

Beate Truong

ADHD og tverrfaglig samarbeid.

En kvalitativ undersøkelse om hvordan det tverrfaglige samarbeidet er mellom lærere og PP-rådgivere er i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Beate Truong

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan det tverrfaglige samarbeidet er mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en henvisning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Ved å bruke kvalitativt intervju som metode skal oppgaven få innsikt i utfordringer og suksessfaktorer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Hovedmålet med studie er og forstå informantenes personlige erfaringer og synspunkter knyttet til det tverrfaglige samarbeidet for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Oppgavens formål er å identifisere underliggende betydninger knyttet til tematikken.

For å oppnå dette ble det gjennomført fire semistrukturert intervjuer med to lærere og to PP-rådgivere. De fire intervjuene var personlige intervjuer som foregikk med en informant og en intervjuer. To av intervjuene foregikk ved et fysisk oppmøte, og de to resterende intervjuene ble gjennomført gjennom et visuelt plattform, Teams. Intervjuene ble analysert ved bruk av Braun & Clarke (2006) tematisk analyse. Ved bruk av tematisk analyse kunne man finne underliggende komplekse emner knyttet til tematikken. Analysemetoden gjorde det mulig å identifisere underliggende mønstre på tvers av intervjuene.

Funnene for studie viser at det tverrfaglige samarbeidet omhandler begrepene relasjon, tid, kompetanse og resurser. De fire begrepene oppleves som hovedmomentene i kjernen for å få et godt å effektivt samarbeid, begrepene kommer til uttrykk både i teorien og empirien. Oppgavens empiri og teori samsvarer med hverandre som indikere på gyldighet og troverdighet til teorien. I denne masteroppgaven ble det indentifisert at lærere og PP-rådgivere ikke er tilstrekkelig tilfredsstilt med dagen samarbeidskultur og at de håper at den nye opplæringsloven (2024) kan være med å endre måten det tverrfaglig samarbeidet foregår idag. Relevant for videre forskning kan være å fokusere på opplæringslovens påvirkninger på det tverrfaglige samarbeidet og hvordan man kan implementere et godt tverrfaglig samarbeid gjennom god koordinering, struktur og kompetanseheving på en mer systemrettet måte.

Abstract

This master's examines the interdisciplinary collaboration between teachers and educational psychological counsellors prior to a referral for pupils with a suspected ADHD diagnosis. By using qualitative interviews as a method, the thesis will gain insight into challenges and success factors related to the interdisciplinary collaboration. The main goal of the study is to understand the informants' personal experiences and views related to the interdisciplinary collaboration for students with a suspected ADHD diagnosis. The purpose of the master is to identify underlying meanings related to the topic.

To achieve this, four semi-structured interviews were conducted with two teachers and two educational psychological counsellors. The four interviews were personal interviews that took place with an informant and an interviewer. Two of the interviews took place in person, and the remaining two interviews were conducted through a visual platform, Teams. The interviews were analysed using Braun & Clarke's (2006) thematic analysis. Using thematic analysis, it was possible to find underlying complex topics related to the theme. The analysis method made it possible to identify underlying patterns across the interviews.

The result of the study show that the interdisciplinary collaboration deals with the concepts of relationship, time, competence and resources. The four concepts are perceived as the main elements in the core for achieving a good and effective collaboration, the concepts are expressed both in theory and empirical data. The empirical data and theory of the thesis correspond to each other which indicates the validity and credibility of the theory. In this master's thesis, it was identified that teachers and educational counsellors are not sufficiently satisfied with today's collaborative culture and that they hope that the new Education Act (2024) can help change the way interdisciplinary collaboration takes place today. Relevant for further research may be to focus on the effects of the Education Act on interdisciplinary collaboration and how to implement good interdisciplinary collaboration through good coordination, structure and competence enhancement in a more system-oriented way.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Problemformulering:	8
1.2 Forskningsspørsmål:	8
1.3 Avgrensninger og oppgavens oppbygning	8
1.4 Tidligere forskning på feltet:.....	9
2 Teori	11
2.1 Kjennetegn på nevroutviklingsforstyrrelse ADHD.....	11
2.1.1 Modeller: identifisere og klassifisere nevroutviklingsforstyrrelser	13
2.1.2 Hvordan ha det best mulig med ADHD.....	14
2.2 Ansvarsområder	15
2.2.1 Lærerens rolle.....	15
2.2.2 PP-tjenestens rolle	16
2.3 Henvisningsprosessen – spesialpedagogisk tiltakskjede.....	18
2.4 Tverrfaglig samarbeid	21
2.5 Effektive samarbeidsprosesser.	23
2.5.1 Kompetanse og organisasjonsutvikling.....	25
2.5.2 Kultur for endring	26
2.5.3 Handling og forberedelse	26
2.6 Psykologisk helsefremmende arbeid på skolen.....	27
3 Metode	29
3.1 Forskningsmetodologi.....	30
3.2 Teoretisk tilnærming – paradigmer	30
3.3 Fenomenologi.....	31
3.4 Hermeneutikken	32
3.5 Forskningsmetodologiske tilnærminger.....	33
3.6 Kvalitative forskningsintervjuet.....	34
3.7 Utvalg og datainnsamling	35
3.8 Presentasjon av informanter figur 1.	35

3.9	Intervjuguide og gjennomføring av intervju	36
3.10	Transkribering	37
3.11	Oppgavens styrker og feilkilder – Kredibilitet og validitet.....	37
3.12	Etiske vurderinger og forskningsetikk	40
3.13	Analytisk rammeverk	42
4	Resultater.....	47
4.1	Figur 3 tematisk kart	47
4.2	Utvikling av meningsfulle relasjoner.	48
4.3	Uklare rammer, ansvarsfordeling og tidsbruk knyttet til samarbeidet.....	50
4.4	Begrenset faglig kompetanse	51
4.5	Psykologiske helsefremmende arbeid som styrking av sosial kompetanse: sentralt tiltak for elevens trivsel og utvikling.	52
4.6	Samarbeidsønsker og identifisering av mangler og suksessfaktorer:.....	53
5	Drøfting.....	58
5.1	Videre forskning på feltet.....	66
6	Konklusjon	68
7	Referanser/litteraturliste	71
7	Oversikt over tabeller og figurer	76
7.1	Vedlegg 1: godkjenning av masterprosjekt (NSD)	77
7.2	Vedlegg 2: informasjonsskriv	80
7.3	Vedlegg 3: intervjuguide.....	84
	Intervjuguide.....	84

Forord

Ved å jobbe denne masteroppgaven har jeg fått ny innsikt og kunnskap i en tematikk som jeg opplever som svært relevant for min fremtidige kompetanse knyttet til jobb. Det har vært en lærerik og krevende prosess som også har vært tidskrevende og utfordrende. Jeg har lært mye gjennom denne masteroppgaven noe som har resultert i mestringsfølelse.

Jeg kunne ikke ha klart dette uten min fantastisk dyktige veileder Cathrine Gjørstad som ikke bare har vært en veileder, men en oppmuntrer gjennom hele prosessen. Jeg er utrolig takknemlig for de gode veiledningsmøtene og ditt engasjement knyttet til denne masteroppgaven. Du har oppmuntret meg gjennom hele prosessen og jeg kunne ikke bedt om en bedre veileder.

Jeg vil også i denne anledning takke min familie og svigerfamilie for å ha oppmuntret meg til å stå på gjennom hele prosessen, og at de alltid har hatt troen på meg.

Videre ønsker jeg å takke min fantastiske samboer som har vært der gjennom nedturer og oppturer gjennom hele masteroppgaven. Tusen takk for at du alltid har stilt opp og oppmuntret meg med latter og ros når behovet har vært der.

Til slutt ønsker jeg å takke alle mine informanter for deres tid, refleksjoner og tilitt til meg som intervjuer.

Tusen takk til alle som har vært delaktig i denne skriveprosessen. Jeg vil for alltid være takknemlig for det.

Oslo, mai 2024

Beate Truong

1 Innledning

I dagens samfunn kan vi se et økende behov for spesialpedagogisk tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2023-2024). Mange elever trenger tilrettelegging for å kunne ha nytte av undervisningen på best mulig måte. Blant disse er det elever med Attention-deficit/hyperactivity Disorder (ADHD), som ofte har utfordringer knyttet til uro, konsentrasjon og impuls (Statped, 2022). Dette kan resulteres i vansker knyttet til sosialt samspill, lærevansker, matematikkvansker og flere tilleggsvansker. For å kunne tilrettelegge og møte behovene til disse elevene er det essensielt med et godt tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser som skolen og PPT-tjenesten. Dette kan ses i henhold til Meld. St. 6 (2019-2020):

«Regjeringen vil at alle barn og unge blir sett og får den hjelpen de trenger når de trenger den. Det innebærer at kompetansen bør være så nær barna som mulig. Vi vil bygge et lag rundt barna og elevene som blant annet inkluderer lærere, spesialpedagogiske resurser, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og helsestasjon og skolehelsetjenesten. Regjeringen vil også styrke samarbeidet mellom foreldre, barnehage og skole. Der ikke annet presiseres, inkluderer vi begge former for tverrfaglig samarbeid i begrepet.»

Denne masteroppgaven tar sikte for å undersøke hvordan det tverrfaglig samarbeidet er mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Ved å analysere ulike erfaringer og perspektiver knyttet til det tverrfaglige samarbeidet, ønsker denne oppgaven å identifisere ulike oppfatninger om hvordan det tverrfaglige samarbeidet er idag for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Oppgaven ønsker også å belyse utfordringer og muligheter knyttet til implementeringen av et godt tverrfaglig samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten, med et spesielt fokus på hvordan samarbeidet kan tilpasses for å møte individuelle behov for elever med mistanke om ADHD-diagnosen.

Gjennom en kombinasjon av litteratursøk, tematisk analyse og kvalitative intervjuer med ulike fagpersoner fra skolen og PP-tjenesten, vil denne oppgaven undersøke hvordan samarbeidet er i praksis. Målet er å øke kunnskapen om det tverrfaglige samarbeidets utfordringer og suksesser.

1.1 Problemformulering:

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere for elever med mistanke om nevroutviklings forstyrrelse, som ADHD. Studien vil utforske hvordan de ulike instansene opplever samarbeidet i praksis, og hvilke tiltak, utfordringer og suksesser de står ovenfor knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Problemstillingen ønsker å undersøke ulike erfaringer, perspektiver og tilnærminger som lærere og PP-rådgivere bringer med seg i arbeidet med å støtte elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Sentralt for oppgaven er følgende problemstilling:

Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen?

1.2 Forsknings spørsmål:

- Hvordan påvirker det tverrfaglige samarbeidet kvaliteten på tiltakene som settes ovenfor elever med mistanke om ADHD-diagnosen?
- Hvilke utfordringer og suksessfaktorer er knyttet til det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen?
- Hva mener lærere og PP-rådgivere bør være til stede for å få et tilfredsstillende samarbeid mellom skolen og PPT?

1.3 Avgrensninger og oppgavens oppbygning

I dette studie bruker jeg begrepet elever som samlebetegnelse for å beskrive både jenter og gutter. Dette studie tar for seg elever på barneskolen. Ved å kun velge barneskoler i bestemte regioner, ble det lettere å samle inn data og gjennomføre dybdeintervjuer med lærere og PP-rådgivere innen tidsfrist og omfang for oppgaven. Flere avgrensninger har blitt gjort i form av metodevalg og teori, noe jeg kommer nærmere inn på i de gjeldende kapitlene. Denne masteroppgaven er fordelt i 7 kapitler inkludert referanseliste. Her er en kort oversikt over oppgavens oppbygning:

Kapittel 1 Innledning. En introduksjon til oppgavens tema, problemstilling, formål og avgrensninger.

Kapittel 2 Teoretisk rammeverk. Gjennomgang av relevante konsepter og teorier som støtter opp mot problemstillingen.

Kapittel 3 Metode. Her er det forklaring av forskningsdesign, datainnsamling, utvalg av informanter og analysemetoder av dataene. Her kommer det også etiske overveielser, validitet, kredibilitet og feilkilder som kan være med å true validiteten og kredibiliteten til oppgaven.

Kapittel 4 Resultater. Presenteres de empiriske funnene basert på analysen av dataene.

Kapittel 5 Drøfting. I dette kapittelet introduseres det for en dypere analyse og refleksjon over funnene, tolkningene og implikasjoner i lys av tidlig forskning, teori og empiri.

Kapittel 6 Konklusjon. En oppsummering av hovedfunnene og svar på problemstillingen.

Kapittel 7 Litteraturliste. Er med å støtte opp under pålitelighet og troverdighet til oppgaven.

1.4 Tidligere forskning på feltet:

I forbindelse med min masteroppgave ser jeg at flere har vært innom samme tematikken før. Jeg ønsker gjerne å bruke Hvidsten & Wilhelmsen (2021) fellesfagvurdering hentet fra utdanningforskning.no som omhandler «Ungdomsskolelærerens erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker». Selv om tematikken omhandler ungdomskolen og ikke barneskolen kan man se i empirien senere i oppgaven at flere sider av samme problematikk kommer frem til syne. Hvidsten & Wilhelmsen (2021) påpeker at artikkelen omhandler elever med ulike årsaker for konsentrasjonsvansker. Dette trenger ikke å være elever med mistanke om en ADHD-diagnose eller elever som har utfordringer med det sosialemosjonelle. Artikkelen er kun ute etter lærerens oppfatninger av elever som ikke har fått noe form for diagnose, men har mangel på konsentrasjon.

I studie fant Hvidsten & Wilhelmsen (2021) ut at lærere beskriver oppmeldingen av elever til PP-tjenesten som utfordrende. De forklarer at det er vanskelige «interne skjemaer og språk». Det blir også påpekt skolens manglende spesialpedagoger og PPTs begrensende kapasitet som en viktig faktor for det gode samarbeidet. Avslutningsvis konkluderer Hvidsten & Wilhelmsen (2021) med at «lærere savner konkret hjelp til funksjonelle undervisningsmetoder og spesifikke tiltak, spesielt fra PPT».

Til tross for dette kan man også se på Stenberg (2006) doktoravhandling som sier noe om PP-rådgiverens tilnærming til problematferd i skolen. Dilemma som PP-rådgivere ofte står ovenfor er «uforklarte» formuleringer fra skolens side (Stenberg, 2006, s. 119). Utfordringen var da at skolen ikke skisserte eksplisitt hva de ønsket hjelp med. Det var vanskelig for PP-tjenesten å effektivt fordele saker seg i mellom for å gi best mulig hjelp. PP-rådgiverne mener at de trenger mer presise henvisninger fra skolen for at rett spesialist kan få henvisningen så tidlig som mulig. Informantene sier at dersom henvisningen er upresis eller feilaktig, kan det få store konsekvenser. Her påpekes det også at slike utfordringer kan oppstå på bakgrunn av upresise henvisningsskjemaer. Dersom dette skulle forekomme blir skjema sendt tilbake til skolene for å få mer informasjon, noe som igjen tar tid og saken havner lengre ned på listen.

Studie til Stenberg (2006) om PP-rådgiverens utfordringer kan også ses i sammenheng med Midtlyngutvalget (NOU 2009:18, s. 24) som peker på grunnleggende utfordringer i utdanningssystemet der man kan finne mangel på samordning og samarbeidskompetanse. Opplæringen og hjelpeapparatet består av mange instanser som har delansvar for ulike tiltak for enkelte elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, og for elever med rett på spesialundervisning som ivaretar deres særskilte behov (opplæringsloven, 1998). Ulike tjenester både på statlig og kommunalt nivå er ofte preget av ulike spesialiseringer og arbeidsfordelinger, her kan det også forekomme delvis overlapp mellom ulike statlige funksjoner og tjenester (NOU 2009:18, s. 24). Utfordringene rundt dette samarbeidet på tvers er at disse ikke samvirker godt nok med hverandre. Det utføres ofte dobbeltarbeid, det kan være lite helhet i tiltak, det er mangel på samordning i tid, manglende informasjon eller at de ulike instansene ikke har oversikt over hverandres arbeid. Forskningen viser at det er altfor stor mangel på sammenheng, samordning og relevans. Familier og barn med sammensatte utfordringer som har behov for hjelp fra flere tjenester opplever å bli skjøvet fra tjeneste til tjeneste uten at hjelpen er koordinert (Omdal & Thygesen, 2019, s. 20). Når flere statlige tjenester ikke har avklart seg imellom hvilke tjenester som har hovedansvaret, kan det være tilfeldig hvilke instanser som til slutt tar ansvar. «*Et tett og klart definert samarbeid over tid mellom hjem, skole og hjelpeapparater er nødvendig for å få lykkes med både utredningen og tiltak for barn og unge*» (Handorff, 2015, s. 1).

2 Teori

I dette kapitlet utforsker jeg ulike teoretiske rammeverk som underbygger det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Teoridelen struktureres inn i fem hovedtemaer der jeg først går gjennom kjennetegn på ADHD-diagnosen. Jeg betrakter dette som betydningsfullt for å kunne tilrettelegge for god opplæring for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Deretter går jeg gjennom ulike ansvarsområder som lærere og PP-rådgivere knyttet til ulike ansvarsområder. Deretter går jeg gjennom den spesialpedagogiske tiltakskjeden for å se litt mer på rammene rundt en henvisning, og avslutningsvis gjør jeg rede for betydningen av psykologisk helsefremmende arbeid på skolen for å forebygge og tilrettelegge for et godt opplæringsforløp. Min tilnærming har vært abduktiv, hvor jeg har beveget meg frem og tilbake mellom teoretiske perspektiver og empiriske observasjoner. Dette har tillatt meg til å utforske sammenhenger, finne «røde tråder», identifisert mønstre og utvikle forståelse gjennom iterativ prosess mellom praksis og teori. På bakgrunn av begrensinger i tid og omfang for denne oppgaven vil det ikke gis en fullstendig analyse av modellen som brukes i teoridelen. I stede er fokuset på deres relevans og anvendelse i den overordnende konteksten i oppgaveteksten.

2.1 Kjennetegn på nevroutviklingsforstyrrelse ADHD

Det er rundt 3-5 prosent av alle barn i Norge under alderen 18 som har fått ADHD-diagnosen (Statped, 2022). Det estimeres at tallet er 7 prosent på verdensbasis. Det viser seg at 3-4 ganger flere gutter enn jenter diagnosteres, på bakgrunn av at det er vanskeligere å fange opp jentene med ADHD i motsetning til gutter. Et forskningsfunn som kom ut i 2023 viser en økning i ADHD diagnoser i perioden 2020 til 2022 (Folkehelseinstituttet, 2023). Denne økningen er blant begge kjønn. En mulig forklaring kan være at ADHD-symptomene ble mer synlige for familier gjennom korona pandemien når barna tilbrakte mer tid hjemme. Gutter har ofte en annen uttrykksform enn jenter (Statped, 2022). Jenter har ofte større oppmerksomhetsvansker og mindre grad av hyperaktivitet og impulsivitet enn guttene, jentene ender derfor ofte opp med ADHD hovedsakelig uoppmerksomhet type.

Engh (2019, s. 14) påpeker likevel at vi ikke skal ta jentenes vanskeligheter mindre alvorlig. Det kan ha seg slik at deres indre opplevelser ikke er like kaotiske som guttenes, og selv om de ofte eller generelt antas å ha bedre empati og sosial kompetanse enn guttene, så kan de emosjonelle erfaringene med et liv med ADHD-diagnosen resultere med å gi dem manglende selvtillit, depresjon og spiseforstyrrelser. Dette til tross for deres evne til å skape vennskapelige forbindelser og kontakt. Jenter har generelt ofte har en sterkere tendens enn gutter til å oppleve at de selv har skyld i sine vanskeligheter, noe som kan gjøre risikoen for å utvikle emosjonelle vansker større. Jenter med ADHD har ofte har den samme konsentrasjonssvikten, men ikke alltid har den samme hyperaktiviteten som guttene, og dette kan ofte gjøre det vanskeligere å oppdage ADHD blant jenter fordi de ofte kan utagere mindre og oppleves som mindre aggressive (Langlete, 2004: referert i Engh, 2019, s.15).

Kjernesymptomene for ADHD er ofte forstyrrelse av oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. Noen av symptomene kan føre til dårlig funksjon sosialt, psykisk lidelse, atferdsvansker og vansker med arbeid og skole (Helsedirektoratet (2022). Ved ADHD-diagnosen kan det forekomme økt uro, vansker med oppmerksomhet og impulsivitet (Statped, 2022). Disse utfordringene varierer i intensitet, og spenner fra milde til alvorligere tilfeller. Barn og voksne med ADHD representerer et heterogen av populasjon som viser betydelig variasjon i grad av symptomer, debutalder og tverrsituasjonell utbredelse av disse symptomene (Barkleys, 2015, s. 3). Det er viktig å ikke behandle barn og unge med ADHD som en gruppe med felles behov, det blir essensielt å erkjenne at personer med ADHD er svært forskjellige og at de derfor må møtes som individuelle personligheter med sine individuelle trekk og behov (Engh, 2019, s. 9).

ADHD kjennetegnes ved gjennomgående vansker med vedvarende oppmerksomhet, med å organisere seg selv og sine gjøremål (Rønhovde, 2018, s. 41). Diagnosen kan inkludere utfordringer med overaktivitet, som fikling, rastløshet, motorisk uro og voldsom prating. Det kan også være vanlig med utfordringer knyttet til impuls kontroll, som kan sees i sammenheng med det å vente på tur, prate uten å avbryte andre eller evnen til å tenke seg om før man handler. ADHD er definert som en funksjonsforstyrrelse som skyldes en ubalanse i hjernen (Matthews et al., 2014; referert i Haugen og Haugen, 2020, s. 178). Framtidsprognosene for barn og unge med ADHD avhenger mye av hvordan de blir møtt og hjulpet på skolen (Engh, 2019, s. 23). ADHD er en slitsom tilstand å leve med, en tilstand som hemmer normalt

dagligliv på svært mange områder. Dersom skolen har skaper trygghet, mestringsfølelse og selvtillit, vil de aller fleste kunne klare å mestre dagliglivet.

