Informantene drøfter også rundt mulige forklaringer for den tilstedeværelsen som er gjeldende. I PPT trekkes arbeidspress og ressurser frem som mulige forklaringer, i betydningen arbeidsmengden per ansatt og de økonomiske rammene som ligger til grunn. En av informantene forklarer begrensningene slik:

«Det er jo hvor mange vi er og hvor mange timer vi har rett og slett, som det handler om. Ehm, også er det klart det er ikke alt vi kan hjelpe til med, men det er mye vi kan som vi ikke får brukt nok da, tenker jeg.»

Utsagnet støttes av en lærer:

«Jeg savner fortsatt at de er, holdt på å si, mer her da, for jeg vet jo at de innehar mye kunnskap og tips og råd som vi kunne ha absolutt hatt bruk for, som vi ikke får tror jeg.»

Hos informantene hvor tilstedeværelsen er høyere, kommer det frem i vårt utvalg at både lærerne og PP-rådgiverne generelt sett er mer fornøyde med det tverrfaglige samarbeidet. De har flere positive ting å si om hverandre. Lærerne peker spesielt på tilstedeværelsen som en viktig faktor i denne sammenhengen:

«I hvert fall det som er viktig er at PPT har kommet til oss.»

På spørsmål om informanten er fornøyd med samarbeidet med PPT, svarer vedkommende:

«Ja du, det er, vi har akkurat startet så jeg er fornøyd med måten det er utarbeidet. Så resultatene trur jeg kommer der etter.»

Tidsperspektiv

Tidsperspektivet viser til tiden det tar fra lærerne søker hjelp til hjelpen kommer.

Tidsperspektivet handler hovedsakelig om individsaker, og tiden det tar før en sakkyndig vurdering ligger klar. Flere av lærerne i utvalget vårt snakker om tidsperspektivet, og at det tar for lang tid før elevene får hjelp.

«For det ene så synes jeg det tar alt for lang tid, eh, før ungene får hjelp.»

Bakgrunnen for dette er lærerne derimot uenige om, og trekker frem ressurser i form av økonomi og personell, både i skole og PPT, stor pågang av elever som trenger hjelp og travle hverdager hos både PPT og lærerne, som fører til at møtetidspunkter kan være vanskelige å finne, som mulige årsaker.

«Nei, altså, det vi ofte, det vi får beskjed om når vi på en måte sender inn nye ped-rapporter og henvisninger, det er jo at det er ventetid fordi at det er stor pågang, eh, rett og slett. Eh, så det er jo sikkert det som er en av grunnene. Så kan det hende at det er for lite folk som jobber i PP-tjenesten også.»

Tidsperspektivet knyttes til tilstedeværelsen, hvor høyere tilstedeværelse i vårt utvalg fremmes som en løsning på tidsperspektivet. En av lærerne spekulerer rundt mindre henvisninger som et resultat av høyere tilstedeværelse:

«Også tror jeg nok også det kunne vært en bidragsyter til at vi kanskje har fått mindre elever som har behov da, for ei sakkyndig vurdering, hvis de på en måte har kommet tidlig inn, observert, kommet med råd, at man kunne ha samarbeidet mye tettere tidligere, så tror jeg kanskje vi har kunne ha fått til og tilrettelagt mye bedre innenfor det ordinære da.»

Dette viser seg også i resten av datamaterialet vårt. Det fremstår i vårt utvalg som et lite paradoks at de som har mest tid på kontoret, og ikke ute i skolene, er de som trekker frem skriving av sakkyndige vurderinger som tidkrevende og noe som opptar mye av tiden deres i arbeidshverdagen. Der hvor tilstedeværelsen er høyere, trekkes ikke tidsperspektivet frem som en hemmende faktor for PP-rådgiverne.

Skolens organisering

En av informantene ser i tillegg inn mot egen praksis, og vurderer om skolens organisering av det spesialpedagogiske arbeidet kunne vært endret til fordel for det tverrfaglige samarbeidet:

«Eh, og kanskje legger vi for mye ansvar på de også, det kan også være et aspekt, at kanskje i noen saker har vi skulle på en måte gjort mere selv også først. For jeg tror det har blitt en tendens i norsk skole til å melde opp ganske fort, eh egentlig, eh, så det kan jo også være et aspekt her da.»

To av PP-rådgiverne peker også på skolens organisering av det spesialpedagogiske arbeidet som en viktig faktor for tidsperspektivet i det tverrfaglige samarbeidet. De peker på den definerte spesialpedagogiske ressursen i skolen, omfanget av denne og hvordan den er organisert. Ifølge informantene påvirker denne strukturen samarbeidet mellom instansene.

«Det er litt avhengig av strukturen på skolen, at det er en skole som bruker litt tid på, eller som har noen som er ansvarlig da, for det samarbeidet.»

PP-rådgiverne trekker også rektors involvering i samarbeidet frem, og hva det kan ha å si for tidsperspektivet i en individsak:

«For det er jo noen rektorer som er veldig lite med på disse tingene, også er det noen som er mye med. Og det letter veldig når de er en del med da.»

For da blir det litt raskere noe ut av det vi snakker om. Det er lettere å få det til å settes i verk på et vis.»

Et annet aspekt som trekkes frem i forbindelse med skolen sin organisering av det spesialpedagogiske arbeidet, er hvem som står ansvarlig for utførelsen av spesialundervisning. En av informantene våre fra PPT nevner flere ganger paradokset hvor de som trenger mest hjelp i skolen, tildeles ansatte med minst utdanning:

«Det er jo dessverre litt sånn at det er, det kan jo være rett og slett de med minst utdanning på hele enheten som ofte får disse litt krevende oppdragene, med å både håndtere og legge til rette for de som krever litt ekstra av oss.»

Arbeidspress og ressurser

En annen faktor som kommer frem knyttet til tidsperspektivet, er arbeidspress og ressurser i PPT. PP-rådgivere sier at utarbeiding av sakkyndige vurderinger er en tidkrevende prosess, og med den arbeidsmengden hver enkelt rådgiver sitter med, delvis begrunnet med de økonomiske rammene som ligger til grunn, blir det et valg av hva som skal prioriteres. En av informantene oppsummerer det veldig fint:

«Ja, nei, det er nå de evinnelige ressursene det da. Det er jo det, for det første at vi bruker mye tid på å skrive sakkyndige vurderinger. I individsaker, og det er viktig det, eh, men vi har jo ganske mange sånne i hermetegn gråsoneelever, der vi virkelig kunne ha vært med og testet ut tiltak og se hva som kan fungere og ikke. Så det er jo tida, det er jo hvor mange vi er og hvor mange timer vi har rett og slett, som det handler om.»

Arbeidspress og ressurser er også faktorer som påvirker lærernes hverdag. Flere av lærerne trekker frem arbeidsmengden som en utfordring, og at de slik kan bli vanskelig å følge opp tidkrevende lesing av manualer, guider eller bøker. Det er ikke nok timer i en arbeidsuke for å gjennomføre det man skulle eller burde. Ressurser er også en faktor, de økonomiske betingelsene i skolen kan virke hemmende både for tidsperspektivet i enkeltsaker og for det tverrfaglige samarbeidet generelt. En lærer oppsummerer utfordringene slik:

«Og da er vi inne på litt av problematikken i hele norsk skolevesen tror jeg, det er at, egentlig så har vi for få ressurser til å kunne gi det lovpålagte tilbudet til alle sammen til enhver tid. Det tror jeg vi må kunne si hvis vi skal være helt ærlige.»

Kommunikasjon

Kommunikasjon er en viktig del av et samarbeid. Kvaliteten på kommunikasjonen spiller derfor en viktig rolle for samarbeidet generelt. Vi ser en sammenheng i datamaterialet vårt når det kommer til *personavhengighet*, i betydningen at kommunikasjonen i stor grad avhenger av enkeltpersonene som inngår i samarbeidet og kommunikasjonen. Hvordan de praktiserer sin arbeidshverdag, men også hyppige utskiftninger i personalet. Her blir også arbeidspress og ressurser nevnt som faktorer.

Det viser seg i vårt datamateriale, at kommunikasjonen fra PPT sin side praktiseres ulikt. Noen har implementert ulike samarbeidsverktøy, som SEPU, BTI og Onenote, andre har åpnet opp for kommunikasjon over e-post og telefon. Noen kommuniserer gjennom de få faste møtepunktene man har, andre kommuniserer jevnlig gjennom stor tilstedeværelse på enhetene. Alle de ulike måtene å praktisere kommunikasjonen på skaper sammen en formening om at den er personavhengig. En av PP-rådgiverne forteller at kommunikasjonen

foregår hovedsakelig gjennom de faste møtepunktene, som samarbeidsmøter eller de faste dagene på skolen, men at vedkommende også har åpnet opp for lærerne til å ta kontakt på e-post eller telefon om det skulle være spørsmål. Informanten drøfter videre rundt denne kommunikasjonen. På spørsmål om hvorfor intervjuobjektet har valgt å praktisere kommunikasjonen på denne måten, svarer informanten:

«Nei, egentlig så sies det jo ehm... eh, hører jeg av noen, at når vi har skrevet sakkyndigheten, så er vi egentlig ferdig i saken vi da. Eh... Ja. Og det, det tenker jeg ikke alltid at jeg er, så jeg prøver å gjøre meg tilgjengelig for å være med videre, men samtidig så skal jo ikke jeg gå imot det som vi har bestemt og blitt enig om på kontoret, men jeg kan tenke at, eh, eh, og det er vi ikke uenig i heller tror jeg ikke.»

Et aspekt ved kommunikasjonen, kan se ut til å være PP-rådgiveres bakgrunn og utdanning. En av informantene våre trekker frem sin bakgrunn fra skolen som et fortrinn i det tverrfaglige samarbeidet med skolen:

«Jeg tror at jeg har en fordel, fordi at jeg har jobbet i skolen selv, sånn at jeg tror da at jeg klarer i ganske stor grad å kjenne igjen det som folk står i.»

Flere av lærerne på sin side kritiserer kommunikasjonen som foregår, hovedsakelig fordi det blir for sjelden. Kritikken knyttes til tilstedeværelsen, og lærerne snakker om kommunikasjonen i negativ forstand på bakgrunn av dette:

«Eh, nei altså. Vi har jo samarbeidsmøte en gang iblant. Med PPT. Ikke alltid det er lett å få til. Det er ofte en lang prosess og få til det møtet. Og ellers så går det gjennom vår undervisningsinspektør som er ansvarlig for spesialundervisningen og PPT. Det er der kontakten ligger. Så den kontakten vi har med PPT er når de deltar på samarbeidsmøter, og det er veldig sjelden de møtene er.»

Hyppige utskiftninger nevnes av flere av lærerne i vårt utvalg som en faktor i dårlig kommunikasjon mellom instansene. Skolens faste kontaktperson byttes ut, og lærerne forklarer den påfølgende prosessen som et steg eller to tilbake. Denne informanten sier at kontaktperson for skolen har blitt skiftet ut hvert år, og beskriver det som «mye tull»:

«En annen ting som er ganske negativt sånn sett, det er jo det at det har vært mye utskiftninger, i folk som har jobbet der, som har vært vår person.»

Relasjonsbygging

Relasjonsbygging mellom aktørene i samarbeidet kan se ut til å spille en rolle i det tverrfaglige samarbeidet, skal man tro vårt utvalg. Tilgjengelighet og lagbygging er begreper som brukes for å forklare bakgrunnen for og viktigheten av tilstedeværelsen i denne sammenhengen. En av PP-rådgiverne sier:

«Jeg bare understreker igjen at det er viktig å være fysisk til stede. At det er så verdifullt for samarbeidet.»

En av PP-rådgiverne hvor tilstedeværelsen som praktiseres er lav, snakker varmt om relasjonsbygging. Informanten drøfter rundt relasjonsbygging i tverrfaglig samarbeid, det å bygge relasjon til den eller de man skal samarbeide med og betydningen det kan få for samarbeidet.

«Og en kan jo tenke, vi sier det jo ofte når at folk, når vi skal veilede og, så sier vi at det er viktig å ha en relasjon med den du skal støtte. Eh, altså er det viktig at læreren har en god relasjon til ungen man skal hjelpe. Og det tror jeg er det samme for oss. Vi må også ha en god relasjon med lærerne vi skal ha, være viktige for, hvis ikke så, eh, vil de ikke, de vil bli provosert da, også vil de ikke, vil ikke ha det hvis vi kommer med noe. Så jeg tror vi også må tenke at vi skal, eh, lage en relasjon i bunn.»

En PP-rådgiver som praktiserer en høyere tilstedeværelse, forklarer sitt forhold til de ansatte på skolen slik:

«Vi er en person som er nesten likeverdig i skolebygget, som de huker tak i. Som det blir naturlig å invitere på sommer og jule-avslutninger. Altså vi er en del av kollegiet nesten.»

En annen ansatt i PPT reflekterer over at høy tilstedeværelse utfordrer PPT sin uavhengige rolle:

«Også vet jeg at det er mange som tenker at, eh, det står litt kanskje i konflikt med at vi skal ha en sånn uavhengig rolle. Men, ehm.. Jeg tror

ikke det gjør det, jeg tror det er bra for oss, og vi skal jo egentlig, eh, være ungen sin, ehm... hjelper.»

4.2.2 Arbeidsminnet

Viser til vår problemstilling hvor vi ønsker å undersøke samarbeidet rundt tilretteleggingen for elever med arbeidsminneutfordringer. I forbindelse med analyse av data kom det opp flere interessante funn som peker på at kunnskapsnivået omkring begrep og tilrettelegging virker bedre i PPT enn hos lærerne som jobber med de aktuelle elevene. Våre data peker derfor i en retning der kunnskapen ikke når ut til relasjonene.

4.2.2.1 Kunnskap om arbeidsminne utenfor relasjonen

Utbredelsen av arbeidsminnevansker er uviss siden vanskene korrelerer med så mange ulike diagnoser. Vi var derfor ute etter å finne ut hva informantene hadde av erfaring med diagnoser. Det viste seg at informantene fra lærergruppen hadde erfaringer med svært mange diagnoser som korrelerer med arbeidsminneutfordringer.

«Ehm... litt dysleksi, eh, ADHD. Ehm... språkproblemer, begrepsutfordringer. Ehm, CP.»

PP-rådgiverne ble spurt om hvor ofte de får inn elever som strever med arbeidsminne. Det ble påpekt at det var informantens generelle oppfatning vi var ute etter, ikke et riktig, statistisk svar.

«Jeg vil tenke at arbeidsminne korrelerer nesten med alt vi er borti.»

En annen informant svarer.

«Hmm. Ja det er en del av bildet ganske ofte.»

Informantene forklarte at de baserte sin oppfatning rundt tester de foretok hvor arbeidsminne var en del av testen.

«Så det er jo en grunn til at den er lagt inn i det meste av tester også tenker jeg. At det er med på det meste da.»

Alle svarene vi fikk fra PP-tjenesten var korte og kategoriske slik som sitatene over viser. Våre data er veldig tydelig på at arbeidsminneutfordringer har ett stort omfang i skolen. Samtidig er det viktig å si at informantene opplyste om at de sjelden får henvendelser rundt arbeidsminne som ett enkeltstående tema, men som en del av ett større bilde.

«Men det med arbeidsminne blir ofte en liten bit av en stor pakke, på et vis. Ja, kanskje forsvinner det litt, eh, i... informasjonen eller drøftinga, jeg vet ikke.»

Flere PP-rådgivere viser til at henvisningen fra skolen gir grunnlag for arbeidet de gjør videre. Det lærerne ønsker hjelp med, blir også der PPT prioriterer å hjelpe. En informant forklarer det fint:

«Da tar vi jo utgangspunkt i det som er forespørselen. Da tar vi utgangspunkt i det de er henvist for. Også ser det i lys av det, også er det klart at det kan jo påvirke så mange ting, men eh, det er nå en gang det som kanskje oppleves som vanskeligst man må ta først da.»

Kunnskapsnivået hos lærerne angående arbeidsminne som tema var i våre data varierende. En informant snakket om at man kunne noe om det og svarte med en grei definisjon. De resterende fire informantene svarte veldig lite utfyllende, men svarene kan absolutt forankres i teorien om arbeidsminne.

«Jeg tenker jo at det er hvor mye, på en måte, som, hvor mye av kunnskapen, fagkunnskap, som fester seg da på et vis. Hvor mye de husker på, og hvor... ja. Mhm.»

Informantene fra PP-tjenesten hadde mer å si da de ble spurt om hva de la av mening i begrepet. Alle informantene kom med en kort definisjon som la til grunn at arbeidsminne handler om og hente fram, bruke og lagre kunnskap.

“Det er det å ta i bruk kunnskap og anvende det i nye situasjoner. Kort fortalt. Å huske det en har gjort å jobbe videre ut ifra det.”

Kunnskapskilden til de informantene som kunne noe om arbeidsminne var noe vi videre undersøkte. PP-rådgiverne forklarte at de hadde fått kunnskapen gjennom sertifisering av tester og kursing. Utover dette var de usikre hvor kunnskapen kom fra.

Ikke på det alene. I forbindelse med, med ehm ... i forbindelse med... hva heter det, sertifisering av tester er det jo det, i forbindelse med kursing rundt det med ADHD for eksempel, så er det jo det. Sånn at det er jo trukket inn i de ulike temaene som man har kurs på da. Som en del av noe større.»

Lærerne som fikk spørsmålet, var langt mer usikre. I våre data er det ingen som er tydelig på hvor de har kunnskapen fra.

“Jeg føler ikke at det er noen plass jeg på en måte har lært det, men det er bare, ja, vet ikke jeg. Har kommet med den eleven på et vis.»

Noen mente at den kunnskapen som de hadde, mest sannsynlig kom igjennom kollegiet.

«Når du er så heldig å få jobbe på ett trinn der folk har jobbet like lenge som du har levd, så plukker du jo opp ett par ting.»

Ut ifra dataene presentert over kan vi se at arbeidsminneutfordringer er svært vanlig i småskolen. Dette underbygger vi med at alle ansatte i PPT sier at det i de aller fleste tilfeller er en del av problembildet. Videre kan vi se i dataene at kunnskapen om arbeidsminne er lav hos lærerne. PP-tjenestens ansatte svarer bedre og mer utfyllende på spørsmålene rundt arbeidsminne, samtidig kommer det fram noen kunnskapshull. Ingen av informantene har hørt om arbeidsminne gjennom grunnutdanning, en informant gjennom videreutdanning, og PP-rådgivere gjennom kurs i forbindelse med testing og diagnoser. Kun en informant fra lærergruppen trekker fram PPT som en av sine kunnskapskilder, de resterende nevner ikke

PPT i denne sammenhengen. Disse punktene trekker vi fram som grunnlag når vi vurderer temaet arbeidsminne som undervurdert og underkommunisert.

Om lærerne har kunnskapen som trengs for å tilrettelegge for barn med utfordringer med arbeidsminne svarer lærerne kategorisk nei. I vårt datamateriale er det ingen lærere som kommer med en presis definisjon, og på spørsmål om deres egen kunnskap er tilstrekkelig, svarer lærerne i all hovedsak nei. På spørsmål om en informant har kunnskapen som trengs for å tilrettelegge for arbeidsminneutfordringer svarer informanten følgende:

«Nei»

I intervjuguiden utarbeidet for PP-tjenesten blir det spurt om deres inntrykk av skoler og læreres kunnskap om arbeidsminnet, for å få en nærmere forståelse av hva PP-rådgivere forventer at læreren kan når det kommer til tilrettelegging.

«Ehm, jeg tror ikke det er et ord som er i et sånt daglig vokabular hos de fleste lærere, det tror jeg ikke.»

Dette utsagnet understreker at PP-tjenesten unngår begrepet «arbeidsminne» i kommunikasjonen inn mot lærerne. De gir tips inn mot tilrettelegging for arbeidsminne uten å bruke begrepet. I lærergruppen var det kun en informant som fortalte at vedkommende var kjent med begrepet. Den samme informanten fortalte at vedkommende unnvek fra å bruke begrepet i praksis.

«Begrepet arbeidsminne bruker vi nok ikke, men vi har jo trinnmøter med assistenter. Og jeg har snakket varmt om det fra første trinnmøte jeg har hatt med dem.»

Ut Ifra dette så kan vi se i våre data at lærerne kan svært lite i forbindelse med selve begrepet arbeidsminne, samtidig så kan vi også se at de som vet hva det er, unngår å bruke begrepet.

På spørsmål om hvilke diagnoser lærerne hadde kjennskap til svarte lærerne en rekke diagnoser. Som oppfølgingsspørsmål spurte vi eksplisitt om tilrettelegging for disse elevene. En informant beskrev en elev med diagnosen autisme, og hva eleven strevde med i klasserommet.

«Vi kan legge fram fjerdeklasse regnestykker for eleven, og det går greit, men med en gang oppgaven er litt for eh, abstrakt for eleven så er det vanskelig å gjennomføre. Sånn at det akkurat der er det problemløsning å eh, å jobbe med å prøve seg på oppgavene, i matematikken.»

Informanten får et oppfølgingsspørsmål rundt abstrakte oppgaver, og hvilke utfordringer eleven har rundt det. Da svarer informanten:

«Nei altså hvis det er en oppgave som legges fram som ikke er konkret hvor det ikke står at eleven skal gjøre sånn og sånn, så kan du glemme at oppgaven blir gjort. Oppgaver hvor det er mange steg for å komme fram til et ferdig produkt, eh. Det er oppgaver som gir utrolige utfordringer, som også og ikke blir gjennomført.»

Vedkommende forklarer tilrettelegging ut ifra å unngå utfordringene som informanten skisserer over. Nemlig unngå abstrakte oppgaver og prøve å gi eleven hjelp med å konkretisere steg for steg.

I vårt datamateriale har alle informantene ett eller flere utsagn som binder arbeidsminne og konsentrasjon sammen. Dette gir en pekepinn på at de forbinder arbeidsminneutfordringer med konsentrasjonsvansker. I forbindelse med tilrettelegging er det også her vi finner flest utsagn. Å ha pauser er ofte noe som går igjen av utsagnene fra datamaterialet.

«Eh, pauser. Hyppige pauser. Ehm, ikke ha for høye krav. Ehm, trenger mye... eh, støtte fra lærer, at jeg må sitte med den eleven. Ja, bli litt sånn brannslukkings, hehe, egentlig da, passe på at det går så rolig for seg som mulig. Mhm.»

I dette utsagnet ser vi også at læreren gir ekstra støtte ved å sitte med eleven. Konsentrasjonskapasiteten er ulik fra person til person. I vårt datamateriale er ti minutter før pause noe mange informanter blant lærerne er enige om.

«Så prøver jeg å tenke at de ikke kan jobbe lengre enn 10 minutt. Før de trenger et avbrekk.»

I forbindelse med tilpasning av undervisning kommer lærerne med forslag om å variere undervisningsmetoder. De sier også at et relevant tips er å gjøre læringsaktiviteten multisensorisk hvor eleven får brukt flere sanser.

«Og jeg vet, jeg kjenner jo til at de elevene der liker godt å jobbe med konkrete da.»

Som forklart over ser vi at lærerne i vår undersøkelse ikke viser særlig kunnskap om selve begrepet arbeidsminne. Samtidig viser vår data at lærerne likevel kan noe om tilrettelegging. Tiltakene som kom fra lærerne var mer generelle inn mot hele klassen, enn de var spesifikke mot individer. PPT har derimot mange forslag til tiltak på individnivå. Visuell støtte til de som strever var noe flere informanter fra PPT anbefalte.