2.1.1 Modeller: identifisere og klassifisere nevroutviklingsforstyrrelser

ADHD er en medisinsk betegnelse som krever visse betingelser for at diagnosen skal gis (Engh, 2019, s. 10). Disse betegnelsene avgjøres i hovedsak av verdens helseorganisasjon (WHO) eller den amerikanske psykiaterforeningen, som gir ut hvilke kriterier som skal være oppfylt for at ulike lidelser og tilstander skal falle under spesifikke diagnose. DSM-5 opererer med tre styrkegrader av atferden, mild, moderat og alvorlig (Engh, 2019, s. 12). Det blir vesentlig å se på om barnets vansker har vært tilstede før barnet er fullt 12 år, samt at vanskene må forekomme på flere arenaer som skole, med venner eller familie, eller i andre fritidsaktiviteter (Rønhovde, 2018, s. 43). Vanskene er ofte tilstede eller at de virker inn eller blir redusert ved skolerelaterte eller yrkesmessig settinger. Det blir også sentralt å se om barnets fungering er adekvat etter alderen, det evnemessige potensiale og de aktivitetene barnet forventes at det skal mestre.

ADHD kan presenteres i tre ulike grupper (Statped, 2022). Dette kan være hovedsakelig uoppmerksom type/oppmerksomhetssvikt, hovedsakelig hyperaktiv type og både hyperaktiv og uoppmerksom type. Det finnes ulike underkriterier som inngår i oppmerksomhetssvikt (Haugen og Haugen, 2029, s. 175). Disse underkriteriene kommer til uttrykk når elevene er uoppmerksomme på detaljer, er ukonsentrert og har problemer med å rette oppmerksomheten mot oppgaver som skal utføres enten alene eller sammen med andre. I diagnosesystemet DSM er det oppført 9 kriterier på oppmerksomhetssvikt. For at elever skal tilkjennes diagnosen ADHD med oppmerksomhetssvikt, må en av disse 6 kriteriene være til stede, og de må ha vist seg i minst et halvt år. Eksempel på oppmerksomhetssvikt er at elevene ofte: 1) svikter med å være nøye med detaljer, 2) har vansker med å holde på oppmerksomheten i oppgaver eller lek, 3) ikke synes å lytte når det snakkes direkte til, 4) uoppmerksom ovenfor instruksjoner, 5) har vansker med å organisere oppgaver, 6) er unnnvikende, 7) mister ting, 8) distraheres lett, 9) er glemsom.

Elever med hyperaktivitet og impulsivitet kjennetegnes ved at de er urolige og stadig aktive (Haugen og Haugen, 2020, s. 175). Impulsiviteten viser seg særlig ved at eleven plumper ut med svar før læreren har formulert et spørsmål, har problemer med å vente på tur, ofte avbryter og ofte «presse seg» på andre for å kunne delta i for eksempel lek og samtale. I

diagnosesystemet anføres det 9 symptomer som inngår i hyperaktivitet og impulsivitet (Haugen og Haugen, 2020, s. 176). For å kunne tilkjennes diagnosen av med hyperaktivitet og impulsivitet, må elevene ha minst 3 av 5 kriterier på hyperaktivitet og minst en av 4 kriterier på impulsivitet. Disse kriteriene må ha vist seg i minst et halvt år. Eksempler på hyperaktivitet er at eleven ofte: 1) Har vansker med å sitte stille, 2) finne plassen sin i klasserommet, 3) løper omkring, 4) har vansker med å kompetanse knyttet lek, 5) er ofte veldig aktiv, 6) svært pratsom. Eksemplet på impulsivitet er at eleven ofte 1) bytter ut med svar før spørsmålet er ferdigstilt, 2) har vansker med å vente på tur, 3) avbryter eller trenger seg på andre.

I denne kombinerte utgaven som både er hyperaktiv og uoppmerksom type av ADHD må eleven inneha kriterier for de 3 hovedkriteriene oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet for å kvalifiseres for diagnosen ADHD med oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet (Haugen og Haugen, 2020, s. 176). Disse kriteriene må vise seg i minst et halvt år. Flere barn og unge med ADHD kan også ha tilleggsvansker (Engh, 2019, s. 18). Hyperaktiv atferd og nedsatt konsentrasjonsevne kan resultere i lærevansker. ADHD opptrer sjeldent alene (Statped, 2022). Det er også vanlig med andre tilstander/diagnoser, som tourettes syndrom, språkvansker og autisme. Slike tilleggsvansker kan gjøre at to barn med diagnosen ADHD opptrer svært forskjellig (Rønhovde, 2018, s. 85). Av de komorbide tilleggsvanskene er det adferdsvansker som forekommer hyppigst (Haugen & Haugen, 2020, s. 177).

2.1.2 Hvordan ha det best mulig med ADHD.

Gjennom strukturert, grensesettende og kjærlig oppdragelse kan dette være med å bidra til at noen av vanskene reduseres, men ikke at de blir fjernet (Engh, 2019, s. 14). Det er avgjørende for barn og unge med diagnosen ADHD, at skole, barnehage, PPT-tjenesten og den øvre del av hjelpeapparatet møter dem med forståelse, respekt og kompetanse (Engh, 2019, s. 17). Dette er nødvendig for at utfordringene i minst mulig grad skal hemme deres daglige liv, læring, sosial utvikling og fremtidsmuligheter. Det blir essensielt å ha kompetente lærere, som har kompetanse til å oppdage tegn og symptomer på utviklingsforstyrrelse, samt lærere som er i stand til å realisere et inkluderende miljø. Barn og unge med ADHD-diagnosen har behov for struktur og oversikt (Rønhovde, 2018, s.148). Stabilitet og faste rutiner rundt tid, sted, personer og aktiviteter er ofte nødvendig for å skape trygghet. Man fokuserer gjerne på oversikt og forenkling når man jobber med barn og unge med ADHD (Rønhovde, 2018, s.174)

Et virkemiddel for å skape gode forhold for elever med ADHD-diagnosen er psykoedukasjon (Rønhovde, 2018, s. 140). Dette er opplæring i forhold som omhandler diagnosen. Forholdene i hjemmet og på skolen må være preget av at en voksen har kontrollen og at ting ikke bare flyter (Lindback, 2015; referert i Rønhovde, 2018, s. 140). Struktur og grensesetting må være til stede. Psykoedukasjon er en behandlingsform der pårørende og barna skal gis informasjon i form av opplæring om den aktuelle diagnosen (Rønhovde, 2018, s. 141). Målet med psykoedukasjon er å bidra til økt kunnskap om hvordan man kan mestre utfordringene på best mulig måte i hverdagen å gi realistiske forventninger til prognoser og bedring. Her er det sentralt at barnet er moden nok for informasjon og opplæring.

2.2 Ansvarsområder

2.2.1 Lærerens rolle

Når det registreres tegn eller signaler på bekymring rundt en elev, er det essensielt at lærerteamet får i gang refleksjon rundt egen praksis relatert til de registrerte bekymringene og utfordringene (Haugen & Haugen, 2020, s. 27). Vansker på klassenivå eller elevnivå kan være et resultat av feil eller mangler på systemnivå. Dette kan være manglende kompetanse hos læreren, dårlig undervisningskvalitet, utydelig klasseledelse og relasjoner mellom lærer og elever. Refleksjon og observasjon er nyttige virkemidler for å kunne tilegne seg gode ferdigheter og kunnskaper for å øke kvaliteten i eget arbeid, bli bevisst på holdninger og kunne handle adekvat når det oppstår bekymringer eller utfordringer (Vogt, 2016: referert i Haugen og Haugen, 2020, s. 27). Dersom lærerteamet gjennom skandaliserte tester, undersøkelser, utprøving og ulike tiltak konkluderer med at eleven ikke oppnår tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen innenfor skolens rammer, bør eleven henvises til pedagogisk-psykologisk tjeneste (Haugen & Haugen, 2020, s. 38) dette refereres i Opplæringsloven (1998, §5-1):

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til

dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar»

Når det er nødvendig å ta kontakt med PP-tjenesten, bør læreren eventuelt i samarbeid med lærerteamet utarbeide en pedagogisk rapport (Haugen & Haugen, 2020, s. 39). Den pedagogiske rapporten bør inneholde en utfyllende beskrivelse av rammebetingelsene ved skolen som klassestørrelse, organisering og lærerressurser, elevens kulturelle og språklige bakgrunn og elevens faglige og sosiale fungering. Det bør også inneholde hvilke kartlegginger som er foretatt og resultater av disse samt skolens vurdering av elevens utbytte av det opplæringstilbudet som gis ved skolen.

2.2.2 PP-tjenestens rolle

PP-tjenesten oppretter en sak når de har fått en henvendelse fra skolen i samsvar med foreldrenes samtykke i form av en underskrift (Engh, 2019, s. 65). Deretter må PP-tjenesten skaffe seg relevant informasjon før de kan gå videre med saken. Dette skjer ofte i samhandling gjennom dialog med kontaktlærer, faglærere og foresatte for å danne seg en oversikt over situasjonen. Det blir også foretatt observasjon av eleven i noen undervisningstimer. For å kunne søke om spesialundervisning, skal det alltid vurderes hvilke mulige ressurser skolen har for å gi et forsvarlig undervisningstilbud. Dersom PP-rådgiveren kommer frem til at det er behov for særskilte tiltak etter å ha vurdert mulige ressurser som allerede finnes på skolen, vil det bli utarbeidet en sakkyndig vurdering i henhold til: opplæringsloven (1998, § 5-3):

«Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast. Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til: eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa, realistiske opplæringsmål for eleven, om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet, kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.»

I etterkant av en sakkyndig vurdering, skal eleven tildeles en individuell læringsplan som kontaktlæreren har ansvaret for å utarbeide (Engh, 2019, s. 67). Det er hensiktsmessig at læreren samarbeider med representanter fra PP-tjenesten, samt spesiallærere og foresatte. De foresatte har en juridisk rett til å delta i utarbeidelsen av en IOP. I årsrapportene skal resultatene av undervisning etter den individuelle lærerplanen vurderes, hvordan elevene ligger an i forhold til undervisningen (Engh, 2019, s. 69). PP-tjenesten har ikke formell utredningskompetanse, som betyr at de ikke kan utrede elever, dette er kun leger og barn- og ungdoms psykiatrisk poliklinikk (BUP) som har kompetanse til å gjøre (Haugen & Haugen, 2020, s. 181). For elever med nedsatt funksjonsevne krever det både spesialpedagogisk og generell pedagogisk kunnskap om den enkelte eleven (Eriksen, 2020, s. 213). Støtte og veiledning for hvordan læreren kan tilrettelegge for best mulig utvikling kan fås fra den lokale PP-tjenesten eller de instruksjonene som PPT anbefaler. PPT skal være systemrettet fremfor individrettet, altså indirekte jobbing med elevene ved å utvikle skolens innhold og organisering til å bli mer hensiktsmessig romslig ivaretagende (Kvello, 2019, s. 77).

PP-tjenesten har to mandater, den første er å jobbe systematisk for å forbedre utdanningen for elever med spesielle læringsbehov, det andre er å gi ekspertvurderinger av elevenes individuelle behov i form av en sakkyndig vurdering (Gilberts, 2018, s. 198). PPT har lenge blitt kritisert for å være ensidig opptatt av individarbeid og med mindre fokus på organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skolen. Denne skjeve fordelingen til tilnærmingen av mandatene har resultert i ulike utfordringer, ikke bare for de som mottar spesielle tjenester, men også for skolenes evne til å effektivt praktisere tilpasset opplæring for alle. PPT og skolen strever med å møte mandatene i opplæringsloven. Ulike studier viser at PPT har problemer med å utvikle kontakt med skoleadministrasjonen, lærere og foresatte, og at PP-tjenesten er generelt underbemannet (Gilberts, 2018, s. 2004). Dette kan også ses i sammenheng med manglende kompetanse, samt at PPT har et økende antall henvisninger som fører til for høyt arbeidspress blant PP-rådgivere. PPT har en viktig rolle for å ivareta interessen til elever med særskilte behov samt foresatte som har et håp om at barnet deres skal få muligheten til å utvikle seg optimalt på ulike arenaer som skole og barnehage.

2.3 Henvisingsprosessen – spesialpedagogisk tiltakskjede

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er til for å få informasjon når retten til spesialpedagogisk hjelp blir et behov, samt hva innholdet til den spesialpedagogiske hjelpen skal innebære, hvordan man organiserer den og saksgangen på den spesialpedagogiske hjelpen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Kort oppsummering av tiltakskjeden er fase 1 bekymrings fasen. Her er det sentralt at de som omgås i barn og unges nære krets får en bekymring for utviklingen til barnet. Dette kan være i ulike områder som motorisk, kognitivt og sosialt. Dette gjelder alle barn og unge som er under opplæringspliktens alder, i henhold til Barnehageloven (2005, § 31):

«Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter».

Ofte ser man en bekymring allerede fra barnehagealder og man skal derfor handle raskt for å få tidlig støtte og tilrettelegging for en god helhetlig utvikling, dette er i samsvar med Meld. St. 18 (2010-2022) om tidlig innsats for bedre utvikling og læring:

«Tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre størst mulig læringsutbytte. Spesialundervisning skal fortsatt være en sikring for dem som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Spesialundervisningen må ha realistiske mål for hver enkelt elev, konkrete tiltak og evaluering av resultater. Skoler må bli mer bevisst på spesialundervisningens mål, varighet og resultater. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå».

Det er vesentlig å starte så tidlig som mulig ved at barnehagepersonalet vurderer de barna som trenger spesialpedagogisk hjelp, dette drøftes da med styrer, pedagogiske ledere og kollegaer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Ved en eventuell bekymring er det viktig å ha en tidlig dialog med foresatte slik at de er innforstått på det arbeidet som blir gjort. Barnehagen drøfter så videre bekymringen med ulike instanser som fagsenter, spesialpedagogisk team eller PP-tjenesten i kommunen, noe som må være med samtykke fra foresatte. Det kan også velges å

drøfte anonymt. I denne fasen er det vesentlig med et godt samarbeid mellom barnehage, andre instanser og foresatte. I denne fasen er det viktig å skrive rikelig med dokumentasjon og vurderinger om barnets trivsel og helhetlig utvikling. Dette gjøres ofte gjennom pedagogisk rapport, observasjoner og kartlegging.

I fase to omhandler det å henvise til PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Når foreldre eller andre har meldt inn bekymring for et barn med behov for spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging sender kommunen i samarbeid med foreldre en henvisning til PP-tjenesten om at de ønsker en sakkyndig vurdering for barnet. Dette gjøres med samtykke fra foresatte. Foresatte kan også be om råd og veiledning fra PP-tjenesten. PP-tjenesten utarbeider en sakkyndig vurdering. Dette skal gjøres i samsvar med barnehageloven (2005, § 32):

«Før det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering og fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal det innhentes samtykke fra barnets foreldre. Foreldrene har rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen og til å uttale seg før det fattes vedtak».

Henvisning til PP-tjenesten er ofte skriftlig, det er kommunen som sender henvisning til PP-tjenesten i samarbeid med barnehagen/skole og foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). All nødvendig dokumentasjon bør følge med ved henvisning. Det er greit å skille mellom førstegangshenvisning og gjentatt henvisning da det er ulike utredningsbehov. Ved førstegangshenvisning til PP-tjenesten skal det være behov for en grundigere vurdering av barnets behov for spesialpedagogisk hjelp, men ved en gjentatt henvisning er det som oftest ikke nødvendig med en så omfattende vurdering. PP-tjenesten går gjennom årsrapport og utredningsarbeid til enhver tid for å evaluere og følge opp endringer ved en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

I fase tre skal PP-tjenesten utrede eller gi en tilråding til kommunen om barnets behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Alle sakkyndige instanser kan gjøre vurderinger som kan inngå i den sakkyndige vurderingen, med dette menes at enhver ekspertorganisasjons evalueringer kan bli en del av den overordnende ekspertvurderingen. Videre er det kommunens ansvar å fatte vedtak om barnets behov for spesialpedagogisk hjelp i samsvar med en sakkyndig vurdering i henhold til barnehageloven (2005, § 34):

«Før kommunen eller fylkeskommunen fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av om barnet har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp».

Kommunen har plikt til å sørge for at det foreligger en sakkyndig vurdering før de tar stilling til krav fra foresatte om spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Den sakkyndige vurdering skal vise at barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Her skal det dokumenteres om barnets behov og hvilke tilbud barnet trenger. PP-tjenesten har ansvar å skrive i den sakkyndige vurderingen, der de må foreta en helhetlig utredning av barnet ut fra dokumentasjon som finnes og som kan fremkalles (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Utgangspunktet til utredningen er henvisningskjema og eventuelle tilleggsopplysninger som følges, dette kan innebære dokumentasjon fra fastlege og helsestasjon. PP-tjenesten bør ha nært samarbeid med foresatte og barnehage/skole for relevant informasjon og opplysninger, her skal det være med utdypende opplysninger og vurderinger fra barnehagen/skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Dokumentasjon på egne undersøkelser, kartlegginger og observasjoner må også inkluderes.

I fase 4, 5 og 6 kommer man til vedtaksfasen, planlegging, gjennomføring og avslutningsvis evaluering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23-32). Kort oppsummert skal kommunen fatte et enkeltvedtak for barna som har behov for spesialpedagogisk støtte (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). Dette innvilges når kommunen mener barnet har behov for spesialpedagogisk støtte. Den sakkyndige vurderingen er en del av utredningen som skal ligge til grunn for enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 26). Vedtaket setter rammer for hva slags spesialpedagogisk støtte barnet har krav på. Foresatte har klagerett på enkeltvedtaket med misnøye eller ønske om endringer. Hvis den sakkyndige vurderinger utarbeides for 1 år må det fattes nytt enkeltvedtak når den sakkyndige vurderingen utløper. Det er viktig at enkeltvedtaket er individualisert i samsvar med barnehageloven (2005, § 37):

«Kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud/skoletilbud».

Videre er det planlegging og gjennomføringsfasen, denne starter når kommunen har fattet enkeltvedtak som gir barnet rett til spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.

32). Det blir ofte utarbeidet en plan som inneholder omfang, innhold og organisering av hjelpen. Avslutningsvis er det evaluering av planleggingen og gjennomføringen av tiltakene knyttet til den spesialpedagogiske hjelpen. Hvilken grad har barnet utbytte av tilbudene og må noe endres for å gi et bedre tilbud. Denne siste fasen skal være en sirkulær fase der man alltid går tilbake for å evaluere tiltak, og at tilretteleggingen er hensiktsmessig for elevene.

2.4 Tverrfaglig samarbeid

Begrepet tverrfaglig samarbeid omtaler ofte samarbeidet på tvers av faggrenser og ansvarsområder (Holmberg & Ekeberg, 2020, s. 200). Med dette menes det et samarbeid som foregår mellom fagpersoner med ulik faglig utdanningsbakgrunn. Samarbeidet i skolen foregår internt og eksternt med andre etater som er involvert i å sette tiltak for elevene. På bakgrunn av dette er det nødvendig å få til et samarbeid mellom faggrupper med ulik kompetanse og utdanning. Det tverrfaglige samarbeidet omhandler ofte om viljen, holdningen og engasjementet til å utnytte de mulighetene og resurser som samarbeidet gir (Kinge, 2020, s. 52).

Elever med atferdsvansker, lærevansker og psykologiske utfordringer kan knytte seg til indre eller ytre belastninger der de trenger mer hjelp, støtte og veiledning enn andre elever for å mestre skolens forventninger og gjøremål (Kinge, 2020, s. 154). Alle som møter elever i skolehverdagen, utgjør en brikke av kunnskap, erfaring, innsikt og faglig kompetanse som gir et godt utgangspunkt for helhetstenkning og forståelse (Kinge, 2020, s. 156). Alle i samarbeidet er et like viktig medlem i arbeidet med tilrettelegging for elever med sammensatte vansker. For å kunne jobbe i et tverrfaglig team må det alltid være utvikling, læring og forbedring (Kinge, 2020, s. 158). Knyttet til et tverrfaglig samarbeid kan det forekomme utfordringer knyttet til det å arbeide som et team. Det pekes ut to hovedmomenter knyttet til utfordringene med et tverrfaglig samarbeid. Det ene er at flere opererer som enkeltaktører og ikke som et team, noe som kan føre til at elevene lett kan falle mellom to instanser som til slutt ender opp med at de ikke får den hjelpen de trenger. Dette kan knyttes opp mot begrepene handlingsvegring eller ansvarsfraskrivelse. Det andre faremomentet er at en faginstans får all «makt». Skal det tverrfaglige samarbeidet fungere så må alle instansenes meninger, tanker, reaksjoner og erfaringer tas med lik form for alvor.

I teorien påpekes det at det tverrfaglige samarbeidet kan ses i form av et ressursteam, hvor man drøfter ulike saker knyttet til elevgruppen, skolens organisering og undervisning (Holmberg et al., 2019, s. 163). Noen skoler velger også ha spesialpedagogisk ressursteam, som har særlig ansvar for å følge opp spesialpedagogisk arbeid på skolen. Deltakerne i skolens spesialpedagogiske ressursteam har hovedansvaret for organisering, tilrettelegging og drift av skolens spesialpedagogiske virksomhet (Holmberg et al., 2019, s. 97). De skal være en ressurs for lærere som underviser elever med sammensatte vansker. Sentrale arbeidsoppgaver for et ressursteam er å få en tidlig oversikt over elevens behov og kontakte PP-tjenesten for å planlegge, gjennomføre og evaluere elevenes spesialundervisning (Holmberg et al., 2019, s. 98). Teamet skal være som en ressurs for lærere hvor det skal være mulighet til å søke veiledning, råd og støtte

Alle i det tverrfaglige samarbeidet har et ansvar, en mulighet til å påvirke oss selv og hverandre for å få til best mulig tilrettelegging for elevene. Kinge (2020, s. 160) understreker at det er vi voksne i det tverrfaglige samarbeidet som har ansvar til å skape gode relasjoner med elevene som skal gi gode forutsetninger for gode samtaler. Elevenes progresjon er avhengig av de ulike profesjonene rundt eleven skal klare å samarbeide til elevens beste (Omdal & Thygesen, 2019, s. 17). Gjennom felles mål og strategier, skal det tverrfaglige samarbeidet fremme elevens utviklingsmuligheter i skolen. Det tverrfaglige samarbeidet rundt eleven bør hele tiden søke ny kunnskap og dele kunnskapen med hverandre for å utvikle praksis (Hargreaves & Fullan, 2012; referert i Omdal & Thygesen, 2019, s. 17). Her poengteres det at det må legges bedre til rette for et nært tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser (Omdal & Thygesen, 2019, s. 18). Det kreves en tverrfaglig tilnærming til kommunens og fylkeskommunens ansvar for barn og unge.

Det er viktig å bli bevisst på begrepet holdningsarbeid (Rønhovde, 2018, s. 142). Å være bevisst på egne holdninger er en nøkkelkomponent i å skape et respektfullt, inkluderende og støttende læringsmiljø for elever med spesialpedagogisk behov. Dette innebærer å reflektere og bli bevisst på sin egen profesjonalitet. Et sentralt perspektiv er å forstå at det er opp til den voksne og ikke eleven til å snu situasjonen når ADHD tilspisser seg, med eventuelle adferdsvansker og andre utfordringer. Ulike arenaer rundt eleven har behov for ulike mennesker, for det er mange ulike behov som skal dekkes blant eleven. Skolen og PP-tjenesten er profesjonelle parter og hjelperessurser rundt elevene og har et stort ansvar for å skape og videreføre et tillitsbasert samarbeid (Rønhovde 2018, s. 143).

Dette kan ses i sammenheng med Meld. St. 21 (2016-2017):

«Kunnskap er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet. For at barn og unge skal ha lyst til å lære, må de bli motiverte og oppleve mestring. For å klare dette må alle som har en rolle i utdanningssystemet være preget av lærelyst».

Flere elever med sammensatte utfordringer har behov for hjelp fra ulike instanser, men kan oppleve at de blir skjøvet fra instans til instans uten at noen tar ansvar (Omdal & Thygesen, 2019, s. 20). Noen får hjelp fra flere instanser uten av hjelpen er koordinert. Flere elever og deres familie opplever at flere statlige instanser ikke klarer å avklare seg imellom hvem som har hovedansvaret. Dersom ingen av instansene tar ansvar vil elevene falle mellom flere instanser og ende opp med å ikke få tilstrekkelig hjelp og støtte.

Det blir også nevnt i teorien at skolens tilmelding og PPTs sakkyndige vurdering kartlegger og vurderer sjeldent elevenes utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, slik loven krever (Holmberg et al., 2019, s. 116). I stedet skrives det om elevenes vansker og dette brukes som grunnlag for at eleven skal få spesialundervisning. Fokuset er da primært på eleven, og langt mindre på selve opplæringen. Dette kan ses i form av at det er mer individrettet, enn systemrettet jobbing. Gjennom individrettet fokus omtales det om elevens vansker og ikke elevenes styrker og resurser. På bakgrunn av dette kommer det ikke frem et godt nok helhetlig bilde av eleven. Når dette er tilfelle kan det være at tiltakene som er blitt satt ikke er godt nok egnet til å følge opp elevens faktiske behov (Holmberg et al., 2019, s. 117). Konsekvensen kan være at elevene ikke får den tilretteleggingen og støtten som de trenger, og at spesialundervisningen ikke virker slik den burde.

2.5 Effektive samarbeidsprosesser.

For å skape en god praksis og en god skole må man legge arbeidet i tilrettelegging av opplæringen og læringsmiljøet (Fasting & Sundar, 2021, s. 16). Det er avgjørende at alle aktørene i skolen samarbeider kontinuerlig. Til tross for PPTs ambisjoner og mandat ved å hjelpe skolen med kompetanseheving og organisasjonsutvikling blir det oftest brukt tid på sakkyndighetsarbeid og enkeltvedtak. Samarbeidet retter seg i liten grad mot å utvikle skolens læringsmiljø, praksis og arbeidsformer. Pedagogisk systemarbeid er et ord som kommer mye

frem, og det innebærer at man systematisk samarbeider og samhandler for å kvalitetssikre og forbedre skolens samlede virksomhet der alle aktører i skolen og PP-tjenesten har en viktig rolle (Fasting & Sundar, 2021, s. 17). Det omhandler hvordan man skal tilrettelegge opplæringen slik at elevene lærer og trives. Pedagogisk systemarbeid omhandler at sentrale aktører i og rundt skolen samarbeider når det kommer til innovasjon og utvikling for å skape struktur og opplæring for alle elever. Det handler ikke om hvem som har ansvar for opplæringen, men hvordan man sammen kan skape en inkluderende skole for alle elever. Pedagogisk systemarbeid går over lengre tid, for å kunne lykkes.

Pedagogisk

systemarbeid omhandler endringsprosesser og utviklingsprosesser der en inkluderende opplæring formes gjennom refleksjon i eksisterende organisering og praksis (Fasting & Sundar, 2021, s. 18). Pedagogisk



Figur 1.1 Pedagogisk systemarbeid

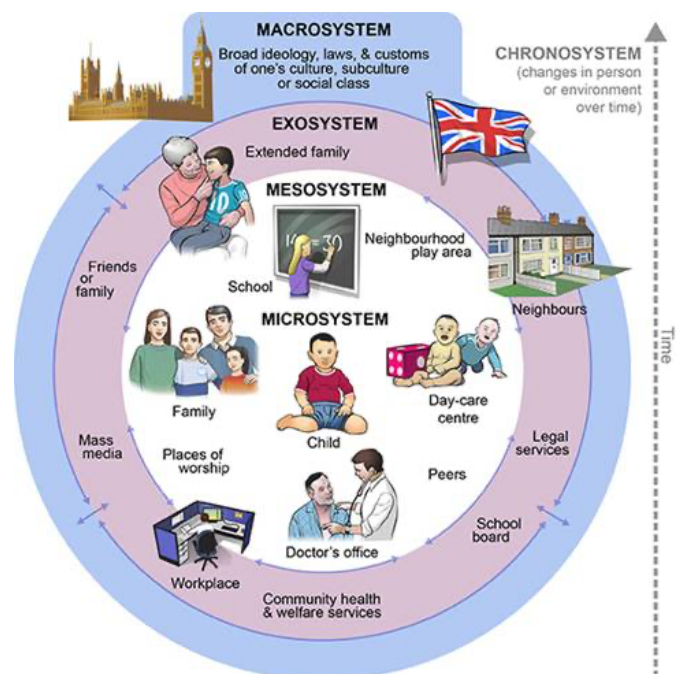
systemarbeid bygger på erkjennelsen «god opplæring skapes ikke en gang for alle, men fortsetter kontinuerlig gjennom utvikling og fornying». Den kontinuerlige endringen må nedfelles i skolens struktur og kultur (Fasting & Sundar, 2021, s. 19). Det er en kollektiv prosess der alle aktører må jobbe sammen for å realisere skolens verdier som praktiske løsninger for skolen og arbeidet i klasserommet. I figuren til Fasting & Sundar (2021, s. 19) illustrerer de hva pedagogisk systemarbeid bør innholde. Drivkraften til systemarbeid er kompetanse og organisasjonsutvikling, men som vi også kan se henger drivkraften sammen med kultur for endring som er med å øke skolens samlede kompetanse og profesjonalitet. Deretter ser man begrepene handling og forbedring som innebærer utprøving og utvikling av nye arbeidsmåter for å endre praksis der strukturer og arbeidsmåtene alltid kontinuerlig vurderes, etterprøves og videreutvikles.

2.5.1 Kompetanse og organisasjonsutvikling

I denne delen av pedagogisk systemarbeid innebærer det at skolen og PP-tjenesten utvikler samtlende kapasitet til å møte mangfoldet av elever (Fasting & Sundar, 2021, s. 36). Det handler om å gå aktivt inn for å analysere og forbedre skolens struktur, praksis og relasjoner. Det forutsetter å forholde seg til de ressursene og den kompetansen som er tilgjengelig for å optimalisere ressursbruken og oppnå best mulig resultater. Dette gjelder både i skolen og hos samarbeidende aktører og de involverte instansene. Flere systemteorier kan brukes for å analysere og identifisere komplekse samspill og resurser i de ulike instansene. Noen eksempler på systemteorier knyttet til identifisering og analyse av mulige resurser og relasjoner er Bronfenbrenners (1979) Økologiske utviklingsmodell som er:

«Theoretical perspective for research in human development. the perspective is new in its conception of the developing person, of the environment, and especially of the evolving interaction between people. Thus, development is defined in this work as a lasting change in the way which a person perceives and deals with his environment».

Denne modellen skal prøve å forstå samspillet mellom mennesker, og hvordan de får betydning i personlige og sosiale utviklingsprosesser, her blir det relevant å utforske de sosiale og kulturelle kontekstene som samspillet inngår i (Gulbransen, 2020, s. 54). Denne modellen omfatter mange ulike aspekter ved menneskelig utviklingsprosesser, som kan være et godt verktøy for å analysere komplekse og dynamiske samspill. Bronfenbrenners økologiske modell viser tydelig hvordan faglig utvikling foregår gjennom kontinuerlig utveksling av forståelsesmåter og empirisk kunnskap, noe som er sentralt innenfor pedagogisk systemarbeid. Dette er en systematisk modell som innebærer at alle ledd er gjensidig avhengig av hverandre, alt fra Micro, Meso, Exo og Macro systemet (Gulbransen, 2020, s. 55). Figuren tatt fra Sander (2023).



2.5.2 Kultur for endring

Enhver skole og ethvert klasserom kan betraktes som et mikrosystem (Fasting, 2021, s. 45). Forskjellen knyttes i stor grad til skolens kultur og de faglige relasjoner som etableres mellom lærer-elev, de ansatte og skolens samarbeidspartnere. Det handler om hvordan skolen møter sentrale pedagogiske utfordringer, og hvordan skolen utnytter resurser og kompetanse. Organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling med fokus på opplæringen for elever med særskilte behov handler om et aktivt samarbeid om å utvikle PP-tjenesten og skolens kultur for samhandling og praksis (Fasting, 2021, s. 58). For å endre skolens kultur og for å jobbe med pedagogisk systemarbeid må PP-tjenesten ha flere kurs i skolen eller i kommunen (Fasting, 2021, s. 59).

Noe som er vanskelig å forutse er oppfatningen på hva som kan defineres som en god skole eller gode opplæringssituasjoner varierer (Fasting, 2021, s. 62). En forutsetning for utvikling og endring er å være oppmerksom på hvilke interesser som virker i skolen og i opplæringssektoren. Som en utenforstående aktør som PP-rådgiver er det sentralt å være oppmerksom på hvilke rolle, verdier og interesser som finnes i organisasjonen, og hvilke forhold de ansatte ser ut til å rette oppmerksomheten mot. Etablering av tolkningsfelleskaper er med å skape det grunnleggende for pedagogisk systemarbeid (Fasting, 2021, s. 70). Dette er med å skape systematisk intervensjoner for å prøve nye eller alternative organiseringsformer.

Pedagogisk systemarbeid er en helhetlig tilnærming som foregår over tid til sektorens behov for organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling (Fasting, 2021, s. 59). Der skolen og PP-rådgivere går sammen for å utvikle læringsmiljøet og forutsetningene for inkluderende opplæring for alle elever. Både forskningslitteraturen og praktiske erfaringer sikter til organisasjonsarbeid og endringsarbeid for å forbedre praksisen. Betydningen av å ha en felles forståelse av hva de komplekse utfordringene innebærer bør være både i skolene og PP-tjenesten.

2.5.3 Handling og forberedelse

En utvikling i skolen kan ikke realiseres uten samhandling (Fasting & Sundar, 2021, s. 19). Behovet for endring og utvikling er å bidra til å øke skolens samlende profesjonalitet og kompetanse. For at skolen skal ha en felles oppfatning av god praksis skal det kunne

realiseres i handling og forbedring. Prosessen må drives frem på en systematisk måte av endringsvillige individer som forplikter seg til skolens verdier og mål, dette kan for eksempel være PP-rådgivere som kjenner skolen, og som holder oppmerksomheten rettet mot skolens verdier og oppgaver over tid. Det innebærer utprøving og utvikling av nye arbeidsmåter og endring av praksis der strukturen og arbeidsmåtene er i kontinuerlig utvikling.

2.6 Psykologisk helsefremmende arbeid på skolen

Lærere bør ha god nok kompetanse til å tilpasse ideer og metoder til sin egen forståelse, erfaringer og den relasjonen hun eller han har til sine elever (Engh, 2019, s. 62). I forkant av møte med elevene bør lærere ha skaffet seg mest mulig informasjon før undervisningen starter. Læreren bør være bevisst hvilke samarbeidsferdigheter som kreves, hvilke krav som eleven kan mestre, men også hvilke samarbeidsferdigheter og krav som ligger utenfor elevens mulighet til å mestre (Engh, 2019, s. 74). Elever som føler at læreren vil det beste for hans/hennes trivsel og utvikling, vil ofte være mer motivert for læring (Haugen & Haugen, 2020, s. 22). En god relasjon mellom læreren og eleven bygger en trygghet som er svært viktig for å skape et godt læringsmiljø.

Ifølge Kinge (2020, s. 127) møter elever utfordringer og påkjenninger i eget liv. Her blir det betydningsfullt å ha livskompetanse. Livskompetanse er sentralt for menneskers utvikling. Man trenger indre styrke for å opprettholde håp, fremtidsoptimisme og troen på oss selv. Her er det avgjørende for elevene at de møter ansatte på skolen som jobber aktivt med å styrke deres livskompetanse. Som voksne har man ansvaret for å skape trygghet, nysgjerrighet og vekke engasjement (Kinge, 2020, s. 131). Det er et felles ansvar for alle som jobber rundt elevene og skape et samarbeidsklima som elevene trenger. Alt det man gjør som voksens skaper, smitter og påvirker elevene. Et sentralt begrep er relasjonskompetanse som innebærer faglig kunnskap og menneskelig innsikt til å legge til rette for samhandlingssituasjoner som bidrar til å utløse og undersøke resurser hos elevene (Aubert & Bakke, 2008, 23).

Elever som har utfordringer blir ofte kritisert, korrigert og belært, rettet på, avist eller straffet (Kinge, 2020, s. 165). De trenger å bli sett, anerkjent og forstått mer enn andre elever. Ofte kan disse elevene føle seg både mislikt og uønsket. De trenger mer hjelp og støtte enn andre slik at de skal kunne finne veien til ivaretagelse av seg selv, til å kunne gjøre de gode valgene og handle i tråd med egne behov. Elevene må lære å tro på seg selv, tro på egen verdi, styrke

og utvikle tilitt til egen mestringsevne. Dette læres i relasjon med andre. Skolen er ofte en arena der denne læringen foregår. Elevenes selvbilde og tro på egen verdi og opplevelser av egen betydning for fellesskapet starter tidlig. Elevene sammenligner seg selv med hverandre, de kan føle seg annerledes eller «feil». De kjenner til den voksnes forventinger om god oppførsel, men de får det allikevel ikke helt til. De opplever ulike stadier av nederlag og sender ofte sterke selvførdømmende tanker til seg selv. Ulike former for atferd og reaksjonsmåter kan forsås som underliggende vansker og utilfredsstillende behov.

Det finnes ulike kvaliteter til relasjonskompetanse som er viktig, men empati er en av de mest sentrale av dem (Kinge, 2020, s. 170). Empati er en avgjørende kvalitet i all kommunikasjon der man ønsker å opptre støttende, hjelpende og avlastende. For elever som opplever utfordringer i sine omgivelser er det viktig for dem å forstå det som skjer inni dem, og hva som skjer i deres kontakt og samhandling med andre (Kinge, 2020, s. 171). Elevenes indre dialoger, deres spørsmål og selvbebreidelser trenger å finne sine svar på sin forståelsesmåte. Disse elevene trenger å forstå egen frustrasjon og reaksjoner, og de trenger å vite at forklaringer ofte eksisterer i det systemet som omgir dem, og ikke er i dem selv. Disse elevene trenger å lære at deres reaksjoner er logiske og forståelige.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for valg av metode, samt presentere hvilke vitenskapelige perspektiver og forskningsmetodologiske tilnærminger som er relevant for min masteroppgave. Deretter skal jeg si noe om hvilke ulike fremgangsmåter jeg har foretatt meg for å innhente relevant data. Videre skal jeg drøfte og begrunne ulike feilkilder som kan være med å utfordre oppgavens validitet og reliabilitet. I tillegg skal jeg presenteres hvilke analytiske rammeverk som har blitt brukt. Avslutningsvis skal jeg presentere ulike etiske rammeverk som har blitt vektlagt i denne masteroppgaven. Basert på disse stegene, vil jeg presentere hvordan jeg skal svare på min problemstilling:

Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen?

I denne masteroppgaven valgte jeg primærkilder. Jeg ønsker å finne ut av hvilke erfaringer og opplevelser lærere og PP-rådgivere har når det kommer til samarbeidet for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Dette valget støttes av hensyn til den dataen jeg har innhentet, uten at min tolkning eller gjengivelse av materiale påvirker den opprinnelige informasjonen. Primærkilde gir første hånds informasjon, direkte fra kilden, i motsetning til sekundære kilder som allerede har blitt fortolket og analysert (Furseth & Everett, 2020, s. 141). Sekundærkilde består ofte av kommentarer, analyse og kritikk. Ved å bruke primærkilder får jeg tilgang til de faktiske opplevelsene og erfaringene til PP-rådgivere og lærere. Her er det viktig å påpeke at formålet for oppgaven ikke er å kritisere eller kommentere informantenes opplevelser og erfaringer. Tvert imot ønsker jeg å prøve å forstå informantenes subjektive opplevelser. I denne masteroppgaven bruker jeg intervju som metode som blir en primærkilde, på bakgrunn av at intervju er en førstehånds fremstilling som er laget på den tiden intervjuene finner sted (Furseth & Everett, 2020, s. 141).

3.1 Forskningsmetodologi

For å finne frem til hvilken metode som var best egnet for min problemstilling måtte jeg se på ulike metoder i henhold til forskningsspørsmålene mine. Metoden skulle gi et logisk forhold mellom forskningsspørsmålene og metodevalget (Furseth & Everett, 2020, s. 137).

Metodologi skal være en prinsipiell tankemåte som ligger til grunn for utviklingen og bruken av ulike metoder og forskningsopplegg (Halvorsen, 2022, s. 21). Metoden blir en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. På bakgrunn av problemstillingen: Hvordan opplever lærere og PP-rådgivere det tverrfaglige samarbeidet i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen, opplevde jeg det som relevant å velge kvalitativt forskningsintervju. Intervju som metode ga meg en unik mulighet til å dykke dypere inn i informantenes perspektiver, opplevelser og meninger. Intervjuene ga meg muligheten til å utforske temaets kompleksitet. Jeg opplevde også at kvalitativt intervju ga meg en form for fleksibilitet til å tilpasse spørsmålene mine etter hvert som intervjuene foregikk. Dette ga meg rom for å utforske nye undertemaer og ideer knyttet til tematikken. Samlet sett ga kvalitativt forskningsintervju meg en robust tilnærming til tematikken min, samtidig som det ga rom for å verdsette og forstå informantenes unike opplevelser og perspektiver.

3.2 Teoretisk tilnærming – paradigmer

Ved valget av metode måtte jeg også se på hvilke teoretisk/vitenskapelig ståsted metodevalget var forankret i. Dette hang sammen med ulike paradigmer og tro på hva sannhet er og oppfatningen av verden (Furseth & Everett, 2020, s. 138). All tradisjonell kvalitativ forskning utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme som er innenfor en samfunnsvitenskapelig tilnærming (Postholm, 2021, s. 33). Kvalitativt forskningsintervju kan knyttes til samfunnsvitenskapen på bakgrunn av at det har et relasjonelt utgangspunkt (Halvorsen (2022, s. 57). Innenfor samfunnsvitenskapen brukes det kvalitative forskningsmetoder som intervju for å utforske eller forstå ulike sosiale fenomener, holdninger, atferd og opplevelser. I forhold til min problemstilling ble det vesentlig å reflektere over det ontologiske og epistemologiske spørsmålet knyttet til oppgaven. Ontologi er læren om forholdet mellom individet og den virkeligheten som omgir oss (Halvorsen, 2022, s. 54). Det kvalitative forskningsparadigmet omfavner et ontologisk syn som anerkjenner at virkeligheten er kompleks og konstruert. Her tolket jeg det slik at problemstillingens hovedtema som er samarbeidet, er subjektive narrativer av virkeligheten, som alle aktører som er knyttet til det samarbeidet konstruerer

sammen. Dette gjorde at det tverrfaglige samarbeidet ble komplekst og konstruert som gjør at alle former for samarbeid aldri utspiller seg likt. Innenfor et epistemologisk syn blir subjektive opplevelser, tolkninger og meninger av virkeligheten vektlagt i et kvalitativt forskningsintervju.

3.3 Fenomenologi

Som tidligere nevnt er formålet med min oppgave å innhente informantenes subjektive opplevelser og erfaringer om det tverrfaglige samarbeidet for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Som et viktig virkemiddel brukte jeg samtalen som en metode for å innhente meg ny kunnskap om tematikken. Samtalen er essensielt når man ønsker innblikk i andres livsverden (Postholm, 2021, s. 68). Samtalen fungerte som et hjelpemiddel eller et bindende ledd mellom meg og informantene mine. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i fenomenologien på bakgrunn av at jeg opplevde at denne tilnærmingen kunne gi meg en dybde og et helhetlig perspektiv på hvordan lærere og PP-rådgivere opplever det tverrfaglige samarbeidet i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Målet med fenomenologisk filosofi er å nå frem til en undersøkelse av essenser, fenomenet åndsvesen, ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I intervjuene mine ble samtalen et viktig hjelpemiddel. Dette kunne jeg knytte opp mot filosofen Edmund Husserl (1900; referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44) som grunnla fenomenologi der samtalen vektlegges. Filosofien gikk ut på at forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom å studere ulike erfaringer og opplevelser knyttet til et fenomen (Postholm, 2021, s. 42). På denne måten skaper jeg kunnskap gjennom tenkningen ved at den objektive og subjektive kunnskapen må ses i sammenheng med hverandre. Mitt fokus er å få beskrivelser på hvordan samarbeidet oppleves, og hvilke ulike erfaringer informantene mine hadde knyttet til tematikken. Dette henger sammen med fenomenologi fordi fenomenologien er primært opptatt av opplevelser og bevissthet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming undersøkte jeg mine informanternes bevisste og ubevisste meninger gjennom sosial interaksjon (Postholm, 2021, s. 41).