«Også handler det jo ofte om at vi snakker veldig mye, eh... og det forsvinner med en gang, det vi sier. Så den her visuelle støtten tenker jeg er kjempeviktig. Ehm... noen får kjempestøtte i bilder, noen i tekst og noen i tankekart.»

Hvor vidt elevene strevde med å følge beskjeder var også noe vi hadde flere eksempler på fra PPT i vår data.

«Og ikke minst det at lærerne deler opp informasjon sin. Det er ganske mange unger som trenger punkt for punkt. Eh, også kanskje man kan slå sammen 2 punkt, i stedet for at, for at ofte så begynne vi med en sånn stor oppgave, også hjelper vi dem med å bryte ned, men kanskje skal vi noen ganger tenke andre veien. At de får starte på en bit, også får man heller utvide til 2 biter og til 3 biter.»

Et totalbilde av våre data viser at PPT har kjennskap til flere eksempler på tilrettelegging på individnivå enn hva lærerne hadde. Samtidig så har vi sett tidligere i analysen at lærerne i all hovedsak ikke refererer til PPT som kunnskapskilde. Analysen av utsagnene til våre informanter fører til at vi videre stiller spørsmålstegn rundt samarbeidets evne til å forflytte relevant informasjon gjennom samarbeidet PPT og skole.

5. Drøfting

5.1. PP-tjenestens tosidige mandat og organisering

PP-tjenestens mandat i skolesammenheng er tydelig forankret i opplæringslovens § 5-6 (Opplæringslova, 1998). Der det tidligere i stor grad handlet om å skrive sakkyndige vurderinger, har det nå kommet et tosidig mandat, og PPT skal utøve praksis både på individ- og systemnivå (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 175). Hvordan fordelingen av disse oppgavene skal være, står det derimot ingenting om, og hvert kontor er slik ansvarlig for å finne den beste praksisen, selv om det i senere tid har kommet forslag om hvordan mandatet kan forvaltes (St.meld. nr. 6 (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Individarbeidet viser til enkeltsaker hvor man kan ende opp med en sakkyndig vurdering gjennom de ulike stegene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 202). Her er alle informantene i vårt utvalg samstemte i hvordan prosessen foregår. Ulike tolkninger er det derimot knyttet til systemdelen av mandatet; noen betegner systemarbeid som systematisk arbeid på skolene, gjennom hyppig tilstedeværelse. Andre utfører systemmandatet gjennom eksempelvis kursing av lærere.

PP-tjenestens interne organisering, hvordan de legger opp sitt arbeid, er noe enhetene, kommunene og fylkeskommunene styrer selv, som fører til at ulikheter vil eksistere kontorene imellom (Johannessen & Skotheim, 2021). «Opplæringsloven pålegger kommuner og fylkeskommuner å ha en PP-tjeneste, men der legges få sentrale føringer på hvordan tjenesten skal være organisert» (Fylling & Handegård, 2009). Johannessen & Skotheim (2021, s. 176) snakker om ulike måter PP-kontorene kan organisere seg internt på, eksempelvis gjennom faste rådgivere på skolene, rådgivere som tilknyttes faste alderstrinn eller organisering ut ifra de ansattes kompetanse. Vårt utvalg viser at en fast rådgiver på enhetene praktiseres ved alle tilfellene. KS (2019) kaller det et suksesskriterium i det tverrfaglige samarbeidet. Samtidig viser Fylling & Handegård (2009) til statistikk der ved kun 22% av tilfellene praktiseres det faste kontaktpersoner med fast arbeidstid eller faste dager ved skolene, som sier noe om

tilstedeværelsen som praktiseres. Tilstedeværelse vises til i ulike overordnede dokumenter og forskning (Johannessen & Skotheim, 2021; Nordahl et al., 2018; NOU 2019: 23, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2016, 2021a) som et avgjørende element i forbedringen av det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Det trekkes også frem av våre informanter som avgjørende.

5.1.1 Tilstedeværelse

Nordahl-utvalget (2018) slo fast at en suksessfaktor for PP-tjenestens samarbeid med skolen var tilstedeværelse på enhetene. Det viser seg også i Utdanningsdirektoratets kvalitetskriterier for PPT (Utdanningsdirektoratet, 2016). Tilstedeværelse i denne sammenhengen betyr PP-rådgivere som er fysisk til stede på skolen. I Nordahl-utvalgets rapport står det at «PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler, slik at de i større grad kan bidra til å forebygge vansker og tilpasse tilbudene til mangfoldet i barne- og elevgruppa». Rapporten har også fått ringvirkninger videre, og har bunnet ut i et kompetanseløft for PPT som hadde oppstart våren 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2021a), hvor hovedmålet er nettopp høyere tilstedeværelse fra PP-tjenestens side. Utvalget vårt deler seg i denne sammenhengen, og det ser ut som det tosidige mandatet tolkes svært ulikt; noen bruker én dag ut på skoler i en tidsperiode på fire uker, der andre bruker femten av disse dagene ut på skolene, hvor 12 av dagene er tilknyttet systemarbeid. Tallene viser store forskjeller i praktiseringen. De sier likevel ikke noe om kvaliteten i arbeidet som gjøres, og kvantitet er ikke nok i seg selv. I våre data er tilstedeværelse uansett den faktoren som alle informanter, både PP-rådgivere og lærere, bringer fram på spørsmål om hva som kan gjøres bedre, eller hva som er bra.

Alle informantene i vårt utvalg er tilknyttet en av de to nevnte måtene å praktisere tilstedeværelse på. Tre av lærerne og to PP-rådgivere er en del av et samarbeid forankret gjennom det ene møtetpunktet i løpet av en måned. De resterende har en vesentlig høyere tilstedeværelsespraksis. Noe av bakgrunnen for de ulike praktiseringene kan være manglende styring ovenfra og ulik intern organisering i PPT. PP-tjenestens mandat (Opplæringslova, 1998) sier ingenting om hvordan de ulike delene skal vektlegges i arbeidet, noe som blir opp

til hver enkelt PP-leder å bestemme for sitt kontor (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 181). Dette blir en motsetning til individmandatet, som har en tydelig prosess for hvordan disse sakene skal forløpe seg gjennom den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 202). Her viser vårt utvalg at informantene er innforstått med prosessen, og både lærere og PP-rådgivere viser gjennom sine svar at denne er godt innarbeidet. Samarbeidet på individnivå er slik godt forankret i begge organisasjonene, og det eksisterer en felles forståelse for hvordan prosessen skal være, slik Omdal & Thygersen (2018) og Glavin & Erdal (2020) kaller en forutsetning for det tverrfaglige samarbeidet.

På den annen siden tar flere PP-rådgivere i vårt utvalg til orde for at lærere kan vise en trang til å melde opp elever prematurt til PPT, med urealistiske forventninger rundt hva etaten kan bidra med. Det kan være en forventning om at en diagnose bringer med seg ressurser inn i skolen eller at PPT skal fungere som en quick-fix som løser problemene for dem, uten at førtilmeldingsfasen er vektlagt i stor nok grad. PPT forveksles også slik med BUP, som er etaten som står ansvarlig for eventuelle diagnostiseringer av barn. Slike situasjoner tyder på dårlig kjennskap til PP-tjenestens mandat og arbeid, og hva etaten egentlig er og skal være. Dette sier også en av informantene rett ut på spørsmål om hva vedkommende tenker er bakgrunnen for dette: «Jeg tror det er dårlig kommunisert, eller oppklaring av hva vi egentlig holder på med.». Omdal & Thygersen (2018) beskriver en slik kjennskap til hverandres kunnskap som vesentlig i et tverrfaglig samarbeid. Innsikt i hverandres profesjoner skaper et realistisk syn på samarbeidet, og vil ifølge Johannessen & Skotheim (2021, s. 35) avle gjensidig respekt og tillit til den andre. Samtidig påpekes det at et slikt syn må basere seg på en felles forståelse av hva samarbeid er, noe forskning antyder et avvik ved (Moen, 2013; Willumsen, 2009; Ødegård & Willumsen, 2012).

I vårt utvalg kan vi se at kunnskapen også kan være mangelfull andre veien. Flere av lærerne snakker om PP-rådgivere som kommer med tiltak i individsaker som de på ingen måte er i stand til å følge opp. Det kan bero på ressurser i form av økonomi eller personell, en kjent utfordring generelt både i skolen og PP-tjenesten (Glavin & Erdal, 2020, s. 41; Johannessen &

Skotheim, 2021, s. 35). Tiltakene som PPT foreslår er ikke gjennomførbart for lærerne, som ikke føler seg forstått. Lærerne snakker også om tiltak som allerede er utprøvd, og som kontinuerlig gjøres, og ønsker seg «mer kjøtt på beinet» når det kommer til samarbeidet med PPT. Glavin & Erdal (2020, s. 41) peker på opplevelsen av nytteverdi som et suksesskriterium i det tverrfaglige samarbeidet. Aktørene må oppleve en form for balanse mellom det å gi, og det å få. Ubalanse i denne sammenhengen kan ifølge forfatterne få negative konsekvenser for samarbeidet, om noen av aktørene ikke lenger ser nytten i et videre samarbeid.

Informantsvarene kan sees i sammenheng med tilstedeværelsen som praktiseres, og lav tilstedeværelse avler mer misnøye ifølge vårt utvalg. En av lærerne sier det slik: «Da er vi inne på litt av problematikken i hele norsk skolevesen tror jeg, det er at, egentlig så har vi for få ressurser til å kunne gi det lovpålagte tilbudet til alle sammen til enhver tid. Det tror jeg vi må kunne si hvis vi skal være helt ærlige.»

På systemnivå har det kommet forslag i senere tid om hvordan mandatet kan utføres i praksis, hvor flere tar til orde for at PPT må mer ut på skoler og barnehager (Nordahl et al., 2018). Det er også ønsket fra rådgiverne og lærerne i vårt utvalg, hvor tilstedeværelsen er lav. PP-rådgiverne ønsker seg mer tid ut på skolene, og lærerne mener samarbeidet preges i negativ forstand av at PPT ikke er på plass der det skjer. «Samarbeid med skolen er jo egentlig det vi er der for, det skulle vi gjort fryktelig mye mer enn vi har tid til» sier en av PP-rådgiverne i vårt utvalg. Selv om forslagene som har kommet i senere tid er mer konkrete enn selve mandatet, er de likevel ikke så konkrete som den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 202). Det kan bety at PP-ledere må ta stilling til hva «mer ute i skolene» egentlig betyr, og hvordan dette vil vise seg i praksis må man vente å se. Forskning finner også at det foreligger svært få sentrale føringer for hva dette arbeidet skal inneholde (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 181), og mener at det skaper ulikheter i praktiseringen kommuner og fylkeskommuner imellom. Det viser seg også i vårt utvalg. Noen utfører systemrettet arbeidet gjennom høy tilstedeværelse på skolene. Her kommer man tett på skolene, elevene og lærerne i arbeidet med å utvikle hele skolen i et spesialpedagogisk perspektiv. Andre tolker mandatet i retning av deltakelse i tverrfaglige team og bistand inn i

utviklingsprosjekter, slik utdanningsdirektoratet beskriver noen eksempler for systemrettet arbeid i PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Alle informantene våre fikk spørsmål om deres tilfredshet med det tverrfaglige samarbeidet. Her kan vi dra tydelige paralleller mellom tilstedeværelsen og grad av positivitet hos informantene. Hos lærerne hvor tilstedeværelsen var lav, var det også større grad av negativitet knyttet til samarbeidet generelt. Mye av kritikken gikk på at PPT ikke var tilgjengelige og ikke var på plass i skolene, i strid med de kvalitetskriteriene som utdanningsdirektoratet har utarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Omdal & Thygersen (2018) poengterer at partene i et tverrfaglig samarbeid må føle reel nytte av samarbeidet. Det samme poengteres av Glavin & Erdal (2020, s. 43) og Johannessen & Skotheim (2021, s. 35). Lærerne i vårt utvalg, med unntak av én, svarer likevel ja på spørsmålet om de føler reell nytte. De presiserer samtidig at det samarbeidet som er, er bra, men at det skulle vært mye mer av det. PP-rådgiverne på sin side peker på skolens organisering som en potensielt hemmende faktor i samarbeidet. Skolens organisering gjennom rektors involvering, hvordan skolens spesialpedagogiske ressurs er definert og hvordan denne ressursen brukes preger tidsperspektivet i samarbeidet, og samarbeidet generelt. På spørsmål om de tror lærerne føler reell nytte av samarbeidet med dem, svarer en av informantene slik: «Ja, si det... ikke alltid. Ehm... Kanskje også henger litt i, i at det fort blir litt sånn sjelden og litt overfladisk på en måte. Kanskje det ikke blir konkret nok.». Hos informantene hvor tilstedeværelsen er betraktelig høyere, er også informantene mer fornøyde. PP-rådgiverne skryter av egen tilnærming til arbeidet, og lærerne er fornøyde med at PPT er tilgjengelige. Unntaket er en av lærerne tilknyttet en høy tilstedeværelse. Informanten er misfornøyd med tidsperspektivet i samarbeidet, og mener elevene ikke får hjelp tidsnok, tanker som også deles av andre lærere i utvalget vårt.