3.4 Hermeneutikken

I tillegg til en fenomenologisk tilnærming brukte jeg også en hermeneutisk tilnærming i min masteroppgave. Hermeneutikken støtter seg på et annet vitenskapssyn, men forholder seg enda innen samfunnsvitenskap (Halvorsen, 2022, s. 23). Formålet med å bruke en hermeneutisk tilnærming i denne oppgaven er ikke å avdekke årsakssammenhenger, men å forstå informantenes erfaringer og opplevelser. Hermeneutiske tilnærminger er søken etter indre mening og for å få en helhetlig forståelse (Halvorsen, 2022, s. 23). Innenfor hermeneutikken er formålet å se en helhet ved å sette ulike deler sammen for å danne bilde av en hermeneutisk sirkel (Postholm, 2021, s. 19).

Selvom det kvalitative forskningsintervjuet som denne masteroppgaven baserer seg på, er det sentralt å se på hermeneutisk fenomenologi som sier noe om at forskeren bruker seg selv som en datakilde inn i intervjuene (Giorgi, 1985; referert i Postholm & Jacobsen, 2020, s. 118). Innenfor hermeneutisk fenomenologi er målet å bli bevisst på egen forforståelse som forsker i møte med datamaterialene. Jeg som forsker beskriver erfaringer knyttet til hendelser eller fenomener som jeg er interessert i. Kravet som stilles til mine informanter er at de har erfaringer, tanker eller opplevelser av de samme fenomenene eller hendelsene som jeg er interessert i som forsker (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 118). Innenfor kvalitativ tekstanalyse som jeg velger å bruke i analysedelen følger dette en hermeneutisk tilnærming (Gadamer, 2012; referert i Postholm & Jacobsen, 2020, s. 163). Dette er på bakgrunn av at hermeneutikken innebærer at jeg som forsker prøver å forstå meningsperspektivet til informantene som uttrykker seg gjennom intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 163). Møte mellom meg og teksten (datainnsamlingen) tar som regel alltid utgangspunktet fra min forforståelse (Bratberg, 2021, s. 16). Hermeneutikk er en metode som er svært aktuell i analyser (Befring, 2020, s. 20). Et karakteristisk trekk ved hermeneutikk som metode er en veksling eller interaksjon mellom forskerens innsiktsnivå og datamaterialet (Befring, 2020, s. 23). En hermeneutisk metode innebærer en sirkulær prosess som tar utgangspunkt fra forskerens forforståelse, der en suksessivt forventer å få økende innsikt ved hver ny gjennomlesning av datamaterialet (Befring, 2020, s. 52). Formålet med en hermeneutisk metode er å få en oversikt over innholdene i datamaterialene, deretter er det hensiktsmessig å komprimere innholdet ved å trekke ut sitater og liste opp sentrale faktorer knyttet til fenomenet.

Kort oppsummert baseres denne masteroppgaven på kvalitative metoder som har forklaringer i fenomenologiske og hermeneutiske tenkninger og metoder. Dette bygger på en sirkulær prosess som har en veksling mellom min forforståelse og innhenting av ny kunnskap. Dette skjer ved at jeg bruker min forforståelse som forsker som grunnlag for nye gjennomlesinger av datamaterialet, og velger hva som skal vektlegges eller hva som anses som relevant eller ikke. Samlet sett er hermeneutikk viktig for forforståelse av mine innhentende data ved å legge vekt på tekstlige forståelser, kontekstualisering, fortolkninger av meninger og refleksivet. Ved å bruke hermeneutiske prinsipper i analysen min er dette med på å oppnå dypere og mer nyansert forståelse av funnene.

3.5 Forskningsmetodologiske tilnærminger

I denne oppgaven valgte jeg en abduktiv tilnærming som innebærer både induktiv og deduktiv tilnærming, som vil si en kontinuerlig problemløsende prosess (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 102). En abduktiv tilnærming er en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv, noe som gjorde at jeg var åpen og fleksibel på å utforske nye tematikker knyttet til fenomenet, samtidig som jeg hadde gjort meg noen forhåndsbestemte valg i forkant av intervjuene. Dette ble da til at valget falt på et semistrukturert kvalitativt forskningsintervju. Valget med en abduktiv tilnærming var at jeg ikke ville låse meg til spørsmålene eller la meg styre slavisk av intervjuguiden, men ville være åpen for tanken at dataene kunne styres i retning av nye temaer og innsikt som organisk kom frem under intervjuene. En abduktiv tilnærming ga meg mulighet for å foreta en prosess der jeg kontinuerlig beveger meg frem og tilbake fra empiri og teori for å utvikle en dypere forståelse av fenomenet som skulle studeres (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 102).

Valget av en abduktiv tilnærming bidro til å gi oppgaven en sammenhengende struktur eller en «rød tråd», ettersom analysen avdekket viktige undertemaer knyttet til hovedtemaene. Dette tillot meg til å systematisk utforske relevant teori som var direkte knyttet til empirien. Dette resulterte i en mer effektiv bruk av tid og resurser for å unngå å skrive om emner som ikke var relevante.

3.6 Kvalitative forskningsintervjuet

Målet med oppgaven var å identifisere bevisste og ubevisste erfaringer og opplevelser knyttet til samarbeidet mellom lærer og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Valget kom på kvalitativ forskningsintervju som innebærte å forstå informantenes perspektiver (Postholm, 2021, s. 17). Kvalitativ forskning retter blikket mot individets hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Samtalen var essensiell gjennom alle intervjuene for å få innblikk i informantenes livsverden. Ved hjelp av samtalen kunne informanten og jeg svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres handlinger og uttalelser og få et innblikk i hvordan informantene opplevde samarbeidet (Grenness, 2020, s. 47). Under intervjuene kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål som resulterte i mer åpne og ærlige svar. Dette tror jeg er på bakgrunn av at informantene kunne se meg som intervjuer ansikt til ansikt, som kunne være med å åpne opp for et annet nivå for kommunikasjon og samhandling. Visuell kontakt kan ha vært med på å bygge tilitt mellom meg og informantene mine, noe som kan føre til mer detaljerte og åpne svar. Det kan også være med å fange nonverbale svar. Jeg opplever nonverbale elementer som verdifull kontekst og dybde til svarene som gis.

Kvalitativ intervju kan oppleves som en vanlig samtale, men med bestemte metoder og spørretekniker som tas i bruk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Kvalitativt intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann (2015, s. 22). Valget for denne oppgaven falt på et semistrukturert kvalitativt intervju på bakgrunn av hensyn til både tematiske og dynamiske dimensjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Den tematiske delen i et semistrukturert intervju er for å bidra til ny kunnskap, der jeg hadde utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene, med klare overskrifter eller kategorier jeg skulle gå inn på. Den dynamiske delen valgte jeg å tilrettelegge for den interpersonlige relasjonen i intervjuet. I praksis så det slik ut at jeg hadde en intervjuguide på forhånd som jeg sendte ut til informantene mine, men i intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål som gjorde at vi gikk litt bort fra intervjuguiden for å undersøke andre undertemaer. Gjennom alle intervjuene navigerte jeg meg frem og tilbake i intervjuguiden, noe som resulterte i en tilnærming som kan beskrives som semistrukturert.

3.7 Utvalg og datainnsamling

I denne oppgaven ble utvalget bestående av fire informanter, to lærere og to PP-rådgivere. Informantene var ikke fra samme bydel, noe som potensielt kunne være en feilkilde i validiteten av studie, noe jeg kommer nærmere inn på senere. Alle informantene er mellom 18-30 år og er fordelt likt i kjønn. De har alle arbeidet i sine profesjoner i en periode på 2-5 år. Informantene ble valgt på bakgrunn av deres rolle som førstelinjeaktører for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Lærere og PP-rådgivere har sentrale roller i å identifisere og håndtere behovene til elever med spesielle behov, og deres innsikt og erfaring er derfor avgjørende for å forstå tematikken i studie. Både lærere og PP-rådgivere har ofte ansvar for å implementere tilpassende læringsstrategier, tiltak og gi støtte for at disse elevene skal lykkes både på skolen, men også sosialt. Deres praksis og samarbeid er avgjørende for elevenes utdanning og utvikling. Det var utfordrende å finne informanter for studie. Informantene ble derfor valgt basert på tilgjengelighet og villighet til å delta. Til tross for dette representerte informantene viktige kriterier og stemmer som førstelinje med elever med mistanke om ADHD-diagnosen.

3.8 Presentasjon av informanter figur 1.

Informanter	Utdanningsbakgrunn	Erfaring	Nåværende stilling
Lærer 1	<ul style="list-style-type: none">• Grunnskolelærer 1-7 klasse	<ul style="list-style-type: none">• 4 år som lærer i grunnskolen	<ul style="list-style-type: none">• Lærer i grunnskolen 1-7 klasse
Lærer 2	<ul style="list-style-type: none">• Grunnskolelærerutdanning 1-7 klasse med matte og norsk• Master i musikk, musikkpedagogikk	<ul style="list-style-type: none">• 3,5 år som lærer i grunnskolen	<ul style="list-style-type: none">• Lærer i grunnskolen 1-7 klasse
PP-rådgiver 1	<ul style="list-style-type: none">• Bachelor i spesialpedagogikk• Master spesialpedagogikk med fordypning i logopedi	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogisk-psykologisk rådgiver seksjon grunnskole	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogisk-psykologisk rådgiver seksjon grunnskole

		<ul style="list-style-type: none"> • Støttepedagog i barnehage • Bolig og avlastning 	
PP-rådgiver 2	<ul style="list-style-type: none"> • Bachelor i psykologi • 2 år Bachelornivå i spesialpedagogikk • Master i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogisk-psykologisk rådgiver seksjon ungdomsskole 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogisk-psykologisk rådgiver seksjon ungdomsskole

3.9 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

De fire intervjuene hadde varighet på 35-50 minutter. To av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, og de to andre ble gjennomført via Teams som er et visuelt nettmøterom. Alle intervjuene ble tatt opp via diktafon-appen som sendte ferdig transkribert intervju til nettskjema.no som slettes etter et halvt år. Alle informanter var innforstått med bruken av diktafon-appen i forkant av intervjuene. Informantene ble tilsendt informasjonsskriv i forkant av intervjuene. I startfasen på hvert intervju ble det presentert frem informantenes rettigheter i form av det å kunne trekke seg, fjerne materiale og hvordan materialet skulle ivaretas. I forkant av intervjuene var det enda uklart knyttet til min problemstilling. Jeg synes det var krevende å finne ut hvor i samarbeidsforløpet fokuset mitt lå. Var det i startfasen med henvisning eller i etterkant av en utredning? Jeg valgte sammen med veileder å avvente omformuleringen av problemstillingen til i etterkant av intervjuene. I praksis delte jeg intervjuguiden i flere «faser». I første fase var det generelle spørsmål, deretter henvisning fasen, utredningsfasen og siste fase var i etterkant av en sakkyndig vurdering. Ved å gjøre dette fikk jeg se hva informantene mente var mest utfordrende med samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere. Ved å ha en ganske vid intervjuguide var det mye rom for informantenes egen vektleggelse på utfordringene knyttet til samarbeidet. Intervjuene ble gjort på 2 måneder der lærere og PP-rådgivere ble intervjuet enkeltvis. Intervjuene startet i

kronologisk rekkefølge i samsvar med intervjuguide, men sporet litt av med oppfølgingsspørsmål, noe som førte til mer dybde og mer utfyllende svar fra informantene. Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg informantene hva de synes var mest utfordrende med samarbeidet. Var det i forkant av en utredning eller i etterkant av en sakkyndig vurdering. Da fikk jeg som svar at det var mest forvirringer i forkant av en utredning. Da endret jeg problemstillingen min med medbestemmelse fra mine informanter.

3.10 Transkribering

Jeg brukte en diktafon-app på telefonen som sendte intervjuene ferdig transkribert til nettskjema.no. Dette sparte meg for en god del tid gjennom transkriberingsprosessen. Selvom jeg fikk det ferdig transkribert, var det viktig å dobbel sjekke at transkriberingen var riktig. Dette gjorde jeg ved å høre gjennom lydklippene, samtidig som jeg hadde de ferdig transkriberte dokumentene foran meg. Underveis i intervjuene fikk jeg ideer og tanker om mulige mønstre som formet seg etter hvert som jeg leste gjennom transkriberingen (Braun & Clarke, 2006). Disse ideene og identifiseringene ble brukt i første fase i analysen.

3.11 Oppgavens styrker og feilkilder – Kredibilitet og validitet

Mine begrensninger og utfordringer når det har kommet til metodevalg er å utforme et opplegg som skal være gjennomførbart samt kunne generaliseres og minske feilkilder for å øke validiteten og kredibilitet til mitt forskningsprosjekt. Begrepet validitet kan defineres som gyldighet eller relevans (Halvorsen, 2022, s. 67). Det finnes ulike former for validitet som målevaliditet, generaliserbarhet som sier noe om hvordan man kan bruke forskningen for en større populasjon og kausal validitet som omhandler årsakssammenheng. De ulike formene for validitet vektlegges i forhold til oppgavens formål og metode. Når det kommer til begrepet kredibilitet skal dette være med å sikre påliteligheten på studie (Halvorsen, 2022, s. 68). Hvordan dette ses i praksis er at validitet gjennom kvalitativ forskning har en mer åpen tilnærming der utgangspunktet ikke benytter seg av talldata og variabler som i kvantitativ forskning, men av tekstdata (Halvorsen, 2022, s. 72). For å kunne styrke oppgavens validitet og kredibilitet er det viktig å være saklig og pålitelig i sin bruk av metoder for datainnsamling og analyse. Ulike faktorer kan påvirke oppgavens validitet og kredibilitet.

Egen subjektivitet/forforståelse

Noe som kan være en ulempe eller en fordel knyttet til oppgavens kredibilitet og validitet kan være min egen erfaring som forsker knyttet til utdanningsfeltet som kan ha påvirkning knyttet til tolkninger av dataene. Som tidligere barnehagelærer kan jeg ha en tendens til å tolke informantens svar innenfor mitt eget erfaringsbaserte rammeverk. Ved å adressere dette har jeg vært bevist på at egen forforståelse og holdninger kan ha noe å si for å søke årsakssammenhenger eller antagelser fra informantens erfaringer, opplevelser og uttalelser. Ofte blir dette forskerblikket farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2021, s. 17). Jeg som forsker tolker utdragene i ulike situasjoner ut i fra min egen referanseramme som omhandler egne opplevelser, erfaringer og teorier for å prøve å forstå og skape mening i datamaterialet som jeg innhenter (Postholm, 2021, s. 27). På bakgrunn av dette kan man se at forskningen aldri blir helt nøytral eller objektiv. Kvalitativ forskning nærmer seg forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn (Postholm, 2021, s. 33). Dette betyr at man tar meg seg ulike syn eller antagelser på verden som styrer eller påvirker forskningen.

Generalisering

Det er sentralt å erkjenne at funnet fra dette studie ikke er generaliserende for alle lærere og PP-rådgivere. Ettersom informantene kommer fra ulike bydeler og har ulike erfaringer, kan dette være med å begrense generaliseringen til studie. Dette vil si å overføre konteksten til andre kontekster. Det er jo ikke slik at alle opplever samarbeidet mellom lærere og PP-rådgiver som likt. Imidlertid gir studie et viktig innblikk i perspektiver fra disse to profesjonelle gruppene som arbeider med samarbeidet for elever med mistanke om ADHD-diagnosen.

Operasjonalisering av begreper og tolkningsrammer

For å sikre klarhet og konsistens i studie brukte jeg lang tid for å definere ulike begreper og teorier knyttet til oppgavens relevans. Likevel er det viktig å vektlegge at det er mine egne opplevelser på hva som er relevante definisjoner, og at det kan være rom for tolkning av de ulike begrepene. Informantene i studie hadde ulike tolkningsrammer basert på deres profesjonelle erfaringer og kontekstuelle faktorer. Ved å være bevisst på at det finnes ulike tolkningsrammer for informantene hadde jeg mulighet til å utforske variasjoner i tolkning og analyse av data.

Tidsbegrensinger

Selve datainnsamlingen og skrivingen ble gjennomført over en periode på 6 måneder, noe som kan ha påvirkning til resultater på flere måter. Endring i politikk, praksis eller andre kontekstuelle faktorer i løpet av denne tiden kan ha påvirkning på informantenes perspektiver og dermed gyldighet til funnene. Dette kan ses i sammenheng med ny opplæringslov som ble vedtatt like etter forskningsprosjektet.

Ulike bydeler

Når resultatdelen inkluderer synspunkter fra ulike informanter, men synspunktene reflekterer bare en del av virkeligheten på bakgrunn av forskjellige vektleggelser og perspektiver kan dette ha implikasjoner for både oppgavens validitet og kredibilitet. Validitet: Når jeg tenker på hvordan ulike informanter fra ulike bydeler påvirker validiteten refererer jeg til hvor godt studiet måler hva den er ment til å måle, når bare deler av virkeligheten er representert på grunn av begrensede synspunkter fra informanter. Mangel på helhetlig bilde kan føre til at studien ikke fullt reflekterer kompleksiteten i temaet eller at det mangler viktig informasjon som kan ha innvirkning på resultatet. Kredibilitet handler om pålitelighet og troverdighet. Når synspunktene kun kommer fra enten lærere eller PP-rådgivere, kan det ha begrensinger på kredibiliteten til studie fordi dette ikke tar hensyn til hele spekteret av perspektiver og erfaringer som finnes innfor tematikken. Dette kan føre til en skjev representasjon av virkeligheten og redusert tilitt til funnene.

Datakvalitet:

Kvaliteten på det innsamlede datamaterialet kan også være en avgjørende faktor for oppgavens kredibilitet. Dette inkluderer nøyaktighet, pålitelighet og fullstendighet av dataene som samles inn. Ved feil ved innsamling eller nøyaktigheten av analyseprosessen kan dette ha en innvirkning på oppgavens validitet og kredibilitet i oppgaven.

Kort oppsummert finnes det flere argumenter for styrking eller svekking av oppgavens validitet og kredibilitet som sikring av data, styrking av argumenter, metodiske tilnærming og datakvalitet. Det finnes mange ting man som forsker bør være bevisst på når man driver med forskningsprosjekter som dette. Ved å være oppmerksom på ulike faktorer og adressere dem i forskningsprosjektet, kan jeg som forsker bidra til at studie blir mer pålitelig, troverdig og gyldig.

3.12 Etske vurderinger og forskningsetikk

Det finnes ulike etske aspekter knyttet til et forskningsprosjekt som jeg som forsker bør være bevisst på. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), som pedagogikk hører under har utarbeidet ulike etske retningslinjer man må være bevisst på knyttet forskningsprosjekter innen samfunnsvitenskap og humaniora (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 29). NESH forskningsetikk består av grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det nasjonale forskerfelleskapet (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2021, s. 7). Forskningen skal organiseres og utøves forsvarlig, og forskningsetikken skal være et verktøy for å sikre dette. Både forsker og forskerinstitusjonen har ansvar for å ivareta forskningsetikken (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2021, s. 8). Det er fem essensielle faktorer som er sentrale når man driver med forskning (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2021, s. 10):

1) Forskerfelleskap

Forskeren har et kollegialt ansvar for hverandre i forskerfelleskapet. De må opptre samferdig, behandle hverandre med respekt og anerkjenne hverandres bidrag i publikasjoner og prosjekter. Forskere har et kollektivt ansvar for å fremme forskningens verdier og normer.

2) Hensyn til personvern.

Forskeren har ansvar overfor alle som inngår eller deltar i forskningen. Forskeren skal respektere deres menneskeverd og ivareta deres personlige integritet, sikkerhet og velferd. Forskeren skal som hovedregel gi informasjon og gå samtykke fra dem som deltar i forskningen.

3) Grupper og institusjoner

Sårbare og svakstilte grupper kan ha særskilte behov for beskyttelse, og det kan være nødvendig å ta spesielle hensyn når man forsker på tvers av kulturer og kulturminner. Offentlig virksomhet og private organisasjoner har et medansvar for at forskning de deltar i er i henhold til anerkjent forskningsetiske normer.

4) Oppdragsgiver, finansiører og samarbeidspartnere

Forskningsinstitusjoner og forskere har forpliktelse overfor oppdragsgivere, finansiører og samarbeidspartnere. Forskningsetikken balanseres på normer om åpenhet og uavhengig mot krav om nytte og samfunnsrelevans.

5) Forskningsformidling

Forskningsinstitusjoner og forskere har ansvar for å formidle vitenskapelig resultater, arbeidsmåte og holdninger fra egen og andres forskning, til resten av samfunnet.

Forskningsformidling omfatter en dialog på tvers av fagområder, samspill med ulike aktører i samfunnet, samt forskerens deltakelse i samfunnsdebatten.

I forkant av forskningen satt jeg meg godt inn i forskningsetikken NESH. Det opplevde jeg som viktig for å sikre at forskningen min ble utført på en ansvarlig, respektfull og pålitelig måte. Dette ble til ved å få en av bevissthet og refleksjon i forkant av forskningen, god informasjonsflyt til informanter, makulering av alle intervjuene i papirform og aktivt forholde meg til retningslinjene gjennom hele forskningsprosjektet. Her blir det også viktig at ulike etiske vurderinger ble reflektert igjennom i forkant av forskningsprosjektet som makt, deltakerbeskyttelse, datahåndtering, metodologi, risikovurdering og inklusjon og mangfold.

3.13 Analytisk rammeverk

Etter å ha innhentet datamaterialet, følte jeg meg svært overveldet av den betydelige mengden data jeg satt igjen med. For å få en bedre oversikt over veien videre før selve analysen leste jeg en del pensumbøker for å finne hvilken analysemetode som var best egnet for min oppgave. I denne oppgaven opplever jeg Braun og Clarkes (2006) metode tematisk analyse som relevant for min oppgave derav at formålet var å finne ulike mønstre og meninger på tvers av intervjuene. Artikkelen til «tematisk analyse i psykologi» av Braun og Clarke fra 2006 som ble gjenpublisert i 2008 ble aktivt brukt gjennom hele analyseprosessen. Kort definisjon av tematisk analyse er at det er «a method for identifying, analysing and reporting patterns and themes within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail». (Braun og Clarke, 2006).

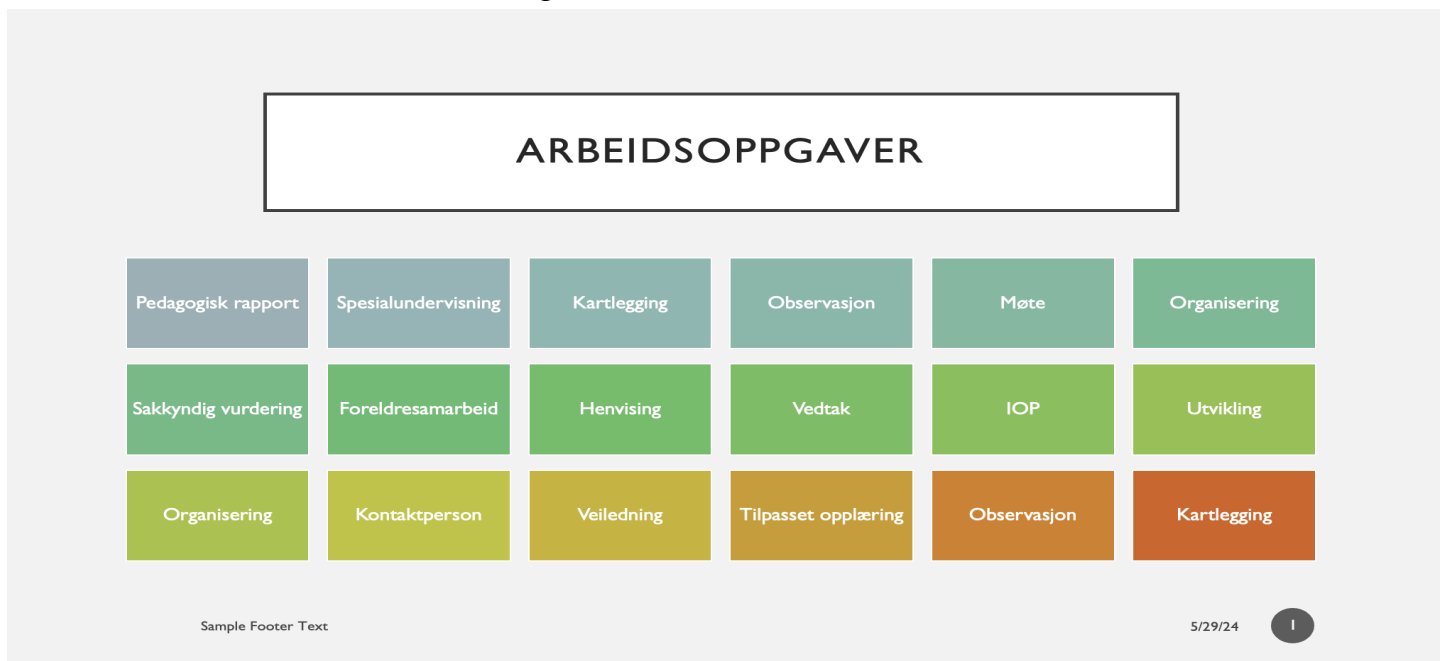
I denne masteroppgaven er formålet å oppdage og identifisere mønstre basert på ulike opplevelser og synspunkter, fra lærere og PP-rådgivere om samarbeidet i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Jeg ønsker ikke bare å beskrive overflaten av samarbeidet, men ønsker å utforske dypere for å identifisere mønstre som kan avdekke andre temaer innenfor samarbeidet. Jeg valgte å bruke Braun og Clarke (2006) «doing thematic analysis: a step-by-step guide». Den første fasen var 1) bli kjent med datamaterialet 2) koding 3) søke etter temaer 4) gjennomgang av temaer 5) definere og navngi temaer og 6) utarbeidelse av rapport.

I første fase var det vesentlig grunnleggende å bli kjent med datamaterialet. Denne fasen startet allerede i intervjusituasjonene. Etter intervjuene identifiserte jeg flere nøkkelbegrep som fanget min oppmerksomhet. I etterkant av intervjuene satt jeg med en del forhåndskunnskap om dataene og hadde noen innledende analytiske tanker (Braun & Clarke, 2006).

I den andre fasen skulle jeg kode alle datautsagnene jeg hadde. Jeg valgte å printe ut intervjuene i papirform for å kunne gå gjennom datamaterialene grundigere, samtidig som jeg markerte de viktigste nøkkelbegrepene underveis. Jeg markerte først nøkkelbegrepene i datautsagnet og kodet dem direkte ved bruk av tabell på Word, der jeg hadde datautsagnet på en side, og kodingen på den andre (vedlegg koding utkast 1). Prosessen foregikk slik, jeg markerte først viktige nøkkelord i intervjuene, deretter skrev jeg ned hvilken koding ulike

datautsagn hadde. Jeg arbeidet systematisk gjennom prosessen for alle de resterende intervjuene med full og lik oppmerksomhet for hvert datautsagn. For å sikre god kvalitet på kodingsprosessen, benyttet jeg meg også av «søk i dokument» funksjonen i Word for å spore opp alle nøkkelbegrepene og sikre at de ble inkludert i kodingen. I denne fasen av kodingen var det viktig å være bevisst rundt ens egen forforståelse og forskerblick, dette kan knyttes til (metodekapittelet 3.4) som nevner Gadammers teori om forforståelse og forskerens perspektiv i en hermeneutisk tilnærming. Her var det viktig å fremheve min makt som forsker når det kommer til å definere hvilke nøkkelbegreper som anses som mest relevant.

Figur 2. PowerPoint utkast 1.

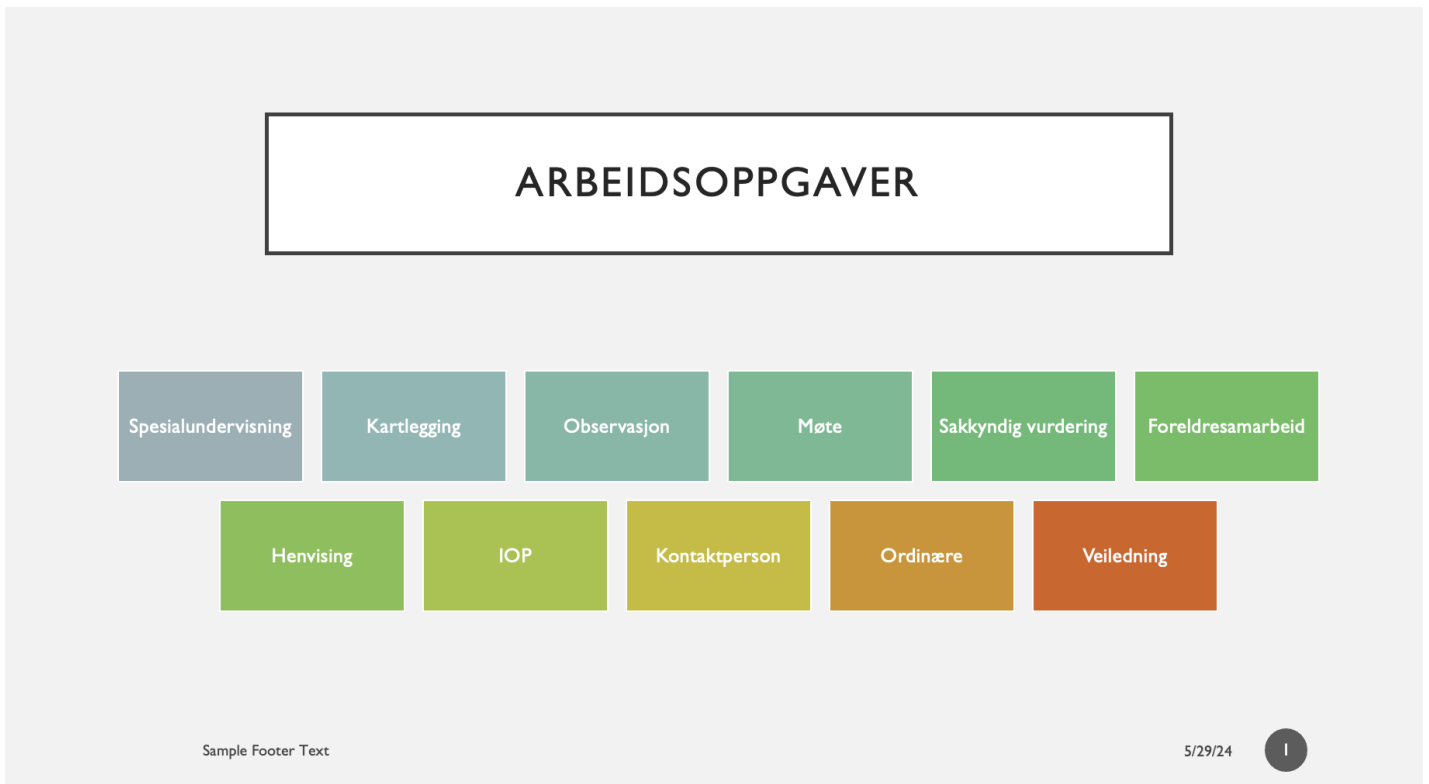


I fase tre var formålet å finne temaer til de eksisterende kodene. I etterkant av kodingen satt jeg med lange lister over ulike sammenstilte koder, uten å ha noen hovedtemaer. Her måtte jeg gjøre en refokusering av kodingen for å finne frem til hovedtemaer som rommer de ulike kodene (Braun og Clarke, 2006). Her sorterte jeg kodene ved bruk av farger for å prøve å finne sammenheng mellom kodene for å finne et temanavn som passer for de sorterte kodene. I etterkant av den tematiske kartleggingen lagde jeg en tabell i PowerPoint for å få en bedre oversikt over alle kodene. Det som var krevende i denne fasen var at noen av kodene passet godt under flere temaer. Jeg valgte og dobbel eksponere noen av kodene i et systematisk PowerPoint (figur 1, utkast 1). For å finne gode hovedtemaer måtte jeg finne ulike tentative temanavn for å kunne se hva som egnet seg best for min oppgave. Jeg kom frem til hovedtemaene arbeidsoppgaver, tiltak, profesjonsfelleskap og utfordringer.

I fase fire måtte jeg ha en gjennomgang av undertemaene som var under temaer ved bruk av PowerPoint (utkast 1) for å danne en PowerPoint-sortering (utkast 2). Her så jeg gjennom de ulike undertemaene på hva jeg ikke hadde nok data til å støtte meg opp under, eller undertemaer som tilsynelatende utgjør samme tematikk (Braun og Clarke, 2006). Jeg prøvde å reflektere gjennom temavalgene og undertemaer for å se om jeg hadde et identifiserbart skille mellom temaene. I denne fasen er målet å raffinere temaene og skille bort det overflødige eller det irrelevante som jeg ikke kunne støttes med empirien eller teorien (Braun og Clarke, 2006). I denne fasen var det viktig å se sammenhengende mønstre. Denne fasen har to ulike nivåer. Det første nivå er å raffinere temaene mine (Braun og Clarke, 2006). Her måtte jeg lese gjennom alle de sammenstilte datautdragene for hvert tema for å se om jeg fant et sammenhengende mønster, dette ble gjort gjennom å sette alle datautsagnene i et felles Word-dokument for å lese og kutte hva som ikke var levedyktig utsagn knyttet til kodene (vedlegg). Jeg hadde fargekodinger av alle undertemaene i samme farge som hovedtemaene, deretter brukte jeg søk-i-dokument funksjonen på Word-dokumentet for å lese gjennom og markere sammenhengende mønster gjennom de ferdigstilte datautdragene og det som ikke hadde sammenheng falt bort. I slutten av fase 4 nivå 1 satt jeg igjen med datautsagn med sammenhengende mønster, dette ble tatt med til neste nivå. I nivå to av fase 4 skulle jeg vurdere gyldigheten av individuelle temaer nøyaktighet, om det gjenspeiler betydningen i oppgaven som en helhet (Braun og Clarke, 2006). Dette gjorde jeg ved å vurdere de individuelle temaene nøye for å sikre at de er gyldige i lys av min masteroppgave. Da måtte jeg undersøke om temaene virkelig gjengir oppgavens problemstilling. Dette var en svært tidskrevende prosess som gikk over flere dager. Jeg opplevde det som vanskelig å avgrense hvilke datautsagn som var nødvendig å ha med, og hvilken som måtte bort, i frykt om at jeg skulle ta bort noe som var relevant. Jeg prøvde så godt jeg kunne å justere og revidere temaenes relevans og betydning i forhold til problemstillingen min. Som eksempel det utsagnet her, der en lærer opplever det som krevende i forkant av en samtale med foreldre knyttet til en henvisning.

«Hvordan skal jeg snakke med foreldrene om det. For det er jo ikke en super gøy samtale å ta».

Jeg opplever at dette er en viktig utfordring å snakke om, hvordan man skal tilrettelegge for et godt foreldresamarbeid knyttet til elever som trenger henvisning til PPT. Det er en del av utredningsprosessen som er fundamentalt for både skolen, eleven og foreldrene, men denne faktorer blir ikke tatt høyde for i min masteroppgave, men hadde vært essensielt å skrive litt om i en større oppgave.



figur 3, PowerPoint utkast 2.

I fase fem handlet det om å definere og navngi temaer, dette gjelder både hovedtemaene og undertemaene (Braun og Clarke, 2006). I denne fasen skal jeg gi klar definisjon og beskrivelse av temaene. Her var formålet å beskrive temaene slik at jeg fanger opp essensen i hvert tema. For hvert tema måtte jeg skrive en detaljert analyse i tillegg til å identifisere «historien» som hvert tema forteller i henhold til forskningsspørsmålene mine (Braun og Clarke, 2006). Denne fasen ble litt klarer underveis i analysen, der jeg som forsker har lest gjennom datautsagnene en del ganger og sett et sammenhengende mønster. Ved å telle alle kodene tidlig i analysen så jeg hva som var blitt nevnt flest ganger som en utfordring eller en suksessfaktor for samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Dette ble tatt i bruk i fase 5 der jeg skulle belyse oppgavens hovedtemaer, undertemaer og deres relevans til oppgaven. Hovedtemaene som ble

dannet fra fase 5 er blitt satt inn i et tematisk kart som presenteres i fase 6 og resultatdelen. Ifølge Braun og Clarke (2006) var det viktig i denne fasen at man er bevisst på å definere og avgrense for å finne det de kaller «essensen» av hva temaene handler om.

I siste fase (6) valgte jeg å telle opp og lese gjennom utdragene for å se etter mønster. Det var fem tydelige temaer som dukket opp, som også støttes i både empirien og teorien. I forkant av presenteringen av funn gikk jeg gjennom Braun og Clarke (2006) 15 punkters sjekklister med kriterier for god tematisk analyse for å sikre at jeg har fått med meg de viktigste stegene. Jeg velger å trekke inn Øverlien (2020, s. 66) korte oppsummering på hvordan tematisk analyse foregår systematisk, der hun velger en kort og presis forklaring som jeg også kan støtte meg opp under:

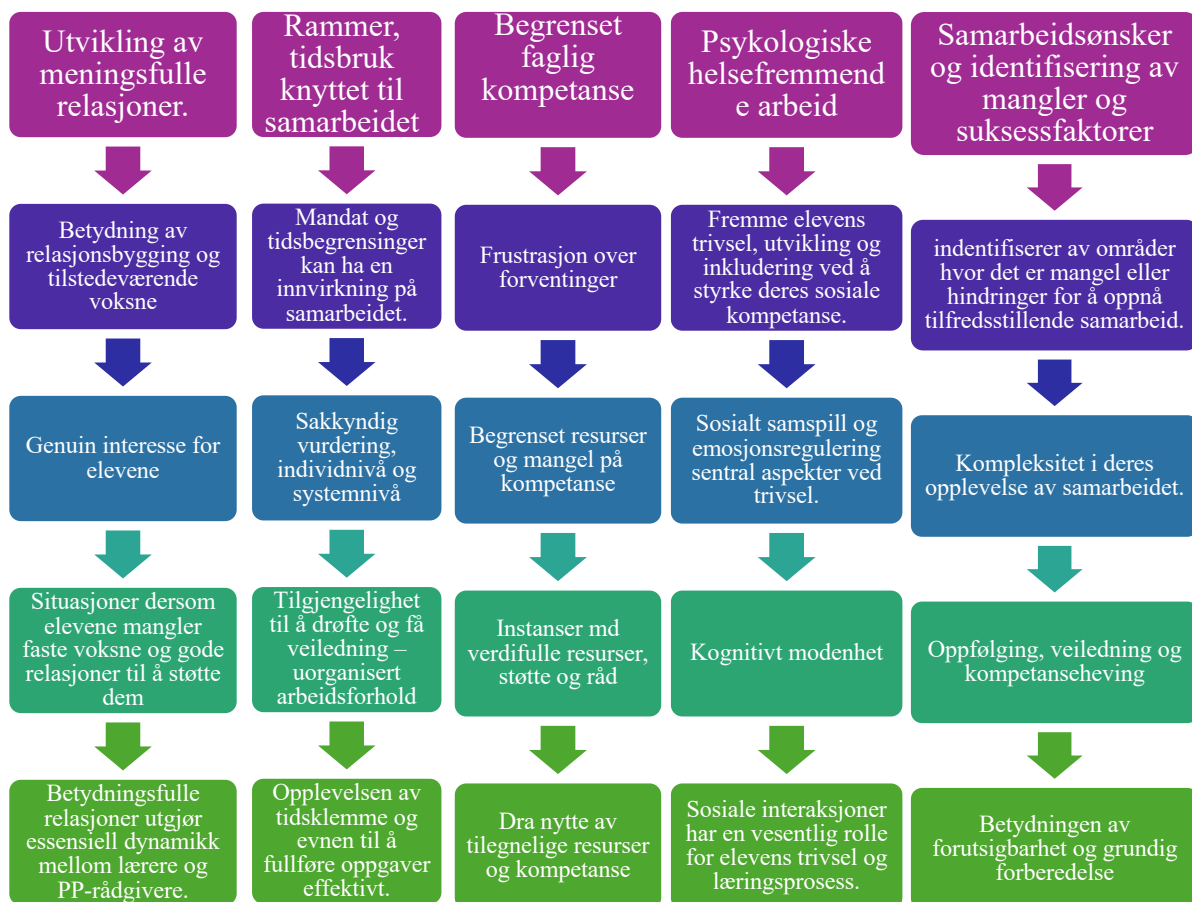
«Temaene fremtrer ut fra empirien og er ikke forutbestemt. Analysen foretas nedenfra og opp. For at analysen skal være empirisk basert, er det viktig at analysen tar utgangspunkt i koder for å så bygge videre på kategorier, underkategorier og temaer. De temaene som vokser frem, blir sammenlignet med hverandre, prøvd mot transkripsjonen og satt i en konetest, tid og sted»

Analysen min baseres på en hermeneutisk fenomenologisk, derav tematisk analyse. På bakgrunn av at det er en kompleks og kreativ prosess som analyserer livserfaringer, og at det er med å utvikler og formulerer en tematisk forståelse (Van Manen 2016, referert i Postholm & Jacobsen, 2020, s. 161). Tematisk analyse frembringer temaer og innsikt. Her kan jeg som forsker ta i bruk tre ulike tilnærminger til analyseprosessen. 1) En helhetlig lesetilnærming, der jeg som forsker leser hele teksten og utformer en setning som dekker meningsinnholdet. 2) En selektiv lesetilnærming, der jeg som forsker leser gjennom teksten mange ganger for å finne ut hvilke uttalelser som er essensielt eller som gir uttrykk for fenomenet eller erfaringene som blir beskrevet. Disse danner da utgangspunktet for utviklingen og skrivingen av denne teksten. Den 3) tilnærmingen er en detaljert lesetilnærming, der jeg som forsker retter oppmerksomhet mot hver enkel setning og spør meg selv hva denne eller disse kan uttrykke om fenomenet eller erfaringen som skal beskrives. Deretter prøver jeg å identifisere tematiske uttrykk, uttalelser eller narrative paragrafer som får frem meninger knyttet til erfaringene (Van Manen 2016, referert i Postholm & Jacobsen, 2020, s. 162). I min tematiske analyse velger jeg alternativ tre der jeg retter fokuserer mot hver enkel setning, kort oppsummert en detaljert lesetilnærming.

4 Resultater

Formålet med analysen var å undersøke hvordan lærere og PP-rådgivere opplevde samarbeidet i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Analysen ble gjennomført ved å utføre kvalitative intervjuer med fire informanter, der to av dem var lærere og to av dem var PP-rådgiver. Dataene ble samlet gjennom semistrukturerte intervjuer der alle informantene ble stilt spørsmål knyttet til samarbeidet for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Intervjuene ble deretter transkribert og analysert ved bruk av tematisk analyse. I resultatdelen søkte jeg så godt jeg kunne for å inkludere synspunktene både fra lærere og PP-rådgiverne på de ulike spørsmålene. Imidlertid ble det tydelig at vektleggelsen av hva som anses som relevant var forskjellig for de to gruppene. Dette resulterte med at noen av spørsmålene kun ble reflektert med lærerens perspektiv, mens andre kun ble reflektert av PP-rådgiverens perspektiv.