5.1.2 Tidsperspektivet

Tidsperspektivet betyr i denne sammenhengen hvor lang tid det tar fra lærerne søker hjelp, til hjelpen kommer i form av tiltak. Omdal & Thygersen (2018, s. 53-54) snakker om at partene i

et samarbeid må oppleve gjennomføringsevne, og at travle dager kan føre til en prioriteringsprosess av «kan- og «skal»-oppgaver. Slik kan man ende opp med å prioritere det som er viktigst, og «kan»-oppgavene blir til stadighet skjøvet til side. Hos PP-rådgiverne med lav tilstedeværelse, trekker de frem skriving av sakkyndige vurderinger som tidkrevende, og som tar en stor del av arbeidstiden hos de ansatte. Informantene ønsker seg en omorganisering og omprioritering av arbeidet, for samarbeid med skolen er egentlig det de er der for, og det skulle de gjort mye mer enn de har tid til. Fire av lærerne i vårt utvalg trekker frem tidsperspektivet som negativt i samarbeidet med PPT. Det tar for lang tid før elevene får hjelp, noe som tydelig frustrerer informantene.

En av lærerne tror tilstedeværelsen kan være svaret, og at en tanke om tidlig innsats og forebygging vil skape et mindre behov for oppmelding til PPT. Slike refleksjoner kommer også en PP-rådgiver i samme situasjon med. Informanten sier at «det er ikke sikkert vi har trengtes en gang, bare den tiden har vært der». Johannessen & Skotheim (2021, s. 187) snakker også om PP-tjenestens tilstedeværelse gjennom å tidlig innsats og tilgjengelighet: «Når PP-tjenesten ikke er tett på og til stede når en vanske oppstår tidlig i en elevs liv, kan det bidra til at vanskene blir mer alvorlige og etablerte. Det kan også gi økt antall henvisninger til PP-tjenesten, og det er ikke uvanlig med etablerte ventelister som gjør at tiltak settes inn sent». Dette bekreftes mer eller mindre av informantene hvor tilstedeværelsen er høyere. Her har PP-rådgiverne kun 5 av 20 arbeidsdager på kontoret sammenlignet med der tilstedeværelsen er som lavest, hvor 19 av 20 arbeidsdager brukes på kontoret. Likevel er det PP-rådgiverne med lav tilstedeværelse som sier at sakkyndige vurderinger tar mesteparten av arbeidstiden, mens informantene med høy tilstedeværelse, som også har flere skoler å skrive sakkyndige vurderinger for, ikke nevner den tidkrevende prosessen. Det kan tolkes som et tegn på at høy tilstedeværelse har positiv effekt på arbeidsmengden av sakkyndige vurderinger.

På den annen side trekker flere av våre PP-rådgivere frem skolens organisering som en faktor i tidsperspektivet. Skolens organisering i form av definering av den spesialpedagogiske

ressursen og i form av rektors deltakelse er elementer som PP-rådgiverne i vårt utvalg trekker frem som potensielle hemmende faktorer i denne sammenhengen. Glavin & Erdal (2020, s. 25) er blant dem som viser til at det tverrfaglige samarbeidet må forankres i deltakernes overordnede planer og i ledelsen. Det gjelder skolen så vel som PPT. Det fremmes også at samarbeidet overordnet sett bør forankres i kommunens eller fylkeskommunens planer, for at samarbeidet følger systemet fremfor personene. På den annen side kan dette skape et pålagt samarbeid (Glavin & Erdal, 2020, s. 41), som vil ha en negativ innvirkning på aktørenes deltakelse i samarbeidet. Rektors involvering i dette arbeidet trekkes frem av noen av PP-rådgiverne, som sier at gjennomføringsevnen økes gjennom en deltakende rektor som har det overordnede ansvaret. Her kan «kan»- og «skal»-oppgaver være en faktor. Som rektor har man det overordnede ansvaret for all pedagogisk virksomhet på enheten. I tillegg skal man stå ansvarlig overfor sine overordnede. Involvering i spesialpedagogiske saker kan slik bli nedprioritert i en hektisk hverdag. Når Omdal & Thygersen (2018) sier at partene i samarbeidet må oppleve gjennomføringsevne, gjelder det selvfølgelig også PPT. «Kan»- og «skal»-oppgaver eksisterer også i skolen, hvor mangel på personell og ressurser kan føre til at den spesialpedagogiske koordinatoren tildeles «skal»-oppgaver i form av vikartimer eller andre gjøremål. Dermed nedprioriteres «kan»-oppgavene, eksempelvis koordineringen med PPT, noe som kan gjøre samarbeidet utfordrende og påvirke tidsperspektivet.

Et annet perspektiv tilknyttet skolens organisering, handler om paradokset hvor de med minst utdanning får ansvaret for de elevene som krever mest. Nordahl-utvalget (2018) viser til dette paradokset, og sier at det er en stor andel ufaglærte som står ansvarlige for spesialundervisningen i norsk skole. Dette bekreftes også av noen av våre informanter, som mener det er synd at de med minst utdanning i skolen skal håndtere og hjelpe de elevene som kanskje trenger det mest. Bakgrunnen for en slik praktisering, kan være arbeidspresset og ressursene som resulterer i at «skal»-oppgaver prioriteres over «kan»-oppgavene, og de med minst kunnskap overtar disse oppgaven.

Arbeidspress og ressurser kan se ut til å spille en rolle i denne sammenhengen, i begge leirer. Både lærere og PP-rådgivere snakker om mangel på økonomiske ressurser og en arbeidshverdag som preges av underbemanning. Både underbemanning og mangel på økonomiske ressurser er kjente utfordringer fra forskningen (Glavin & Erdal, 2020, s. 41). Slik kan felles møtepunkter bli en utfordring, spesielt der hvor tilstedeværelsen ikke er stor fra før. Å finne felles tid hvor partene er ledige byr på utfordringer og blir en opprettholdende faktor for et tidsperspektiv som fra før ikke oppleves som godt nok. Vi har ingen sammenligningsgrunnlag for de økonomiske rammene som ligger til grunn hos informantene i vårt utvalg. Det vi derimot vet er at de økonomiske rammene bestemmes av hver enkelt kommune, noe som skaper et rom for ulikheter PP-kontorene imellom. Dette gjelder også for skolene. Samtidig eksisterer det et handlingsrom hos hvert enkelt PP-kontor og hver enkelt skole, som lederne forvalter slik de ser det best. Det kan derfor være forbedringspotensialer både hos enhetene selv, men også hos prioriteringene ovenfra.

5.1.3 Kommunikasjon og relasjoner

I et samarbeid er både kommunikasjon og relasjoner, i form av å bygge tillit, trygghet, gjensidig og respekt, viktige attributter (Glavin & Erdal, 2020; Lauvås & Lauvås, 1994; Omdal & Thygersen, 2018). Glavin & Erdal (2020, s. 64) kaller kommunikasjon for «essensen i alt samarbeid», og relasjoner trekkes frem av Moen (2013) som det som skiller samarbeidet fra samordningen. Det hersker med andre ord liten tvil om at kommunikasjon og relasjoner er ferdigheter man må ha fokus på i ett tverrfaglig samarbeid. Disse ivaretas likevel svært ulikt skal man tro informantene som deltar i vår studie.

Kommunikasjon brukes i denne sammenhengen om all samhandling, både verbal og non-verbal, mellom partene i et samarbeid. Det presiseres i teorien at kommunikasjon er noe av det viktigste i et samarbeid (Glavin & Erdal, 2020; Johannessen & Skotheim, 2021). Vi har ingen som helst belegg for å objektivt vurdere kvaliteten i de samarbeidene vi har kommunisert med våre informanter. Det vi derimot ser i vårt utvalg, er at kommunikasjon praktiseres veldig ulikt. En av informantene viser til en usikkerhet rundt

kommunikasjonspraksisen. Intervjuobjektet nevner at kontakt med lærere over telefon eller e-post slett ikke er uvanlig for sin del: «Nei, egentlig så sies det jo, ehm... eh, hører jeg av noen, at når vi har skrevet sakkyndigheten, så er vi egentlig ferdig i saken vi da. Eh... Ja. Og det, det tenker jeg ikke alltid at jeg er, så jeg prøver å gjøre meg tilgjengelig for å være med videre, men samtidig så skal jo ikke jeg gå imot det som vi har bestemt og blitt enig om på kontoret, men jeg kan tenke at, eh, eh, og det er vi ikke uenig i heller tror jeg ikke.».

Samtidig kommer det tydelig frem i datamaterialet vårt at kommunikasjonen ser ut til å være svært personavhengig. Moen (2013) skriver at kvaliteten på et samarbeid er avhengig av menneskene som deltar i den. Informantene fra PPT i vårt utvalg, trekker frem ulike måter å praktisere kommunikasjon på. Her kommer både BTI, pedagogisk analyse og Onenote inn som verktøy som ulike PP-rådgivere selv har valgt å ta i bruk for å styrke kommunikasjonen mellom seg selv og lærerne. Som vist i forrige avsnitt har også en av informantene åpnet for kontakt over telefon og e-post, samtidig som informanten antyder at dette ikke er vanlig praksis. Man kan ikke si noe om hvor bra kommunikasjonen er, men det sier noe om hvor ofte man kan kommunisere. Telefon, e-post og samarbeidsverktøy åpner mulighetene for å kommunisere og samarbeide også når man ikke er fysisk sammen. Samtidig avhenger det også her av partenes interesse og hvordan et slikt samarbeid følges opp. Omdal & Thygersen (2018, s. 53-54), i likhet med Glavin & Erdal (2020, s. 25), sier at samarbeidet må forankres i de ulike etatenes planer for å hindre samarbeide i å bli personavhengig.

Samarbeidsverktøyene, så vel som telefon- og e-post-kontakt, kan forankres i både PP-tjenestens og skolens planer, og slik innlemmes som en del av samarbeidet i sin helhet. Den praksisen vi ser i vårt utvalg, baserer seg ikke på forankringer i etaten generelt, men som personlige initiativ fra hver enkelt. En slik personavhengighet gjør samarbeidet mer tilfeldig, og man kan ha flaks eller uflaks i hvem man får som kontaktperson for sin skole.