4.1 Figur 3 tematisk kart



4.2 Utvikling av meningsfulle relasjoner

Et gjennomgående tema i alle de fire intervjuene var betydningen av relasjonsbygging og tilstedeværelse av trygge voksne for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Dette ble en avgjørende faktor for å implementere effektive tiltak og fremme elevens trivsel og utvikling. Flere av informantene understrekte betydningen av å etablere meningsfulle og sterke relasjoner med elevene som svært viktig. I denne delen velger jeg å presentere utsagnene ved å bruke L1 og L2 som står for lærer 1 og lærer 2. Jeg velger også å gjøre det samme med PP-rådgivere, de blir presentert som P1 og P2, dette kan refereres tilbake til figur 1 presentasjon av informanter i metoddelen 3.8.

L2: Eleven er avhengig av gode voksne, faste voksne rundt seg og voksne han kjenner. Det krever ganske mye for å bygge relasjon til denne eleven, som er jo særdeles viktig. Vi har bygd en relasjon, så jeg tror vi kjenner hverandre godt.

P1: Relasjon er jo det man legger i grunn for alt. Det er der tryggheten skapes hos den eleven.

L2: Han trenger relasjoner og er glad i voksenkontakt.

Det ble også nevnt konkrete eksempler på hvordan man skulle bygge god relasjon og det var å bli kjent med eleven. Her kommer det frem at man måtte være genuint interessert i eleven for å bygge en relasjon. Det påpekes også at elevene må ha nære personer rundt seg, hvis ikke kan det resultere i vanskeligheter for elevene i form av utagerende atferd. Det er viktig for elevene at de føler at det er en voksen som bryr seg om dem, og som ønsker dem godt, noe som også kommer frem under intervjuene.

L2: Det handler om å fylle opp banken med gode opplevelser, sånn at relasjonen blir robust mellom han og meg. Så det er generelt i å bli kjent med eleven. Bli kjent med eleven og finne ut av hans interesser.

P2: Det er når de jobber med noe de er skikkelig interessert i, kan man jo ofte se forskjell på når de konsentrerer seg godt og ikke.

P1: Jeg spesifiserer litt tiltakene ut fra hvordan jeg blir kjent med elevene. Det er viktig og bli godt kjent med eleven.

Videre ble det stilt oppfølgingsspørsmål om hvordan situasjonene kunne utspille seg for elevene dersom de mangler faste voksne og gode relasjoner rundt seg til å støtte dem. Det ble da antydnet at det kan resulteres med uønsket atferd, samt uheldige situasjoner for eleven.

L2: Denne eleven reagerer nok negativt på sånne alminnelige korrigeringer fra nye voksne, som å finne plassen sin, eller følge med, eller være stille, eller sånne vanlige klasseromsting.

L2: Det er klart det blir en hverdag med mye diskusjoner, forventninger, krangler med voksne. Han reagerer på ulike situasjoner. Kan reagere litt voldsomt, reagerer ved å være spydig og frekk, krenkende til og med mot andre, som gjør at voksne, og andre barn, kan konfrontere han tilbake. Det oppstår uheldige situasjoner.

Videre kan man også se at betydningsfulle relasjoner ikke bare utgjør en essensiell dynamikk mellom lærere og elever, men også for samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere. Det påpekes her at

P2: Personlig relasjon er viktig, at skolen vet hvem jeg er og at jeg blir kjent med dem, er med å gi et fint samarbeid. Personlig relasjon er fint, man blir trygge på hverandre. For da tenker jeg det er lettere å drøfte sammen at det er et trygt miljø. Jeg tror nok også skolene synes det er fint. At de har et kjent ansikt på en måte. I hvert fall det jeg har hørt de si, at de synes det er fint når det er litt stabilitet i hvilken PP-rådgiver som er på skolen.

P1: Jeg liker at jeg er såpass mye ute på skolene, for da blir man mye bedre kjent med skolen, det blir litt lettere da.

4.3 Uklare rammer, ansvarsfordeling og tidsbruk knyttet til samarbeidet

Noen ganger kan det være vanskelig å vite hvordan arbeidsfordelingen er ved ulike instanser, og hvordan ulike mandater og tidsbegrensinger kan ha en innvirkning på samarbeidet. Gjennomgående i intervjuene blir aspektet «tid» nevnt i ulike utsagn. Gjennom min analyse tolker jeg at flere av informantene referer til at møter og arbeidsoppgaver er tidskrevende, som kan antyde på at det kan oppstå situasjoner der det er mangel på tid til å fullføre alt som trengs. Det henger som oftest sammen med overfylte tidsplaner og uforutsette hendelser som krever umiddelbar oppmerksomhet som eksempel en sakkyndig vurdering og møter:

P2: Det har jo dessverre vært mest tidsbruk på individsaker og sakkyndig vurdering. Så tanken har jo vært at vi skal jobbe mer på systemnivå, men så har man kanskje ikke alltid hatt tid til det. Så det er jo litt synd. Det er litt en tidsknipe noen ganger. I noen tilfeller skulle jeg ønske man hadde tid til å være enda tettere på, men det er jo et tidsaspekt også. At man ikke rekker å være veldig på i så stor grad som man kanskje skulle ønske.

P1: Min seksjon har to bydeler, og vi har de skolene som er i de bydelene. Det kommer ikke noen mer midler til å ansette flere, selv om det blir mer å gjøre, man rekker ikke å gjøre alt. Det er litt sånn at det er alltid litt for mye å gjøre og liten tid til å gjøre det.

P1: Det er jo et ønske, både fra skoler og PPT, at vi skal jobbe mye mer med kompetanseutviklingen og systemarbeidet, men nei, det er veldig lite tid til den biten, dessverre. Det er mest sakkyndig vurdering og enkelt elever vi snakker om.

Fra et annet perspektiv tolker jeg det slik at det også er stramme timeplaner med undervisning, vurdering og forberedelser for lærere, noe som igjen kan begrense den tilgjengelige tiden lærere har til å drøfte og få veiledning av andre instanser. Faktorer som uorganiserte arbeidsforhold kan være med å gjøre det vanskelig å få inne tid til samarbeid for andre innstaser.

L1: Det er litt tiden vi har til å snakke med PPT. Det er en PP-rådgiver som er her hver onsdag. Den eneste tiden vi har til å gå til henne har vi ofte et obligatorisk opplegg som utviklingstid og møter. Vi har jo ikke tid. Så da får vi beskjed om at vi må avtale med hverandre om noen kan ta over. Det er ikke alltid så lett.

L1: Det går mye på tid, og andre branner og slokker som konflikthandtering innad i klassen. Ting som tar mye tid, krefter og energi, det henger jo sammen.

Det virker som læreren påpeker sammenheng mellom tidsaspekter og behovet for å håndtere og prioritere eksempel konflikter i klasserommet eller undervisning. Samlet sett tolker jeg det slik at ulike faktorer som obligatorisk undervisning, utviklingstid, møter og krevende konflikthåndtering i klasserommet og andre faktorer kan være en betydelig faktor som påvirker lærerens opplevelse av tidsklemme og deres evne til å utføre alle oppgaver effektivt.

4.4 Begrenset faglig kompetanse

Informantenes opplevelse av egen kompetanse kom også frem i intervjuene. Man kan også se at faglig kompetanse blir uttrykt som frustrasjon over forventinger om å gjøre ulike oppgaver man har begrenset resurser og mangel på kompetanse til å gjøre. Hvis man bryter det ned så kan man se at informanten peker på begrensede resurser som en utfordring, dette omhandler aspekter som tid, tilgang til veiledning og kompetanseheving. Her fremheves det at informantene ikke har tilstrekkelig opplæring eller kompetanse for å gjennomgå ulike kartlegging, tester og observasjoner de får tildelt. Dette fører da til et behov for å bruke ekstra tid og resurser til å forberede seg som igjen kan føre til frustrasjon.

L1: Jeg forstår at de skole testene for kartlegging av elever må bli gjort, jeg skjønner jo det, men de kan ikke forvente at det blir gjort. Det er jo sånn med ressursene vi har, og kompetansen vi har. Jeg må bruke tid på å sette meg inn i hver enkelt test. Hvor mye tid har jeg, hvordan skal jeg forberede meg på det? Det er ikke noe jeg utdanner meg til, opplærte i, eller noe sånt. Jeg kan heller ikke dirigere det bort, om ikke jeg vet hva jeg skal se etter, og hva jeg skal teste elevene i, så vet jeg i hvert fall at assistentene ikke vet hvordan de skal gjøre det. Det blir jo litt voldsomt.

Likevel kan man se at det kommer frem viktigheten med å bruke kompetansen og ressursene som er tilgjengelig i ens omgivelser. Informanten forteller at ulike instanser som PPT og BUP sitter med verdifulle resurser, støtte og råd for å håndtere ulike utfordringer knyttet til elevenes utvikling og læring. Videre sier informanten at man må selv aktivt søke tips, råd og informasjon fra disse instansene gjennom ulike møter. Det poengteres også at det finnes mye god kompetanse rundt informanten og at man må bruke ressursene på huset aktivt.

L2: Det er veldig viktig for meg å bruke de instansene jeg har rundt meg. Det er viktig å spørre om ressurser i form av informasjon, tips, kompetanse og kunnskap. Mye i det at de andre instansene har en kompetanse som en lærer kan dra nytte av. Det som har hjulpet meg mest er nok de møtene med BUP. Den kunnskapen og informasjonen jeg fikk av dem.

Samlet sett viser informanten til det å dra nytte av tilgjengelige resurser og kompetanse fra ulike instanser for å støtte elevenes trivsel og læring, samt det å være åpen og transparent om effekten av tiltakene og tilpasse dem etter behov. PP-rådgiverne snakker ikke så mye om å bruke ressursene rundt seg, de nevner derimot hvordan de håndterer situasjoner der de ikke har tilstrekkelig kunnskap:

P1: Men hvis man ikke kan svare på det de lurer på, så blir man veldig sånn, ''jeg skal undersøke det og komme tilbake til det''. Så det er litt rart å ha den rollen, at man skal være en som skolene kan lene seg på.

Her sier PP-rådgiveren noe om at skolen forventer at PP-rådgiver skal sitte med svaret, og påpeker at PP-rådgiveren har ekspertise innenfor tematikken.

4.5 Psykologiske helsefremmende arbeid som styrking av sosial kompetanse: sentralt tiltak for elevens trivsel og utvikling

I intervjuene påpekes det å fremme elevenes trivsel, utvikling og inkludering ved å styrke deres sosiale kompetanse. Jeg opplevde at flere nevnte sosialt samspill eller emosjonsregulering som sentrale aspekter ved trivsel for elever med mistanke om ADHD-diagnosen.

L1: Han kan være hyper, noen ganger fysisk med de andre. Som å klemme dem hardt og løfte dem, og kan henge litt mye med armer og med ben. Så blir det litt uheldig, når noen får en hånd i ansiktet. Det var mest for de andre å bli litt sliten av ham, og skyve seg litt bort, sosialt. Og da blir det igjen litt trist og vanskelig for han.

L2: Det går mye på det sosiale. Så en del utfordringer er jo å legge til rette for at en hverdag oppleves meningsfullt for den eleven, og mye av det sosiale samspillet i klassen. Så det er nok å få den eleven til å få brukt all energien sin, som er veldig utfordrende. Vi lagde en IOP for skoleåret, i alle fag. Det gis jo ikke en IOP for tilrettelegging av det sosiale.

Det ble også nevnt at kognitiv modenhet hadde en innvirkning på elevenes utvikling knyttet til det sosiale samspillet. Sosiale interaksjoner og kognitiv modenhet spiller en vesentlig rolle for elevenes trivsel og læringsprosess. Det fremheves at alder og elevenes kognitive evner har en avgjørende innvirkning.

L1: Så han ble litt eldre og flinkere til å regulere seg selv. Så det er ikke noe problem. Han har funnet venner, blitt mer sosial, og fått bedre sosial kompetanse. Han skjønner litt mer, eksempel det å lese litt ansiktsuttrykk på de andre, nå er det litt mye, så nå kan man roe seg litt ned. Han har funnet litt sin plass.

Samlet sett snakker informanten om en positiv utvikling hos eleven når det gjelder deres sosiale tilpasninger og ferdigheter. Her antydes det på å ha gjort fremskritt med å etablere vennskap, bli mer involvert sosialt og utvikle bedre evne til å håndtere sosiale interaksjoner.

4.6 Samarbeidsønsker og identifisering av mangler og suksessfaktorer:

Det virker som flere av informantene ser på samarbeidet som bra, men de indentifiserer også flere områder hvor det er mangel eller hindringer for å ikke oppnå et fullstendig tilfredsstillende samarbeid.

P2: Samarbeidet med skolen fungerer veldig godt.

L2: PPT har jo egentlig bare skrevet sakkyndig og kommet med tips. Og det sakkyndige har jo vært veldig fint å lese, og det er jo bakenforliggende forståelse for det som den eleven trenger. De kommer jo med anbefalinger for hvordan man skal til å tilrettelegge for undervisningen, som har vært veldig fint å ta til seg.

P1: Jeg synes det er veldig fint. Jeg liker at jeg er såpass mye ute på skolene, for da blir man mye bedre kjent med skolen. Jeg har fått veldig stor respekt for lærere etter at jeg begynte å jobbe med lærere. Hvor mye de har å gjøre.

L1: Det beste var jo at vi hadde et møte i forkant av skolestart, hvor jeg fikk beskjed om hva jeg må gjøre, eller hva den eleven kan trenge for å få en fin skolestart.

Informantene svarte på spørsmålet «hvordan opplever du samarbeidet mellom skolen/PPT?» her ble det indikert en viss dissonans mellom deres implisitte og eksplisitte svar. Selv om deres holdninger og toneleie antyder at samarbeidet oppleves positivt, kan deres direkte svar på spørsmålet være mer tilbakeholdent og nyansert. Det kan skyldes ulike faktorer som dukker opp underveis i intervjuene. Selv om informantene indikerer på at samarbeidet er bra, kommer det til uttrykk ulike utfordringer og bekymringer, som antyder det bakenforliggende med samarbeidet. Dette kan pekes opp mot mer kompleksitet i deres opplevelse av samarbeidet. Videre i intervjuet kommer det frem fra lærerens side:

L2: Jeg ønsker en slags veiledning av meg. Det tror jeg hadde vært veldig fint. Hyppige møter, det hadde kanskje vært fint å få noen til å observere litt undervisning. Nå er det bare at eleven gis en vurdering, tar ulike tester, kartlegging og skrevet sakkyndig vurdering. Det er sånt samarbeidet er nå, og når det er gjort så er det opp til oss å iverksette det. Og da er samarbeidet litt ferdig. Det er ikke mange ganger i løpet av året at man er i kontakt med hverandre. Det er når det skal skrives vedtak, eller det skal fattes vedtak, og sakkyndig vurdering, eller IOP.

L2: Det viktigste her er på en måte laget rundt eleven, at det samarbeidet skal være fruktbart for eleven. hva som skal være fruktbart, så er det jo å tenke på kompetanseheving. Kompetanseheving for lærer, for det er lærer som møter eleven hver

dag. Men en kompetanseheving hos lærere er det jeg tenker at samarbeidet må gi. Jeg må be om det. Så det er ikke noe som kommer automatisk, vi blir ikke fulgt opp på en måte. Det er overlatt til oss selv, og hva vi melder fra, og hva det er behov for.

L1: Jeg synes det er mest krevende i forkant av henvisning til PPT. Hvordan jeg kommer i kontakt og får hjelp. Altså sann før PPT i det hele tatt skal inn og gjøre noe. For det virker som det skal litt til å få dem inn på banen og få litt hjelp. Å vite hva det skal til på en måte for å få hjelp. Rask observasjon. Informasjon om hva jeg skal gjøre i forkant av en utredning. Jeg savner jo litt oppfølgingen før selve henvisningen. Hva skal jeg gjøre for at henvisningen skal bli best mulig? Trenger oppfølging.

Samlet sett ser man at lærere ønsker mer oppfølging, veiledning og kompetanseheving. Man ser også at en form for relasjon mellom skolen og PP-rådgivere blir påpekt som en faktor. PP-rådgivere sier også noe om de underliggende utordringene knyttet til samarbeidet:

P1: Det er jo et ønske både fra skoler og PPT, at vi skal jobbe mye mer med den kompetansehevingen og systemarbeidet, men nei, det er veldig lite tid til den biten, dessverre. Det er mest sakkyndig vurdering og enkelt elever vi snakker om.

P2: For å få et godt samarbeid må man ha gode rutiner fra R-team, tenker jeg er veldig viktig. Det er veldig viktig for at jeg skal kunne være forberedt til møtene også. For det er ikke alltid så lett å ta ting på stående fot. Jeg opplever at det er fint at man er forberedt på hva man skal snakke om i R-team. Litt kartleggingsrutiner er viktig å få på plass det. Litt struktur og tidsprioritering tenker jeg er viktig.

Det ser ut som at både lærere og PP-rådgivere vektlegger relevansen av kompetanseheving og veiledning på lik linje, spesielt når det kommer til samarbeidet. De opplever også begrensinger i muligheten til å få tilgang til dette. PP-rådgivere understreker betydningen av forutsigbarhet og grundig forberedelse i forkant av møtene for å maksimere utbytte av tilgjengelig tid og resurser. Videre ser man også at ulike faktorer som stress, tålmodighet og motivasjon kan ses som relevant når det kommer til samarbeidet.

P2: "Vi har prøvd alt". Den møter man på. Det er litt vanskelig å veilede noen som kanskje ikke er så interessert i veiledning. Jeg har jo hatt saker hvor det har vært

krevende fordi det er mye atferd for eksempel hos eleven, hvor det er tøft å stå i for lærerne også. Men det er å prøve og få dem til ikke å gi opp, men heller fortsette å gjøre det arbeidet for at eleven skal ha det bra på skolen.

P1: Jeg har opplevd at jeg har følt at læreren har gitt litt opp, eller de føler at de har prøvd alt og veldig mye, og at ingenting fungerer. Jeg tror det er viktig for elevene at de rundt dem har troen på at det kommer til å gå bra. Men hvis de føler at jeg har prøvd alt og har mistet troen på at det kommer til å gå bra, så tror jeg elevene blir veldig påvirket av det.

P1: Jeg har skjönt at noen lærere kan bli litt stresset av for eksempel at PPT skal komme og observere. Jeg går ikke inn og sier noe om hvordan de utfører sin rolle. Jeg tenker jo på hvordan de kan tilpasse og ting de kan gjøre. Men jeg har skjönt at noen kan bli veldig stresset av det. Jeg prøver jo alltid å si at jeg ikke er der for å observere deg, selv om jeg observerer hele klassen og hvordan opplæringen organiseres.

Videre kan man også se ut fra datautsagnene at terskelen er ulik for å be om hjelp.

Misforståelser:

P1: Så det er jo veldig åpent for at skolen kan be om veiledning hvis det er noe de lurer på i etterkant.

L2: Når det gjelder veiledning og sånn, så tror jeg det er veldig lite tid til at lærere skal få det. Da må man si fra om at det går veldig dårlig. Man går veldig fort videre til neste sak.

For å bryte det litt ned ser det ut som at læreren søker hjelp når de opplever betydelige eller store utfordringer eller behov. Dette kan antyde at lærere kan være mer tilbakeholdent med å be om hjelp med mindre utfordringer og problemer de står ovenfor. På den andre siden ser man at PP-rådgivere er mer tilgjengelig og åpen for å gi hjelp og støtte fra lærere, selv med mindre utfordringer. Her kan man se at ulike tilnærminger til å søke hjelp og støtte kan bli misforstått. Det kan ha noe med bevisstgjøring av støttetilbudene rundt de ulike instansene. Gjennom analysen kan man også se en uklarhet rundt ansvarsfordeling for arbeidsoppgaver som kan være på bakgrunn av misforståelser eller massekommunikasjon mellom partene:

L2: Så melder du opp og drøfter den saken, og så settes det da i gang ut fra hva som på en måte kommer fram på det møtet der. Så settes det til tiltak som PPT setter i gang.

Her kan man antyde at det er PPT som setter i gang tiltakene, men videre ser man at PP-rådgivere mener det er skolens ansvar å holde tak i tiltakene og se til at de faktisk blir gjennomført:

P2: Det er viktig at tiltakene vi snakker om faktisk gjennomføres. For det er jo skolen som holder tak i det.

P1: Jeg føler at jeg har opplevd og bli misforstått på hva jeg har i et møte, for eksempel, om det kan være lurt for den eleven, og så har det blitt misforstått, sånn at de har gjort noe helt annet, så får jeg tilbakemeldingen. Dette funker ikke liksom.

Her ser man uenighet om arbeidsoppgavene. Dette kan bety at det er ulike perspektiver eller oppfatninger blant de involverte partene når det gjelder hvem som har ansvar for å utføre bestemte oppgaver.

5 Drøfting

Denne drøftedelen tar sikte for å drøfte og undersøke resultatene fra studiet med fokus på problemstillingen: *Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og PP-rådgiver i forkant av en utrening for elever med mistanke om ADHD-diagnosen.* Den har også et fokus på teoretisk rammeverk, empiriske funn og egne refleksjoner. Gjennom en systematisk gjennomgang av disse faktorene, vil drøftedelen utforske sammenhenger, avvik og implikasjoner av studiet. Ved å integrere empiri og teori, vil oppgaven utforske hvordan de observerte funnene kan relatere seg til eksisterende litteratur og teoretiske perspektiver. Drøftedelen tar utgangspunkt fra de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen. Ved å drøfte ut fra forskningsspørsmålene, kan dette være med å oppnå en grundigere, mer fokusert og systematisk analyse som kan være med å styrke kvaliteten og relevansen av oppgaven. Avslutningsvis skal det forsøkes å besvare problemstilling samt foreslå ulike veier for fremtidig forskning på området.

Første forskningsspørsmål: Hvordan påvirker det tverrfaglige samarbeidet kvaliteten på tiltakene som settes ovenfor elever med mistanke om ADHD-diagnosen?

I empirien kom det frem ulike feiltolkninger og misforståelser når det handlet om fordeling av ansvar og arbeidsoppgaver. Det kom frem at lærere ønsker å øke sin kompetanse ved å få mer kunnskap om ulike diagnoser som ADHD-diagnosen fra PPT. Dette var i form av hvordan man skal tilrettelegge for elever med mistanke om ADHD-diagnosen slik at de skal få god tilrettelegging og støtte. Supplerende med kompetanseheving ønsket de også tettere oppfølging fra PP-tjenesten. Dette kan ses i sammenheng med Holmberg (et al., 2019, s. 104) som sier at lærere opplever at de står mye med ansvaret alene for elever med sammensatte vansker. De har et behov for et tettere samarbeid for å utvikle bedre kvalitet på spesialundervisning. Dette kan ses i sammenheng med Kvello (2019, s. 77) sine uttalelser om at skolen ønsker å jobbe mer systemrettet enn individrettet ved å indirekte jobbe med elevene i form av kompetanseheving av lærere. De ønsket også kontinuerlig arbeid med å forbedre skolens innhold og organisasjoner. I samsvar med lærerens synspunkt kom det også frem i empirien at PP-rådgivere også ønsker om å jobbe mer systemrettet, men de peker på flere utfordringer knyttet til dette. De forteller at PP-tjenesten har mange enkeltsaker der de må arbeide på et individnivå som å skrive sakkyndig vurdering. I empirien kom det frem at PP-rådgivere opplever at arbeidsmengden øker, og at bemanningen reduseres. Dette kan ses i

samsvar med Gilberts (2018, s. 204) som også sier at PP-tjenesten har et økende antall henvisninger som fører til høyt arbeidspress blant PP-rådgivere. Det blir også nevnt i empirien at lærere føler at de ikke er kvalifisert eller i stand til utføre ulike skole tester fordi de mangler nødvendig kompetanse eller ferdigheter. Dette kan ha en sammenheng med manglende opplæring, erfaring eller forståelse av innholdet eller metoder. Dette kan da føre til at oppgavene ikke blir utført, eller at lærere slutter å søke om hjelp eller veiledning på grunn av følelsen av utilstrekkelighet eller mangel på kompetanse. Begge utfallene kan være uheldige, da de kan hindre lærerens evne til å utvikle seg eller lære, samt begrense deres mulighet til å få veiledning og støtten som de trenger for å lykkes. Det er derfor viktig å oppmuntre til en kultur der det er akseptabelt å be om hjelp, der manglende ferdigheter og kunnskaper sees på som en mulighet for vekst og læring. I empirien kan man se at PP-rådgivere ofte møter på lærere som føler de har prøvd alt, men føler at de ikke får gitt den tilstrekkelige hjelpen og støtten til elevene som de selv ønsker. Oppgittethet og en følelse av utilstrekkelighet hos lærere kan påvirkning på elevene. Elevene kan begynne å tvile på eget potensiale eller miste troen på betydningen av skolegangen. Elevene kan oppleve redusert læring, det kan føre til tap av respekt for lærere og øke atferdsproblemer i klasserommet. I empirien blir det også nevnt en overbelastning av for mange saker og utilstrekkelig bemanning som kan føre til at andre ansvarsoppgaver faller fra. Dette kan være i form av oppfølging og kompetanseheving av lærere. På bakgrunn av dette kan mangel på kompetanseheving føre til at lærere ikke klarer å tilrettelegge undervisningen effektivt, redusert undervisningskvalitet og lavere faglig utvikling. For stor overbelastning for PP-rådgivere kan ses i sammenheng med mangel på kompetanseheving og oppfølging fra lærere som kan resultere i ukoordinert hjelp til elevene, og misnøye med det tverrfaglige samarbeidet.

Videre sier Gilberts (2018, s. 204) at PP-rådgivere sliter med å møte mandatene i opplæringsloven. Det pekes på en skeivfordeling i tilnærmingen av mandatene som resulteres til utfordringer. Ulike tilnærminger til mandatet for PP-rådgivere og skolen kan føre til en mangel på koordinering, som kan resulteres til inkonsekvent støtte for elevene. Dette kan ses i sammenheng med Omdal & Thygesen (2019, s. 20) som sier at flere elever med sammensatte utfordringer opplever at de blir skjøvet fra tjeneste til tjeneste uten at hjelpen er koordinert. Det pekes på at organisasjonene ikke klarer å avklare seg imellom hvem som har ansvar for hva. Dette kan føre til at elever med ADHD-diagnosen ikke får en sammenhengende støtte fra de ulike organisasjonene. Dersom ingen av organisasjonene tar ansvar vil elevene falle

mellom flere stoler, noe som kan resultere med at de ikke får tilstrekkelig hjelp (Omdal & Thygesen, 2019, s. 20).

I tillegg ble det også nevnt i empirien noen ulike tiltak som er essensiell for elever med mistanke om ADHD-diagnosen og for andre elever med sammensatte vansker. Noe som alle informantene nevnte var relasjon mellom lærere og elev. Det påpekes betydningen med å ha trygge voksne som er grensesettende, men også varm. Dette samsvarer med teorien til Engh (2019, s. 14) som sier at elever med ADHD-diagnosen trenger struktur, grensesettende og kjærlig oppdragelse som kan være med å bidra til at vanskene reduseres. Elever med ADHD-diagnosen kan ha vansker med oppmerksomhet, impuls og hyperaktivitet (Statped, 2022). Noe som kan føre til vansker både faglig og sosialt i form av atferdsvansker, lese og skrivevansker og matematikkvansker. Dette kan støttes opp mot Helsedirektoratet (2022) som sier at elever med ADHD ofte kan ha utfordringer knyttet til det sosiale, atferd og vansker med skole. For å støtte disse elevene slik at de får en tilpasset undervisning er det essensielt at man forstår hvilke utfordringer disse elevene kan møte, slik at man kan implementere effektive tiltak. I empirien kom det frem at elever med ADHD ofte kan være hyper, som kan føre til at eleven oppleves svært fysisk for andre. De andre elevene kan bli skremt, noe som kan føre til uheldig situasjoner der andre elever skyver eleven med ADHD-diagnosen bort. Dette kan oppleves tøft og vanskelig. Videre i empirien kommer det også frem at elever med ADHD-diagnosen trenger faste voksne som et tiltak for å redusere vansker. Det nevnes at utfallet uten faste voksne kan utspille seg i at eleven reagerer på alminnelig korrigerende som kan føre til voldsom atferd. Eleven trenger en lærer som forstår vanskene som eleven har, en lærer som kjenner eleven og skjønner elevens reaksjonsmønster. Det nevnes i teorien av Kinge (2020, s. 165) at disse elevene med utagerende atferd eller ulike utfordringer trenger mer hjelp og støtte enn andre slik at de skal kunne finne veien til ivaretagelse av seg selv, til å kunne gjøre de gode valgene og handle i tråd med egne behov. Elevene trenger lærere som kan hjelpe, støtte å veilede dem til å forstå at deres reaksjoner ofte er logiske og forståelige. Elevene trenger også et godt samarbeid rundt seg for å kvalitets sikre tiltakene som blir satt. Disse tiltakene må kontinuerlig følges opp og evalueres og endres i takt med elevens behov.

Andre forsknings spørsmål: Hvilke utfordringer og suksessfaktorer er knyttet til det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen?

Den største utfordringen knyttet til det tverrfaglige samarbeidet som ble nevnt i empirien var aspektet tid. Lærere opplevde at de ikke har tid til å drøfte saker sammen med PP-tjenesten og at samarbeidet ofte avsluttes når det kommer en sakkyndig vurdering. Det blir også påpekt at det er lite rom for oppfølging i etterkant av en sakkyndig vurdering, og at lærere opplever at det er «vanskelig» å få PP-tjenesten på banen. For å komme i kontakt med hverandre ser det ut som at alle informanter nevner ressursteam og sosiallærer som et mellomledd mellom lærere og PP-rådgivere. Dette kan være svært uheldig for elevene på bakgrunn av at elevenes progresjon er avhengig av at ulike organisasjoner har tid og mulighet til å snakke sammen og samarbeidet for elevenes beste (Omdal & Thygesen, 2019, s. 17). I empirien kan man tyde at det ikke alltid er tid for dette, det kan være i sammenheng med travle tidsplaner som gjør det vanskelig å finne tid til å møtes. Et tverrfaglig samarbeid er en tidskrevende prosess, dette kan støttes i Fasting og Sundar (2021, s. 19) som understøtter at et godt samarbeid tar tid og er en prosess som er i kontinuerlig utvikling og fornying. Det er essensielt å sette av god tid og prioritere det tverrfaglige samarbeidet, og hvordan man sammen kan tilrettelegge og sette gode tiltak for elevene. For å skape en god praksis må skolen og alle instanser rundt eleven legge til rette for god opplæring og et godt læringsmiljø, det er avgjørende at alle aktører i skolen og skolen samarbeider kontinuerlig (Fasting & Sundar, 2021, s. 16).

På andre siden ser man at PP-rådgivere også nevner aspektet tid i det tverrfaglige samarbeidet, men nevner det i form av enkeltsaker og møter. De opplever at møtene tar mye tid fra kompetanseheving og drøfting. Det kommer også frem at en annen utfordring knyttet til det tverrfaglige samarbeidet er misforståelser i form av tiltak eller anbefalinger fra PP-rådgiveren til skolen. Dette kan ha en sammenheng med at PP-rådgiveren ikke direkte er i kontakt med læreren, men at kommunikasjonen går gjennom flere ledd. Dette kan redusere muligheten for effektiv kommunikasjon som kan føre til misforståelser, dårlig informasjonsflyt og manglende koordinering, noe som igjen kan påvirke samarbeidets fremdrift og resultater. Tid og kommunikasjon er viktige hovedmomenter når det kommer til et vellykket samarbeid. Man ser i praksis at dette ikke alltid er så lett, noe som motsier teorien til Fasting (2021, s. 59) som sier at man må bruke god tid på å reflektere over kommunikasjon, felles målsettinger, finne ut av tydeligere ansvarsfordelinger, evalueringer og ressursdeling.

Videre ser man også at utfordringene knyttet til samarbeidet kommer i form av mangel på ressurser og kompetanse. Alle informantene i empirien påpekte ressurser som et hovedmoment

knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. De opplever at det er en mangel på ressurser for å få et godt samarbeid. De ressursene som blir nevnt er blant annet tid og kompetanse. Spesielt lærere påpeker at de ikke har kompetanse til å tilrettelegge for elever med ADHD-diagnosen, og at de trenger kompetanseheving i form av kurs eller møter der formålet er å øke hverandres forståelse av spesifikke temaer, arrangering av seminarer som kan gi ny lærdom om ulike metoder eller praksiser, regelmessige møter, observasjoner og kartlegginger av ulike situasjoner for å få et mer helhetlig bilde av elevenes behov og hvordan man kan støtte elevene på best mulig måte (Fasting, 2021, s. 45). Det påpekes i empirien at PP-tjenesten sitter med en kompetanse som lærere kan dra nytte av. I teorien konstaterer også Fasting (2021, s. 59) viktigheten med ressursdeling i form av deling av kunnskap og ekspertise på tvers av instanser. I empirien kommer det frem mangler i form av tid, kompetanse og økonomiske ressurser. Noe som motstrider empirien er Fasting og Sundar (2021, s. 36) som sier at istedenfor å fokusere på ressursene man ikke har, handler det om å gå aktivt inn å analysere hvilke ressurser og kompetanser som er tilgjengelig på huset for å optimalisere ressursbruken så effektivt som mulig.

Videre kommer det også frem i empirien at PP-tjenesten ofte er alt for sent inn på banen, der de møter lærere som har prøvd alt og har «gitt litt opp», dette kan være med å redusere kvaliteten på undervisningen og påvirke elevenes læring. Det blir nevnt at lærere ønsker mer observasjon av vanskelige situasjoner, men at PP-rådgivere føler at lærere opplever observasjoner som ubehagelige ved at observasjonene kan føles litt som en «inspeksjon» og vurdering av lærerens undervisning. Denne ubalansen kan oppstå ved at det ligger en underliggende spenning på tvers av ulike yrkesgrupper eller profesjoner. Denne spenningen kan føre til at lærere eller PP-rådgivere føler seg presset til å opprettholde en form for fasade av kompetanse, noe som kan motstrides fordi de innerst inne vet de trenger støtte. Kort sakt kan det være vanskelig å balansere mellom å vise seg frem som dyktig og samtidig ha behov for veiledning og hjelp. For å kunne løse dette er det viktig med en kultur hvor man kan vise sårbarhet. Dette kan ses i samsvar med Fasting og Sundar (2021, s. 19) som nevner viktigheten med å oppmuntre til en kultur der man diskuterer åpent om positive og negative sider med samarbeidet.

Noen suksessfaktorer som kom frem i empirien var samarbeidet mellom skolen og andre instanser som barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og barnehage. Noen av informantene nevnte et tettere samarbeid med BUP i form av informasjon og

kompetansedeling knyttet til ulike diagnoser som ADHD-diagnosen. Det blir også nevnt barnehagen som en samarbeidspartner der skolen har mottatt en pedagogisk rapport og hatt en samtale med barnehagen i forkant av skolestart for en elev med mistanke om ADHD-diagnosen. På den måten kunne skolen tilrettelegge i forkant av skolestart, som gjorde overgangen mellom barnehage og skolen lettere for eleven, skolen og foresatte. Noe som alle informanter nevnte gjennom empirien var begrepet relasjon. Det blir nevnt at det er betydningsfullt å ha en mellommenneskelig relasjon på tvers av organisasjonene for å kunne få til et tilfredsstillende samarbeid. Dette innebærer at det må være en form for tilitt og respekt. I empirien ble det nevnt at PP-rådgivere ofte er stasjonert på skolene slik at de skal effektivisere samarbeidet ved å ha faste PP-rådgivere på skolene. Dette skal være med å bygge tilittbaserte relasjoner. Det blir også påpekt at samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere ofte kan oppleves lettere ved at PP-rådgivere er utplassert på skolen. Faste representanter fra PP-tjenesten kan være med å gi en følelse av stabilitet og forutsigbarhet. For å kunne bygge et godt samarbeid over tid trenger man langvarige relasjoner som kan bidra til å forme og opprettholde skolens kultur.

I gjennomgang av intervjuene ble det eksplisitt nevnt at samarbeidet var bra, men under intervjuene ble det implisitt indikert av samarbeidet ikke var like tilfredsstillende som ønsket. Dette kom frem ved at informantene svarte kort at samarbeidet var bra, når de fikk indirekte spørsmål om det, men fort byttet tema ved å si hvordan samarbeidet kunne bli enda bedre. PP-rådgiverne svarte at samarbeidet var bra, mens lærerene var mer unnvikende når det kom til spørsmålet. Gjennom intervjuene ble ikke ordet «samarbeid» eksplisitt nevnt, bortsett fra når intervjueren stilte spørsmål som var direkte knyttet til begrepet. Dette kan være manglende forståelse av spørsmålet der informantene misforsto spørsmålene som ble stilt, eller tolket dem på en annen måte en intervjuer. Det kan også være at informantene ikke er fornøyd med samarbeidet. Det ble tatt i betraktning at misnøye med samarbeid kan være et komplekst og følsomt tema. Man har ofte et ønske om å fremme det positive og skjule det negative, spesielt når det gjelder mellommenneskelige forhold der det overordnet står at man skal legge til rette for gode samarbeidsforhold. Dette kan skyldes et ønske om å opprettholde et positivt bilde av organisasjoner eller seg selv, eller for å unngå ubehagelige situasjoner eller konflikter. Imidlertid kan det å skjule negative aspekter ved samarbeidet føre til manglende ærlighet og åpenhet, noe som kan hindre effektiv problemløsning og kommunikasjon. Det er viktig å oppmuntre til en kultur der man kan diskutere åpent om positive og negative sider ved

samarbeidet. Ifølge Fasting & Sundar (2021, s. 19) skapes ikke et godt samarbeid en gang for alle, men utvikles kontinuerlig og fornyes.

Tredje forskningsspørsmål: Hva mener lærere og PP-rådgivere bør være til stede for å få et tilfredsstillende samarbeid mellom skolen og PPT for elever med mistanke om ADHD-diagnosen?

Noe som var gjentakende i de fire intervjuene var at samarbeidet skulle reflekteres positivt for elevene, det blir nevnt i empirien at *«det viktigste er på en måte laget rundt eleven, at det samarbeidet skal være fruktbart for eleven»*. Dette utsagnet fremhever at ulike instanser må bidra til å skape et støttende og sammenkoblet miljø rundt elevene, som kan være med å bidra til et nettverk av støtte og resurser som kan være avgjørende for elevens læring og trivsel, det tolkes slik at man skal skape et helhetlig støttesystem for elevene. Dette kan også ses i sammenheng med Rønhovde (2018, s. 142) som understreker at alle i det tverrfaglige samarbeidet har et ansvar og en mulighet til å påvirke tilretteleggingen for elevene, og dermed blir det sentralt å være bevisst på egen profesjonalitet og holdninger. Å være bevisst på egen påvirkningskraft, makt og profesjonalitet er essensielt for å kunne gi elevene med ulike behov den beste utdanningen og støtten de har krav på. Det å jobbe med mennesker handler om å være kompetent, etisk og reflektert. Det er viktig at alle som jobber med elevene med ulike utfordringer er bevisste på egne holdninger og møter elevene på en respektfull måte. Hvis dette skulle frafalles, vil det ha en betydelig innvirkning på elevene og deres foresatte. På bakgrunn av dette kan man se på Kinge (2020, 160) sitt utsagn om at det er opp til den voksne å ikke elevene å snu om på utfordrende situasjoner for å forhindre uønsket atferd eller andre utfordringer. Atferden kan også være et indirekte svar på at laget rundt eleven ikke er like effektiv som man skulle ønsket.

I analysen av datamaterialet kommer det frem at relasjon er viktig i samarbeidet for lærere og PP-rådgivere, dette kan ses i samsvar med Kinge (2020, s. 160) som sier at det er vi som voksen som har et ansvar til å skape gode relasjoner med hverandre og med elevene for å gi dem gode forutsetninger og tilrettelegge for en god utvikling. På bakgrunn av dette blir det nevnt ulike måter å bygge relasjon på. Lærere nevner at de trenger tettere støtte og oppfølging fra PP-tjenesten. De understreker at PP-rådgivere må komme fortere inn på banen, dette handler om at når PP-rådgivere kommer og tilbyr støtte, kan lærere allerede blitt frustrerte og demotiverte. For å få en sterk og kontinuerlig relasjon mellom lærere og PP-rådgivere kan

dette føre til et fruktbart samarbeid. Gode relasjoner kan sikre at søtten kommer i tide og er tilpasset lærerens behov, som igjen reflekterer positivt for elevene. Et annet punkt som blir nevnt for å få et tilfredsstillende samarbeid er at man reflekterer rundt felles mål. Man ser at både lærere og PP-rådgivere ønsker å støtte elevens læring og utvikling på et systemnivå, men til tross for dette felles målet kan man se at deres arbeidsoppgaver og ansvar hindrer dette. Dette kan henvises til Gilberts (2018, s. 204) utsagn om at PP-tjenesten får økende henvisninger. I håp at at dette skal endre seg i fremtiden kan man referere til den nye opplæringsloven som trer i kraft august 2024, som kan tolkes som at PP-tjenesten og skolen skal fokusere mer på å jobbe systemrettet. Det kommer frem i Opplæringsloven (2024, § 11-13) at PP-tjenesten skal samarbeide med og støtte skolene i det forebyggende arbeidet for å gi et inkluderende opplæringstilbud til elever som kan ha behov for tilrettelegging av opplæringen. Det kan være i form av å støtte skolene med tilrettelegging og sette inn tiltak så tidlig som mulig, samt jobbe med kompetanseheving og organisasjonsutvikling slik at opplæringstilbudet blir så inkluderende og godt tilrettelagt som mulig. Det blir også nevnt i empirien at informantene håper den nye opplæringsloven er med å endre måten skolen og PP-tjenesten samarbeider idag.

Oppsummerende kan man se at de tre forskningsspørsmålene glir litt inn i hverandre, der tematikken og svarene ofte omhandler samme begreper. Dette er begrepene tid, ressurser, relasjon og kompetanse. De fire begrepene oppleves som hovedmomentene i kjernen for å få et godt å effektivt samarbeid på bakgrunn at det nevnes både i teorien og empirien. Man kan se at empirien og teorien har samsvart med hverandre. Dette kan bety at teoretiske observasjoner og data (intervjuene) har de samme oppfatning og forklaringene. På bakgrunn av dette kan man se flere viktige implikasjoner. Dette kan være med å styrke gyldigheten og troverdigheten av teorien, noe som viser at teoriene har fått til å forklare en nøyaktighet på fenomenet som blir studert. I dette tilfellet er det rammene rundt tverrfaglig samarbeid for elever med mistanke om ADHD-diagnosen som har en sammenheng med både teori og empiri.

5.1 Videre forskning på feltet

I denne oppgaven har det blitt avdekket flere temaer og fenomener som kunne vært interessant for videre forskning. Gjennom teorien og empirien kom det frem nye tematikker som ikke ble dekket i denne masteroppgaven. Det er flere faktorer og innfallsvinkler som hadde egnet seg til denne masteroppgaven, temaer som hadde gitt verdifull innsikt fra ulike perspektiver som kunne vært med å berike forståelsen av emne. Studie konkluderes med at man må jobbe mer strukturert, åpent og koordinert for å etablere et godt samarbeid. Denne masteroppgaven nevner også begrepene tid, ressurser, kompetanse og kommunikasjon som fire elementer for å få et bedre tverrfaglig samarbeid. Oppgaven møtte også på sine begrensinger i form av å finne informanter, samt oppgavens tid og omfang. På bakgrunn av dette var det flere relevante temaer som ikke ble utforsket grundigere.