Personavhengigheten kan også henvise til de ulike utdanningene og bakgrunnene som eksisterer blant PP-rådgiverne. En av informantene mener man har en fordel når man kommer fra læreryrket, da vet man hvordan ting fungerer i skolen, og man kan unngå

behovsdissonanzen som tidligere nevnt. Statistikk viser at flesteparten av rådgiverne i PP-tjenesten har utdanning innen pedagogikk eller spesialpedagogikk (Andrews et al., 2018; Fylling & Handegård, 2009). Ansatte med psykologibakgrunn (ca. 12%) og sosialfaglig bakgrunn (ca. 4%) er betydelig mindre. Dette kan være med å påvirke det tverrfaglige samarbeidet. Omdal & Thygersen (2018) påpeker viktigheten av å kjenne til hverandres kompetanser og ferdigheter. Man kan tenke seg at rådgivere med bakgrunn innen pedagogikk og spesialpedagogikk har en naturlig kjennskap til skolens organisering og slik et fortrinn i det tverrfaglige samarbeidet. På den annen side er det ingen automatikk i at PP-rådgivere med psykologibakgrunn ikke kan opparbeide seg denne kunnskapen og være minst like godt rustet for samarbeidet som rådgiverne med bakgrunn fra skolen. Det argumenteres for at kompetansekravene i PPT er høye (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 176). Samtidig viser forskning at PPT har høy faglig kompetanse, men ikke alltid den kompetansen som kreves, med henvisning til sakkyndighetsarbeidet spesielt (Andrews et al., 2018). Fylling & Handegård (2009) viser samtidig til en utvikling av kompetansen i PP-tjenesten, hvor andelen rådgivere med bakgrunn innen pedagogikk og spesialpedagogikk øker, samtidig som det kan se ut som er kraftig nedgang i rådgivere med sosialfaglig bakgrunn. Da kan man etter hvert sette spørsmålsteget ved om samarbeidet mellom lærerne, spesialpedagogene i skolen og PP-rådgiverne med pedagogikk- og spesialpedagogikkbakgrunn kan kalles et tverrfaglig samarbeid, eller om utvikling skaper en monofaglighet slik Fylling & Handegård (2009) viser til.

Kommunikasjonen kan også preges av utskiftninger i personalet ifølge noen av våre informanter. Kontaktpersoner som byttes ut føles som noen skritt tilbake i prosessen for lærernes del. En av PP-rådgiverne snakker også om «gjesteopptredener» og hvordan disse kan prege kommunikasjonen. Kommunikasjonen blir slik et resultat av relasjonen. Både lærere og PP-rådgivere snakker om opplevd kvalitet av kommunikasjonen, og hvordan denne påvirkes av de personene man samarbeider med. Relasjoner er med andre ord viktig også i et tverrfaglig samarbeid.

I skolesammenheng er relasjonsbygging vesentlig, og vises til som et grunnlag for alt som foregår i skolen. På det spesialpedagogiske feltet påpekes det også klart at skal man hjelpe elever må man være i posisjon hos vedkommende, man må altså ha en god relasjon som et utgangspunkt. I et tverrfaglig samarbeid brukes ikke relasjonsbygging eksplisitt som begrep, men det trekkes likevel frem mange elementer som like gjerne kunne godt under denne samlebetegnelsen. Glavin & Erdal (2020, s. 44) snakker om tillit, trygghet og respekt som suksessfaktorer i et tverrfaglig samarbeid. Dette er også faktorer som Omdal & Thygersen (2018) viser til. I vårt utvalg finner vi PP-rådgivere som snakker om relasjonsbyggingen og viktigheten den har for samarbeidet. «Så jeg tror vi også må tenke at vi skal lage en relasjon i bunn.», kanskje snakker informanten om slike relasjoner som en annen PP-ansatt viser til: «Vi er en person som er nesten likeverdige i skolebygget, som de haker tak i. Som det blir naturlig å invitere på sommer og jule-avslutninger. Altså vi er en del av kollegiet nesten.».

På den annen side snakker Omdal & Thygersen (2018) om at slike langvarige bli-kjent-prosesser ikke er nok i et tverrfaglig samarbeid, og at det avhenger mer av rutiner og kvalitetssikringer der de ansatte blir tatt på alvor. Bli-kjent-prosesser kan være lunsj, fagdager eller sommer- og juleavslutninger. Samarbeidet må først og fremst forankres i ledelsene hos etatene, og sikre at man jobber mot de samme, realistiske målene hvor begge parter forstår den andres kompetanse og faglighet. Slike prosesser er likevel positivt for samarbeidet generelt, og relasjonsbyggingen spesielt. Gjennom mer uformelle møter får partene anledning til å bli kjent med hverandre, finne noen fellestrekk og kanskje utvikle en relasjon som også viser seg å veie tungt i et tverrfaglig samarbeid. Det handler sånn sett om å finne balansen mellom disse prosessene, og sørge for at partene etablerer en god relasjon samtidig som man fokuserer på det faglige og elevene, som er utgangspunktet for samarbeidet.

Relasjoner kan bygges på ulike måter. I denne sammenhengen trekkes relasjoner frem i forbindelse med tilstedeværelse. En av informantene våre problematiserer tilstedeværelsen knyttet opp mot PPT sin uavhengige rolle. PPT skal være en uavhengig aktør som ikke preges av forutinntatthet eller tidligere erfaringer, verken med elevene eller lærerne, for å forholde

seg til sakene subjektivt (KS, 2019). Informanten ser ikke selv på høyere tilstedeværelse i opposisjon til denne uavhengige rollen, samtidig som høyere tilstedeværelse i skolen vil utfordre på dette punktet. Etatens uavhengige rolle kan også påvirkes av organiseringen på enhetene. Tildeles skolene og barnehagene faste kontaktpersoner? Hvordan vektlegger man de to sidene av mandatet sitt gjennom tilstedeværelse? Slike valg vil også påvirke PP-tjenestens uavhengige rolle i ulik grad.

5.1.4 Det tosidige mandatet og mangel på system

Vårt utvalg av PPT informanter er fra fire kommuner fra tre forskjellige fylker i Norge. Vår analyse viste at det var svært forskjellig praksis skissert fra informant til informant. Én informant med ansvar for én skole, praktiserte én dag i måneden ute i skolen. En annen informant var ute i skolen én dag i uken og hadde ansvar for 3 forskjellige skoler. I tillegg praktiserte de her én dag ekstra på hver skole med fokus på individsaker. Summen av dette tilsier at et kontor opererer med én dag i løpet av fire uker ute i skolen, mens ett annet kontor opererer med femten dager på fire uker ute i skolen. At to kontor med samme mandat kan praktisere så ulikt, er vanskelig å forstå. Selv om ressurser og antall ansatte kan være en medvirkende årsak, kan man anta at forskjellene grunner i en overordnet mangel på retningslinjer for hvordan PPT skal utøve sitt arbeid. Spesielt når man ser praksisen opp mot forståelsen og praksisen av individmandatet og den spesialpedagogiske tiltakskjeden, som virker å være godt forankret i begge leirene.

«Det er mye vi kan som vi ikke får brukt». Våre data antyder store forskjeller i praksisen rundt PP-tjenestens tosidige mandat. Mandatet fordrer både et individ- og et systemperspektiv, som kan være vanskelig å kombinere, spesielt når det ikke eksisterer statlige føringer for hvordan det skal gjøres (KS, 2019). Tilstedeværelsen er faktoren som alle våre informanter trekker frem, og som også er objekt for endringene som har kommet for PP-tjenesten den siste tiden. Som vi har vist i dette kapittelet, kan tilstedeværelsen være et svar på mange av de utfordringene som kommer frem i vårt utvalg, blant annet som et forebyggende tiltak som kan hjelpe på tidsaspektet, som kritiseres av flere lærere, og som en faktor i bedre

kommunikasjon og relasjonsbygging. Samtidig skal man passe seg for å overdrive, kvantitet garanterer ikke kvalitet. Det virker som det tverrfaglige samarbeidet oppleves svært ulikt, både for PP-rådgiverne og lærerne i vårt utvalg. Det tosidige mandatet, som enhetene selv er ansvarlige for å definere i praksis, og organiseringen av arbeidet det fører med seg, virker å ha effekt på hvordan samarbeidet oppleves for begge parter. Det hadde vært interessant å følge opp disse dataene kvantitativt, gjennom en survey i PPT med fokus på systemmandatet og tilstedeværelsen i skolene. Slik kunne man fått et overblikk over en større del av populasjonen, og kartlagt i en større skala hvilken praksis som er gjeldende.

5.2 Arbeidsminne

5.2.1 Kunnskap om arbeidsminne utenfor relasjonen

Læreren har ansvaret for elevene og deres utvikling. Lærerne er også lovpålagt å tilrettelegge for elever som har behov for det gjennom loven om tilpasset opplæring § 3.1 (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven § 5-6 viser til at PP-tjenesten også skal være en støtte i skolens arbeid med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, for å legge til rette for elever med spesialpedagogiske utfordringer i skolen. I PPT skal kunnskapen være, og brukes inn mot lærerne som har behov for det. Det vil si at PPT har kunnskapen, mens læreren har relasjonen. For at samarbeidet skal ha noen effekt må derfor PPT og lærerne ha ett samarbeid som på en effektiv måte flytter kunnskap over til relasjonen etter behov. I vår forskning ser vi nettopp på denne kunnskapsoverføringen. Vi har funnet at arbeidsminne er noe PPT vurderer og tester, samtidig som det korrelerer med mange diagnoser. Ved å se nærmere på begrepet vil vi kunne forstå mer om hvordan kunnskap overføres mellom etatene.

Teori kapittel 2.2.1 peker på at arbeidsminneutfordringer korrelerer med svært mange kjente diagnoser i skolen. ADHD, dyskalkuli, dysleksi, språkvansker og autisme er diagnoser hvor forskning viser tette bånd mellom vanskene og arbeidsminne. I vårt intervju av fem lærere ble de spurt om hvilke diagnoser de hadde kjennskap til gjennom praksis i skolen. Her svarte lærerne hvilke diagnoser de hadde erfaring med, og nesten alt de nevnte var diagnoser tett

tilknyttet arbeidsminneproblematikken. Våre data forteller oss derfor at elever med arbeidsminneutfordringer er et svært vanlig problem i norsk skole. PPT ble spurt om hvor ofte man trodde arbeidsminne var en del av problembildet når en elev ble meldt opp til PPT. Informantene var tydelig på at arbeidsminnet ofte var en del av bildet i en eller annen grad, ofte som en del av ett større bilde. En informant gikk så lang som å si «Jeg vil tenke at arbeidsminne korrelerer nesten med alt vi er borti». I form av utbredelse er det derfor all grunn til å tro at kunnskap om arbeidsminne har en stor relevans i forbindelse med tilrettelegging i skolen. Utfordringen med å fastslå noen form for omfang og utbredelse, er hvilken grad arbeidsminne er utfordrende for hver enkelt elev. Utfordringene kan gå på ulike deler av arbeidsminnet, og med ulik grad av nedsettelse. Samtidig ser vi at teoretisk sett har arbeidsminnet en eller annen form for betydning i de aller fleste av diagnosene nevnt i vår undersøkelse. Kaminsky (2017) omtaler arbeidsminnet som bruken til langtidsminnet. Legger man dette til grunn er arbeidsminnet sentralt for all læring for alle elever. Dette underbygger arbeidsminnets relevans i skolen. Målet er læring og læring skjer gjennom arbeidsminnet.

Omdal og Thygersen (2018) skriver at det er viktig for et system og utvikle et språk som «inviterer til og muliggjør samarbeid, fremfor ekskludering av omverdenen». PPT unngår stammespråk i interaksjon med lærerne. I vår data ser vi at arbeidsminne som begrep ikke brukes inn i samarbeidet mellom PPT og lærerne. PPT ser ut til å forsøke å unngå fra begrepet å fokusere mer på tilretteleggingen. En informant setter ord på denne forklaringen på følgende måte. «Ehm, jeg tror ikke det er et ord som er i et sånt daglig vokabular hos de fleste lærere, det tror jeg ikke.» Man kan se det positive i at PPT unngår stammespråk for å sikre at læreren forstår det som har direkte innvirkning på eleven, nemlig tilretteleggingen. Samtidig vil læreren bli mer avhengig av PPT i utarbeidelsen av nye tiltak. Uten begrepet kan ikke læreren innhente kunnskapen og skape seg et bilde på egen hånd. En bedre oversikt over vanskene vil også føre til at læreren kan være mer i forkant om vedkommende forstår hvilke områder eleven strever med.