For fremtidig forskning hadde det vært interessant å få med foresattes synspunkt og involvering knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Derav at foresatte kjenner barna sine best, og vet som oftest hva barnet deres har behov for. Det er også slik at foreldre alltid må bli informert og forberedt gjennom oppmeldingsprosessen til PP-tjenesten i samsvar med Opplæringsloven (1998, § 5-4). Foresatte er også aktive i prosessen ved vedtak, dersom utredning fra PP-tjenesten konkluderer med anbefalinger av tiltak som krever enkeltvedtak må skolen ha foresattes samtykke (Holmberg et al., 2019, s. 48). Gjennom en litteraturgjennomgang knyttet til denne masteroppgaven ser man også at flere foresatte og deres barn ikke er tilfreds med samarbeidet rundt elevens spesialundervisning. Dette har også kommet frem i denne masteroppgaven, men ikke blitt utdypet. Dette kunne også vært et interessant synspunkt å forske videre på. Man kunne også foretatt en dybdeundersøkelse av foresattes bekymringer og forventinger knyttet til det tverrfaglige samarbeidet for elever med mistanke om ADHD-diagnosen, som kunne omfatte intervjuer med foresatte for å få mer innsikt på deres synspunkter og opplevelser.

En annen mulighet til videre forskning kunne vært og gjennomført en longitudinell studie og fulgt lærere og PP-rådgivere over lengre tid for å se på effekten og ulike samarbeidsmetoder. Gjennom en longitudinell studie kan det bidra til å identifisere årsakssammenhenger mellom ulike variabler. Videre kan det også være relevant å få synspunkter fra andre instanser som inngår i det tverrfaglige samarbeidet i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Dette kan være barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP),

helsestasjon, fastlege og barnehage for å få et helhetlig bilde av det tverrfaglige samarbeidet. Man kunne også utforsket andre grafiske steder og sett om dette har en innvirkning på resultatet.

Deretter kunne man forsket på ulike systemteorier som er med å studere komplekse systemer for å bli mer bevisst på systemene rundt samarbeidet for å prøve å implementere et godt tverrfaglig samarbeid. Ulike systemteorier som hadde vært relevant til oppgaven er blant annet Lewin (1946) organisasjonsteori, Baetson (1979) økologisk systemteori, Dewey (1990) pragmatiske og pedagogiske teorier. Disse perspektivene hadde vært betydningsfulle i lignede forskningssammenheng og kunne bidratt til en dypere forståelse av problemstillingen. Videre kunne man også sett på ulike organisasjonsteorier og kommunikasjonsstrategier som hadde vært relevant for oppgaven.

Fremstillingen av disse temaene vil ikke bare berike den teoretiske forståelse av emne, men også gi verdifull innsikt som kan anvendes i praksis for å skape en god samarbeidskultur. Oppsummerende ønsker jeg å si at min masteroppgave hatt gitt et viktig bidrag til å forstå komplekse emner knyttet til det tverrfaglige samarbeidet, men at det fortsatt er mange emner som må utforskes videre. Jeg håper at mine forslag til fremtidig forskning vil inspirere andre til å fortsette arbeidet på feltet.

6 Konklusjon

Oppsummerende kan man se at utfordringer og mangler på det tverrfaglige samarbeidet kan ha en påvirkning på kvaliteten på tiltakene som blir satt for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Det kan være ulike tilnærminger til mandatet som kan føre til ukoordinert hjelp ved at elevene blir skjøvet fra organisasjon til organisasjon der ingen vet hvem som har ansvaret. Dette kan gjøre at elevene må vente lengre for å få nødvendig hjelp, noe som kan påvirke elevenes faglige og sosiale utfordringer. Det tolkes slik at lærere og PP-rådgivere ofte har et mellomledd i form av ressursteam og sosiallærer der kommunikasjonen går via ulike personer. Dette kan føre til dårlig kommunikasjon, misforståelser eller dårlig koordineringer for samarbeidet som kan få negative resultater for elevenes tilrettelegging og tiltak. Ordene som ofte blir nevnt både i empirien og i teorien er trygge rammer, forutsigbarhet, koordinering, kommunikasjon og tid som kan være med å påvirke elever med mistanke om ADHD-diagnosen positivt eller negativt. Det er også sentralt å påpeke at ulike tiltak kan være med å redusere vansker hos elever med ADHD-diagnosen. Noen nøkkelbegreper er relasjon og trygge voksne. Det er viktig å understreke at elever med ADHD-diagnosen representerer et heterogen av populasjonen som har betydelig variasjoner i grad av symptomer og væremåte (Barkleys, 2015, s. 3). For å gi elever med ADHD-diagnosen effektiv støtte krever det kontinuitet i de voksne som jobber med disse elevene. Det kreves også dyp relasjon til hver elev og tilstrekkelig kompetanse og ressurser for å implementere gode tiltak. Uten disse faktorene kan det oppstå uheldige situasjoner som kan påvirke elevens trivsel og læring negativt.

Videre kan man se at det pekes på ulike faktorer som påvirker det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen. Det kommer frem at man må sette av tid for å drøfte ulike utfordringer og suksessfaktorer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet og at samarbeidet ikke «avsluttes» etter en sakkyndig vurdering. Samarbeidet bør følges opp i form av oppfølging og evaluering av tiltakene som er blitt satt. Videre kan man også se i empirien at lærere og PP-rådgivere ønsker en mer strukturert måte å jobbe på. Eksempler på dette nevnes i empirien at man må være godt forberedt til møtene og bruke møtepunktene så effektivt som mulig. I sammenheng med effektivt arbeid nevnes det i form av agenda til møtene og at ulike medisinske tester har blitt gjort i forkant av oppmelding til PP-tjenesten som hørsel og synstest, slik at man ikke må gå tilbake til dette ved å gjøre det senere. Dette kan føre til at oppmeldingen til PP-tjenesten

tar lengre tid enn nødvendig, noe som kan knyttes opp mot tidsprioritering og koordinering. Det kommer også frem i studie at det tverrfaglige samarbeidet er preget av relasjon over lengre tid. Det påpekes at en relasjon og en samarbeidskultur må være til stede for at samarbeidet skal utvikle seg. Det bør være faste representanter fra PP-tjenesten som stasjonierer seg på skolene. Dette gir muligheten til å lære av hverandre og forstå hverandre bedre.

Samarbeidet ble beskrevet som eksplisitt bra under intervjuene, kom det likevel frem at informantene ikke var helt tilfredsstillt med det tverrfaglige samarbeidet som de hadde ønsket. Det ble kun nevnt begrepet samarbeid når det kom direkte fra intervjueren og begrepet ble ikke nevnt av informanter. Dette kunne vært på bakgrunn av misforståelse av spørsmålene eller at informantene ønsket å opprettholde et positivt bilde av organisasjonen og skolens mandat. Det ble også påpekt betydningen av god koordinering, tidskoordinerings og relasjonsbygging mellom lærere og PP-rådgivere for å få et godt tverrfaglig samarbeid. Det blir også fundamentalt å skape en kultur der man kan snakke åpent om utfordringer og suksesser, en kultur der man kan dele ekspertise og kompetanse. Det blir essensielt å skape en kultur hvor tillitt kan bygges, noe som krever at alle parter er transparente og ærlige med hverandre.

For å konkludere ser man at både lærere og PP-rådgivere ønsker det samme. De ønsker et godt tverrfaglig samarbeid, og at dette samarbeidet skal være fruktbart for elevene. Ved dette nevnes det at det tverrfaglige samarbeidet skal skape et støttende og sammenkoblet miljø rundt elevene som skal være med å bidra til et nettverk av ressurser og støtte. Det kommer også frem at man trenger mennesker som er etiske og reflekterte i arbeidet med elever med sammensatte vansker, for å gi elevene den beste utdanningen og støtten de har krav på. Gjennom refleksjon er det essensielt at alle som jobber med elever med sammensatte vansker er bevisste på egne holdninger og egen rolle knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Det er opp til den voksne og ikke eleven til å bygge tillitt og relasjon. Ved å svare på oppgavens problemstilling: «*Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere i forkant av en utredning for elever med mistanke om ADHD-diagnosen?*» konkluderes det med at samarbeidet har sine mangler ved henvisningsfasen der det kan være «vanskelig» å komme i kontakt med hverandre. Det kan også være et gap ved kommunikasjonen at det er flere mellomledd ved dette tverrfaglige samarbeidet. Det er også slik at fokuset er på et individrettet nivå, selv om både lærere og PP-rådgivere ønsker å jobbe på et mer systemrettet

nivå i form av kompetanseheving, oppfølging og evaluering for lærere. Dette kan gjenspeiles negativt for elever med mistanke om ADHD-diagnosen i den forstand at uten kompetanseheving, oppfølging og evaluering av lærere kan det hindre lærenes evne til å utvikle og lære om hvordan man skal tilrettelegge best mulig for elever med mistanke om ADHD-diagnosen eller elever med sammensatte vansker. Elevene trenger en lærer som forstår vanskene elevene har, en lærer som skjønner elevenes reaksjonsmønster. For å oppnå dette er det viktig med ekspertisedeling av kompetanse om ulike forutsetninger og begrensinger knyttet til ADHD-diagnosen gjennom kompetanseheving og kurs. Det har jo seg slik at muligheten for dette er begrenset på bakgrunn av travle arbeidsdager, lite rom for møtevirksomhet og drøfting og økende antall henvisninger knyttet til enkeltsaker og sakkyndighetsarbeid. Til tross for dette er troen på endring knyttet til den nye Opplæringsloven (2024) som trer i kraft i august 2024, at PP-tjenesten skal jobbe på en mer systemrettet måte enn tidligere. Man håper på at gjennom endringer i mandatet skal dette resultere i forbedring i det tverrfaglige samarbeidet.

7 Referanser/litteraturliste

Aubert, A.-M. & Bakke, I. -M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring* (Gyldendal).

Barkley, R. A. (2015). History of ADHD. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. (s. 3-51). (4. Utg.). Guilford Publications.

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psykologi, Qualitative Research in Psykology*, 3:2, 77-101. Hentet fra: <https://www-tandfonline-com.ezproxy1.usn.no/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. *Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Hentet fra:
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bronfenbrenner,+U.+\(1979\).+The+ecology+of+human+development.+Experiments+by+nature+and+design.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.&ots=yAKZP-XOee&sig=K7StVQjGfQuBHLzatopgeYjIFRM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bronfenbrenner,+U.+(1979).+The+ecology+of+human+development.+Experiments+by+nature+and+design.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.&ots=yAKZP-XOee&sig=K7StVQjGfQuBHLzatopgeYjIFRM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Engh, K. R. (2019). *Barn og unge med ADHD i skolen* (2.utg.). Cappelen Damm akademisk.

Eriksen, H., Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (1. utg., s. 287-304). Universitetsforlaget.

Eriksen, T. B. (2020). *Fysisk aktivitet og nedsatt funksjonsevne: I barnehage og skole* (1. utg.). Universitetsforlaget.

Fasting, R. B., & Sundar, P. R. (2021). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15-25). Cappelen Damm.

Fasting, R. B., & Sundar, P. R. (2021). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling I skolen. I R. B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27-40). Cappelen Damm.

Fasting, R. B. (2021). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 45-59). Cappelen Damm.

Fasting, R. B. (2021). Tolkningsfelleskap. I R. B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62-70). Cappelen Damm.

Folkehelseinstituttet. (2023, 13. september). Økning i ADHD-diagnoser for barn og unge under pandemien. <https://www.fhi.no/nyheter/2023/okning-i-adhd-diagnoser-for-barn-og-unge-under-pandemien/>

Furseth, I., & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Gilberts, G. H. (2019) Hva kan PPT gjøre for bedre å oppfylle sitt juridiske mandat?. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 196-205). Universitetsforlaget.

Grenness, T. (2020). *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Gulbrandsen, L. M. (2020). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s. 51-72). universitetsforlaget.

Halvorsen, K. (2022). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Haugen, R., & Haugen, V. D. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen* (1.utg.). Cappelen Damm akademisk.

Handorff, J. A. (2015). *ADHD – samarbeid og felles forståelse*. Hentet fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/adhd--samarbeid-og-felles-forstaelse/>

Helsedirektoratet. (2022, 04.mai). *Henvisning, utredning og tilbakemelding*.
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/henvisning-utredning-og-tilbakemelding>

Holmberg, J. B., & Ekeberg, T. R. (2020). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2.utg.). Universitetsforlaget

Holmberg, J. B., Nilsen, S., & Skogen, K. (2019). *Kultur for tilpasset opplæring: Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (1.utg.). Cappelen Damm akademisk.

Hvidsten, B. og Wilhelmsen, G. B. (2021). *Ungdomsskolelæreres erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker*. Hentet (11.04.2024) fra https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/ungdomsskolelarernes-erfaring-med-oppmelding-til-ppt-og-samarbeid-med-aktuelle-aktorer-nar-elever-oppfattes-a-ha-konsentrasjonsvansker/?fbclid=IwAR2CbeP1XOEU0wDbkOCvohCbuo9ij23hxRGX_E0Rn_0C9tENwltpZUunaF8_aem_AcdldeFsER1gBQJQsi38bHQvIqZY92Y9B4acrBSurgiS_RGiJsay9XoSNZ8sAaS9InQ3ayaWMH4cEyJhrnHgNtHt

Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen* (1.utg.). Universitetsforlaget.

Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp*

til kritisk tolking og vurdering (4. utgave.). Fagbokforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. (2019). Hvorfor kloke hoder ikke jobber flerfaglig eller tverretattlig. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 74-87). Universitetsforlaget.

Meld. St. 18 (2010-2011). *læring og felleskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

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

NOU 2009:18. (2018). *Rett til læring*. Oslo: kunnskap departementet: hentet 12.02.2024 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>

Omdal, H., & Thygesen, R. (2019). Profesjonelt samarbeid rundt barn og unge med ekstra utfordringer i barnehage og skole. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 17-20). Universitetsforlaget.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven. (2024). Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_7-1#KAPITTEL_7-1

Postholm, M. B. (2021). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.

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

Rønnevold, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal.

Sander, K. (2023, 04. Juli). *Økologisk utviklingsmodell (micro-, meso-, exo- og makrosystem)*. Hentet 02.Mai.2024. hentet fra: <https://estudie.no/samfunnsmessige-forhold-forbrukeratferden/>

Statped. (2022, 15. juni). *Barn og elever med ADHD*. Hentet 03. april fra: <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/?depth=0&print=1>

Stenberg, O. (2006): Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Veilederen spesialpedagogisk hjelp - Oversikt over fasene i saksgangen for spesialpedagogisk hjelp. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/Faser/>

Utdanningsdirektoratet. (2023-2024). Fakta om grunnskolen 2023-2024. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/spesialundervisning/>

Øverlien, C. (2020). *Vold i hjemmet: Barns strategier* (1. utg.). Universitetsforlaget.

7 Oversikt over tabeller og figurer

Vedlegg 1: godkjenning av masterprosjekt (NSD)

Vedlegg 2: informasjonsskriv

Vedlegg 3: intervjuguide

Vedlegg 4: Figur tematisk analyse 1

Vedlegg 5: Figur tematisk analyse 2

7.1 Vedlegg 1: Godkjenning av masterprosjekt (NSD)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

13.02.2024

Referansenummer

230394

Vurderingstype

Automatisk

Dato

13.02.2024

Tittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Cathrine Gjørstad

Student

Beate Truong

Prosjektperiode

08.02.2024 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår mal til informasjonsskriv.

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Masteroppgave som omhandler samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere i startfasen for elever med ADHD-diagnosen.

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er:

- Å utforske samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere innenfor Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i møte med elever med nevroutvikling forstyrrelse, som ADHD. Studien vil utforske hvordan de ulike instansene opplever samarbeidet i praksis, og hvilke tiltak, utfordringer og suksesser de står ovenfor. Problemstillingen ønsker å undersøke ulike erfaringer, perspektiver og tilnærminger som lærere og PP-rådgivere bringer med seg i arbeidet i møte med elever med ADHD- diagnosen.
- Dette forskningsprosjektet skal brukes til en Masteroppgave ved Universitet i Sørøst-Norge, Campus Drammen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi:

- Din jobb som lærer eller PP-rådgiver besitter relevante perspektiver og erfaringer knyttet til tematikken. Du er utvalgt på bakgrunn av din relevans for det aktuelle temaet og din potensielle evne til å bidra til en grundigere forståelse av problemstillingen.
- Din innsikt og perspektiv knyttet til tematikken er verdifullt, og du har en aktiv rolle i å identifisere og sette tiltak som kan bidra til å gi elevene gode læringsopplevelser på skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-øst Norge, campus Drammen er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Det er også godkjent av SIKT som har gjort en vurdering av om behandlingen av personvern fyller alle krav.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Deltar gjennom et semistrukturert intervju i tidsrommet Februar-April 2024.
- Intervjuet har en varighet på 30-60 minutter, mindre eller mer ved behov.
- Personopplysninger som samles er navn, alder og profesjon. Dette skal ikke skrives inn i masteroppgaven.
- Opplysningene registres gjennom notater og lyd opptak.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under*

Med vennlig hilsen Beate Truong.

Prosjektansvarlig

Deltaker

***informasjon om personvern for forskning.**

<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning>

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Det er kun universitetet i Sør-Øst Norge, student og veileder som har tilgang til personopplysningene.
- Navnet på kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Personopplysninger blir slettet etter godkjenning av masteroppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i sør-øst Norge, campus Drammen har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2024. Opplysningene vil da bli slettet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Beate Truong, student. beatetruong@outlook.com. Tlf: 414644113

- Cathrine Gjølstad, veileder for prosjektet. cathrine.gjolstad@usn.no tlf: 31 00 95 74
- Vårt personvernombud: Lisabeth Carson, lisabeth.carson@usn.no. Tlf: 35 02 63 88

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet samarbeid mellom lærere og PP-rådgiver i startfasen for elever med ADHD-diagnosen. Og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak/notater.
- at Universitet i Sør-øst Norge og prosjektansvarlig kan gi opplysninger om meg til prosjektet.
- at mine personopplysninger slettes etter prosjektslutt.

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

7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan er samarbeidet mellom lærere og PP-rådgiver for elever med ADHD-diagnosen?

Generelle spørsmål:

- Kan du fortelle litt om deg selv? Utdanning, alder, profesjon?
- Hvilken stilling har du idag?
- Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen?

Henvisningsfasen

- Når begynner et samarbeid mellom skolen/PPT?
- Hvordan er samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere forbindelse med å identifisere elever som ikke får fullt utbytte av det ordinære skoletilbudet?
- Kan du si noe om prosessen for å henvise en elev til PP-tjenesten?
(fra lærerens/PP-rådgiverens perspektiv?)

Utredningsfasen

- Hvordan er samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere under utredningsprosessen for elever med mistanke om ADHD-diagnosen?

I etterkant av en sakkyndig vurdering

- Hvilke roller har lærere/PP-rådgivere i å følge opp etter en sakkyndig vurdering for elever med ADHD-diagnosen?
- Vil du si noe om noen konkrete tiltak som har blitt implementert i etterkant av en sakkyndig vurdering for elever med ADHD-diagnosen?
- Hvordan er samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere i etterkant av en sakkyndig vurdering?

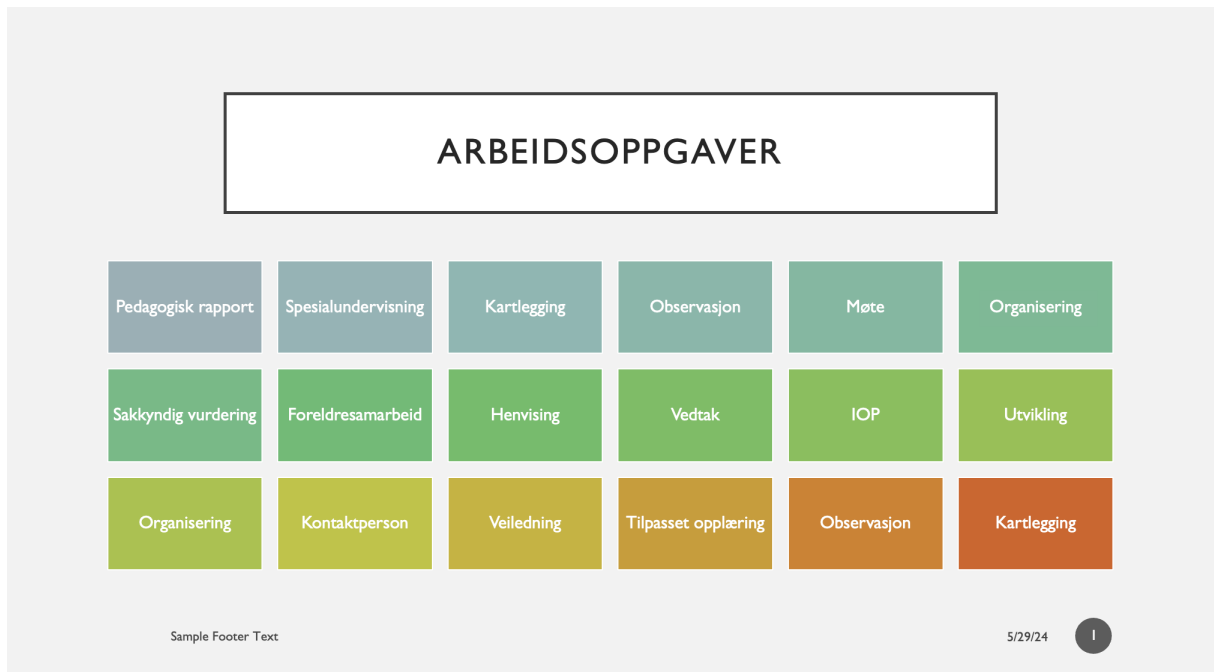
Samarbeidet

- Kan du dele noen øyeblikk hvor samarbeidet har ført til positive endringer for eleven?
- Kan du nevne situasjoner hvor samarbeidet ikke har ført til ønskede endringer eller har vært utfordrende for eleven?
- Hva mener du bør være til stede for å få tilfredsstillende samarbeid mellom skolen og PPT for å tilrettelegge best mulig for elever med ADHD-diagnosen?

Avslutning

- Har du noe du ønsker å tilføye?

7.4 Vedlegg 4: Figur tematisk analyse 1



7.5 Vedlegg 5: Figur tematisk analyse 2