I vår analyse ser vi at PPT har en bredere forståelse av begrepet arbeidsminne enn læreren, hvor av de fleste informantene fra lærergruppen svarte at de ikke kunne noen ting om arbeidsminnet. Etter å ha blitt opplyst om arbeidsminnet gjennom ett informasjonsbilde og gjennom forklaring ble det skapt en felles forståelse av begrepet. Informasjonsbilde og forklaringen tok utgangspunkt i nøye utvalgt teori, som dannet et bilde av utfordringen slik at de kunne fortelle mer om tiltakene de gjør for slike elever.

Uten særlig kjennskap til begrepet i utgangspunktet viste lærerne nå bredere kunnskap om tilretteleggingen som gjøres i skolen. De aller fleste koblet arbeidsminnet og konsentrasjon sammen. I tilrettelegging for en elev med arbeidsminneutfordringer bør man huske på at konsentrasjonen noe tidligere enn det som forventes av resten av klassen. Et utsagn som gikk igjen, var at noe mer enn ti minutters økter med en aktivitet var lite gunstig på barnetrinnene. Arbeidsminneteori samsvarer med dette poenget, hvor av konsentrasjonen til en med arbeidsminneutfordringer kan avta noe tidligere enn resten av (Rønhovde, 2018). Lærerne i vår undersøkelse kom også med eksempler hvor de tilrettela ved bruk av konkrete. Arbeidsminne består av visuospatiale ferdigheter som bygger på syn og fonologisk ferdigheter som bygger på hørsel, i tillegg til en episodisk buffer som husker episoder hvor flere sanser er involvert (Baddeley, 2006). Bruk av konkrete vil derfor prosesseres av flere deler i arbeidsminnet, og dermed ha større sjanse for å feste seg i langtidsmminnet. Dette er også et av rådene som Routley trekker frem som ett tips i boken sin (Routley, 2021). Vi hadde et lite knippe forslag fra alle lærerne i vår forskning som bygger på noe av den samme teorien. Vi kan derfor slå fast at våre informanter tilrettelegger i noen grad uten å ha kjennskap til begrepet «arbeidsminne».

For elevene er det uvesentlig hva læreren kan om begrepet. Det er tilretteleggingen som har påvirkning på resultatet, nemlig hverdagen og læringsarenaen til eleven. Så tiltakene vi har sett i svarene til informantene fra lærergruppen virker å være gode tiltak med teoretisk forankring. Det kommer likevel til syne et veldig snevert bilde av tiltak som kan gjøres. En informant forteller om en elev med diagnosen autisme, og beskriver elevens utfordringer med

abstrakte oppgaver og simultane prosesser. Dette stemmer overens med forskningen som Pickering (2006) refererer til i forbindelse med elever med arbeidsminneutfordringer fellestrekk. Der skriver hun at fellestrekk for hennes utvalg var nettopp å holde tråden i abstrakte oppgaver. Samtidig som elevene ikke hadde kapasitet til simultane prosesser i tankene. Vi ser også at og Routley 2021 trekker fram tilretteleggingstips inn mot dette. «Jobb innenfor barnets minneperspektiv, ikke se på barnet som lat. Men som en som ikke klarer å få det til.» I vårt datamateriale har vi flere eksempler på tiltak fra lærerne. Spesifikke tiltak knyttet til arbeidsminne er det få av i våre data. Tiltakene som ble nevnt er mer generelt tilpasset en hel klasse, og ikke spesifikt en elev med utfordringer med arbeidsminnet.

Da informantene fra PP-tjenesten ble spurt om hvilke tiltak de anbefalte i forbindelse med elever med arbeidsminneutfordringer var tiltakene nevnt oftere på individnivå. Catherine Routley (2021) beskriver at elever må ha visuell støtte i forbindelse med innlæring og som støtte til muntlig informasjon, visuell støtte bør også være på pulten til eleven, da hun påpeker at de sjeldent ser rundt seg etter hjelp. Dette tipset inn mot tilrettelegging går igjen blant våre informanter i fra PPT. Routley (2021) nevner også at beskjeder må konkretiseres og kuttes ned som også PP-tjenesten påpeker i våre data. PP-tjenesten listet opp flere tiltak og i et bredere spekter av variasjon. Dette viste oss at PPT hadde mer kjennskap til tiltak, støtte og virkemidler, enn hva lærerne hadde.

«Samarbeidet må være en arbeidsmetode for å nå et mål, det er ikke et samarbeid for samarbeidets skyld» (Glavin & Erdal, 2020, s. 43). I samarbeidet PPT og skolen er må man kunne si at målet er å overføre nyttig kunnskap fra PPT til skolen., dermed føre kunnskapen ut til de som har relasjonen I intervjuet ble lærerne spurt om de tenkte de hadde den kunnskapen som var nødvendig om arbeidsminne. En informant svarer ganske enkelt «nei». Fire av fem informanter svarte ganske kategorisk at de ikke hadde kunnskapen som trengs. Dette kan vise en svikt i kunnskapsoverføringen fra PPT, sett i lys av at alle informantene arbeidet tett med elever som har utfordringer som korrelerte med arbeidsminne. Vi har sett at informantene fram lærergruppen i vår studie i noen grad tilrettelegger uten kjennskap til begrepet. Lærerne

utalte noen forskjellige forslag som vi har funnet relevant opp mot teori. På spørsmål om hvor denne kunnskapen er kommet fra svarer de aller fleste at kunnskapen var kommet gjennom erfaring. En svarte at hun hadde fått kunnskapen i samarbeid med kollegaer og en mente at kunnskapen kom gjennom videreutdanning. I våre data er det kun en av informantene som direkte nevnte PPT som kilde. Tilretteleggingen ser derfor ikke være kommet igjennom samarbeidet mellom PPT og skole. Det er noe urovekkende at informasjonskanalen til lærere som aktivt samarbeider med PPT ikke nevner tjenesten som kilde til informasjon. Noe av grunnen ser ut til å være at arbeidsminne som tema forsvinner i det større bilde. Flere PP-rådgivere i vårt datamateriale peker på nettopp dette: «Men det med arbeidsminne blir ofte en liten bit av en stor pakke, på et vis. Ja, kanskje forsvinner det litt, eh, i... informasjonen eller drøftinga, jeg vet ikke.». Samtidig ser vi at lærerne ikke har kjennskap til begrepet, noe som kan indikere at lærerne heller ikke vil bringe opp problemstillingen inn i samarbeidet. Sammenligner man arbeidsminne utbredelse og kunnskapen til våre informanter opp mot hverandre, kan det se ut som at arbeidsminne er et underkommunisert tema i Norsk skole.

Hvordan PPT og skolen samarbeider rundt tilrettelegging for elever med utfordringer med arbeidsminne viser seg også å være noe uklart. PPT viser til mye kunnskap både om begrep og tilrettelegging, inn mot skolen unngår de metaspråk for å gjøre seg forstått. Fokuset for PPT ligger i all hovedsak å formidle aktuell tilrettelegging. Tilrettelegging er også noe lærerne i vår undersøkelse viser en del forståelse for, særlig hvordan de tilrettelegger for arbeidsminne generelt i klassen er noe vi ser flere eksempler på i våre data. Det er vesentlig mindre tilretteleggingseksempler på individnivå. Kaminsky (2020) peker på at arbeidsminne er bruken til langtidsminne, dermed sentralt for all læring for alle elever. Dette kan være en årsak til at lærerne kan en del om den generelle tilretteleggingen. Tilretteleggingsforslag på individnivå i våre data er i all hovedsak kommet fra informantene i PPT. Dette viser en slags skjevfordeling i kunnskapsnivået blant våre informanter. Hvor de som skal støtte lærerne med kunnskap, ikke forflytter kunnskapen ut til aktuelle lærerne. Våre data peker heller ikke i særlig grad PPT fram som kunnskapskilde til den kunnskapen de har. Våre data viser til at samarbeidet ikke ser ut til å lykkes med å tilføre de som har relasjon til eleven den kunnskapen som behøves.

6. Avslutning

PP-tjenestens samarbeid med skolen, og kvaliteten i det, er et tema som engasjerer, både på forsknings- og praksisfeltet. Tverrfaglig samarbeid generelt, og mellom skolen og PPT spesielt, er godt forankret som betydelig for kvaliteten av det spesialpedagogiske arbeidet som gjøres i skolen for å sikre alle elever en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring (NOU 2015: 2; NOU 2019: 3; Opplæringslova, 1998; St.meld. nr. 6 (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2016, 2017a, 2017b, 2021a, 2021b). PP-tjenesten er et system som ikke finnes i andre land. Dermed baserer denne avhandlingen seg på nasjonalt forankret litteratur og forskning omkring tverrfaglig samarbeid og PPT. Arbeidsminne er også innarbeidet som en del av denne studien. Begrepet ser ut til å være noe underkommunisert, spesielt nasjonalt, på tross av at det viser seg å være av stor betydning for læring i skolen (Bull et al., 2008; Burns et al., 2018; Koefler et al., 2017; Pickering, 2006; Smolak et al., 2020).

Gjennom kvalitative intervju med aktørene som faktisk inngår i det tverrfaglige samarbeidet, har vi undersøkt hvordan disse opplever det samarbeidet som foregår, og sett det opp mot eksisterende teori. En del av avhandlingen retter seg mot tverrfaglig samarbeid generelt, mens en annen ser på kvaliteten i det tverrfaglige samarbeidet i lys av arbeidsminne som tema, slik våre empiriske data fremstår knyttet til *PP-tjenestens tosidige mandat og organisering og kunnskap om arbeidsminne havner utenfor relasjonen*.

6.1 PP-tjenestens tosidige mandat og organisering

PP-tjenesten har et tosidig mandat som skal følges opp samtidig (Opplæringslova, 1998). Det knytter seg til individrettet- og systemrettet arbeid, og handler om kartlegging og utarbeiding av sakkyndige vurdering på den ene siden, og organisasjons- og kompetanseutvikling av det spesialpedagogiske systemet på den andre. Det foreligger en mer eller mindre tydelig prosess for hva som skal gjøres og hvordan, i arbeidet knyttet til individsaker, gjennom den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Johannessen & Skotheim, 2021, s. 202). Det er på den

annen side ingen akseptert definisjon av systemrettet arbeid, og det eksisterer få føringer for hva det skal innebære, og hvordan det skal utføres (Fylling & Handegård, 2009). Det kommer også tydelig frem i vårt materiale, hvor individarbeidet virker å være tydelig for både lærere og PP-rådgivere, der systemarbeidet praktiseres svært ulikt. De samme perspektivene kan man tilføre PP-tjenestens interne organisering, hvor det er opp til kommunene, fylkeskommunene og enhetene hvordan arbeidet for hvert enkelt kontor skal organiseres og praktiseres.

Utvalget vårt trekker frem elementer ved PP-tjenestens interne organisering og praktisering av det tosidige mandatet i sine opplevelser av det tverrfaglige samarbeidet. Selv om alle i vårt utvalg er organisert gjennom en fast kontaktperson fra PPT tilknyttet skolene, spriker det stort i det vi har valgt å kalle tilstedeværelse. Tilstedeværelsen, i hvor stor grad PP-rådgiverne er fysisk til stede på skolen, er elementet som alle våre informanter trekker frem, enten som en suksessfaktor for eller en hindring av samarbeidet. Det kommer tydelig frem i våre data, hvor ulikt man kan praktisere nettopp dette: én av PP-rådgiverne bruker 1 av 20 arbeidsdager ute på skolene. En annen bruker 15 av 20 dager fysisk på skolen, hvorav 12 er knyttet til systemrettet arbeid. Nordahl-utvalget (2018) har utført en stor kartlegging av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen, på oppdrag fra kunnskapsdepartementet. Rapporten viser noen nedslående funn, og de konkluderer blant annet med at PP-rådgivere må mere ut i skolene og barnehagene, fremfor å bruke tiden sin på skriving av sakkyndige vurderinger.

Det kommer også tydelig frem andre områder som påvirkes av PP-tjenestens organisering og praktisering av mandatet sitt. Tidsperspektivet, tiden det tar fra en elev meldes opp til hjelper kommer, kommunikasjon og relasjoner er andre områder som vårt utvalg trekker frem av betydning for dette samarbeidet, og som kan forankres i eksisterende teori omkring PPT og tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2020; Omdal & Thygersen, 2018). Faktorene trekkes frem både som noe positivt og noe negativt i sine respektive samarbeid. En sammenheng i materialet viser seg å være tilstedeværelse som et svar på de utfordringene som er, eller som en forklaring på det gode samarbeidet. Økt tilstedeværelse i skolen kan føre til mindre sakkyndige vurderinger, slik som Johannessen & Skotheim (2021, s. 187) også sier.

Tilstedeværelsen kan også knyttes opp mot relasjonsbyggingen og kommunikasjonen i samarbeidet, hvor større tilstedeværelse kan avle bedre relasjoner og kommunikasjon med de andre aktørene. Samarbeidet vil slik være hyppigere, og skape respekt, tillit og trygghet mellom deltakerne (Glavin & Erdal, 2020; Johannessen & Skotheim, 2021). En annen sammenheng i materialet vårt, er ulik praksis på de forskjellige områdene. Kommunikasjon ser ut til å praktiseres forskjellig, gjennom ulike samarbeidsverktøy, kontakt over telefon eller e-post eller kommunikasjon forankret i de møtepunktene man har. Det samme kan sies om relasjonsbyggingen og tidsperspektivet, sett i lys av den tilstedeværelsen som er aktuell.

6.2 Kunnskap om arbeidsminne utenfor relasjonen

PPT skal være lærerne og skolens kompetente rådgiver. Lærerne har relasjonen til de elevene som trenger denne kompetansen. For at samarbeidet skal ses på som vellykket vil det derfor være avgjørende at PPT, i samarbeid med læreren, klarer å overføre den nødvendige kunnskapen slik at den kan brukes i relasjonen. For å undersøke kompetanseflyten i samarbeidet, har vi sett på hva lærere som arbeider med elever som har diagnoser som korrelerer med arbeidsminne kan om temaet. Våre informanter fra lærerne viser lite kjennskap til begrepet i våre data. Det er derimot bedre kunnskap om tilrettelegging.

Tilretteleggingsforslagene fra lærerne var mer generell for en hel klasse fremfor spesifikt rettet mot en elev med arbeidsminneutfordringer. PPT viste derimot tilstrekkelig god kunnskap om arbeidsminne, de gav oss en kort og presis definisjon samt mange ulike forslag for tilrettelegging både på individnivå og generelt for en klasse. Denne ulikheten i kunnskapsnivå i vår data kan tyde på at kunnskapen ikke kommer fram til lærerne som skal tilrettelegge for elevene. Vårt funn er derfor at våre data ikke gir noen særlige indikasjoner på at kunnskapen kommer ut i til de som har relasjon til de med arbeidsminneutfordringer.

«Hvordan opplever matematikklærere og PP-rådgivere det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med arbeidsminneutfordringer som går utover opplæringen i matematikkfaget?». Våre kvalitative data gir ingen grunn til å se på årsak og virkning, og konkludere med hva som fungerer og ikke i det tverrfaglige. Vi kan likevel si at våre data peker mot svært ulik praksis i

hvordan PPT utfører sitt arbeid, knyttet til deres interne organisering og praktisering av sitt tosidige mandat. Nordlandsforskning har utført flere kvantitative studier, som viser både PP-tjenestens organisering og kompetanse (Andrews et al., 2018; Fylling, 2016; Fylling & Handegård, 2009), som kan sees i sammenheng med denne studien. I og med at PPT er et norsk fenomen som ikke eksisterer i andre land, blir også forskningsgrunnlaget og -feltet mindre. Det er derfor behov for mer forskning på området. Implikasjonene den ulike praksisen har for utføringen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen, kunne videre vært forsket på, eksempelvis ved bruk av mixed methods. Her kunne man sett på sammenhengen mellom organisering og praktisering, og kvaliteten på arbeidet som utføres i skolen, eller se på betydningen av tilstedeværelse gjennom kvalitative forskningsmetoder. Samarbeidet rundt tilrettelegging for elever med arbeidsminneutfordringer gjenspeiler seg i vår avhandling. Det kan se ut som begrepet er underkommunisert, kanskje til og med undervurdert, i skolesektoren, sett i lys av viktigheten og omfanget av tema. Vi kan sette spørsmålsteget ved om kunnskapen kommer ut til de som har relasjonen til elevene, og om elevene får den tilretteleggingen de trenger og har krav på. Arbeidsminne er et felt som mangler forskningsgrunnlag, spesielt på en nasjonal skala. Vi oppfordrer sterkt til mer forskning på området, knyttet til tilrettelegging for slike utfordringer i skolesammenheng. «Det er mye vi kan som vi ikke får brukt». Utsagnet ser i dette tilfellet ut til å stemme, både for det tverrfaglig samarbeid mellom skolen og PPT generelt, men også i lys av arbeidsminneproblematikk.

Referanser

- Alfasoft. What is NVivo? Alfasoft. Hentet 03.05.2022 fra <https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html>
- Andersson, U. & Lyxell, B. (2007). Working memory deficit in children with mathematical difficulties: A general or specific deficit? *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(3), 197-228. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1016/j.jecp.2006.10.001>
- Andrade, J. (2002). *Working memory in perspective*. Taylor and Francis. https://www.perlego.com/book/1618034/working-memory-in-perspective-pdf?utm_source=google&utm_medium=cpc&campaignid=15913700346&adgroupid=133123177875&gclid=Cj0KCQjw-daUBhCIARIsALbkjSabqGcRJIHajbi7x-Y4VfOKlbKqpP-RriRaDViUp1XVK4J1FbuRIAEaAIEfEALw_wcB
- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Sluttrapport: Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap: om virkning av Strategi for etter og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport nr.: 7/2018). NIFU, Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/contentassets/dd042513288444ceb2bc8a5418723c77/sevu-ppt.pdf>
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology and Learning and Motivation*, 2, 89-195. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Baddeley, A. (1996). Exploring the Central Executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 49(1), 5-28. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/027249896392784>
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423. [https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- Baddeley, A. (2006). Chapter 1 - Working memory: An overview. *Working Memory and Education*, 1-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-012554465-8/50003-X>
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (2000). Development of Working Memory: Should the Pascual-Leone and the Baddeley and Hitch Models Be Merged? *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(2), 128-137. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2592>
- Befring, E., Næss, K.-A. B.-. & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). CAPPELEN DAMM AS.

- Bos, I. F.-v. d., Ven, S. H. G. v. d., Kroesbergen, E. H. & Luit, J. E. H. v. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10, 29-44. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1016/j.edurev.2013.05.003>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis - a practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Bull, R., Espy, K. A. & Wiebe, S. A. (2008). Short-Term-Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years. *Developmental Psychology*, 33(3), 205-228. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/87565640801982312>
- Burns, M. K., Davidson, K., Zaslofsky, A. F., Parker, D. C. & Maki, K. E. (2018). The relationship between acquisition rate for words and working memory, short-term memory, and reading skills: aptitude-by-treatment or skill-by-treatment interaction? *Assessment for Effective Intervention*, 43(3), 182-192. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177%2F1534508417730822>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (E. Vacchelli, Red. 6. utg.). Oxford University Press.
- Creswell, J. W. & Pott, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (4. utg.). Sage publications, Inc. https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=DLbBDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Qualitative+inquiry+and+research+design:+choosing+among+five+approaches&ots=hs41fQPx&sig=-1nwwjtFMU4CKwnD9yZ-kYH6vDk&redir_esc=y#v=onepage&q=Qualitative%20inquiry%20and%20research%20design%3A%20choosing%20among%20five%20approaches&f=false
- Fylling, I. (2016). Systemrettet arbeid i lokal kontekst. <https://www.sevuppt.no/wp-content/uploads/2016/11/Systemrettet-arbeid-i-lokal-kontekst-SEVU-PPT-30112016.pdf>
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? - kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 5/2009). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2020). *Tverrfaglig samarbeid i praksis - til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget AS.
- Gray, S., Fox, A. B., Green, S., Alt, M., Hogan, T. P., Petscher, Y. & Cowan, N. (2019). Working memory profiles of children with dyslexia, developmental language disorder or both. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(6), 1839-1858. https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0148
- Herlofsen, C. (2013). Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1>
- Holmes, J. & Adams, J. W. (2007). Working Memory and Children's Mathematical Skills: Implications for mathematical development and mathematics curricula. *Educational Psychology*, 26(3), 339-366. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/01443410500341056>

- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (Red.). (2021). *Barn og unge i midten - tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kamiński, J. (2017). Intermediate-term memory as a bridge between working and long-term memory. *Journal of Neuroscience*, 37(20), 5045-5047.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0604-17.2017>
- Koefler, M. J., Sarver, D. E., Harmon, S. L., Moltisanti, A., Aduen, P. A., Soto, E. F. & Ferretti, N. (2017). Working memory and organizational skills problems in ADHD. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(1), 57-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12773>
- KS. (2019, 25.05.2022). PP-tjenestens rolle, organisering og arbeidsform. ks.no.
<https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/grunnskole-og-sfo/ppt-og-systemrettet-arbeid/ppts-rolle-organisering-og-arbeidsform/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus AS.
- Kyttälä, M., Aunio, P. & Hautamäki, J. (2010). Working memory resources in young children with mathematical difficulties. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(1), 1-15.
<https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1111/j.1467-9450.2009.00736.x>
- Kyttälä, M. & Lehto, J. E. (2008). Some factors underlying mathematical performance: The role of visuospatial working memory and non-verbal intelligence. *European Journal of Psychology of Education*, 23(77). <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF03173141>
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (1994). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Universitetsforlaget.
<https://www.nb.no/items/9543cc8f22190bf57ea2134b6bd7e681?page=5&searchText=oaid:%22oai:nb.bibsys.no:999409420384702202%22>
- Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E. & Befring, O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes - evaluering av Samtak* (Rapport RF - 2003/028). Læringscenteret.
<https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2676293>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214-253).
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?q=tverrfaglig%20samarbeid&ch=4#match_0
- Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. *Spesialpedagogikk*, 6.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>

- Moen, T. (2016). «... auka fokus på systemretta arbeid i PPT» - noen betraktninger. <https://www.sevuppt.no/wp-content/uploads/2016/09/Auka-fokus-pa%CC%8A-systemretta-arbeid-i-PPT-Noen-betraktninger.pdf>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V. & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. Fyller ut meldeskjema for personopplysninger. nsd.no. Hentet 15.02.2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke - forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?q=tvverrfaglig%20samarbeid&ch=2#match_0
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- Nowell, L. S., Norris, J. M. & White, D. E. (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Omdal, H. & Thygersen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oswald, M. E. & Grosjean, S. (2004). Confirmation bias. I R. F. Pohl (Red.), *Cognitive illusions* (s. 79-96). Psychology Press. https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=MS5Fr8safgEC&oi=fnd&pg=PA79&dq=definiton+confirmation+bias&ots=9PmyQFbPWc&sig=Md_HJyYfqCmOaQTZ7SjLSW1xEus&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Pascual-Leone, J. (2000). Reflections on Working Memory: Are the Two Models Complementary? *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(2), 138-154. <https://doi.org/doi:10.1006/jecp.2000.2593>
- Pascual-Leone, J. & Goodman, D. (1979). Intelligence and experience: A neopiagetian approach. *Instructional science*, 8, 301-367. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF00117011>

- Passolunghi, M. C. & Siegel, L. S. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(4), 348-367. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.04.002>
- Pickering, S. J. (2006). *Working memory and education*. Academic Press. https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=J48mU2acHoYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=working+memory+and+education&ots=4BY6-Gdk5R&sig=e7oqbsZ1cwpmCtbjGljdYcQv9PQ&redir_esc=y#v=onepage&q=working%20memory%20and%20education&f=false
- Posner, M. I. & Rossman, E. (1965). Effect of size and location of informational transforms upon short-term retention. *American Psychological Association*, 70(5), 496-505. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0022545>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. CAPPELEN DAMM AS.
- Rapport, M. D., Alderson, M. R., Koeﬂer, M. J., Sarver, D. E., Bolden, J. & Sims, V. (2008). Working Memory Deficits in Boys with Attention-deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): The Contribution of Central Executive and Subsystem Processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 825-837. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10802-008-9215-y>
- Regjering utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet. (2021). *Hurdalsplattformen*. Statsministerens kontor. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hurdalsplattformen/id2877252/>
- Routley, C. (2021). *Working memory in the primary classroom - Practical and inclusive strategies for curriculum success in maths and english*. Routledge.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen - om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. (3. utg.). Gyldendal.
- Smolak, E., McGregor, K. K., Arbisi-Kelm, T. & Eden, N. (2020). Sustained attention in developmental language disorder and its relation to working memory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(12), 4096-4108. https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00265
- St.meld. nr. 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/>
- St.meld. nr. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- St.Meld. Nr. 54 (1989-90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Utdannings- og forskningsdepartementet. https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL432&pgid=d_0521

- Strand, M. G. (2020). PP-tjenesten må endre måten å arbeide på, sier forsker. (<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/pp-tjenesten-ma-endre-maten-a-arbeide-pa-sier-forsker/1728142>)
- Tranøy, K. E. (2021, 17.03.2021). Modell (vitenskap). Store Norske Leksikon. https://snl.no/modell_-_vitenskap
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Kvalitetskriterium i PP-tjenesta. Hentet 30.04.2022, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Hva gjør PP-tjenesten? Hentet 07.04.2022, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Veilederen Spesialpedagogisk hjelp. Hentet 05.05.2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Hentet 14.05.2022, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a160939>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 05.05.2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Willumsen, E. (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Ødegård, A. & Willumsen, E. (2012). Felles innsats eller solospill? - En kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 88(4), 189-199. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1891-1838-2011-04-02>

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 2-1 Arbeidsminne (Baddeley, 2006; Baddeley & Hitch, 1974)

Figur 2-2 Arbeidsminne inkludert episodisk buffer som en fjerde komponent (Baddeley, 2000, 2006)

Figur 3-1 Formulating questions for an interview guide (Clark et al., 2021)

Figur 3-2 Informasjonbilde arbeidsminne (Håkon Sanden & Erlend Stabæk)

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kvalitet i kommunikasjonen mellom skole og PPT»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kvaliteten i kommunikasjonen mellom skole og PPT. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å undersøke hvordan informasjonsutvekslingen mellom PPT og skolen påvirker læreres evne til å tilpasse opplæringen for elever. Kvaliteten i kommunikasjonen mellom skole og PPT er forskningsobjektet, representert gjennom intervjuer med 5 ansatte i PPT og 5 matematikklærere på 1.-4.trinn.

Forskningsprosjektet er vår masteroppgave på lærerutdanningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har i arbeidet med dette prosjektet bestemt noen utvalgskriterier for våre informanter. Utvalgskriteriene for matematikklærere og PPT-ansatte er noe ulike.

For lærere:

1. Utdannede lærere som underviser i matematikk i begynneropplæringen.
2. Erfaringer med samarbeid mellom skole og PPT.
3. Samarbeidet mellom skole og PPT må ha funnet sted de siste 5 årene.
4. Læreren har fulgt aktuelle elever minimum 1 år etter samarbeidet med PPT startet opp.

For PPT-ansatte:

1. Erfaringer med samarbeid mellom PPT og skole.
2. Samarbeidet mellom skole og PPT må ha funnet sted de siste 5 årene.
3. Den ansatte har fulgt aktuelle elever minimum 1 år etter samarbeidet omkring elevene startet opp.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi avtaler et tidspunkt for å gjennomføre et digitalt intervju. Intervjuene vil foregå gjennom Microsoft Teams. Du vil få innkallelse til et videomøte til den tiden som avtales. Intervjuene vil ikke vare mer enn 60 minutter. I intervjusituasjonen vil begge forskerne delta, en som intervjuer og en som observatør. Observatørens oppgave vil hovedsakelig være å kvalitetssikre intervjuet og arbeidet som

intervjuer gjør. Om du som informant ikke ønsker at begge forskerne deltar, er det selvfølgelig greit. Da gir du skriftlig beskjed om dette til en av forskerne.

Det vil bli gjort videoopptak av intervjuene, som transkriberes i etterkant. Transkripsjonene av ditt intervju vil sendes til deg så fort de er klare, slik at du som informant kan se over og komme med innspill om noe ikke stemmer. Dersom du ikke gir tilbakemeldinger innen 1 uke etter mottatt transkripsjon, tolkes det som at informasjonen er korrekt og godkjent og dataene brukes videre i oppgaven. Videoopptakene vil lagres i Microsoft Onedrive. Filene vil beskyttes med adgangsbegrensninger, passord og flerfaktorautentisering. Her har filene også endringslogg og adgangsllogg som viser hvem som har vært inne. I transkriberingen vil dine personlige opplysninger anonymiseres, og du vil ikke kunne gjenkjennes verken av transkripsjonen eller oppgaven som helhet.

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. Dette gjør du ved å kontakte en av forskerne direkte, på telefon eller e-post. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

- Håkon Sanden
 - E-post: 215284@usn.no
 - Telefon: 932 31 365
- Erlend Stabæk
 - E-post: 218725@usn.no
 - Telefon: 41699105

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Vi er to studenter, Håkon Sanden og Erlend Stabæk, som hovedsakelig vil ha tilgang til opplysningene dine. I tillegg vil Elisabeth Stang Lund, førsteamanuensis og vår veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge, ha tilgang til de samme opplysningene. All data i forbindelse med prosjektet lagres i Microsoft Onedrive. Utover disse 4 aktørene, vil ingen andre ha tilgang på informasjonen.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres i transkriberingen, og du vil på ingen måte kunne bli gjenkjent gjennom disse notatene. Videoopptak vil lagres i Microsoft Onedrive med sikkerhetstiltak som flerfaktorautentisering, passordbeskyttelse og adgangsbegrensning.

I publikasjonen av oppgaven vil alle informanter være 100% anonymisert. Personlige opplysninger som navn og fødselsdato vil fullstendig utelukkes fra oppgaven. Det vil derimot fremgå av oppgaven at informantene i prosjektet vårt er 5 matematikklærere på 1.-4.trinn i norsk skole og 5 ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene destrueres når sensur på oppgaven har falt, noe som etter planen er senest fredag 24.juni 2022. Det eneste som da vil stå igjen er selve oppgaven, hvor du som informant er anonymisert.

[Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?](#)

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Elisabeth Stang Lund
 - E-post: elisabeth.s.lund@usn.no
 - Telefon: 980 07 325
- Vårt personvernombud:
 - E-post: paal.a.solberg@usn.no
 - Telefon: 35 57 50 53 / 918 60 041

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Stang Lund

(Forsker/veileder)

Håkon Sanden

(Student)

Erlend Stabæk

(Student)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kvalitet i kommunikasjonen mellom skole og PPT*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i digitalt intervju gjennom Microsoft Teams med videoopptak
- at begge forskere deltar i intervjusituasjonen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og sensur har falt på oppgaven.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vurdering

17.01.2022

Referansenummer

968031

Prosjekttittel

Arbeidsminne og matematikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /
Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Elisabeth Stang Lund

Student

Håkon Sanden og Erlend Stabæk

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.06.2022

Dato

17.01.2022

Type

Standard

Kommentar

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 17.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022

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

Personverntjenester 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester 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

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). 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 oss 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/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-<u>endringer-i-meldeskjema</u>). Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Intervjuguide lærer

Tilrettelegging	<u>På hvilke måter tilrettelegger du for elever i matematikkundervisningen din?</u>
	<u>Hvilke elevutfordringer har du erfaringer med?</u> Diagnoser? Kan du fortelle litt om hvordan du tilrettela for disse utfordringene i matematikkfaget?

<p>Arbeidsminne som begrep</p>	<p>Hvilken mening legger du i begrepet arbeidsminne?</p>
	<p>Informasjon om arbeidsminnet</p>
	<p><u>Synes du at du har tilstrekkelig med kunnskap om arbeidsminne?</u></p>
	<p><u>Hvordan har du tilegnet deg det du kan om arbeidsminne?</u></p> <p>Utdanning?</p> <p>Etter- og videreutdanning?</p> <p>Kolleger?</p> <p>PPT?</p> <p>Skoleledelse?</p> <p>Kurs?</p> <p>Annet?</p>

	<p>Hvilke erfaringer har du med samarbeid med PPT?</p>
	<p><u>På hvilke måter arbeider dere med PPT for å utarbeide tiltak for elever som har behov for det?</u></p>

Tverrfaglig samarbeid	Omhandler denne kommunikasjonen informasjon og tiltak knyttet til arbeidsminne?
	<u>Hvordan er du tilfreds med samarbeidet du har hatt med PPT?</u> Opplever du reel nytte av samarbeidet med PPT?

Oppsummering	Evt. oppfølgingsspørsmål som har dukket opp underveis i intervjuet
	Har du noe du vil legge til helt til slutt?

Vedlegg 5: Intervjuguide PP-rådgiver

	Hvilken mening legger du i begrepet arbeidsminne?
	Informasjon om arbeidsminnet
	<u>Hvor ofte får dere henvendelser omkring elever hvor arbeidsminnet er en del av utfordringene?</u>

<p style="text-align: center;">Arbeidsminne som begrep</p>	<p>Hvor ofte er arbeidsminneutfordringene tilknyttet en diagnose?</p>
	<p><u>Hvordan identifiserer dere arbeidsminneutfordringer hos elever?</u></p>
	<p><u>Oppfatter du arbeidsminne som et viktig tema?</u></p> <p>Kursing?</p> <p>Sammenlignet med andre tema som atferdsutfordringer?</p>
	<p><u>På hvilke måter tenker du at arbeidsminnet er viktig for læring i matematikk?</u></p>
	<p><u>Hva er ditt inntrykk av skoler og læreres kunnskap om arbeidsminnet?</u></p>

	<p>Hvilke erfaringer har du med samarbeid med skoler?</p> <p>Opplever du noen utfordringer når det gjelder å samarbeide med skoler?</p>
	<p><u>På hvilken måte arbeider dere med skolene for å utarbeide tiltak for elever som har behov for det?</u></p>

Tverrfaglig samarbeid	<p><u>Deler dere informasjon om arbeidsminne i samarbeidssaker med skolen?</u></p> <p>Hvorfor?</p> <p>Hvorfor ikke?</p>
	<p><u>Hvordan er du tilfreds med samarbeidet du har hatt med skolen?</u></p> <p>Tror du læreren føler reel nytte av å samarbeide med deg?</p>

Tilrettelegging	<p><u>Hvilke tiltak mener du kan fungere for elever med svekket arbeidsminne i matematikk?</u></p> <p>Kan du si noe om hvorfor du mener disse tiltakene kan fungere?</p>
	<p><u>Hvordan formidler du informasjon om arbeidsminnet til lærerne du samarbeider med?</u></p>

Oppsummering	<p>Evt. oppfølgingsspørsmål som har dukket opp underveis i intervjuet</p>
	<p>Har du noe du vil legge til helt til slutt?</p>

